

Renata Ramos da Silva Carvalho
Daniel Lucas de Jesus Oliveira
Janete Palú

Organizadores



POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE AVANÇO NEOLIBERAL

Diálogos entre pesquisadores(as)

V. 1



**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

Renata Ramos da Silva Carvalho
Daniel Lucas de Jesus Oliveira
Janete Palú

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)

Renata Ramos da Silva Carvalho
Daniel Lucas de Jesus Oliveira
Janete Palú
Organizadores

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE AVANÇO NEOLIBERAL

Diálogos entre pesquisadores(as)

V. 1



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.1 [recurso eletrônico] / Organizado por: Renata Ramos da Silva Carvalho; Daniel Lucas de Jesus Oliveira; Janete Palú. – 1. ed. – Anápolis, GO : Editora UEG, 2024. 208 p. ; il.; 16 x 23 cm

ISBN: 978-65-88502-96-9 (e-book)

ISBN: 978-65-88502-88-4 (impresso)

1 Políticas educacionais. 2. Neoliberalismo. 3. Diversidade e inclusão. 4. Pesquisa. 5. Ensino superior. I Carvalho, Renata Ramos da Silva, org. II. Oliveira, Daniel Lucas de Jesus, org. III. Palú, Janete, 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>Miriam Fábila Alves</i>	9
Apresentação	12
Introdução	16
1 Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão da educação/escola pública: a governança estatal como instrumento de desdemocratização	29
<i>Camila Grassi Mendes de Faria</i> <i>Janete Palú</i> <i>Lauro Rafael Cruz</i>	
2 Marcas do neoliberalismo na defesa pelo <i>homeschooling</i> no Brasil.	47
<i>Helce Amanda Moreira</i> <i>Pedro Teixeira</i>	
3 Educação plataformizada em um contexto de neoliberalismo digital: ponderações fulcrais.	64
<i>Luan Tarlau Balieiro</i> <i>Gislaine Buraki de Andrade</i>	
4 A política neoliberal no contexto educacional da escola pública: a precarização e intensificação do trabalho docente	80
<i>Antônio Carlos dos Santos Gontijo</i> <i>Julienne Edienne Pereira Pantoja Monteiro</i> <i>Renata Ramos da Silva Carvalho</i>	

5	Neoliberalismo e formação docente no Brasil: um olhar na resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-formação e suas influências internacionais	95
	<i>Paula Cinthya Silva Cintra</i> <i>Valdirene Alves de Oliveira</i>	
6	A qualidade da educação neoliberal como geradora de demanda para o mercado educacional.	112
	<i>Giovan Nonato Rodrigues Soriano</i> <i>Adriana Medeiros Farias</i> <i>Maria Nilvane Fernandes</i>	
7	As influências do neoliberalismo no conceito de qualidade do SAEB.	133
	<i>Fábio Stoffels</i> <i>Wesley Luis Carvalhaes</i>	
8	Algumas contribuições para compreender a noção de projeto de vida no âmbito educacional brasileiro.	145
	<i>Guilherme Baumann Achterberg</i> <i>Silvio José de Mello Neto</i> <i>Zila Gabrieli Ilha Lima</i>	
9	Políticas públicas educacionais no contexto pós-pandêmico: avanços e limites do neoliberalismo	162
	<i>Andreia Machado Castiglioni de Araújo</i> <i>Joselita Romualdo da Silva</i>	
10	A origem da UEG: uma conquista social.	174
	<i>Luiza Rodrigues dos Santos</i> <i>Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita</i>	
	CRÍTICA LITERÁRIA	
	Livro “Como as democracias morrem”, de Daniel Ziblatt e Steven Levitsky.	187
	<i>Jerry Wendell Rocha Salazar</i>	
	Sobre os(as) organizadores(as)	199
	Sobre os(as) autores(as)	200

PREFÁCIO

MIRIAM FÁBIA ALVES¹

*É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte*
(Gal Costa)

A canção de Gal Costa, lançada em 1969 num dos períodos mais brutais de ditadura civil/militar/empresarial brasileira, dá o tom da nossa prosa nesse pequeno prefácio que apresenta um livro que se propõe a debater *Políticas Educacionais em tempos de avanço neoliberal: diálogos entre pesquisadores(as)*, uma vez que nos convoca a estarmos sempre atentas(os) e fortes para lidar com esse capitalismo neoliberal que tem fomentado uma cultura de morte e destruição.

Em nossas inúmeras lutas travadas, nas últimas décadas, contra o neoliberalismo e suas desigualdades/destruição, em defesa da educação pública brasileira, em defesa da democracia, constatamos que só é possível fazer algum enfrentamento a esse sistema se nos fortalecermos conjuntamente, por isso a importância dos movimentos sociais, coletivos e dos grupos que seguem atentos e fazendo a resistência.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), (2007). Professora Titular da Faculdade de Educação (UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFG). Bolsista Produtividade CNPq. Coordena a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (RePME). É presidenta da ANPEd (2023-2025). Email: miriamfabia@ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7742-0009>.

Este livro reúne artigos de um grupo específico, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Inhumas–, uma unidade relativamente pequena no interior de Goiás, no interior do Brasil. Essa localização não é qualquer coisa, ao contrário, indica que estamos falando de um pequeno, porém importante gesto que rompe com a concentração da pesquisa e da divulgação do conhecimento no país.

Este esforço também representa um passo importante dentro da UEG para fortalecer esse lugar da pesquisa e da extensão numa universidade que vem a duras penas, se estruturando. Como aluna egressa de uma das unidades que compôs a UEG, em 1999, e depois como professora de contrato temporário acompanhei as lutas em defesa dessa universidade, por melhoria das condições infraestruturais, da valorização das/os trabalhadoras/es, dos esforços para que essa fosse uma universidade de ensino, pesquisa e extensão nos imensos desafios de uma estrutura multicampi e interiorizada. Não bastasse isso, esse processo ocorre em concomitância com gestões neoliberais no governo do estado de Goiás e seus impactos sobre a universidade, em especial, no seu financiamento e na gestão.

Por isso, apresentar um livro que resulta de um grupo de estudos e pesquisas, muito jovem, criado em 2019, sinaliza esse estar atento e forte, a continuar resistindo coletivamente também por meio dos estudos, das pesquisas e da difusão do conhecimento, em especial, num momento que acompanhamos o avanço das *fake news*, do negacionismo, do terraplanismo, da militarização da educação. Nesse cenário, os grupos de estudos cumprem um papel importante em nossa universidade, pois nos permitem focar em temas específicos para aprofundamento, apresentar novas referências bibliográficas, discutir textos/documentos/pesquisas, abrindo caminhos para estudantes, professoras/es da educação básica, pesquisadoras/es se aproximarem do mundo universitário e da pós-graduação.

O tema do neoliberalismo, sobre o qual é feita a tessitura deste livro, tem sido abordado por muitas/os autoras/es e conta com ampla produção. No entanto, este livro apresenta a potencialidade de um olhar pautado pelas discussões e referências do grupo que se materializam em nove capítulos. As políticas educacionais cujo foco se debruça

as/os participantes do GEPPE comporta uma multiplicidade de temas e abordagem que, podem ser melhor compreendidos quando acessamos os capítulos deste livro que abordam o tema do neoliberalismo e seus tentáculos na gestão da escola pública, na plataformização da educação, na precarização e intensificação do trabalho docente, na disputa sobre a qualidade da educação, a avaliação e o SAEB, o projeto de vida e o *homeschooling*. Com certeza uma produção que nos convida a ler e a continuar o diálogo em outros grupos/espços. Também nos convida a permanecer atentas/os e fortes e juntas/os!

Boa leitura!

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/espaco 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 esperançar, 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 perseveraram 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 vividas 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

INTRODUÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – GEPPE/UEG

Uma análise do perfil e das ações
do grupo de estudos

DANIEL LUCAS DE JESUS OLIVEIRA
GLENDA CARLA DA SILVA
RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO

Este ensaio tem em vista refletir sobre a composição do perfil e as ações empreendidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Inhumas-GO¹. O objetivo é compreender as principais temáticas debatidas dentro desse espaço de estudos. Para tanto, consideramos, como representação do perfil acadêmico do GEPPE, um conjunto de elementos que, dentre outros, diz respeito, por exemplo, à natureza das obras estudadas, mas com o olhar sobre os temas de interesse de pesquisa dos pesquisadores e pesquisadoras vinculados ao grupo de estudo.

O GEPPE alcança várias regiões e espaços educacionais do país, aglutinando uma pluralidade de temáticas e interesses de pesquisa acerca do campo das Políticas Educacionais². Como essa dimensão merece ser avaliada, o produto deste esforço constitui-se numa

- 1 O GEPPE/UEG-Inhumas iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo de 2021. Esta frente, por sua vez, possui vinculação com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais Professor Luís Fernandes Dourado (LEPPE).
- 2 Considera-se que os encontros ocorrem quinzenalmente, na modalidade on-line, pela plataforma *Google Meet*.

referência acerca da natureza das atividades e atuação do grupo. Ainda como parte das ações do grupo, destacamos *O Ciclo de Estudos e Debates sobre Política e Financiamento da Educação*, um projeto de extensão desenvolvido pelo GEPPE, que busca promover o estudo e o debate acadêmico e científico sobre o campo das políticas educacionais e suas subáreas entre os pesquisadores, professores e acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* da UEG e de outras Instituições de Educação Superior, egressos e comunidade em geral.

Posto isso, para este estudo, lançamos mão da análise e interpretação de dados formulados a partir das ações realizadas durante os estudos, ou seja, da análise de questionários e outros instrumentos rotineiros aplicados no intuito de organizar e dinamizar os trabalhos. Cabe destacar que as atividades do GEPPE têm como caráter um esforço coletivo e de valorização de uma prática democrática na construção dos trabalhos. Essa dimensão perpassa desde a escolha das obras a serem estudadas durante o semestre, a construção do cronograma que norteia os encontros, até a formação dos grupos para a exposição dos textos. Portanto, mesmo contendo uma estrutura organizacional, as atividades são construídas coletivamente.

A partir de 2022, a escolha das obras vem acontecendo mediante o envio de uma mensagem eletrônica aos participantes cadastrados, solicitando sugestões de títulos a serem estudados. Após esse movimento, os títulos sugeridos são organizados numa lista para a definição de uma única obra escolhida, tendo por base a maioria dos votos. As ações registram a escolha, verificando as obras selecionadas, bem como aquelas que foram sugeridas, mas que não foram escolhidas pela maioria dos votos.

Semelhantemente, no processo de organização desta obra, foi realizado um levantamento que compreende informações das atividades acadêmicas dos integrantes do grupo. Então, fora disponibilizado um questionário com o pretexto de acessar o interesse dos pesquisadores em produzir capítulos para esta edição. Nisso, o documento, identificado como “E-Book/Livro GEPPE – Lista de autores(as) interessados”, solicitou informações como: nome do pesquisador(a), temas de pesquisa, vínculo institucional, tempo de participação e demais informações. Então, com base nesse levantamento, foi possível identificar elementos da composição do perfil acadêmico dos integrantes do

GEPPE, considerando que suas escolhas estão conectadas aos seus interesses intelectuais e práticas de pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

A questão da regionalização

O formulário que registrou o interesse e a instituição educacional de vínculo nos possibilitou constituir um panorama regional das participações, embora nem todos os autores interessados em publicar estudos nesta obra informassem sua instituição de vínculo ou o estado da federação onde residiam. Isso porque houve casos em que foi declarado o vínculo em instituições educacionais localizadas em determinada região, mas o pesquisador(a) residia em outro estado. No entanto, essas foram questões pontuais que não inferiram substancialmente na análise.

De todo modo, nos primeiros encontros de cada semestre, há um espaço dedicado para a apresentação dos pesquisadores(as), momento em que todos compartilham suas expectativas, temas e interesse de pesquisa, área de atuação da região de onde eles acompanham os trabalhos. Então, com base nos dados, concluímos que as atividades alcançam as cinco regiões do país, estando a maioria dos integrantes na região Centro-Oeste, predominantemente no estado de Goiás. Porém, observamos uma forte presença de pessoas da região Sul, sobretudo do estado do Paraná. Ainda foi possível dimensionar o período de ingresso e a participação dos pesquisadores.

Fundado em 2021 pelas docentes da UEG, Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho e Dra. Valdirene Alves de Oliveira, O GEPPE concentrou, em 2023, o período de maior ingresso. Considerando os anos de pandemia e as múltiplas dificuldades de organização da vida em suas diversas dimensões, incluindo o trabalho acadêmico, as atividades passam um processo ascendente de consolidação.

Sobre os temas de interesse dos pesquisadores, deparamo-nos com um amplo quadro de temáticas no campo de estudo e pesquisa de políticas educacionais. O grupo tem se dedicado a discussões como o direito à educação, legislação educacional, neoliberalismo, democracia, gestão, financiamento, formação, currículo, acesso e permanência, reformas e avaliação. Então, a partir das informações acessadas e dos

temas de pesquisa predominantes, elencamos eixos norteadores no intuito de reunir temáticas em um campo comum de abordagem.

A categorização realizada teve fins didáticos. Porém, a depender da leitura, alguns temas podem se destoar do eixo selecionado, assim como da possibilidade de algumas temáticas dialogarem com mais de um eixo. Novamente, trata-se de questões pontuais e que não inferem substancialmente no levantamento. Assim sendo, chegamos nas seguintes categorias de estudo: neoliberalismo; gestão; formação e prática docente; educação básica; avaliação; inclusão; movimentos sociais; temas específicos; financiamento; educação multicultural.

No eixo *neoliberalismo*, que engloba questões como privatização, mercadorização e precarização da educação, constatamos interesses que compreendem abordagens a partir da ideia de reformas educacionais, além de neoliberalismo e processos de padronização e plataforma digital da educação. Estas são questões acerca da influência da agenda conservadora no campo da educação e da cultura do filantropo-capitalismo com abordagens que buscam compreender a natureza e os desdobramentos da flexibilização, privatização e precarização da educação pela lógica neoliberal.

Em *gestão*, observamos discussões como gestão educacional, escolar e a condição de diretor da escola, controle social e participação das crianças na educação escolar. De modo geral, a categoria de gestão democrática circunscreve todos esses temas. Já em *formação e prática docente*, vimos tendências que abarcam formação continuada, formação de professores normalistas e formação docente em geral, mas nos chamou atenção um tema fundamental dos nossos dias que é a condição de adoecimento docente.

Acordamos em reunir, em um único eixo, o da *educação básica*, temáticas que compreendem assuntos da educação integral, educação de jovens e adultos (EJA) e educação no campo. Nisso, a reforma do ensino médio é uma pauta recorrente. Da mesma forma, a militarização do ensino público e os colégios militares estão presentes no horizonte de estudos dos pesquisadores(as). Por outro lado, observamos baixa predileção por abordagens referentes à avaliação e à inclusão.

Doravante, o eixo *movimentos sociais* abarca juventude, democracia e educação nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST). Outras abordagens de caráter *específico*, como, por exemplo, da Geografia, com cultura e religiosidade, somadas à área da História, com questões das tensões entre história e memória da ditadura militar, são predileções pontuais. Numa perspectiva mais ampla do que se entende por *financiamento*, vimos temas como o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação (PME), direito de permanência estudantil no ensino superior, financiamento da educação básica pública, VAAR/FUNDEB, CACS/FUNDEB e remuneração docente.

Por fim, foram discutidas, com ênfase nos pressupostos da *educação multicultural* (raça e gênero) norteados pela ideia de decolonialidade e representatividade, a educação intercultural descolonizadora, currículo decolonial, educação para as relações étnico-raciais, enfrentamento à LGBTfobia, representatividade de mulheres negras e não brancas, ações afirmativas na pós-graduação e educação escolar indígena.

Como posto, a leitura dos temas de interesse indicou múltiplas perspectivas de abordagem, embora algumas temáticas tenham sido mais recorrentes. Sendo assim, questões relacionadas ao conceito de neoliberalismo e seus desdobramentos, como privatização, flexibilização e precarização da educação, são os elementos mais abordados. Do mesmo modo, problemáticas ligadas à universalização da educação ficaram entre as discussões mais privilegiadas, sobretudo o que diz respeito à gestão democrática e à educação multicultural para as relações étnico-raciais e de gênero.

No entanto, independentemente do objeto de interesse, todas as temáticas perpassam o neoliberalismo e as relações democráticas. Isso posto, apresentamos uma breve reflexão das obras estudadas no GEPPE para uma melhor compreensão desse aspecto.

Análise do resultado da consulta para escolha das obras

Ancorada na dinâmica da escolha das obras, a organização do GEPPE disponibiliza um questionário no intuito de mapear as predileções dos pesquisadores(as). Intitulado de “Consulta para escolha da obra”, o instrumental solicitava a seguinte questão: 1) quanto à amplitude do estudo, você prefere estudar uma obra com a seguinte característica: a) uma obra de natureza mais ampla que contemple a

discussão conceitual e os princípios do neoliberalismo; b) uma obra que contemple a análise e a discussão do contexto brasileiro quanto às implicações do neoliberalismo no Brasil ou quanto à discussão do cenário do contexto político nacional.

Nesse item, do total de 36 interações, sobressaiu, em 61%, a predileção por uma obra que privilegiasse discussões acerca das implicações do neoliberalismo no Brasil e no cenário político nacional. Doravante, o questionário solicitou a questão: 2) considerando sua resposta na questão anterior, qual obra abaixo você vai preferir estudar conosco no GEPPE no 2º semestre de 2023? a) *O Neoliberalismo: história e implicações* (David Harvey); b) *Escolha da Guerra Civil* (Dardot et al.); c) *Comum: Ensaio Sobre a Revolução no Século XXI* (Christian Laval e Pierre Dardot); d) *Brasil – neoliberalismo versus democracia* (Alfredo Saad Filho e Lecio Moraes); e) *Limites da Democracia: De junho de 2013 ao governo Bolsonaro* (Marcos Nobre); f) *O pêndulo da democracia* (Leonardo Avritzer).

Dentre as opções citadas, as três mais bem votadas foram a obra de Saad Filho e Moraes, obtendo a preferência de 30% dos participantes, seguida da obra de Laval e Dardot e, por fim, a obra de Marcos Nobre. Em um segundo momento, foi solicitado que os participantes indicassem: 3) qual seria sua segunda opção de sugestão de obra a ser estudada no GEPPE em 2023/2? Como resultado, a escolha manteve a primeira obra anteriormente mencionada, mas o ensaio de Marcos Nobre passou a ser a segunda escolha, seguida pelo estudo de Dardot e Laval.

Quanto à “Consulta para a escolha da obra 2024/01”, a respeito da característica da obra estudada, houve uma inversão. Preferiu-se, em primeiro lugar (55% dos votos), o estudo de uma obra mais ampla para uma discussão conceitual dos princípios do neoliberalismo. Então, na escolha da obra, foi acrescentado o título *A luta pela democracia na educação* (Michael W. Apple et al.). Esta obra foi escolhida pela maioria dos votos (35%), seguida por *Educação Democrática: a revolução escolar iminente* (Christian Laval e Francis Vergne) com 20%, e *O Neoliberalismo: história e implicações* (David Harvey) com 18%.

Referente à segunda opção de sugestão de obra a ser estudada em 2024/1, manteve-se a preferência pela obra escolhida no primeiro momento. De modo similar à escolha de 2023/2, houve uma inversão

na predileção entre a primeira e a segunda obra escolhida, fato que demonstra a preferência dos participantes por determinado título.

A natureza e o sentido das obras estudadas no grupo

Durante o período de atividades do GEPPE, foram estudadas e debatidas sete obras. Os títulos a seguir obedecem à ordem de estudo de cada obra estudada e ao ano de trabalho: *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade* (Michael Apple) em 2021/1; *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (Pierre Dardot e Christian Laval) em 2021/2; *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente* (Wendy Brown) em 2022/1; *Menos Marx, mais Mises: o liberalismo e a nova direita no Brasil* (Camila Rocha) em 2022/2; *Como as democracias morrem* (Steven Levitsky e Daniel Ziblatt) em 2023; *Brasil: neoliberalismo versus democracia* (Alfredo Saad Filho e Lecio Moraes) em 2023, respectivamente, no primeiro e segundo semestre; *A luta pela democracia na educação* (Michael W. Apple *et al.*) em 2024/1.

Se consideramos que o título de uma obra pressupõe o tema pelo qual ela se dedica, cinco dessas sete explicitam o neoliberalismo como pano de fundo das discussões, seguido por categorias como mercado, desigualdade, democracia, autoritarismo e educação. Todavia, numa análise mais detida, concluímos que o título, *Como as democracias morrem*, de Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, foi o único estudo que não dedicou discussão efetiva acerca de neoliberalismo e seus desdobramentos. Isso porque os autores dedicaram reflexões sobre os processos de desestabilização dos sistemas democráticos contemporâneos com foco na dinâmica política estadunidense. Sobre *A luta pela democracia na educação*, de Michael W. Apple, mesmo com ênfase nas discussões sobre democracia e educação, a problemática também perpassa os processos de acirramento das contradições do capitalismo em sua fase neoliberal e os desdobramentos dessa condição para o campo escolar. Excetuando esses dois casos, o neoliberalismo é conceito basilar nas obras escolhidas.

Cabe destacar discussões que remetem às experiências autoritárias, nas quais prevaleceram referências a períodos antidemocráticos, como, por exemplo, o Estado Novo (1937-1945) e a ditadura

civil-militar brasileira (1964-1985). Não obstante, os debates remontam ao impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff e à análise dos governos subsequentes que conduziram a implementação de políticas (ultra)neoliberais apoiadas pela agenda conservadora ancorada em pressupostos de natureza antidemocrática. Nesse ditame, a aceção é de que democracia e neoliberalismo são dimensões inconciliáveis.

Ainda sobre as influências perniciosas do neoliberalismo, conservadorismo, autoritarismo, que se desdobram no campo da educação, Michael Apple, em *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*, possibilitou reflexões sobre o movimento de ascensão conservadora na educação com argumentos que envolvem a fé no empreendimento educacional regido pela lógica do mercado, condição subsidiada pela pressão de vozes poderosas que se sobressaem em relação aos apontamentos dos especialistas acerca da natureza, do caráter, das formas e funções da educação como um fenômeno social. Desse modo, os debates incorreram, inevitavelmente, nas discussões sobre o que circunscreve a relação do espectro político de direita com a agenda conservadora nos processos educacionais.

Na esteira das discussões que envolvem a racionalidade neoliberal na educação, *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, de Pierre Dardot e Christian Laval, trata-se de um estudo conceitual de liberalismo clássico e neoliberalismo. Então, pensando na crise do liberalismo que impôs uma reinvenção de suas bases até chegar ao neoliberalismo, foram discutidos os desdobramentos dessas tensões que teriam impulsionado a constituição de distintas perspectivas neoliberais na Europa. Isso porque Dardot e Laval evocam o pensamento de dois dos principais expoentes da ideologia neoliberal, Hayek e Mises, ao problematizar o discurso de empreendedorismo tão difundido como cultura mercadológica presente atualmente na formação de sujeitos (neosujeitos) educados na lógica neoliberal. Importa-nos destacar que, nessa obra, a racionalidade liberal e a governabilidade democrática são preceitos antagônicos, bem como questões de ordem social e ambiental.

A obra *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*, de Wendy Brown, aborda os desdobramentos econômicos do empreendimento neoliberal em privatizações, financeirização e flexibilização, bem como os efeitos políticos e sociais

configurados em precarização da democracia, sentimento de repúdio às políticas sociais e ascensão de conservadorismos (cristão) e reacionarismos (nacionalismos), racismo e outras formas de discriminação. Todavia, Brown concentra a maior parte do seu esforço na discussão de que a democracia é um último baluarte ante a ampliação e a consolidação da perversidade neoliberal.

Camila Rocha, em *Menos Marx, mais Mises: o liberalismo e a nova direita no Brasil*, realiza um movimento que vem se tornando uma estratégia metodológica quando se trata de discutir neoliberalismo. A autora constrói um estudo do pensamento de direita pela própria direita, ou seja, acessa os argumentos dos principais expoentes do neoliberalismo como objeto de análise. Nesse sentido, busca pensar a difusão e a aceitação do pensamento de Hayek e Mises no Brasil e suas influências no surgimento da militância de direita (nova direita) no país, principalmente nas redes sociais.

Por fim, Alfredo Saad Filho e Lecio Moraes, na obra *Brasil: neoliberalismo versus democracia*, constroem uma historicização da experiência brasileira com foco no processo de transição econômica da industrialização por substituição de importações para o neoliberalismo, elencando os desdobramentos de eventos radicais para a configuração política, econômica e social dos nossos dias. Os autores dedicaram um bom espaço para a discussão do surgimento, consolidação e atuação do Partido dos Trabalhadores (PT) em meio a tais processos. Logo, a relação de aproximações e tensões do lulapetismo (incluindo o governo de Dilma Rousseff) foi um ponto crucial das discussões do GEPPE. No paradoxo entre as políticas sociais ancoradas no espectro político de esquerda e as forças vorazes com interesse na concentração de renda, os autores demonstraram que, mesmo durante o governo do PT, neoliberalismo e democracia são empreendimentos irreconciliáveis.

A partir desses apontamentos, verificamos que o neoliberalismo é um conceito predominante em pelo menos seis do total de sete obras estudadas. Do mesmo modo, discussões acerca do conceito de democracia foram efetivas em todas. Como o estudo das obras foi um produto da escolha democrática de todos os integrantes do GEPPE, podemos concluir que esses são os temas que vêm sendo priorizados. Tais escolhas se conectam aos interesses acadêmicos e intelectuais dos

pesquisadores(as) vinculados. Assim, podemos conceber que os elementos apresentados compõem o perfil acadêmico do grupo.

Ações do Ciclo de Estudos e Debates sobre Política e Financiamento da Educação

O Ciclo de Estudos e Debates sobre Política e Financiamento da Educação é uma ação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da Unidade Universitária de Inhumas – GEPPE – UEG/Inhumas, que iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo de 2018 por iniciativa das professoras Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho e Dra. Valdirene Alves de Oliveira. Sua finalidade tem sido a de constituir um sólido grupo de pesquisadores, estudantes internos e externos à UEG, que se dediquem, coletivamente, ao estudo e à pesquisa sobre as políticas educacionais e suas múltiplas categorias analíticas, tais como o direito à educação, a legislação educacional, o neoliberalismo, o gerencialismo, a gestão educacional, o financiamento da educação, as políticas de formação de professores, o currículo, o acesso e a permanência nos diferentes níveis e modalidades da educação, as reformas educacionais, a avaliação educacional e dos sistemas de ensino, dentre outras.

As ações desenvolvidas pelo GEPPE-UEG/Inhumas, por meio do Ciclo de Estudos e Debates, articulam-se com disciplinas que compõem o Núcleo de Modalidade da matriz curricular dos cursos de licenciatura da UEG (Políticas Educacionais, Sociologia da Educação, História da Educação) e as que integram o Núcleo Específico da matriz curricular do curso de Pedagogia (Financiamento e gestão dos recursos da educação, Organização e gestão do trabalho pedagógico, Currículo e Cultura escolar). Ademais, as atividades se articulam com as disciplinas e projetos de pesquisa desenvolvidos na linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Inhumas.

O projeto tem como propósito incentivar e promover estudo coletivo e a formação no campo das políticas educacionais e suas subáreas entre pesquisadores, docentes, estudantes e comunidade externa; estimular o desenvolvimento de pesquisas que contemplem temas e objetos de estudo que se vinculam ao campo de estudo das políticas

educacionais, favorecendo a ampliação da formação nessa área do conhecimento; contribuir para o aprimoramento acadêmico-científico dos cursos envolvidos, fomentando o desenvolvimento da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão na área das políticas educacionais e suas subáreas na Universidade Estadual de Goiás.

Portanto, a atuação do GEPPE-UEG/Inhumas, como grupo de estudo, também possui como premissa a realização de encontros e atividades de natureza acadêmica de modo a ampliar a participação da comunidade nas discussões. Sendo assim, destaca-se a realização do Ciclo com o objetivo de debater e discutir os principais temas sobre políticas e financiamento da educação na atualidade, utilizando-se do Canal da UEG/TV para transmissões da atividade ao vivo que estão disponíveis para acesso dos interessados³.

Perante o exposto, concluímos que esta proposta tem por finalidade institucionalizar e dar continuidade a uma atividade acadêmica de natureza extensionista, em andamento, a fim de obter maior respaldo institucional, considerando sua contribuição para a concretude do tripé que sustenta uma universidade que é a articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

CONCLUSÕES

O presente ensaio concentrou esforços no intuito de analisar e compreender o perfil acadêmico e as ações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas-GO. Para tanto, mobilizamos dados que expressam os temas de interesse e as condições acadêmicas dos pesquisadores e pesquisadoras do grupo, os quais são

3 A atividade encontra-se disponível no link: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLkcaFk7ukgQ0aPmVjkr4SGu0AVqK6I4YC>. O I Ciclo contou com convidados que são estudiosos da área e expoentes do assunto com sólida formação e atuação nesse campo de estudo e pesquisa. Essa ação contou com oito encontros que foram transmitidos ao vivo pelo canal da UEG/TV no YouTube e já alcançaram cerca de 7.415 visualizações. Por sua vez, o II Ciclo também contou com a realização de oito encontros, também transmitidos ao vivo pelo canal da UEG/TV, já alcançando cerca de 22.921 visualizações. Essas atividades podem ser acessadas pelo link: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLkcaFk7ukgQ1rLAB6Fhrt0Yr8yrDdDitn>.

informações que demarcam a área de atuação e temáticas de pesquisa dos participantes.

A análise desse material nos permitiu concluir que o GEPPE aglutina uma multiplicidade de condições de vida, de pessoas de diversas regiões e espaços educacionais constituídos no país. A envergadura das atividades deve-se, sobretudo, ao formato de encontros quinzenais realizados na modalidade on-line, na plataforma *Google Meet*, dinâmica que possibilita a articulação de vários pesquisadores(as), instituições e perspectivas acerca da educação em um mesmo espaço.

Quanto aos temas de pesquisa, observamos uma multiplicidade de campos de abordagem, embora tenha predominado o interesse por questões sobre o neoliberalismo e a democracia. A partir disso, concluímos que neoliberalismo e democracia são categorias centrais nas atividades do GEPPE, e a predileção de seus integrantes por essas temáticas corrobora tal assertiva, pois as escolhas estão conectadas aos interesses concretos constituídos nas dimensões acadêmica, política e social dos pesquisadores.

Destacamos também como ações do GEPPE a realização do Ciclo de Estudos e Debates sobre Política e Financiamento da Educação, que tem como objetivo reunir pesquisadores para o estudo de obras (livros e artigos científicos) relativas às políticas educacionais com a finalidade de aprimorar o conhecimento da temática; promover discussões e debates sobre os projetos de pesquisa dos integrantes que compõem o grupo, buscando o seu aprimoramento; ampliar o estudo e o debate mediante participação de convidados externos com sólida trajetória de estudo e pesquisa na área; contribuir para a ampliação das ações de extensão da UEG e da UnU Inhumas mediante a realização das reuniões abertas do GEPPE-UEG/Inhumas e de outras ações de natureza acadêmica e científica; incentivar os integrantes do GEPPE-UEG/Inhumas a participarem de eventos acadêmicos da área da Educação, bem como continuarem seus estudos em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Então, a partir dessas ações, os pesquisadores(as) buscam construir um aprofundamento conceitual e teórico para o andamento de seus trabalhos. Por fim, acreditamos que este levantamento possa servir de referência para a elaboração de futuras atividades do GEPPE, além de despertar o interesse de mais pessoas na composição e

continuidade desses momentos de estudo, debate, produção de conhecimento, parcerias e compartilhamentos.

REFERÊNCIAS

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

APPLE, Michael. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AVRITZER, Leonardo. **O pêndulo da democracia.** São Paulo: Todavia, 2016.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Tradução: Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum:** Ensaio Sobre a Revolução no Século XXI. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017 (E-book).

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações.** Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática:** a revolução escolar iminente. Tradução: Fabio Creder. Petrópolis: Vozes, 2023.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem.** Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

NOBRE, Marcos. **Limites da Democracia:** De junho de 2013 ao governo Bolsonaro. São Paulo: Todavia, 2022.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises:** o liberalismo e a nova direita no Brasil. São Paulo: Todavia, 2021.

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

NEOLIBERALISMO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO/ESCOLA PÚBLICA

A governança estatal como instrumento de desdemocratização

CAMILA GRASSI MENDES DE FARIA
JANETE PALÚ
LAURO RAFAEL CRUZ

O presente trabalho¹ tem como objetivo analisar os elementos que estruturam a Governança Estatal — também conhecida como Nova Governança —, bem como a ação desta lógica no funcionamento do Estado, suas políticas e, em especial, na gestão da educação/escola pública brasileira.

Essa forma administrativa é marcada pela coexistência dos modelos burocráticos tradicionais de governo e um modo de gestão pública caracterizado pela atuação de agentes e instituições — muitas vezes de natureza privada — que passam a atuar na política educacional, constituindo uma espécie de híbrido entre as formas organizativas de governo-burocracias, mercados e redes (Ball, 2018). Tal característica vem produzindo alterações estruturais no *modus operandi* da política educacional brasileira (Faria, 2022), assim como nos modos de administração/gestão da educação/escola pública (Palú, 2024).

1 Este trabalho representa um diálogo estabelecido a partir das pesquisas realizadas pelos(as) autores(as) sobre a temática e algumas obras estudadas coletivamente no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Gepepe), do qual os mesmos são membros bem como com outros grupos de estudo integrados pelos(as) autores(as).

A Governança de Estado tem demandado que as práticas governamentais da política educacional atual sejam submetidas pouco a pouco às exigências da globalização neoliberal (Dardot; Laval, 2016), alterando sobremaneira os valores orientadores das políticas educacionais; as técnicas de sua produção, implementação e monitoramento, avaliação e validação e os dispositivos normativos que as regulamentam (Faria, 2022). Viabiliza, desse modo, a construção de políticas produtoras de novos mercados, marca fundamental do novo neoliberalismo (Puello-Socarrás, 2008).

Compreendendo que imanente a essa forma político/administrativa há uma racionalidade de novo tipo e que esta afeta sobremaneira o conjunto macro e micropolítico em que ocorre a política e a gestão da educação básica brasileira, busca-se aprofundar neste capítulo a seguinte problemática: *Quais as relações/encadeamentos entre neoliberalismo contemporâneo, governança estatal e racionalidade instrumental e quais as implicações dessas tendências para as políticas educacionais brasileiras, sobretudo, para a gestão da educação e da escola pública?*

Para responder a esse questionamento, realizou-se uma investigação de natureza bibliográfica, que ressalta as imbricações da Nova Governança com o neoliberalismo enquanto racionalidade operante no funcionamento do conjunto de dimensões que compõem a vida social, tratando especificamente da política educacional e das formas de gestão educacional e escolar pública brasileira. Para tanto, utilizou-se das contribuições conceituais acerca do tema desenvolvidas por Brown (2018, 2019), Dardot e Laval (2016, 2019), Ball (2013, 2018), Ball e Mainardes (2024), Lima (2014), Saad Filho e Moraes (2018) Palú (2024) e Faria (2022).

O trabalho também estabelece uma interface entre neoliberalismo — materializado na Governança Estatal — e a Racionalidade Instrumental (Adorno; Horkheimer, 1985). Ao final da análise, destacam-se os efeitos da Governança/Nova Governança que se articula ao avanço da lógica empresarial na educação, assim como a relação entre esse fenômeno e a erosão/enfraquecimento dos princípios essencialmente democráticos na educação pública e suas formas de gestão evidenciados no contexto brasileiro a partir do ano de 2016.

Diante do exposto, este capítulo apresenta, além da introdução, três seções. Na primeira seção trata-se dos aspectos constitutivos da racionalidade neoliberal enquanto um tipo de racionalidade instrumental que é, em sua essência, antidemocrática e contribui sobremaneira para os processos de desdemocratização (Brown, 2018; Dardot; Laval, 2016). Na segunda seção, aborda-se o conceito de Governança de Estado/Nova Governança enquanto forma administrativa específica do neoliberalismo contemporâneo. Por fim, na terceira seção, são apresentadas as implicações da Governança de Estado para a Gestão Democrática (GD) da educação/escola pública brasileira.

GOVERNANÇA E RACIONALIDADE INSTRUMENTAL NEOLIBERAL

Uma das grandes contribuições de Dardot e Laval (2016) e Brown (2019) para o debate sobre o neoliberalismo é a ideia de que o mesmo não deve ser compreendido apenas como uma doutrina político-econômica centrada na privatização de empresas. Trata-se, antes, de um tipo de racionalidade que se caracteriza pelo princípio fundamental da concorrência em diferentes dimensões da vida, produzindo uma nova razão do mundo que impõe um novo modelo de subjetividade humana (Brown, 2019; Dardot; Laval, 2016) com efeitos expressivos para a educação pública, tendo em vista a adaptação da subjetividade humana a uma nova concepção de cidadania.

Em países, como o Brasil, ainda que as tendências neoliberais tenham tido muita resistência em meio ao processo de redemocratização, tais tendências chegaram com força nos anos 1990 sob a justificativa de uma modernização da economia nacional (Saad Filho; Morais, 2018). A partir desses elementos, nota-se que a racionalidade neoliberal pode ser compreendida como uma forma de racionalidade instrumental (Adorno; Horkheimer, 1985). Como consequência, essa racionalidade instrumental preconiza como única possibilidade de existência na sociedade contemporânea a adaptação irrestrita à realidade tal como ela se apresenta, isto é, a concorrência e ao modelo da empresa em todas as esferas da vida. *Pari pasu* a esse processo, a racionalidade neoliberal impõe vários sacrifícios para os sujeitos. Assim como nos antigos rituais, o sacrifício é sempre o sacrifício de si, da própria identidade pela mimetização dos Deuses (a empresa) com o objetivo de

autopreservação. Até por isso, Brown (2018) se refere ao modo de cidadania neoliberal como uma cidadania sacrificial², ou seja, uma cidadania que não é pautada na garantia pelo exercício da liberdade política, mas na qual o sujeito se sacrifica, abre mão dos sonhos e direitos em benefício da totalidade social na qual faz parte, tendo a expectativa de poder receber alguma garantia em troca, que nunca se concretiza.

Em termos políticos, a racionalidade neoliberal mostra que o que está em jogo não é a intervenção ou não do Estado na economia, mas os modelos e imperativos dessa ação. Por sua oposição ao conceito de soberania humana, Dardot e Laval (2016) e Brown (2019) sustentam que o neoliberalismo é uma racionalidade da pós-democracia. Sob esta, a legitimidade da política não seria nem a proteção da liberdade mediante a limitação do Estado, como no liberalismo, nem a proteção da liberdade mediante o fornecimento das condições necessárias para o bem-estar e o exercício da cidadania, como no Estado de Bem-Estar. A legitimidade da política estatal seria apenas se essa promovesse a produção de condições para que a lógica concorrencial satisfizesse o interesse coletivo. Para o neoliberalismo, a fronteira entre o Estado e o mercado não faria sentido, pois o Estado não é entendido como árbitro da ordem social e do mercado, mas o seu parceiro, sendo ele mesmo uma empresa a serviço de empresas (Dardot; Laval, 2016).

2 O conceito de cidadania sacrificial aqui utilizado toma como base os estudos de Wendy Brown (2018), presente no ensaio intitulado *Cidadania sacrificial, neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade*, no qual a pesquisadora destaca a retomada da teoria do capital humano que passa a compor o projeto de subjetividade do contexto neoliberal mais recente. Segundo ela, há três principais dimensões em que a teoria do capital humano alicerça esta nova concepção de cidadania que se articula à progressiva privatização de um conjunto amplo de direitos sociais combinado com o avanço de políticas de austeridade. A cidadania sacrificial inclui a formação de uma subjetividade de novo tipo, adequada ao consumo de serviços articulado à produção de um sacrifício moralizado em benefício do todo que se assenta na conversão de “[...] toda pessoa em capital humano – de si mesma, das empresas, e de uma constelação econômica nacional ou pós-nacional” (Brown, 2018, p. 6).

GOVERNANÇA: PRINCIPAL FORMA ADMINISTRATIVA DO NEOLIBERALISMO CONTEMPORÂNEO

Pesquisas evidenciam que a origem do vocábulo governança é antiga, sendo identificada na Grécia (Reis, 2013) associado às palavras clássicas do latim utilizadas para designar a direção de barcos (Jessop, 2018). Na Idade Média o termo entrou em desuso, recrudescendo no Século XX, associado ao setor privado da economia. A partir dos anos de 1970, esse conceito econômico privado alcançou outras dimensões, conotações, formas e expressões (Reis, 2013), intensificou-se de forma vertiginosa e tem sua história/trajetória imbricada com o fortalecimento/expansão do neoliberalismo. Contudo, alguns elementos associados ao seu significado original foram mantidos, em especial, o entendimento de governança como coordenação da ação. De acordo com Santos (2010), a convergência de trajetórias da governança e do neoliberalismo não é uma simples coincidência, pode ser identificada a partir dos anos 1990 e se fortalece nos anos 2000.

Nesse sentido, cabe destacar que “Governança não é o mesmo que neoliberalismo, não era parte do imaginário neoliberal estabelecido por Milton Friedman ou F. A. Hayek, e teve pouca participação nas transformações neoliberais da América de livre-comércio e desregulamentação” (Brown, 2018, p. 15-16). Todavia, à medida que o próprio neoliberalismo passou por mudanças, se transfuncionalizou e se configurou como uma racionalidade, na razão do capitalismo contemporâneo (Dardot; Laval, 2016) observa-se um encadeamento mútuo e convergência de trajetórias entre o novo neoliberalismo e a governança que se constitui na sua principal forma administrativa e política (Brown, 2018; Santos, 2010). Portanto, embora o neoliberalismo não tenha inventado a governança, ele mobiliza e se utiliza de suas características (Brown, 2018) para se fortalecer enquanto racionalidade.

Na nova forma neoliberal, observa-se a presença de elementos, como: aumento do nacionalismo, fechamento das fronteiras nacionais, construção de muros, fortalecimento do conservadorismo ou neoconservadorismo, retorno de regimes autoritários com características neofascistas pautados na violência do Estado, xenofobia, posicionamentos contrários aos direitos humanos (Dardot; Laval, 2019). Já a Nova Governança não pode ser interpretada apenas como um fenômeno que promove o esvaziamento do Estado, mas como uma nova forma de Estado (Ball, 2013).

Nessa forma, as políticas públicas são formuladas e executadas a partir da ação de uma série de atores, dentre eles o Estado e seus agentes associados a atores não estatais (*non state-actors*). Dito de outra forma, a nova governança vai muito além da ação do Estado, suas instituições e agentes, ela abarca um amplo leque de terceiros³, que passam a influenciar e, em muitos casos, definir e coordenar as políticas públicas.

Vale ressaltar que a atuação de novos atores políticos privados no âmbito do Estado possibilita e dissemina a introdução de mecanismos de mercado nas instituições estatais, nas políticas públicas e sobretudo, potencializa valores e modos de administração típicos do setor privado, anunciados como possibilitadores de uma administração eficiente, eficaz e de qualidade, subjugando os conceitos de público e de bem público (Palú, 2024).

A ascensão e atuação de atores políticos privados no Estado tem promovido “[...] uma mobilidade cada vez mais intensa de bens, de pessoas e de ideias ao redor e dentro da política e dos processos da política. Com a participação de grupos privados, a própria política tornou-se sujeita à privatização e ao lucro” (Avelar; Ball, 2024, p. 23). A partir de um processo de refuncionalização, o próprio Estado passa a ser visto e configurado como uma empresa, a serviço das empresas e como uma unidade produtora de novos produtos e mercados (Dardot; Laval, 2016; Shiroma; Evangelista, 2014). Outra implicação diz respeito à concepção e autonomia do Estado Nação, cada vez mais subjugado às organizações internacionais que se constituem em importantes atores da governança supranacional a serviço do capitalismo neoliberal.

A educação tem um papel importante nessa tarefa. Na concepção neoliberal, a educação é tida como uma importante ferramenta para moldar/conformar o “sujeito neoliberal empresarial” que atenda às demandas dessa racionalidade. As características mais recentes da governança estatal, seus impactos sobre a educação brasileira e seus efeitos sobre a administração pública, possuem raízes que, se historicizadas e analisadas, auxiliam na compreensão das bases que a constituíram ao longo do tempo e estão presentes nas políticas educacionais recentes.

3 Esse amplo leque de terceiros que passam a influenciar as políticas públicas, em especial as políticas educacionais são, em sua maioria, atores políticos privados, que integram os diferentes níveis e escalas da nova governança, do supranacional ao local.

No Brasil, embora alguns elementos da nova governança possam ser identificados nos anos 1990, a exemplo da instituição do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), é notável que tanto o neoliberalismo quanto a governança se fortaleceram nos anos 2000, com reverberações para o campo educacional e escolar. Mudanças significativas no arcabouço legal possibilitaram a influência e atuação de novos atores políticos privados em áreas que antes eram de atuação exclusiva do Estado, a exemplo da educação/escola pública e suas formas de gestão (Palú, 2024).

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Faria (2022) aponta três grandes valores que fundamentam a atuação dos agentes e instituições em direção à construção de um conjunto de práticas e sínteses de linguagens comuns a redes de governança atuantes na mais recente configuração política educacional brasileira. Segundo a autora, a governança, além de compreender que Estado e suas instâncias de natureza pública devem ser geridos sob os mesmos princípios e sob as mesmas técnicas que a gestão de tipo empresarial, parte da crença de ser a padronização curricular alinhada à mensuração de testes aplicados em larga escala, sinônimo de excelência educacional. Há também neste conjunto de valores, a defesa de que a gestão pública deva ocorrer com a participação direta de agentes e instituições ligados ao setor privado, sendo este um fator apontado como sinônimo de qualidade e eficiência administrativa (Faria, 2022). Algumas implicações decorrentes da influência da governança neoliberal no âmbito da política educacional e suas formas de gestão são detalhadas na próxima seção.

IMPLICAÇÕES DA GOVERNANÇA NEOLIBERAL PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO/ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A racionalidade neoliberal é produtiva e formadora do mundo: promove a economização de todas as esferas da vida social (Brown, 2018) e substitui um modelo de sociedade baseada em um contrato social promotor de justiça por uma sociedade concebida e organizada como mercados, com Estados também orientados pelas necessidades e promotores do mercado.

No campo educacional, há muitas dimensões que compõem a governança estatal, dentre elas a dimensão técnico-científico

informacional (Santos, 2014). Esta envolve o desenvolvimento de uma tecnologia governamental própria (Puello-Socarrás, 2008), na qual os conhecimentos provenientes da atuação política elaborados por redes de governança (por meio de seus agentes e instituições) — configuradas enquanto investimentos de capital de risco (Ball, 2018) —, passam a ser transferidos em diferentes instâncias geográficas, viabilizando o avanço do desenvolvimento de técnicas políticas que favorecem o avanço de seus projetos formativos e de mercado compartilhado por estas redes.

Nesse contexto de transformações, Sahlberg (2007) foi um dos autores pioneiros a apontar para um Movimento de Reforma Educacional Global (GERM). Ao tomar por base as características comuns das estratégias das reformas globais da/na educação que estavam em desenvolvimento desde os anos 1980, inicialmente o autor evidenciou três dimensões-base que sustentavam essas reformas, sendo elas: 1) a elaboração de um currículo com base em competências de alto grau prescritivo; 2) a adoção de avaliações padronizadas orientadas com base no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); e 3) a aplicação de programas estruturados voltados à indução de implementação de políticas, sendo as políticas de *accountability* uma de suas grandes expressões (Sahlberg, 2007).

De acordo com Palú (2024), a utilização da sigla/termo “GERM” é pertinente e adequada para a análise desses processos no campo educacional, dado os efeitos nocivos dessas reformas, ainda em curso, para a educação/escola pública, bem como a disseminação e a expansão das características/elementos que integram esse movimento para os sistemas de ensino de diferentes partes do mundo de maneira exponencial, assemelhando-se, portanto, a uma epidemia.

Ao retomar seus escritos pioneiros sobre essa problemática, Sahlberg (2016 *apud* Palú, 2024) evidencia que, no contexto hodierno, há novas características e elementos comuns que podem ser observados nas políticas associadas ao GERM: 1) criação de mecanismos de competição entre as escolas pela matrícula dos estudantes; 2) padronização/standardização do Ensino e da Aprendizagem nas escolas; 3) incremento de um *core curriculum*, com ênfase em português, matemática e ciências; 4) adoção de modelos de mudanças provenientes do mundo corporativo; e 5) adoção de políticas de responsabilização baseadas em testes.

Esses elementos foram tomados por Palú (2024) como basilares para a construção de uma matriz teórico-conceitual/analítico-operacional das expressões da Nova Governança na educação/escola pública, focalizando a gestão desses espaços e suas potenciais implicações para a GD. Conforme a investigação conduzida pela autora que, a partir da matriz supracitada, analisou os textos normativos dos Planos de Educação (Nacional, Estaduais e Distrital), vigentes entre os anos de 2015 a 2020 no Brasil, é possível destacar cinco categorias/dimensões que produzem potenciais implicações para a GD da educação/escola pública brasileira, sendo elas: 1) influência e atuação de terceiros e de atores externos à educação e à escola pública; 2) foco nos resultados mensuráveis; 3) controle e padronização do conhecimento escolar; 4) governança escolar: características, instrumentos e valores; e 5) diretor(a): o núcleo da ação da governança escolar.

Faria (2022) corrobora com as análises das dimensões apresentadas por Sahlberg (2007) presentes nas Reformas Educativas Globais (REGs), e destaca sua influência nas políticas educacionais brasileiras no contexto recente, em especial, na conformação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que induziu a padronização curricular, uma das dimensões centrais desse movimento global também enfatizada por Palú (2024).

Diante do exposto, infere-se que há, no contexto de avanço do neoliberalismo e da governança estatal, uma relação intrínseca entre a atuação de agentes, em especial de atores não estatais (*non state-actors*) e instituições ligadas a redes de governança na produção de reformas educativas (Faria, 2022; Palú, 2024). Há também uma relação direta entre estas dinâmicas e instituições e a ampliação de investimentos de capital de risco voltados à área educacional, assim como a elaboração de estratégias e técnicas de implementação de políticas que se constituem como um elemento que influi diretamente nos processos de administração da educação/escola pública.

Os processos de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (13.415/2017) são exemplos da materialização dessas dinâmicas, de modo que a governança estatal foi determinante na elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e validação destas políticas educacionais (Faria, 2022). Em ambas as políticas citadas, a atuação do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC), criado em 2013 pela

Fundação Lemann, alterou os rumos de elaboração, implementação, monitoramento e avaliação das mesmas, trazendo contornos antidemocráticos nos ciclos de ambas as políticas. Isso reverberou em uma ampliada resistência das bases sociais às quais essas políticas se destinam.

Segundo Ball (2018), a governança estatal caracteriza-se — na esfera da política educacional — pelo enfraquecimento da dimensão democrática da política em suas diferentes instâncias de realização, conduzindo ao que o pesquisador denomina de *déficit* democrático da política. Estudos que examinam os processos de elaboração, tanto da BNCC quanto da Reforma do Ensino Médio (Cruz, 2021; Faria, 2022; Tarlau; Moeller, 2020) reafirmam tal característica em ambas as políticas brasileiras que se encontram em processo de implementação, avaliação e validação.

A BNCC, ao comportar uma concepção de currículo padronizado de alto grau prescritivo, tem viabilizado formas cada vez mais aperfeiçoadas de controle sobre o trabalho docente e sobre a gestão do trabalho pedagógico nas escolas. Sobre vias técnicas de avaliação das políticas elaboradas sob a lógica de funcionamento da Nova Governança, pode-se citar algumas tendências de aplicação de ferramentas técnico-científico-informacionais (Santos, 2014) voltadas ao controle sobre o processo de implementação de ambas as políticas, seguido da coleta de dados por meio de plataformas que viabilizam tanto a geração de novos produtos no mercado nacional e internacional de soluções educacionais quanto conduzem, em termos práticos, a uma reformulação do trabalho docente por meio da adoção de um conjunto variado de plataformas informatizadas (PIs) com diferentes finalidades. Estas tendem a impactar o trabalho da gestão escolar, o trabalho intelectual e criativo da docência e a prática educativa dos estudantes.

O uso de PIs e as avaliações padronizadas têm se tornado, no contexto de implementação das reformas curriculares, um fim em si mesmo. Ademais, o uso de diferentes mecanismos de controle, como a padronização dos materiais, PIs e avaliações em larga escala (resultados), podem cercear as práticas pedagógicas, tornando cada vez mais escassos ou impossibilitando a existência de espaços de exercício da autonomia, da vivência da diversidade e dos saberes locais. Além disso, as PIs têm se convertido em ferramentas de coleta de dados voltadas à validação das reformas curriculares da educação básica, sendo esta uma

das características da governança estatal própria, a articulação do Estado enquanto uma unidade produtiva (Dardot; Laval, 2016). As PIs na educação/escola materializam a racionalidade instrumental ao conceberem os sujeitos escolares (diretores(as), docentes e estudantes) como meras peças de uma complexa engrenagem da maquinaria da nova governança (Palú, 2024) voltada à produção de políticas conexas a um mercado de investidores. cujo projeto formativo e de mercado encontra-se alheio aos interesses e às necessidades dos sujeitos que se encontram na base do processo educativo.

Os diferentes atores escolares não participam democraticamente da construção desses dispositivos, que geralmente adentram os sistemas educacionais por meio de grandes corporações educacionais associadas ao ramo tecnológico, importantes atores e integrantes de redes de governança educacional e que, quase sempre, desconhecem seus propósitos. Diretores(as), e docentes apenas alimentam as informações e atividades demandadas por esses instrumentos. Os atores escolares têm seu trabalho intensificado diante da emergência de hiperburocracias⁴ (Lima, 2021), bem como suas práticas submetidas a uma vigilância e auditoria constante. Cada vez mais são reduzidos os espaços/tempos necessários para o exercício da democracia. No limite, o *modus operandi* da nova governança tem impossibilitado a sobrevivência e existência da democracia na educação e nas escolas públicas (Palú, 2024) em suas formas mais densas (Apple *et al.*, 2020) e substantivas (Lima, 2014).

A política sob a lógica da Governança Estatal, ao ser considerada como um produto, necessita de uma espécie de controle de qualidade mensurável em dados requeridos pelos investidores, de modo que se possa comprovar por vias quantificáveis o sucesso dessa política. A validação é um lastro de qualidade que tanto justifica o investimento feito nas redes de governança (por investidores de tipo filantropocapitalista) quanto certifica determinada política ao *status* de política com base em evidências, dando maior possibilidade de veículo desta ao mercado nacional e internacional de políticas (Higueras, 2014; Martins, 2019; Minto, 2023).

4 O conceito de hiperburocratização aqui utilizado toma como base os estudos desenvolvidos por Licínio Lima. Para aprofundar a temática consultar o artigo *Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada* (2021).

Diante do exposto, infere-se que os princípios de participação que regem a GD ou a liberdade de aprender e ensinar que envolvem a docência são colocados em risco pelo progressivo controle feito por vias técnicas-científicas-informacionais (Santos, 2014) requeridas pelo processo de validação de políticas. A perda da finalidade primeira do processo educativo pode ocorrer por diferentes motivos, sendo um deles a busca incessante pela coleta de dados, tendo em vista tanto a validação da BNCC quanto do Novo Ensino Médio (NEM). A avaliação voltada à validação da política tensiona para que esta (a avaliação) não seja um meio para o aprimoramento da política, mas um fim em si mesma.

Conforme destaca Brown (2019, p. 16-17), “[...] nada fica intocado pela forma neoliberal de razão e de valoração, e [...] o ataque do neoliberalismo à democracia tem, em todo o lugar, infletido na lei, cultura política e na subjetividade política”. Essa focalização das reformas neoliberais de cunho gestor, em especial, das proposições das novas formas e modos de governança na gestão educacional e escolar, demonstram que esses espaços são concebidos por essa racionalidade como pontos estratégicos para difusão das transformações necessárias ao capitalismo contemporâneo, já as escolas são tidas como unidades produtivas, que podem ser regidas sob os mesmos princípios, valores e normas das demais empresas capitalistas.

Em relação à gestão escolar, observa-se uma ênfase na função, no papel e na atuação do(a) diretor(a) escolar, questão essa que, no Brasil, também está presente nas concepções de GD. Todavia, na complexa engrenagem que integra a maquinaria da nova governança, o(a) diretor(a) é tido(a) como uma peça fundamental, que conecta diferentes níveis/esferas que compõem a governança educacional e escolar, seus movimentos e atores (Palú, 2024), promovendo e disseminando a racionalidade instrumental, ao mesmo tempo que articula a organização educativa às demandas locais, nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva, o princípio da GD é ressignificado e até mesmo transfuncionalizado e colocado a serviço das novas formas e modos de governança (Palú, 2024). Conforme alertou Lima (2014, p. 1070), nesse cenário há um iminente risco de cristalização da gestão democrática “[...] enquanto categoria pretensamente democrática e legitimadora, já relativamente desconectada de possíveis realizações efetivamente democráticas em termos de governo das escolas, transformando-se

num *slogan*, num lugar-comum que todos invocam sem consequências [...]”. A democracia e a GD ainda são identificadas no preâmbulo das legislações nacionais e subnacionais, nas políticas educacionais, nos textos normativos que regem a gestão educacional e escolar e nos discursos políticos, porém geralmente ficam enclausuradas nesses textos/discursos e diante de processos caracterizados por muita gestão/governança para pouca democracia (Lima, 2014; Palú, 2024) acabam por produzir sentidos divergentes de GD (Lima, 2014).

Os tempos urgentes, as demandas imperativas e a racionalidade instrumental inerente à nova governança e seu *modus operandi* impossibilitam que a democracia e a GD enquanto princípio do ensino e da educação pública brasileira assumam formas mais densas e substantivas (Apple *et al.*, 2020; Lima, 2014), inviabilizando sua tradução em procedimentos democráticos. Diante de velhos e novos desafios e obstáculos, o princípio da GD não é operacionalizado e permanece ausente enquanto objetivo e fim da educação e da escola pública, como apontou a investigação de Souza (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo foram analisados alguns dos elementos que estruturam a Governança Estatal enquanto forma político-administrativa do novo neoliberalismo (Brown, 2018; Puello-Socarrás, 2008), bem como as implicações desta lógica no funcionamento do Estado Brasileiro, nas políticas educacionais e na gestão da educação/escola pública (Faria, 2022; Palú, 2024). Observou-se que o novo neoliberalismo e a Governança/Nova Governança apresentam convergências de trajetórias. Ambos os processos se imbricaram, intensificando-se a partir dos anos 1990, sobretudo após a crise capitalista de 2008.

O novo neoliberalismo diz respeito às transformações recentes do neoliberalismo, representando a radicalização dessa racionalidade, sua face mais agressiva, mais militarizada, mais violenta (Dardot; Laval, 2019), ou seja: “No fundo, o novo neoliberalismo é a continuação do antigo de maneira pior” (Dardot; Laval, 2019, n. p). Já a Nova Governança foi convertida no mantra das ações governamentais dos Estados e suas instituições submetidas à racionalidade da globalização neoliberal. Os atores escolares (estudantes, diretores(as), docentes, famílias), seus

anseios, bem como os fins e objetivos da educação/escola pública são desconsiderados, frente às demandas dos atores externos (*non state-actors*) que promovem, implementam e avaliam as políticas educacionais na lógica da nova governança neoliberal.

Dentre os elementos/dimensões que compõem a Governança Estatal/Nova Governança Educacional/Escolar evidenciou-se que alguns estão associados ao GERM (Sahlberg, 2007). Contudo, esses assumem particularidades no cenário educacional brasileiro, identificadas na elaboração da BNCC, que induziu a padronização curricular, a intensificação do controle e vigilância dos atores escolares, possibilitadas pela difusão de PIs que, associadas à racionalidade instrumental, são convertidas em fins em si mesmas, ou em dispositivos a serviço dos atores políticos privados da nova governança (em especial, quando os dados educacionais/escolares são convertidos em evidências para a validação de determinadas políticas (Faria, 2022)). Além da BNCC, a Reforma do Ensino Médio também se configura como exemplo de política educacional conformada a partir da lógica da Governança Estatal (Faria, 2022).

Ademais, como ressaltou Palú (2024), com a atuação e participação de atores políticos privados, externos à educação e à escola pública (*non state actors*), cada vez mais a gestão educacional e escolar tem suas ações orientadas por resultados (avaliações externas), que tem como cerne a padronização curricular e o controle realizado por PIs. Nessa lógica, a gestão escolar é direcionada por valores empresariais, a exemplo da competição. A organização educativa é concebida por essa racionalidade como uma empresa a exemplo das demais e, portanto, deve ser administrada de forma empresarial, sem considerar suas especificidades, objetivos, fins e princípios que em muito se diferem das empresas capitalistas (Palú, 2024).

Nessa configuração social brasileira, atores escolares são tidos como meros executores de políticas, elaboradas e performadas por atores externos à educação e à escola pública. Não participam dos processos decisórios, elemento central de uma GD (Lima, 2014). Verificou-se que os(as) diretores(as) escolares são peças-chave na engrenagem na Nova Governança, agora transformados(as) em gestores(as) empresariais, que articulam a organização educativa aos demais níveis e esferas dessa racionalidade.

Por desdemocratização não se entende que uma democracia que foi alcançada estaria sendo desmantelada, mas, conforme apontou Dardot e Laval (2016), que há a tendência de inutilização e inoperância de categorias fundantes da democracia liberal. Sustentada por uma racionalidade estritamente instrumental, a Governança de Estado vê princípios, como o de “GD da Escola”, fortemente demandados no processo de redemocratização do Brasil e legitimado na norma legal como princípio do ensino e da educação pública, como um instrumento cujo valor depende da realização ou não dos seus objetivos gerenciais, substituindo os fins por meios de alcance de um projeto educacional e mercantil privado.

Há nesta configuração, o uso/sequestro de termos cunhados historicamente pelas classes populares e pelas lutas daqueles que defendem o direito à educação que são em si remodelados a serviço do mercado nacional e internacional de políticas, os quais são ressignificados, a exemplo da GD. Nesse contexto, o autoritarismo se atualiza por vias técnicas, políticas e culturais, sob formas renovadas, anunciadas como inovadoras para seus princípios que contribuem para as diferentes formas de privatização da/na educação.

Conclui-se que, a partir do encadeamento entre novo neoliberalismo e nova governança, as políticas educacionais, a educação/escola pública e a gestão desses espaços foram profundamente modificadas, de modo a atender às demandas do capitalismo em sua fase atual e aos propósitos dos atores políticos privados que integram a Nova Governança, os quais concebem as políticas educacionais/educação como produto/serviço, os sistemas de ensino como corporações e as escolas como empresas/unidades produtivas.

A GD, que no Brasil ainda enfrenta desafios históricos para a sua materialização, para que o princípio democrático seja traduzido em procedimentos, objetivo e fim do ensino/educação pública (Souza, 2023), depara-se com novos desafios, que ressignificam essa categoria, agora reduzida a mínimos democráticos em face dos máximos gestores demandados pela governança neoliberal. A GD continua presente nos documentos jurídico-normativos, nas políticas educacionais e nos discursos políticos, mas não assume formas mais substantivas, diante de políticas e processos caracterizados por muita gestão/governança (técnico-instrumental) e pouca democracia (Lima, 2014; Palú, 2024).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- APPLE, Michael Whitman *et al.* **A luta pela democracia na educação:** lições de realidades sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- AVELAR, Marina; BALL, Stephen John. Etnografia de rede: mudança de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. *In:* BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em Políticas Educacionais:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez: 2024. p. 19-45.
- BALL, Stephen John. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. *In:* APPLE, Michael Whitman; BALL, Stephen John; GANDIN, Luis Armando (org.). **Sociologia da Educação – análise internacional.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.
- BALL, Stephen John. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. DOI.10.5212/retepe.v.3.015
- BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. Tendências atuais dos estudos em Políticas Educacionais. *In:* BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em Políticas Educacionais:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez: 2024. p. 11-15.
- BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial, neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade.** Tradução de Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.
- BROWN, Wendy. O Frankenstein do neoliberalismo: liberdade autoritária nas “democracias” do século XXI. *In:* ALBINO, Chiara; OLIVEIRA, Jainara; MELO, Mariana (org.). **Neoliberalismo, neoconservadorismo e crise em tempos sombrios.** Recife: Editora Seriguela, 2021. p. 91-150.
- CRUZ, Lauro Rafael. **A base nacional comum curricular do ensino médio:** uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015 – 2018). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- 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-pierre-dardot-e-christian-laval. Acesso em: 29 jan. 2023

FARIA, Camila Grassi Mendes de. **A privatização da política educacional brasileira**: o papel do Movimento pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado. 2022. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

HIGUERAS, Jorge Luis Inzunza. **A Reforma Educacional Chilena na América Latina (1990 – 2020)**: circulação e regulação de políticas através do conhecimento. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

JESSOP, Bob. The rise of governance and the risks of failure: the case of economic development. **International Social Science Journal**, [S. l.], v. 68, p. 43-57, 2018. DOI. 10. 1111/issj. 12186

LIMA, Licínio Carlos. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade** [online], v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014. DOI.10.1590/ES0101-73302014142170

LIMA, Licínio Carlos. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249276, 2021. DOI.10.1590/ES.249276

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina**: redes empresariais prol educação. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MINTO, Lalo Watanabe. **O avesso das evidências**. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

PALÚ, Janete. **Novas formas e modos de governança e a gestão da educação e da escola pública**: enigmas da esfinge neoliberal contemporânea. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

PUELLO SOCARRÁS, José Francisco. Um nuevo neo-liberalismo? Emprendimiento y nueva administración de “lo público”. **Revista Administração & Desenvolvimento**. República da Colombia, 2008.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectiva e conceitos. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 101-118, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/316/296>. Acesso em: 19 jul. 2019.

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

SAHLBERG, Pasi. Education policies for raising student learning: the Finnish approach. **Journal of Education Policy**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 147-171, 2007. DOI.10.1080/02680930601158919

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista educação e fronteiras online**, Dourados – MT, v. 4, n. 11, maio/ago. 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Gestão democrática da educação pública brasileira**: um estudo à luz da teoria da democracia de Norberto Bobbio. 2023. Tese (Professor Titular) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

MARCAS DO NEOLIBERALISMO NA DEFESA PELO 'HOMESCHOOLING' NO BRASIL

HELCE AMANDA MOREIRA
PEDRO TEIXEIRA

Nas últimas duas décadas, o Brasil tem presenciado um avanço significativo das políticas educacionais neoliberais, refletindo uma tendência global de valorização dos princípios de mercado na gestão da educação. Este período foi marcado por reformas de cunho neoliberal, que estabeleceram avaliações externas em larga escala (Peroni; Militão; Giorgi, 2019), programas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019), o Novo Ensino Médio (Peroni; Caetano; Valim, 2021) e a Emenda Constitucional N.º 95/2016, a qual determinou o teto de gastos para a educação.

Tais políticas resultaram na entrada de grandes grupos empresariais no setor educacional, além da implementação de mecanismos que priorizam resultados mensuráveis em detrimento de uma educação crítica e inclusiva. Essas mudanças foram impulsionadas pela Reforma do Aparelho do Estado institucionalizada em 1995, modulada com ideais neoliberais e a partir da ideia de que para enfrentar a crise econômica instaurada era preciso privatizar parte do aparato estatal (Adrião; Peroni, 2009). Isso gerou a crença de que a gestão privada e a lógica de mercado podem oferecer soluções mais eficazes e inovadoras para os desafios educacionais, promovendo uma visão instrumental da

educação, que favorece a formação de capital humano voltado para as necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Paralelamente, houve uma retração significativa do papel do Estado como provedor e regulador da educação, resultando em cortes orçamentários e na precarização das escolas públicas. Essa redução do investimento público é acompanhada de uma crescente responsabilização individual pelos resultados educacionais, transferindo a carga do sucesso ou fracasso escolar para alunos, famílias e professores, enquanto se minimizam as influências estruturais e socioeconômicas. Nesse contexto, surgem novas propostas educacionais, como o movimento *homeschooling* (HS), que é uma prática na qual crianças e adolescentes não frequentam as escolas e seus pais se tornam os únicos responsáveis pelo seu ensino.

Tal movimento luta pelo que nomeia “liberdade dos pais” ou “liberdade de escolha”, e está pautado no que entendem como direito dos pais de escolherem a educação de seus filhos. No Brasil, a prática de *homeschooling* está em crescimento, alcançando novas famílias a cada ano, espaço nos debates nas redes e nos meios de comunicação e até mesmo nas esferas legislativas e jurídicas (Moreira, 2023), apesar da Constituição Federal de 1988 estipular como obrigatória a matrícula em instituições escolares dos 04 aos 17 anos (Brasil, 1988).

Como não há regulamentação para a prática, ela é considerada ilegal e por isso, o movimento HS tem buscado a legalização e regulamentação desde a década de 1990. Em 2022, um passo importante foi dado nessa direção. O projeto de Lei nº 3. 179/2012, de autoria do Deputado Federal Lincoln Portela (PL/MG), foi aprovado na Câmara de Deputados e seguiu para apreciação do Senado, com o nº 1. 338/2022, para ser discutido e votado. Mesmo com resistências da população¹ e de grupos que lutam pelo direito à educação em escolas públicas, gratuitas e de qualidade², a prática poderá ser aprovada no país.

1 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/oito-em-cada-dez-brasileiros-demonstram-rejeicao-a-ensino-domiciliar-diz-datafolha.shtml>. Acesso em: 07 jun. 2024.

2 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mais-de-400-entidades-de-educacao-assinam-manifesto-contras-ensino-domiciliar/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

O campo acadêmico tem produzido, ao longo dos últimos anos, pesquisas que têm como objeto o *homeschooling* no Brasil. Parte dessas pesquisas, tratam sobre suas bases ideológicas, o novo conservadorismo e o neoliberalismo (Cecchetti; Tedesco, 2020; Oliveira; Barbosa, 2017; Picoli, 2020; Vasconcelos, 2017), por meio de discussões teóricas. Além disso, apresentam uma série de limitações da proposta de HS para o processo educativo, como a não garantia da diversidade e pluralidade, o convívio com o outro, a formação integral e plena, a formação profissional adequada para o educador, e uma educação voltada para valores democráticos, o que gera uma ameaça ao direito à educação (Wendler; Flach, 2020). Diante desse cenário, é necessário investigar esse movimento, que apesar de ser ilegal, cresce no país, e propõe mudanças drásticas na legislação.

Este trabalho tem como objetivo analisar como os ideais neoliberais se manifestam no movimento *homeschooling* brasileiro, especialmente na defesa de sua legalização e regulamentação. Para isso, foram analisados vídeos e documentos relacionados às audiências públicas ocorridas no Senado. A partir das manifestações desse movimento, buscou-se encontrar traços de uma de suas correntes ideológicas e realizar a análise com base nas contribuições do campo.

Diante do objetivo estabelecido, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que visa compreender questões, dinâmicas e problemas sociais, interpretando situações de grande complexidade (Creswell; Creswell, 2021). Como fonte de dados, foram utilizados vídeos e documentos das audiências públicas ocorridas no Senado Federal cujo objetivo era discutir o PL nº 1. 338/2022 que visa regulamentar a prática de *homeschooling* no país. Até o momento da escrita deste trabalho, foram realizadas três audiências, 01, 04 e 12 de dezembro de 2024 de dezembro de 2023. Esse material foi escolhido por ter o potencial de apresentar argumentos utilizados na defesa da prática e da sua regulamentação, por conter posicionamentos de atores pró-*homeschooling* e por representar registros das mais recentes discussões da pauta em nível nacional. É importante ressaltar que os documentos relacionados a essas audiências são de ordem pública, com acesso livre e gratuito na *internet* por meio do *site* e do canal no *YouTube* do Senado Federal.

Como técnica de análise dos documentos, foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Dessa maneira, o primeiro passo foi

realizar o estágio de pré-análise, que consiste no contato inicial com os documentos. Em seguida, ocorreu a seleção daqueles materiais que tinham o potencial de colaborar com o objetivo proposto. Depois, foi realizada a etapa de exploração dos documentos. Assim, por meio de leituras exaustivas de todo o material, foram selecionados trechos que compõem um núcleo comum, criando códigos e categorias. Esse processo foi realizado com auxílio do *software* Atlas TI, versão 9. Por fim, foi realizado o tratamento dos dados, terceira etapa da Análise de Conteúdo. Nesse momento, a partir do que o referencial teórico aponta como elementos do neoliberalismo e do que o campo de pesquisas sobre *homeschooling* já produziu acerca do assunto, foram analisados os dados coletados.

LENTEs TEÓRICAS

Para colaborar com a análise, foram selecionadas obras que apontam as principais características do neoliberalismo e como ele tem se manifestado no campo educacional. Uma das obras centrais para a discussão foi “Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antedemocrática no ocidente”, de Wendy Brown (2019). Essa escolha se deu pelo fato de o livro apresentar uma análise de como os ideais neoliberais estão entranhados nas democracias ocidentais, o que levou a compreender que o Brasil está inserido nesse contexto. Além disso, a obra aponta elementos fundamentais dessa corrente teórica manifestada nos dias atuais, o que permite entender como ela pode estar inserida no movimento *homeschooling*. Ainda, a autora argumenta que, em tempos atuais, os ideais neoliberais se relacionam com o novo conservadorismo, o que corrobora com o que o campo acadêmico tem produzido a respeito das bases ideológicas do movimento HS (Cecchetti; Tedesco, 2020).

Primeiramente implementado no Chile durante a década de 1970, o neoliberalismo foi rapidamente adotado em outras regiões do mundo, como no Reino Unido, alcançando muitos países em um curto período. Tal corrente, juntamente com políticas públicas que carregam seus princípios, foram criadas e se expandiram em um contexto de desgaste do liberalismo, declínio do socialismo de Estado e enfraquecimento das economias estatais. Wendy Brown (2019, p. 29) pontua que o neoliberalismo funciona como “conjuntos de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado

Social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de imposto e tarifas amigáveis para investidores estrangeiros”.

Um dos pontos fundamentais do neoliberalismo é a promoção da liberdade individual, que acaba por enfraquecer as perspectivas coletivas e públicas em prol da garantia dessa liberdade. Brown (2019), utilizando uma abordagem neomarxista e foucaultiana, aprofunda essa análise ao destacar que a busca pelo bem comum é atenuada e as desigualdades socioeconômicas são ocultadas. O que leva ao enaltecimento da privatização e da individualização e à negação do social. Esse desdobramento, para a autora, enfraquece as democracias, provocando uma erosão por dentro do sistema democrático.

Para a autora, um dos pontos importantes para entender a manifestação do neoliberalismo na atualidade é a compreensão de como os valores morais estão inseridos nessa corrente. De acordo com Brown (2019), Hayek, economista austríaco que colaborou para a formulação do neoliberalismo, indica que a moralidade é fundamental para a manutenção da liberdade e da ordenação necessária na sociedade neoliberal. A relação entre liberdade e valores morais soa como contraditória e até mesmo inviável. Contudo, a autora explica que:

Ambos são organizados espontaneamente e transmitidos por meio da tradição e não pelo poder político. Os mercados só podem funcionar impedindo-se o Estado de neles se imiscuir ou intervir. A moral tradicional só pode funcionar quando se impede igualmente que o Estado intervenha nesse domínio e quando a expansão daquilo que Hayek chama de “esfera pessoal protegida” confere à moralidade mais poder, amplitude e legitimidade do que as democracias sociais seculares racionais propiciam. Assim, mais que um projeto de ampliação da esfera da competição e valoração de mercado (“economicizando tudo”, como argumentei em *Undoing the Demos*), o neoliberalismo hayekiano é um projeto político-moral que visa proteger as hierarquias tradicionais negando a própria ideia do social e restringindo radicalmente o alcance do poder político democrático nos Estados-nação (Brown, 2019, p. 23).

Essa abordagem favoreceu a constituição de um neoliberalismo neoconservador, que amplifica excessivamente a esfera privada, resultando na difusão de valores morais, anteriormente restritos ao âmbito privado, na esfera pública. Segundo Brown (2019), é precisamente essa modalidade de relação que está precipitando a desintegração das

democracias neoliberais. Isso ocorre porque, para a concretização desse projeto societal, é necessário que apenas leis universais, aquelas que asseguram a liberdade, sejam elaboradas pelo legislativo.

É crucial refletir sobre a escolha do neoliberalismo de enfraquecer especificamente a ideia do social. É nesse espaço coletivo, onde se encontra o diverso e o não familiar, que devemos conceber formas e alternativas de vida voltadas para o bem comum, para a justiça e para o desenvolvimento coletivo (Brown, 2019). Assim, podemos compreender que essa escolha não é aleatória; ela é deliberada e tem como objetivo minar esses princípios, facilitando o florescimento da perspectiva individualista.

Além disso, a racionalidade neoliberal tende a enfatizar a responsabilidade individual pelos resultados econômicos e sociais. Nesse sentido, Saad Filho e Morais (2018) indicam que em vez de considerar fatores estruturais e sistêmicos que influenciam o sucesso ou o fracasso de indivíduos, a culpa é colocada sobre os próprios indivíduos. Outro ponto importante é a formação de sujeitos neoliberais. Para os autores essa corrente preza pela formação de indivíduos que internalizam os valores do mercado, como a competitividade, a flexibilidade e a iniciativa individual (Saad Filho; Morais, 2018). Dessa maneira, as políticas educacionais neoliberais tendem a focar em habilidades e competências que são valorizadas pelo mercado de trabalho, muitas vezes à custa de uma educação crítica e humanística.

Saad Filho e Morais (2018) também discutem outros pontos importantes do neoliberalismo. Os autores apontam que essa corrente defende a redução do papel do Estado na economia, promovendo a privatização de serviços públicos e a desregulamentação. Isso resulta em um enfraquecimento das funções redistributivas e regulatórias do Estado, que auxiliam na manutenção de uma sociedade justa e igualitária. Ao abdicar dessas funções, o Estado neoliberal compromete sua capacidade de assegurar direitos básicos e bem-estar social, elementos fundamentais de uma democracia robusta.

Sobre os processos de privatização, Brown (2019) aponta que o neoliberalismo, além de promover a privatização de instituições e serviços públicos, característica conhecida dessa corrente, também privatiza elementos abstratos, como a ideia de corpo social, traço importante para

a coesão social em uma sociedade democrática. Ao fazer isso, enaltece o individualismo e a transferência de responsabilidade. Dessa maneira, o que antes, em tempos de Estado de Bem-Estar Social, poderia ser proposto em prol do bem comum e sob responsabilização do Estado, para a garantia de direitos sociais, deixa de o ser. A racionalidade neoliberal não funciona dessa maneira. A garantia do que é considerado direito social recai sobre os indivíduos e eles são responsabilizados pelo provimento de certos aspectos essenciais, como acesso à educação.

No campo educacional, o neoliberalismo tem sido incorporado de diferentes formas. Rikowski (2018) indica que a privatização, dinâmica fundamental dessa corrente, ocorre de duas maneiras na educação. A primeira, privatização **na** educação, acontece a partir da transformação desta área em um mercado. Assim, há tentativas de capitalização e de obtenção de lucro, não só em instituições privadas, mas também nas públicas. A segunda forma, a privatização **da** educação, ocorre quando há uma tentativa de controle dos processos educativos em prol dos ideais neoliberais. Isso significa que a geração de capital não será o meio pelo qual ela ocorrerá, mas sim que ela consistirá na instrumentalização da educação para a formação de sujeitos alinhados aos ideais neoliberais.

Já o processo de desresponsabilização do Estado ocorre por meio da responsabilização das famílias e é concretizado pelas políticas de “escolha”. Nessas políticas, os responsáveis são colocados na centralidade das ações e são convocados a gerir o direito educacional de seus filhos. Assim, propostas como a de *vouchers* escolares e a do *homeschooling* configuram-se como iniciativas nas quais os pais são incumbidos de prover a educação de suas crianças. Tais iniciativas são vistas como garantia do direito à liberdade dos pais. Nesse ponto, é relevante destacar que, para pesquisadores como Barbosa e Evangelista (2017) e Oliveira e Barbosa (2017), as políticas de escolha educacionais implementados nos Estados Unidos nas últimas décadas deram legitimidade para o *homeschooling*, visto que a prática passou a ser vista como apenas mais uma alternativa de educação disponível para as famílias.

Conforme discutido anteriormente, a exaltação da liberdade é um elemento essencial para grupos neoliberais. De acordo com Brown (2019), essa liberdade é mobilizada, por meio de exclusões e com o objetivo de assegurar a expansão da moral e do capital. Dessa maneira, nos moldes neoliberais, ela é reivindicada pelas famílias para exercer

o direito de gerir todo o processo educativo de seus filhos e, ao fazê-lo, os pais utilizam os mecanismos familistas já regulamentados ou clamam pela total desresponsabilização do Estado. Todos esses processos observados levam à desdemocratização, caracterizada pelo enfraquecimento da democracia dentro de regimes democráticos.

Entendemos que isso ocorre em democracias que se afastam de seu principal pilar, que segundo Brown (2019) é a igualdade. Por essa razão, são democracias frágeis, nas quais os valores e interesses privados prevalecem sobre os públicos, nas quais o Estado não é responsabilizado pela proteção de seus cidadãos, e onde estes não se veem como parte de um corpo social, mas sim como sujeitos autossuficientes, podendo reivindicar a liberdade de agir conforme seus próprios interesses. Nesse sentido, Oliveira e Barbosa (2017) apontam que o movimento *homeschooling*, marcado pela influência de teóricos neoliberais como Hayek, Friedman e Mises, se aproxima do individualismo e se afasta de princípios coletivos. Essa característica se dá, segundo os autores, porque teóricos neoliberais se posicionam contrariamente à ideia de que o Estado deve ser o provedor de parte do processo educativo. Propondo como uma das possíveis soluções para essa questão o fim da compulsoriedade escolar, visto que ela não está alinhada aos princípios de liberdade posto no neoliberalismo.

MARCAS DO NEOLIBERALISMO NO *HOMESCHOOLING*

Para compor essa análise, foram selecionados os vídeos das audiências públicas promovidas pelo Senado no ano de 2023 e os documentos que os debatedores enviaram para a casa. A partir desse material, e com o auxílio dos referenciais teóricos trazidos anteriormente, buscou-se identificar e analisar de que maneira os ideias neoliberais se manifestam no movimento *homeschooling* brasileiro na defesa de sua legalização e regulamentação. Foram identificadas algumas marcas neoliberais em posicionamentos de atores pró-HS, sendo a mais central delas a defesa pela liberdade.

Em estudos anteriores (Moreira, 2023), foi posto que a defesa pela liberdade é um dos pilares para a coalizão *homeschooling* brasileira. Essa defesa ganhou maior ênfase após o ano de 2015 e está presente no posicionamento de diferentes atores da coalizão e em diversos

momentos e contextos, além de guiar suas estratégias e argumentos (Moreira, 2023). Neste trabalho, foi identificado que esse processo continua, através das audiências públicas realizadas no Senado.

Isabelle Monteiro, representante da Associação de Famílias Educadoras do Distrito Federal (FAMEDUC), ao participar da audiência pública nº 92, pediu que anexasse um documento que parece ser uma interpretação feita por atores e organizações pró-*homeschooling* dos tratados internacionais de direitos humanos. Nesse documento, há o seguinte trecho: “para cumprir a obrigação de garantir a liberdade e os direitos humanos, o Estado deve respeitar e proteger a liberdade fundamental da educação” (Os princípios do Rio, 2016, p. 1). Além disso, destacou a importância da não intervenção estatal, outra marca do neoliberalismo, ao afirmar que cabe ao Estado “não [...] interferir na educação domiciliar exceto em casos de sérias violações dos direitos da criança que causem danos substanciais e que tenham sido provados de maneira justa após os devidos processos legais” (Os princípios do Rio, 2016, p. 6).

Ao estipular que o *homeschooling* deve ocorrer sem nenhuma interferência do Estado – salvo casos pontuais nos quais crianças e adolescentes estejam sendo vítimas de violência comprovada – e, vincular essa liberdade total à garantia do direito à liberdade posta na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), esses atores advogam em prol de uma liberdade irrestrita e descolada do ideal de coletividade. O direito à liberdade posto na DUDH, construído através de lutas sociais, é traduzido, por esses atores, com a valorização dos aspectos individuais.

Isso ocorre porque há uma ênfase na liberdade do indivíduo de exercer suas vontades e desejos, como o de retirar seus filhos da escola, sem considerar que, de acordo com o ordenamento jurídico brasileiro, é direito das crianças e dos adolescentes de 04 a 17 anos serem matriculados em instituições escolares (Brasil, 1988). Além disso, não há preocupação com o caráter social inerente ao direito de frequentar a escola.

Quando a criança frequenta esse espaço, ela está inserida em um ambiente que se fundamenta na pluralidade e diversidade, o que muitas vezes não é proporcionado pelas famílias, o que pode levar ao desenvolvimento de habilidades e experiências para a convivência e exercício da cidadania em uma sociedade diversa e democrática, uma das

finalidades da educação de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988). Para concretizar esse objetivo, Cury (2017) pontuou que é necessário a convivência com o outro, com o diferente. Enquanto, na prática *homeschooling*, há tendência de formação de bolhas sociais, limitando os indivíduos à somente exposição de opiniões similares a sua (Ribeiro, 2020). Assim, a diversidade fica negligenciada.

É importante pontuar que, quando o Estado determina a obrigatoriedade de matrícula, ele não busca intervir na esfera familiar. Seu objetivo é promover a consolidação dos valores democráticos expressos na Constituição por meio do direito à educação. A escola representa um projeto republicano no qual os valores democráticos devem ser transmitidos às futuras gerações. Assim, a escolarização está diretamente ligada à manutenção da democracia e ao direito de todo cidadão de vivenciar esse processo.

Em outros documentos aparecem a valorização exacerbada da liberdade educacional pelos atores pró-*homeschooling*. Ângela Gandra, presidente do Instituto Ives Gandra, presente na audiência do dia 01 de dezembro de 2023, afirmou que “é preciso se basear nos valores fundamentais da nossa Constituição que dão a liberdade para o cidadão, para o pai decidir ou para os pais decidirem [acerca da educação de seus filhos]” (Senado Federal, 2023b). Na mesma audiência, Diego do Nascimento Vieira, Presidente da Associação de Famílias Educadoras de Santa Catarina (AFESC), argumenta que “não há educação sem liberdade” (Senado Federal, 2023b).

Esse tipo de argumentação ignora que no Brasil há escolas públicas, privadas e confessionais, com as mais diversas metodologias e currículos, cabendo aos pais a liberdade de escolher entre essas instituições aquela que está de acordo com os seus princípios. Ainda, interpreta a garantia de coexistência de escolas públicas e privadas posta na Constituição de maneira a defender a regulamentação da prática.

Sobre essa questão, em uma carta endereçada à Comissão de Educação do Senado, a Associação de Famílias Educadoras de Santa Catarina (AFESC) destaca que “a previsão de coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino também corrobora a ideia de ensino domiciliar, pois “instituição” segundo o vernáculo consiste em uma organização de pessoas e a família” (Associação de Famílias

Educadoras de Santa Catarina, 2023, p. 3). Embora o discurso aparente garantir direitos, a liberdade reivindicada pela perspectiva neoliberal resulta em uma privatização em seu sentido mais amplo. Tal sentido opera na negligência da vida comunitária e social, na qual há preocupação com o bem comum e a coletividade, transformando pessoas em meros indivíduos e afastando-os da noção de corpo social.

A transferência de responsabilidade na provisão de um direito social é uma das marcas do neoliberalismo na defesa pela regulamentação do *homeschooling* e tem aparecido, especialmente, em afirmações que colocam a família como principal ou única instituição com o dever de educar. Em um documento apresentado em audiência pública, a FAMEDUC afirma que o Estado deve “reconhecer que os pais são os educadores primários de seus filhos” (Os princípios do Rio, 2016, p. 5). Em outro documento, a AFESC aponta que “precisamos deixar explícita a Primazia da Família na criação e educação de seus filhos. A Família é anterior ao Estado. Ela é a Base da Sociedade (Art. 226 – CF88), por isso, anterior às escolas e merece seu devido respeito” (Associação de Famílias Educadoras de Santa Catarina, 2023, p. 6).

Alinhado aos princípios neoliberais, os argumentos utilizados são instrumentalizados a fim de convencer de que cabe à família a provisão integral da educação, não só em seu sentido amplo, mas também em sua formalidade, no ensino dos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade. Nesse sentido, o Estado deve se limitar a criar normas gerais que garantam a liberdade dos indivíduos de cumprir seus direitos. Nessa perspectiva o direito passa a ser também um dever. Sobre isso, Diego Vieira, presidente da AFESC, afirma, em audiência pública realizada em 01 de dezembro de 2023, que a educação “não é somente um direito das famílias, mas sim, uma obrigação” (Senado Federal, 2023b). E em documento a AFESC expõe que “a educação não pode ser um monopólio do Estado” (Associação de Famílias Educadoras de Santa Catarina, 2023, p. 6).

Essa perspectiva provoca o desmantelamento do ideal de um Estado provedor e assegurador de direitos sociais, e transfere para a família a responsabilidade de garantir aquilo que antes era incontestavelmente uma função coletiva, seja por vias estritamente estatais ou que ainda passasse por instituições privadas. Sobre essa questão, Brown (2019) aponta para o processo de expansão da esfera a ser protegida, que neste caso é

a família. De acordo com a autora, no neoliberalismo da atualidade, essa esfera deve funcionar como um lugar livre da interferência estatal e ela deve se expandir para *locus* antes vistos como públicos.

Ainda que o movimento *homeschooling* não advogue pela privatização de modo usual, ou seja, pedindo a privatização de instituições públicas, é possível identificar que essa marca do neoliberalismo se manifesta de outras maneiras no movimento. A primeira delas é a defesa da desresponsabilização, por vezes total, do Estado para com a educação, como foi posto anteriormente. A segunda é a individualização do processo de ensino-aprendizagem, retirando-o da coletividade para alocá-lo dentro do núcleo familiar. A terceira, acontece com a valorização do individualismo e de princípios meritocráticos, que são apresentados como personalização do ensino e vantagens da prática. Por último, quando o movimento argumenta que a prática de HS promove melhores resultados do que o ensino em escolas, ele alimenta a ideia de que a gestão privada de direitos e serviços é mais eficiente que a pública.

Apesar de Rikowski (2018) não tratar em seu trabalho sobre o *homeschooling*, é plausível inferir que as características do processo de privatização alimentado pelo movimento fazem parte do que o autor nomeou de privatização da educação. Isso se dá porque não parece que a geração de lucro para os defensores do HS seja a prioridade, mas sim a manutenção e a propagação de valores neoliberais entranhados tanto na estrutura da prática quanto nos argumentos utilizados em sua defesa.

Contudo, há registros, ainda que escassos, de discursos de traço mercadológico nos documentos analisados. Na apresentação exposta pela representante da FAMEDUC, há a alegação de que a regulamentação do *homeschooling* traria benefícios para o financiamento da educação, pois, segundo a apresentação, haveria um aumento de matrículas nas escolas, já que os praticantes iriam ser obrigados se registrar nessas instituições, o que levaria ao aumento de financiamento repassado pelo Fundeb e a redução do custo por aluno (Associação de Famílias Educadoras do Distrito Federal, 2023). Dessa forma, o HS está sendo anunciado também como uma redução de investimento estatal, alinhando-se aos princípios do neoliberalismo.

A partir do exposto, fica evidente que a defesa da regulamentação do *homeschooling* e a prática em si carregam marcas do

neoliberalismo, especialmente pela ênfase na valorização da liberdade individual irrestrita. Esse elemento vai ao encontro com a afirmação de que não existe sociedade, mas sim indivíduos e suas famílias, proferida pela ex-ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher, reconhecida por implementar políticas neoliberais. Assim, os cidadãos, integrantes de um corpo social, são reduzidos a indivíduos ou no máximo em famílias, provocando o processo de desdemocratização e o apagamento do que é público, do que é comum, do que é de todos, dentro do Estado Democrático de Direito.

Além disso, é relevante pontuar que o esforço despendido para legalizar e regulamentar uma prática que visa retirar crianças e adolescentes da escola atende aos interesses de uma pequena parcela da população. No Brasil o acesso à Educação Básica ainda não foi universalizado, ou seja, crianças e adolescentes que possuem o direito de estar nas escolas e que gostariam de estar nesse espaço são impedidos, por uma série de motivos, de o frequentar. Mobilizar o legislativo e realizar inúmeros debates para prover o HS pode tirar do foco de um dos graves problemas educacionais no Brasil: a falta de acesso às instituições escolares.

Essa pauta é, por enquanto, pontual, atende uma parcela ínfima da sociedade. Segundo a maior associação pró-*homeschooling* do Brasil, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), há atualmente 35 mil famílias praticantes no país³. Embora reivindicar direitos seja fundamental no processo democrático, a transformação dessas reivindicações em políticas públicas deve ser cuidadosamente analisada. Em um Estado de direito, a alocação de recursos deve beneficiar o maior número de pessoas e atender às necessidades mais urgentes, assegurando equidade e justiça social. Nesse caso, a reivindicação está sendo feita em prol de suprir os desejos de poucos pais que querem controlar inteiramente o processo educativo de seus filhos.

Mesmo que a quantidade de famílias que praticam o HS seja inexpressiva e que os gastos com essa política não provoquem impacto no orçamento para a Educação Básica, a regulamentação dessa prática representa um retrocesso no campo educacional de um país democrático e plural. O movimento *homeschooling* tem proposto transformar

3 Disponível em: <https://aned.org.br/>. Acesso em: 15 jun 2024.

um bem público, a educação, em um direito privado, colocando os interesses privados acima dos coletivos, promovendo os ideais neoliberais na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da pesquisa documental apresentar algumas limitações, como a possibilidade de ter um viés e parcialidade, essa fonte foi escolhida por proporcionar o cerco epistemológico ao objeto, visto que, por se tratar de uma prática não regulamentada no país, há grandes chances de ser dificultoso realizar entrevistas e grupos focais com adeptos. Mesmo com tais limitações, foi possível realizar descobertas que podem contribuir para uma melhor compreensão de como o neoliberalismo se manifesta no movimento *homeschooling* e como isso tem aparecido em debates sobre a sua regulamentação.

A análise das marcas do neoliberalismo na defesa pela regulamentação do *homeschooling* no Brasil revela uma série de implicações significativas para o campo educacional e social. Ao longo deste estudo, foram apontados de que maneira os princípios neoliberais, especialmente a valorização da liberdade individual e a desresponsabilização do Estado, permeiam os discursos e práticas do movimento. Por meio da análise das audiências públicas e dos documentos examinados, ficou evidente que seus defensores argumentam em favor de uma educação que privilegia a escolha individual das famílias em detrimento da responsabilidade coletiva e democrática do Estado.

Um dos principais resultados desta pesquisa aponta para a defesa da liberdade como um pilar central do movimento *homeschooling*. Esse conceito de liberdade, contudo, é interpretado de forma restrita e individualista, desconsiderando a dimensão social e coletiva, fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Os defensores do HS promovem a ideia de que os pais têm o direito absoluto de decidir sobre a educação de seus filhos, sem interferência estatal, o que contrasta com a visão de que a educação deve ser um bem público garantido a todos os cidadãos como um direito fundamental.

Além disso, a pesquisa revelou que a regulamentação do *homeschooling* pode abrir caminho para maior inserção do neoliberalismo na educação brasileira. A transformação da educação de um direito

público para um direito privado reflete a agenda neoliberal de privatização e mercantilização dos serviços públicos. Ainda, é crucial destacar que a regulamentação da prática pode exacerbar desigualdades sociais e educativas. Crianças que não frequentam a escola perdem a oportunidade de socializar e aprender em um ambiente plural e diversificado, essencial para o desenvolvimento de competências democráticas e cidadãs. A convivência escolar proporciona experiências únicas que são fundamentais para a formação integral dos indivíduos, preparando-os para participar ativamente da sociedade. Nesse sentido, é imperativo que as políticas educacionais considerem os impactos sociais e democráticos de qualquer mudança legislativa no campo da educação, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação pública de qualidade e equitativa.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da escola**. Vol. 3, n. 4 (jan. /jun. 2009), p. 107-116, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259502>. Acesso em: 02 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO DE FAMÍLIAS EDUCADORAS DE SANTA CATARINA. Carta endereçada à Comissão de Educação do Senado Federal. Florianópolis: Associação de Famílias Educadoras de Santa Catarina, 01 dez. 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/e41ebe42-cb09-46eb-b5c4-00f2e29bc290>. Acesso em: 2 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO DE FAMÍLIAS EDUCADORAS DO DISTRITO FEDERAL. Apresentação – Audiência Pública Senado Federal – Comissão de Educação 04/12/2023 – O impacto do PL nas redes públicas de ensino. Brasília: FAMEDUC, 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/4bbae27f-a3f8-4b7d-9b7f-f74bdb0958ee>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; EVANGELISTA, Natália Sartori. Educação domiciliar e direito à educação: a influência norte-americana no Brasil. **Educação em Perspectiva**, v. 8, n. 3, p. 328-344, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.907>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

- CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–17, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc. v. 15. 14816. 026.
- CRESWELL, John; CRESWELL, David. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling: Entre dois jusnaturalismos? **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 104-121, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0006>.
- SAAD FILHO, Lecio; MORAIS, Alfredo. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. BOD GmbH DE, 2018.
- MOREIRA, Helce Amanda. **Coalizão em defesa do homeschooling: crenças, estratégias e argumentos**. 2023. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62218/62218>. PDF. Acesso em: 18 jun. 2024.
- OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 28, n. 2, p. 193–212, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650334>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- OS PRINCÍPIOS DO RIO. Rio de Janeiro: s. n., mar. 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/09885511-dc31-4a9f-bf1f-445c8eab3bb2>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- PERBONI, Fabio; MILITAO, Andréia Nunes; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**. Santa Maria , v. 44, 2019 . DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644434678>.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.82294>.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel.; ARELARO, Lisete Regina. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019. DOI: 10.21573/vol1n12019.93094
- PICOLI, Bruno Antônio. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo

plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–22, 2020. DOI: 10. 5212/PraxEduc. v. 15. 14535. 023.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Homeschooling e controvérsias: da identidade à pluralidade – o drama da socialização. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–22, 2020. DOI: 10. 5212/PraxEduc. v. 15. 14775. 034.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoraria. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 393–414, 2018. DOI: 10. 22420/rde.v11i21. 810.

SENADO FEDERAL (Brasil). Comissão de Educação. Audiência pública n. 92. Brasília, DF: 2023a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?0&reuniao=12221&codcol=47>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SENADO FEDERAL (Brasil). Comissão de Educação. Audiência pública n. 91. Brasília, DF: 2023b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?1&reuniao=12198&codcol=47>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SENADO FEDERAL (Brasil). Comissão de Educação. Audiência pública n. 96. Brasília, DF: 2023c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?2&reuniao=12223&codcol=47>. Acesso em: 2 jul. 2024.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 122-140, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650331>. Acesso em: 22 jun. 2021.

WENDLER, Juliane Moraes; FLACH, Simone de Fátima. Reflexões sobre a proposta de Educação Domiciliar no Brasil: o Projeto de Lei Nº 2401/2019. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2014881.pdf>

EDUCAÇÃO PLATAFORMIZADA EM UM CONTEXTO DE NEOLIBERALISMO DIGITAL

Ponderações fulcrais

LUAN TARLAU BALIEIRO
GISLAINE BURAKI DE ANDRADE

“O que eu gosto mais, francamente, é que toda crise é cheia de oportunidades” (Lemann, 2020 *apud* Setti, 2020, *on-line*).

Jorge Paulo Lemann, em conformidade com a Forbes (Quem [...], 2020), é o segundo homem mais rico do Brasil. Sua fortuna, em 2019, foi estimada aproximadamente em US\$ 10,4 bilhões, ainda de acordo com a Forbes. No ano de 2002, a Fundação Lemann foi criada sob uma iniciativa “filantrópica”, cujo intuito é a promoção de uma educação pública e de qualidade nas cinco regiões do país. Ademais, no *site* da Fundação, encontra-se a seguinte missão:

[...] colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de amplo impacto que garantam a aprendizagem de todos os estudantes, e engajar lideranças comprometidas em resolver desafios sociais complexos do país (Fundação Lemann, 2024, *on-line*).

Percebe-se que a noção de formar pessoas para que enfrentem as complexidades cotidianas (a exemplo, os problemas sociais) vai ao encontro da lógica empresarial, de mercado, justamente a partir do emprego da palavra “lideranças”, que aponta para o sentido de um sujeito capaz de empreender, inovar, modernizar-se. Para a análise do

alcance de suas finalidades, recorre-se a uma passagem do primeiro Relatório Anual publicado exatamente em 2002 pela Fundação:

Entre os desafios futuros, destacaram-se a urgência de melhorar a qualidade e equidade da educação, com a garantia de ensino universal para estudantes do ensino médio [...]. Além disso, é necessária a aplicação da gestão por resultados, com foco em planejamento e clareza de objetivos (Fundação Lemann, 2002, p. 1).

Constantemente, nota-se o uso da expressão “melhorar a qualidade” e, mais detidamente, a aplicação de uma gestão por resultados, a qual se vale de uma lógica empresarial. No Relatório Anual de 2003, observa-se um cunho visivelmente mais filantrópico da iniciativa de promover uma educação com “equidade”. Jorge Paulo Lemann, presidente do conselho, elaborou, na época, uma mensagem com oito itens sobre o que mobiliza a atuação da Fundação no campo educacional. Em particular, apresenta-se o item 5:

[...] 5. Se conseguirmos introduzir no ensino público e na educação em geral o princípio de foco em resultados para termos mais oportunidades com boa gestão, **estaremos efetivamente contribuindo para o aperfeiçoamento da instrução no país**; [...] (Fundação Lemann, 2003, p. 10, grifos nossos).

Não se pode deixar de questionar: a que instrução a Fundação se refere? A uma instrução voltada ao fomento de uma emancipação? De um sujeito crítico, reflexivo e com consciência de classe, disposto a romper com paradigmas, preconceitos e a pensar verdadeiramente no bem comum, valendo-se de sua condição de civilidade? Sob uma lógica empresarial, por meio do princípio de foco em resultados, a instrução aludida no item 5 reporta ao preparo, de fato, de um sujeito que precisa operar aos interesses do empresariado e, por consequência, para se inserir em situações de competitividade.

Como bem asseverou Lemann em abril de 2020, oportunidades são encontradas em momentos de crise. Com a pandemia ocasionada pela disseminação da covid-19, em março do mesmo ano, a educação recebeu uma nova ‘roupagem’: instaurou-se a *plataformização*. Logo, a “oportunidade” encontrada por Lemann foi apoiar alguns projetos de plataformas para o campo da educação, dentre eles, *Aprendendo Sempre* e *AprendiZAP*, os focos de estudo deste texto.

No que tange ao exposto, problematiza-se, neste capítulo, a prevalência de plataformas na condição de “soluções tecnológicas” para a educação pública brasileira em meio ao contexto de um neoliberalismo revestido sob uma faceta digital. Para tanto, objetiva-se tecer criticamente ponderações fulcrais a respeito desse contexto, com enfoque nas características das plataformas *Aprendendo Sempre* e *AprendeZAP*, as quais se constituem como instrumentos de ‘inovação’ para a promoção de qualidade à educação básica, mediante a contribuição da Fundação Lemann. Metodologicamente, trata-se de um estudo exploratório e bibliográfico, a partir de uma abordagem qualitativa (Gil, 2008).

Ademais, considera-se oportuno evidenciar ao(à) leitor(a) como o capítulo está organizado. Tendo em vista as considerações iniciais que compreendem esta primeira seção, pretende-se, na segunda, discurrir a respeito da atuação do empresariado no campo educacional (e, por consequência, adentrar nas interferências do neoliberalismo nesse campo que apontam para projetos de políticas de privatização). Seguidamente, na terceira, vislumbra-se a educação como uma mercadoria, com base nas plataformas *Aprendendo Sempre* e *AprendeZAP* que, na aceção dos autores deste texto, contribuem para o fenômeno da *plataformização* por intermédio da oferta de propostas, à primeira vista, equitativas. A quarta e última seção se destina às conclusões.

A ATUAÇÃO DO EMPRESARIADO NO CAMPO EDUCACIONAL: NEOLIBERALISMO, PRIVATIZAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

“O neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades. Ele não pode ser reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital” (Dardot; Laval, 2016, p. 19). Conforme elucidam Dardot e Laval (2016), não se pode pensar o neoliberalismo apenas como uma doutrina que objetiva a acumulação do capital. A discussão vai além disso. Instaura-se a reflexão de que o neoliberalismo se engendra como uma racionalidade política, cujo papel é ampliar ao máximo a lógica do valor. Isso também significa que sua lógica ilimitada se espalhou por todas as áreas da vida social, tornando as relações, de fato, mercantilizadas. Como bem reflete Apple (2003), tem-se a mercantilização do mundo, com o neoliberalismo sendo produtor de desigualdades. Outrossim, sempre é oportuno demarcar os dispositivos já familiares do neoliberalismo:

privatização do Estado, desmonte da solidariedade social, financeirização e corrosão da democracia (Brown, 2019). Ao empregar técnicas de poder inéditas, como discursos ludibriantes que angariam uma quantidade significativa de adeptos, o neoliberalismo obtém pujança em múltiplos campos da sociedade (Rocha, 2021), especialmente em aspectos atinentes à economia, haja vista que os

[...] **empresários são motivados pela busca do lucro**; as autoridades governamentais se orientam pelo desejo de serem reeleitas. As empresas recebem dos clientes a maior parte dos seus recursos; os governos são custeados pelos contribuintes. As empresas normalmente trabalham em regime de competições; os governos usam habitualmente o sistema do monopólio (Osborne; Gaebler, 1998, p. 21, grifos nossos).

Osborne e Gaebler (1998) salientam uma característica fundamental em relação à questão do empresariado: a busca pelo lucro. A competição se faz presente em meio a essa procura, de modo a estimular os sujeitos a sobreviverem no mercado de trabalho regido pela lógica do capital. Assim, afirma-se que o empresariado vem desempenhando uma efetiva participação em vários campos da sociedade, dentre eles, a educação, cujo fundamento é alicerçado à ideologia neoliberal. Nas ponderações de Freitas (2018, p. 49), o parâmetro de funcionamento da sociedade

[...] é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência etc. [...]. Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa.

Hegemonicamente, no campo educacional, o neoliberalismo se orienta por intermédio de um discurso de crise e de fracasso da escola pública. A justificativa é enfática: o Estado não é capaz de gerir o bem comum administrativa e financeiramente. Nesse contexto, suscita-se a necessidade de reestruturar a escola pública, com vistas a buscar respaldo na iniciativa privada, a qual é orientada pela lógica do mercado. Frigotto (1995) destaca que a regressão neoliberal se revela a partir do

aniquilamento da escola pública frente a variados pretextos, por exemplo: sistemas escolares voltados ao empresariado, adoção de escolas públicas por organizações empresariais, escolas cooperativas, dentre outras situações. Sob essa mesma perspectiva, Krawczyk (2014, p. 36) salienta que há

[...] uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de gestão.

Diante de uma sociedade deveras desigual e pautada na acepção da competitividade, tendo em vista um contexto essencialmente globalizado, como a educação é vislumbrada? De antemão, responda-se: como uma mercadoria, um produto a ser conquistado sob o discurso da qualidade. No âmago dessa análise, Adrião (2022) postula três formas recentes de privatização por dimensão da Educação Básica: privatização da oferta educacional; da gestão da educação pública; do currículo escolar. Mais especificamente, segundo a autora:

[...] essas dimensões operacionalizam-se, fundamentalmente, por meio das seguintes formas: financiamento público a organizações ou atores privados; políticas e programas de escolha parental; oferta educacional por provedores privados; privatização da gestão educacional e da gestão da escola e compra ou aquisição de tecnologias educacionais, projetos educativos e insumos curriculares por órgãos governamentais (Adrião, 2022, p. 74).

Ademais, Rikowski (2017) profere que há duas formas basilares de privatização. A primeira se reporta à Privatização Clássica/Direta, sendo aquela que contempla a venda de ativos públicos, de forma direta, para alguma combinação de empresas, investidores individuais ou grupos de investidores. Na segunda, entendida como Privatização Indireta, não se efetiva a transferência da propriedade dos ativos do setor público para o privado. Portanto: “Em vez disso, a propriedade absoluta das instituições educacionais é evitada e o *controle* sobre elas vem à tona. Isto é o que eu chamei em outro momento [...] de “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas”, em oposição à sua privatização direta [...]” (Rikowski, 2017, p. 400, grifo do autor).

Subsidiadas em Rikowski (2017), Peroni e Lima (2020) realçam a compreensão de que a ideia de privatização *da* educação aponta para a privatização por intermédio da capitalização. Quando se reporta, entretanto, à privatização *na* educação, tem-se o domínio sobre a educação por parte das organizações empresariais que não envolvem propriedade, por meio de uma competição pelo conteúdo, sob a prevalência de um projeto de reconstituição de classe. Destacam que, de acordo com Rikowski (2017), a privatização da educação como capitalização não corresponde apenas à “[...] privatização da educação, mas do avanço do capitalismo. É uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro, educação tornando-se capital. Trata-se do desenvolvimento capitalista na educação” (Peroni; Lima, 2020, p. 3).

Mediante a terceira forma/dimensão postulada por Adrião (2022), na próxima subseção, parte-se do argumento de que há um controle do empresariado frente às propostas de educação (conteúdos escolares) materializadas em plataformas digitais.

PLATAFORMAS APRENDENDO SEMPRE E APRENDIZAP: “SOLUÇÕES TECNOLÓGICAS” PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Figura 1 – Página inicial da plataforma *Aprendendo Sempre*



Fonte: *Aprendendo Sempre* (2024, on-line)¹.

A Fundação Lemann compõe o grupo de mais de vinte organizações parceiras² da iniciativa de instaurar a plataforma *Aprendendo Sempre*. Na página inicial do portal, conforme a Figura 1, destaca-se a frase: “Como promover educação em tempos de coronavírus”. Ao acessar o item “Encontre as soluções”, a plataforma direciona o usuário a

1 Disponível em: <https://aprendendosempre.org/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

2 Em pesquisas pontuais na internet, é possível identificar as seguintes organizações parceiras, as quais operam a partir de uma coalizão: BID, CIEB, CEIPE, Ensina Brasil, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Imaginable Futures, Instituto Alana, Instituto Ayrton Senna, Instituto Bei, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Sonho Grande, Ismart, Grupo Globo, Movimento Colabora, Movimento pela Base, Nova Escola, Portal Iede, Porvir, UNICEF.

se identificar como professor, gestor ou membro da família. Inclusive, é pertinente centrar no uso do vocábulo “soluções”, que culmina no projeto de gestão com foco em resultados evidenciado pelo Relatório Anual de 2002 da Fundação. Analisando a plataforma em sua totalidade, vê-se a potencialização de ferramentas tecnológicas ou didáticas para, justamente, oferecer soluções que auxiliem no gerenciamento da crise, de um plano de contingência, de um reposicionamento. É prudente, aliás, realçar que a plataforma está intimamente alinhada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), conforme é possível ler ao acessar a aba “Sobre”:

Em um ambiente único, estão disponíveis indicações de ferramentas com conteúdos pedagógicos alinhados à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que mostra quais são as aprendizagens essenciais para todos os estudantes brasileiros. Além disso, há tecnologias que viabilizam a preparação e a transmissão de aulas online, além de recomendações para o bom uso dessas soluções e de como é possível promover experiências saudáveis e significativas para crianças, adolescentes e jovens remotamente (*Aprendendo Sempre*, 2024, *on-line*).

Sabe-se que a BNCC deixou explícito na seção concernente aos seus fundamentos pedagógicos que está alinhada ao desenvolvimento de competências, pois “é [...] também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...] e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) [...]” (Brasil, 2018, p. 13), organizações que mencionam recorrentemente a noção de qualidade e desenvolvimento social.

Compete a seguinte ponderação: se a própria BNCC é arquitetada sob o ideário de o indivíduo desenvolver competências e habilidades, qual concepção de educação prevalece na Fundação Lemann? Explorando a plataforma em questão, chega-se à conclusão de que ela se condensa como uma curadoria de conteúdos e soluções gratuitas e úteis (caráter utilitarista para a sobrevivência à lógica do capital?), a fim de promover experiências de ensino e aprendizagem circunscritas externamente ao cenário escolar (Balieiro, 2022).

Em uma leitura acrítica, superficial, as pessoas são conduzidas à materialização da ideia de que o empresariado vem com o intuito de

melhorar a qualidade da educação pública brasileira, sobretudo com a Fundação Lemann, dado o seu caráter “filantrópico” e “sem fins lucrativos”. Essa condução é sistematizada pela racionalidade empresarial. Como bem argumenta Giroto (2019, p. 19), há o “[...] interesse de grupos, principalmente vinculados ao mundo empresarial, que têm buscado ampliar suas margens de lucro a partir da mercantilização da educação”. Vale pontuar que o mais preocupante é a apropriação do empresariado a bandeiras de luta de movimentos sociais e educacionais, de forma a ressignificá-las, “construindo consenso em torno da ideia de um grande pacto de “educação para todos”, nos moldes da gestão empresarial” (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018, p. 122).

A propósito, esse cenário permite adentrar na relação entre público e privado. De acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017), pautadas em teorizações aclaradas em Peroni (2006), é preciso observar que:

As fronteiras entre o público e o privado têm se modificado neste período de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via – redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais [...] (Peroni; Caetano; Lima, 2017, p. 417).

A estratégia neoliberal não se orienta apenas ao aniquilamento de regras, instituições, direitos. Há a consolidação de determinados tipos de relações sociais, formas de vivência e subjetividades. Relações sociais que se afloram em um contexto de atribuição de qualidade ao privado, de que a “solução” para melhorar a educação pública está nas mãos dos empresários e de seus projetos, à primeira vista, equitativos. Passa-se, agora, para a análise da plataforma *AprendeZAP*.

Figura 2 – Dinâmica da plataforma *AprendiZAP*

Fonte: *AprendiZAP* (2024, on-line)³.

Como é possível notar, tem-se mais um projeto de plataforma filiado à Base Nacional Comum Curricular, considerando a especificação “exercícios gratuitos alinhados à BNCC”. Essa plataforma é direcionada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (assim como para os professores desses níveis); conta não só com o apoio da Fundação Lemann, como também da Fundação 1Bi⁴ pertencente ao grupo Movable⁵.

3 Disponível em: <https://www.aprendizap.com.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024. Além da Fundação Lemann, no site da plataforma, observam-se outros apoiadores: Ifood (<https://www.ifood.com.br/>) e Imaginable Futures (<https://www.imaginablefutures.com/>).

4 Disponível em: <https://www.fundacaolbi.com.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

5 No site do grupo Movable, de imediato, percebe-se o caráter empreendedor postulado. Para leitura, destaca-se o seguinte manifesto: “Nosso propósito é tornar vidas melhores ao acelerar empresas de tecnologia e pessoas. Por isso, investimos com base em teses em startups empenhadas em mudar o jogo ao resolver grandes problemas da região. Há mais de oito anos, apoiamos fundadores visionários a acelerarem suas empresas por meio de capital paciente, colaboração e consultoria de um time de advisors com

Afinal, como funciona o *AprendiZAP*? Trata-se de uma conversa automática que endereça conteúdos e exercícios. Em termos basilares, o(a) aluno(a) encaminha uma mensagem para um robô; este, por sua vez, atribui uma resposta endereçando atividades em uma determinada sequência para todas as disciplinas obrigatórias do Ensino Fundamental e Médio – as quais, como visto, culminam diretamente com os conteúdos da BNCC. A ideia é explícita: executar aulas prontas, padronizadas e a distância (Balieiro, 2022).

Compete atribuir dada atenção para a questão dos robôs. A função do professor é totalmente reduzida à automação. O que se tem é a substituição da ação humana e política do educador pelo emprego de robôs. Essa situação intrica a batalha diante de uma cultura hegemônica cujo ideário é justamente o de disseminar ser perfeitamente possível empreender em contexto de racionalidade algorítmica, plataformas, métricas.

Figura 3 – Mais informações sobre a plataforma *AprendiZAP*

Benefícios

Aulas prontas e exercícios

Conteúdo gratuito feito para alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Reforço escolar pelo WhatsApp

Treine seus conhecimentos e habilidades de uma forma prática com uma ferramenta que já está no seu dia a dia.

Material de qualidade

Conteúdos criados por professores especialistas.

Tecnologia na palma da mão

Organize a sua rotina de aulas no seu tempo.

O *AprendiZAP* é uma conversa automática que envia aulas prontas e exercícios gratuitos para alunos do 6º ao 9º ano e Ensino Médio e auxilia professores no gerenciamento de conteúdos.

Comece agora!



Fonte: *AprendiZAP* (2024, on-line).

expertise em estratégia, pessoas e tecnologia”. Disponível em: <https://www.mobile.com.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Afinal, o que realmente significa “Conteúdos criados por professores especialistas”? O mais coeso seria readequar a frase evidenciada para: ‘Conteúdos criados por “professores 4. 0”’ (Pereira; Evangelista, 2019), uma formação preconizada, aliás, pela BNCC, ao centrar o olhar para as competências tecnológicas. Por meio de uma ação “filantrópica”, a Fundação Lemann e demais organizações patrocinam ‘inovações’ à educação pública (Balieiro, 2022).

CONCLUSÕES

Ao ter em vista os postulados percorridos no decorrer deste texto, objetivou-se, por intermédio de uma posição epistemológica crítica, tecer ponderações fulcrais acerca das plataformas *Aprendendo Sempre* e *AprendiZAP*, considerando a intensificação de políticas de privatização na educação a partir da consolidação de projetos de plataformas com a contribuição da Fundação Lemann.

Assim, pôde-se depreender que as plataformas mencionadas, por mais que recorram à finalidade de propiciar “qualidade” à educação pública, equiparam-se na ideia de propor “soluções”, com a premissa de desenvolver características empreendedoras e de liderança nos usuários que têm acesso aos respectivos ambientes digitais. O uso de robôs no lugar dos professores, como visto na plataforma *AprendiZAP*, agrava, ainda mais, a função social e subjetiva da educação em uma cultura digital, justamente por colaborar com o pensamento hegemônico de instaurar a noção de ‘professor 4. 0’ (Pereira; Evangelista, 2019), em um contexto também entendido como um neoliberalismo caracteristicamente digital.

Aliás, no decorrer do texto, mencionou-se a Base Nacional Comum Curricular, na qual se observa o axioma de formar sujeitos para a resolução de situações complexas na sociedade. Leia-se a competência geral de número 5 no tocante às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (notadamente conhecidas como TDIC):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, **resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva** (Brasil, 2018, p. 9, grifos nossos).

Verifica-se, diante do exposto, a necessidade de formar sujeitos que funcionem à lógica de uma sociedade regida por disputas e concorrências. A Base menciona, sim, uma formação crítica, contudo o discurso tem o seu foco no protagonismo do indivíduo; para que ele tenha destaque, faz-se preciso atingir as competências e habilidades que norteiam todo o documento. No caso da tecnologia, é mister ponderar que o desenvolvimento de um protagonismo em uma sociedade digitalmente neoliberalizada e capitalista se alia ao postulado do empreendedorismo, com soluções a serem apreendidas. Nesse íterim, convém assinalar que as plataformas “[...] têm um caráter dúplice, ou seja, ao mesmo tempo em que transformam a educação em um produto que possa ser comercializado pela classe dominante, também são instrumentos hegemônicos, que permitem que a classe dominada se qualifique para o trabalho” (Balieiro; Ferreira; Azevedo, 2023, p. 16).

A educação operacionalizada pelo empresariado se alicerça a um capital educador, que a entende como um serviço qualquer a perpassar pelas ações de oferecer, adquirir e investir – à semelhança de um produto à venda –, afastando-se, amiudadamente, da noção de bem público (Azevedo, 2019) em tempos de Indústria 4. 0 (Antunes, 2020)⁶ e capitalismo de plataforma (Srnicek, 2017; Balieiro, 2022)⁷. Para resistir a esse contexto problemático e fazer com que a sociedade não se sujeite às exigências mais intrínsecas da forma de controle do capital, frisa-se a imprescindibilidade de propagar conscientizações, de maneira que os sujeitos coloquem em exercício constante suas civilidades políticas. No caso da educação, notadamente um processo de desenvolvimento humano, demarca-se a fulcral posição crítica de que **educação não é**

6 “Essa propositura [Indústria 4. 0] nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, estruturado a partir das novas TICs que se desenvolvem celeremente. Ela significará a intensificação dos processos produtivos automatizados, em toda a cadeia geradora de valor, de modo que a logística empresarial seja toda controlada digitalmente. [...]” (Antunes, 2020, p. 39-40).

7 “[...] Srnicek (2017) foca na centralidade dos dados e no processo de plataformação, que são as características basilares do que ele denomina ‘capitalismo de plataforma’. [...]]. Se os dados são a nova matéria-prima para promover o capitalismo contemporâneo, então a plataforma é um ótimo dispositivo que fomenta circunstâncias para a coleta de dados, processamento e extração de valor” (Balieiro, 2022, p. 35-36).

mercadoria; é direito social, conforme aventa a nossa Carta Magna brasileira, a Constituição Federal (Brasil, 1988).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões da privatização da educação básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. *In*: ADRIÃO, Theresa (org.). **Dimensões da privatização e suas formas de operacionalização**. Brasília, DF: ANPAE, 2022. p. 43-111.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

APRENDENDO SEMPRE. **Como promover educação em tempos de coronavírus**. 2024. Disponível em: <https://aprendendosempre.org/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

APRENDIZAP. **Conteúdos e exercícios gratuitos para aulas incríveis**. 2024. Disponível em: <https://www.aprendizap.com.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre “público” nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 873-902, set. /dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993591> (artigo com DOI).

BALIEIRO, Luan Tarlau. **Educação e capitalismo de plataforma**: digitalização e conectividade rizomática no ensino – a virtualidade em tela. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2022/2022-luan-tarlau-balieiro.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BALIEIRO, Luan Tarlau; FERREIRA, Fernando Nabão Lopes; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O avanço neoliberal em uma cultura plataformizada: onde fica a subjetividade da educação? **Revista Cocar**, Belém, v. 19, n. 37, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/7615>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim; KADER, Carolina Rosa (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 115-124.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

BROWN, Wendy. **Nas Ruínas do Neoliberalismo: A Ascensão da Política Antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Politeia, 2019.

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. 2024. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 29 jul. 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório de atividades 2002**. São Paulo: Fundação Lemann, 2002.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório de atividades 2003**. São Paulo: Fundação Lemann, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906> (artigo com DOI).

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan. /mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002> (artigo com DOI).

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. Reinventando o Governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. In: OSBORNE, David; GAEBLER, Ted (org.). **Introdução: uma perestroika nos Estados Unidos**. Brasília: Editora MH Comunicações, 1998. p. 1-25.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, jan. /jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.538> (artigo com DOI).

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO Ludimar (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-24.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul. /dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793> (artigo com DOI).

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15344.070> (artigo com DOI).

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul. /dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810> (artigo com DOI).

QUEM são os brasileiros no novo ranking dos Bilionários do Mundo. **Forbes**, 7 abr. 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/listas/2020/04/quem-sao-os-brasileiros-no-novo-ranking-dos-bilionarios-do-mundo/#foto23>. Acesso em: 29 jul. 2024.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises**: O liberalismo e a nova direita no Brasil. São Paulo: Todavia, 2021.

SETTI, Rennan. Jorge Paulo Lemann: ‘O que eu gosto mais é que toda crise é cheia de oportunidades’. **O Globo**, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-crise-cheia-de-oportunidades-24375730>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SRNICEK, Nick. **Platform Capitalism**. Cambridge-UK: Polity, 2017.

A POLÍTICA NEOLIBERAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA PÚBLICA

A precarização e intensificação do trabalho docente

ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS GONTIJO
JULIENNE EDIENNE PEREIRA PANTOJA MONTEIRO
RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO

O campo educacional, sobretudo nas últimas décadas, atravessou mudanças significativas, especialmente a partir dos anos 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, que provocou importantes alterações na organização educacional, de forma a redirecionar a prática pedagógica, o currículo, a formação inicial e continuada e o trabalho docente.

Essas modificações na educação ocorrem de forma estratégica, para responder às exigências do mercado, sob o direcionamento de uma política neoliberal. Como destacam Moura *et al.* (2019, p. 6), “esta reestruturação produtiva presente na administração brasileira da década de 1990 foi responsável por uma série de reformas neoliberais, inclusive na área educacional, pautadas nas recomendações de órgãos internacionais [...]”. Nesse contexto, a escola, especialmente os/as professores/as, passa a desenvolver ações que estejam relacionadas à lógica mercantil. De forma sutil, a ideologia neoliberal é inserida no contexto educacional por meio de políticas educacionais, resoluções, formação e, conseqüentemente, alterações no trabalho docente.

Para Laval (2019, p. 36), “o novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição

mais direta da escola à razão econômica”. Percebemos assim uma reestruturação do campo educacional como um todo. Desde a formação inicial do/a professor/a, a escola se modifica de maneira a responder às necessidades econômicas, adequando-se a um caráter imperativamente empresarial e quantificável. Os sujeitos tornam-se números dentro do processo. Há uma ênfase proclamada na sociedade a respeito da importância da educação como mola propulsora para o desenvolvimento econômico de um país. O que se percebe é um movimento de destruição da educação pública, com cortes nos investimentos, a privatização da formação, a valorização do sistema privado em detrimento do público.

É indispensável analisarmos a educação como um campo de disputa, entendendo a importância da escola para a manutenção de uma classe dominante e para a perpetuação das desigualdades sociais. Assim, poderemos compreender a intenção do capital para a educação, uma vez que “[...] naturalmente, é um terreno central desses confrontos. Devido ao seu caráter simultâneo de projeto político e ideológico, ela fornece uma arena particularmente importante para a luta pela democracia” (Apple *et al.*, 2020, p. 76). Essa luta pode reverberar de modo a beneficiar a classe trabalhadora, desde que esteja alinhada a um projeto emancipatório. No entanto, a educação nas mãos do capital tem efeito contrário, perpetuando a opressão.

As mudanças no campo educacional impactam diretamente a profissão docente, uma vez que toda a estrutura educacional, desde o currículo à avaliação, sofre alterações com características semelhantes às adotadas no meio econômico. Nesse sentido, além do trabalho, a formação e a saúde dos/as docentes são diretamente afetadas dentro dessa nova configuração educacional, aos moldes neoliberais.

A “nova escola”, com traços fortes do neoliberalismo, possui uma educação orientada pela lógica mercantil, com a perda sucessiva de autonomia e uma supervalorização dos princípios do mercado. A escola passa a ter sentido somente se puder cumprir um serviço a fim de atender ao capital (Laval, 2019). Essa nova conjuntura educacional, apoiada em uma organização de tendência neoliberal, na mutação do campo educacional para uma fundamentação mercantil, reflete nas condições de trabalho do/a trabalhador/a docente, em descontinuidades para a carreira, além de designar o/a educador/a a obrigações para além da

função docente, sob a justificativa de um/a profissional “polivalente”. No entanto, esse pseudoadjetivo obscurece a forma precarizada como a profissão docente é tratada no modo de produção capitalista

Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivavam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido (Shiroma *et al.*, 2017, p. 20).

O “enaltecimento” direcionado ao/à docente tem como pano de fundo um ambiente de precarização e intensificação do trabalho, pautado por resultados e metas que todos/as devem e precisam atingir. Conforme Oliveira (2018, p. 47), “[...] observa-se a intensificação das atividades em escalas diferentes e a incorporação de lógicas próprias da organização capitalista na gestão da escola pública”. Além disso, atribui-se ao/à educador/a a responsabilidade pelo avanço da educação e da aprendizagem, atrelados ao desenvolvimento econômico do país.

Para esse sistema que busca “qualidade” sem considerar as individualidades, as diferenças socioeconômicas, as diversidades demográficas e os processos de adoecimento, impõe-se ao/à professor/a responsabilidades que fogem às especificidades da profissão docente, em um contexto com condições de trabalho inadequadas para o exercício da profissão. Um dos resultados desse processo que massifica o/a educador/a, em decorrência de exigências por produtividade, competitividade entre os pares, o redirecionamento da educação ao mero fato econômico, além das padronizações curriculares, é o adoecimento, seja ele físico e/ou mental.

A construção deste capítulo é resultado das atividades de formação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GEPPE, como referência, utilizamos alguns dos livros estudados e discutidos no grupo, além de correlacionar como outras bibliografias que versam a respeito da temática deste texto.

O presente capítulo tem como objetivo analisar a relação existente entre as políticas neoliberais e a educação pública brasileira, sobretudo a educação básica, e as possíveis consequências para o trabalho docente, assim como o contínuo processo de precarização e intensificação do trabalho docente, a partir das extensas jornadas, das

condições de trabalho, das políticas educacionais e da valorização do/a trabalhador/a docente.

A construção deste texto tem o viés de uma luta pela classe trabalhadora docente, que busca evidenciar o contexto neoliberal no campo educacional. Destacamos, assim, em nossa escrita, em respeito a todos/as trabalhadores/as docentes, a questão do gênero, apesar de o capítulo não fazer uma discussão sobre esse assunto.

A escrita evidencia o respeito para com a defesa das trabalhadoras docentes, de forma a pontuarmos que mulheres “estão mais sujeitas a serem *proletarizadas* do que os homens [...] a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres [...]” (Apple, 1995, p. 32, grifo nosso), somadas a uma dupla jornada, entre a escola e o lar, estando assim mais vulneráveis aos processos de precarização, intensificação e adoecimento, inerentes ao modo de produção capitalista. Dessa forma, em nossa escrita, utilizaremos a nomenclatura professor/a, trabalhador/a.

Evidenciamos como um dos resultados desse processo destrutivo dos objetivos clássicos e emancipatórios da educação, sob o viés neoliberal para atender aos objetivos mercadológicos, o adoecimento dos/as trabalhadores/as docentes, especialmente o/a professor/a. A metodologia adotada para o desenvolvimento deste capítulo caracteriza-se como de abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas do modo de produção capitalista e sua relação direta com o campo educacional, destacando os processos de precarização, intensificação e adoecimento docente.

Para a organização do capítulo, dividimos o texto em três partes. Na primeira, abordamos conceitos referentes à precarização do trabalho docente, dialogando diretamente com as políticas neoliberais e seus impactos nas condições de trabalho, jornadas, salários e a qualidade da educação pública. Na segunda parte, propomos uma análise da intensificação do trabalho como consequência inerente ao modo de produção capitalista, evidenciando a relação entre o trabalho docente e a intensificação, aliados às políticas educacionais de responsabilização docente, e destacamos o adoecimento dos/as docentes como consequência desse processo. Na terceira e última parte, realizamos uma síntese propondo a resistência da classe trabalhadora docente aliada à força dos movimentos sociais para a valorização do/a trabalhador/a

docente e o fortalecimento de uma educação emancipatória, na perspectiva de uma formação crítica e libertadora, construindo princípios contrários à ordem mercadológica neoliberal.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: IMPACTOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

A implementação de políticas neoliberais no Brasil desde a década de 1980 tem provocado profundas transformações nas estruturas sociais, econômicas e políticas do país. No contexto educacional, essas políticas têm contribuído significativamente para a precarização do trabalho docente, comprometendo a qualidade da educação pública e, consequentemente, a própria democracia.

Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo transcende a mera doutrina econômica ou um conjunto de políticas de mercado livre; ele é uma racionalidade que permeia todas as esferas da vida social e individual. Esses autores destacam que o neoliberalismo transforma o modo de governança e os comportamentos individuais, promovendo valores centrais como competitividade, eficiência e responsabilidade individual.

No setor educacional, essa transformação se manifesta através da implementação de políticas que priorizam a eficiência e a competitividade em detrimento da equidade e da justiça social. As reformas neoliberais na educação incluem a privatização de escolas públicas, a introdução de sistemas de avaliação padronizados e a mercantilização do ensino. Essas políticas têm fomentado a lógica de mercado dentro das instituições educacionais, tratando a educação como um bem de consumo e os estudantes como clientes.

Segundo Saad Filho e Morais (2018), as reformas neoliberais implementadas a partir da década de 1990 no Brasil, com foco na privatização, desregulamentação e austeridade fiscal, têm enfraquecido o papel do Estado e ampliado as desigualdades sociais. Essas políticas impactaram diretamente o setor educacional, promovendo cortes orçamentários, redução de investimentos em infraestrutura e salários, além da terceirização e precarização do trabalho docente.

Bombarda (2024) acrescenta que as estratégias neoliberais na área da educação no Brasil têm ocasionado a flexibilização e a desregulamentação das relações de emprego. A implementação de contratos temporários, a terceirização de funções e a diminuição dos direitos trabalhistas são exemplos concretos de como essas estratégias têm prejudicado o exercício profissional dos/as professores/as. Além disso, a valorização da avaliação de desempenho e do pagamento baseado em resultados cria um ambiente de competição e pressão constante entre os/as docentes, o que dificulta a cooperação e o progresso profissional em grupo.

De acordo com Apple (2020), as políticas neoliberais afetam diretamente a educação, impondo padrões rígidos, avaliações em massa e uma crescente privatização das escolas. A padronização e a avaliação em massa são ferramentas utilizadas para controlar e regular a educação, subordinando-a às necessidades do mercado e enfraquecendo o papel crítico e emancipatório que a educação deveria desempenhar.

Compreende-se que o efeito global do neoliberalismo na educação é negativo, uma vez que modifica completamente o propósito da educação e aumenta significativamente a concorrência dentro das instituições educativas.

Brown (2019) argumenta que o neoliberalismo tem contribuído para a desestabilização das instituições democráticas, incluindo as escolas públicas, promovendo uma política antidemocrática que enfraquece os direitos dos/as trabalhadores/as e a proteção social. A precarização do trabalho docente é, portanto, uma manifestação dessa lógica antidemocrática, que visa reduzir os custos com a educação pública e aumentar a competitividade do mercado educacional.

Segundo Libâneo (2018a, p. 63),

A linguagem do mercado se sobrepõe à linguagem da educação realçando conhecimentos utilitários e habilidades técnicas e sacrificando objetivos e conteúdos educacionais, preterindo qualquer menção ao trabalho verdadeiramente pedagógico dos professores.

Nesse contexto, é evidente que a mercantilização imposta pelas políticas neoliberais tem um grande impacto na percepção do trabalho dos/as professores/as, pois eles/as se veem presos/as a um sistema que

limita e restringe sua prática educativa. A falta de valorização desses profissionais em favor do mercado reflete uma visão utilitária da educação, na qual o foco se desloca do desenvolvimento pleno do/a estudante para a busca de resultados mensuráveis e imediatos.

Esse cenário não apenas desmotiva os/as educadores/as, mas também prejudica a qualidade do ensino, priorizando métodos e conteúdos que atendem aos interesses comerciais em detrimento da promoção de uma formação crítica e cidadã. Desse modo, as políticas neoliberais acabam por tornar a relação educacional desumana, transformando-a em uma simples prestação de serviços, em que o conhecimento é visto como uma mercadoria e a educação perde seu papel libertador.

Conforme Levitsky e Ziblatt (2018), a concentração de poder e a erosão das normas democráticas afetam negativamente a qualidade da educação pública e as condições de trabalho dos/as professores/as. Os mesmos autores alertam para os perigos de líderes autoritários que buscam concentrar poder e enfraquecer os freios e contrapesos democráticos, incluindo a proteção dos direitos dos/as trabalhadores/as da educação.

Nota-se que a precarização do trabalho docente na escola pública é um fenômeno intrinsecamente ligado às políticas neoliberais. No entanto, é importante lembrar que, no Brasil, a docência nunca foi devidamente valorizada, desde o período colonial até o republicano. As reformas neoliberais, ao promoverem a lógica de mercado, a eficiência e a competitividade, agravam ainda mais essa situação, resultando na deterioração das condições de trabalho dos/as professores/as e comprometendo a qualidade da educação pública e a função democrática da escola.

Segundo Apple *et al.* (2020), embora as forças conservadoras tenham alcançado vitórias significativas, há também espaço para resistência e mobilização em prol de uma educação mais democrática e igualitária. Os autores enfatizam que a educação é um terreno crucial para a luta pela democracia, devido ao seu papel na formação de cidadãos críticos e engajados.

No entanto, apesar da resistência da classe docente às políticas neoliberais, a precarização ainda é um fato, sendo então necessário restabelecer a autonomia das escolas, o respeito aos/as professores/as e a

valorização do ensino público como um direito fundamental e um bem comum. De forma impactante, as políticas neoliberais têm minado a essência da educação pública, transformando-a em um campo de batalha onde a competitividade e a eficiência são priorizadas em detrimento da equidade e da qualidade.

Para reverter essa situação, é imperativo implementar políticas que garantam melhores condições de trabalho, jornadas de trabalho justas, salários adequados e recursos pedagógicos suficientes. Além disso, é crucial promover a participação democrática nas decisões educacionais, envolvendo a comunidade escolar, os sindicatos e outras entidades representativas. Só assim poderemos construir um sistema educacional que priorize a equidade, a justiça social e a formação integral dos/as estudantes.

Logo, é preciso valorizar e apoiar os/as profissionais da educação, restituindo-lhes a dignidade e o reconhecimento merecidos. Somente através de uma abordagem que privilegie a valorização do docente e a qualidade da educação será possível reverter os efeitos devastadores das reformas neoliberais. Assim, asseguraremos uma educação pública robusta que fortaleça a democracia e promova o desenvolvimento social sustentável.

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE

O modo de produção capitalista impõe mudanças significativas ao mundo do trabalho a fim de atender às demandas do mercado. Esse processo culminou em uma reestruturação da classe trabalhadora, agora composta por indivíduos que sobrevivem da venda de sua força de trabalho, não necessariamente apenas trabalhadores fabris (Antunes; Alves, 2004). A exploração desenfreada da classe trabalhadora é uma característica central desse sistema, sobretudo na versão neoliberal (Saad Filho; Morais, 2018), que visa à obtenção e à manutenção de lucros cada vez maiores, independentemente dos meios necessários para alcançá-los, aliada à construção de políticas públicas com viés neoliberal para a organização de uma sociedade de mercado.

Na atual fase do capitalismo, a estrutura organizacional ultrapassa o campo econômico e avança em busca da formação de um novo sujeito, com ataques à subjetividade humana, dentro de um processo

de naturalização do capitalismo e centralidade nos objetivos do mercado, o qual

“[...] é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinado, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é *autoconstrutivo*” (Dardot; Laval, 2016, p. 140, grifo dos autores).

Nesse sentido, o sistema constrói subsídios para a manutenção de uma ordem, de uma classe dominante e opressora, livre de regras, com base em uma pseudo liberdade individual; no entanto, a liberdade desse sistema é a liberdade do mercado.

O neoliberalismo não alterou apenas as organizações econômicas, as relações de troca, de consumo e produção; também provocou modificações na forma como entendemos e enxergamos o sofrimento humano. Dunker (2022, p. 182) aponta que “representou uma nova moralidade que prescreve como devemos sofrer sobre o neoliberalismo, tendo na sua cúspide preferencial a síndrome depressiva”. Utilizou assim o sofrimento como catalisador do sistema, impulsionado pelo desemprego estrutural, pela precarização do trabalho e pela intensificação a partir das longas jornadas, resultando no adoecimento do/a trabalhador/a.

O campo educacional não esteve imune às mudanças no mundo do trabalho; ao contrário, percebeu-se a importância da educação para a manutenção das desigualdades e para a consolidação de uma classe dominante. A escola torna-se, então, um cenário de formação de mão de obra barata para o capital. Nessa conjuntura, “Os objetivos ‘clássicos’ de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional” (Laval, 2019, p. 30). Então, a escola atua aos moldes empresariais, com consequências para toda a estrutura educacional, com alterações no currículo, na prática pedagógica, na formação inicial e continuada, além da centralidade – sob a lógica de responsabilização – destinada ao/à professor/a.

A responsabilização docente como estratégia neoliberal para o avanço do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico das nações se faz presente em orientações de documentos produzidos por Organismos Internacionais (OI), como o

documento de 2014, intitulado “Professores Excelentes – Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, produzido pelo Banco Mundial com diretrizes para a educação na América Latina, assim como uma análise do panorama dos países, de forma a sinalizar a origem dos problemas educacionais, com enfoque na figura do/a professor/a como determinante para o sucesso ou fracasso dos alunos. No mesmo documento, a crítica é direcionada aos sindicatos, os quais seriam uma espécie de barreira para a implementação de novas reformas para a educação (Bruns; Luque, 2014).

As reformas propostas pelos reformadores da educação trazem, sobretudo ao/a educador/a, a perda de autonomia sobre o processo de trabalho, com um currículo padronizado, a *tecnização* da formação inicial e uma maior cobrança por resultados com as avaliações em larga escala. No entanto, não há um projeto de valorização da classe trabalhadora docente no que se refere às condições de trabalho, carga horária, remuneração e carreira. Exige-se cada vez mais do/a professor/a, de forma a sobrecarregar esse/a trabalhador/a, gerando processos de intensificação, que podem ser percebidos desde as extensas jornadas e o excesso de trabalho que invade o lar. O “[...] crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 354) impacta tanto a saúde física quanto mental do/a docente.

A sobrecarga destinada ao/a docente pode ocorrer de forma sutil, em detalhes que podem passar despercebidos.

A intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente *no trabalho mental*, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (Apple, 1995, p. 39, grifo nosso).

A respeito da intensificação do trabalho, Dal Rosso afirma:

Sempre que falamos em intensidade do trabalho partimos da análise de quem trabalha, isto é, do/a trabalhador/a. Dele é exigido algo a mais, um

empenho maior, seja física, seja intelectual, seja psiquicamente, ou alguma combinação desses três elementos (Dal Rosso, 2008, p. 20).

Desse modo, exige-se cada vez mais do/a trabalhador/a. Se analisarmos a intensificação do trabalho em uma relação com lucro, concluiremos que, quanto maior o grau de exploração e intensificação do trabalho, maior será a lucratividade para a classe dominante.

O excesso de trabalho, em condições de precarização do espaço laboral, aliado aos baixos salários e cobranças constantes, pode desencadear neste/a trabalhador/a, ou ainda maximizar, processos de adoecimento. Quanto ao desenvolvimento de agravos à saúde, relacionados de forma direta ou indireta com o trabalho, Macedo (2017, p. 46) afirma que: “A jornada de trabalho invade a vida privada. O tempo de lazer fica cada vez menor. O trabalho aprisiona a própria vida. Ocorre desgaste físico e emocional.” Neste aspecto, destacamos o contexto pandêmico vivenciado pelos/as professores/as, aliado à intensificação do trabalho e ao adoecimento.

Na pandemia causada pelo novo Coronavírus, os/as professores/as foram imersos/as em um contexto educacional totalmente novo, com aulas remotas, muitas sem nenhum suporte tecnológico ou formação adequada, excessos de reuniões virtuais, perda da privacidade com a intensidade de grupos no WhatsApp e plataformas dos sistemas de ensino e quebra do limite entre escola e lar. Segundo Matos (2022, p. 14), no período pandêmico, os/as professores/as foram submetidos/as a “novidades e necessidades que remodelaram o contexto social com o qual estavam habituados”. Matos (2022, p. 14) ainda afirma que “a nova realidade resultou na ressignificação de tempos e espaços, em um movimento que pode ter causado – ou, em determinados casos, potencializado – sofrimentos, angústias e limitações.”

É imperativo evidenciarmos a contradição presente no desenvolvimento de políticas neoliberais para a educação, na proclamada busca pelos índices de qualidade, notas e padronização, em um cenário onde o/a trabalhador/a docente está sobrecarregado/a e adoecido/a. Não se pode discutir e propor avanços para o campo educacional sem dialogar com as condições de trabalho e vida desses sujeitos.

A educação, em seu caráter emancipatório, está diretamente relacionada com uma vida digna, com o gozo da saúde física e mental. Não

podemos normalizar o adoecimento docente, tratá-lo como inerente à profissão; educar não deveria estar associado ao sofrimento e desgaste psíquico/físico. No entanto, esta é a realidade de muitos docentes no Brasil, e torna-se urgente a busca por respostas e mudanças para a compreensão desta realidade presente na educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas neoliberais implementadas no Brasil desde a década de 1980 provocaram transformações profundas no campo educacional, afetando diretamente a qualidade da educação pública e a condição de trabalho dos/as professores/as. A lógica de mercado, com sua ênfase na eficiência, competitividade e redução de custos, impôs uma nova configuração à escola pública, transformando-a em uma entidade que prioriza a mercantilização do ensino e a responsabilização individual dos docentes (Dardot; Laval, 2016). Essas mudanças resultaram em um cenário de intensificação e precarização do trabalho docente, comprometendo não apenas a saúde física e mental dos educadores, mas também o caráter emancipatório da educação.

A imposição de um modelo neoliberal na educação subordina o papel crítico e formativo da escola às necessidades econômicas. Reformas educacionais que promovem a privatização, a padronização de currículos e avaliações, bem como a desvalorização do magistério, contribuem para a sobrecarga e o adoecimento dos/as professores/as. Segundo Apple (2020), a padronização e a avaliação em massa são ferramentas que controlam e regulam a educação, subordinando-a às demandas do mercado e enfraquecendo seu papel crítico e emancipatório.

A intensificação do trabalho docente, exacerbada pela falta de investimentos, precarização das condições de trabalho e pressão por resultados, cria um ambiente de desgaste contínuo. Durante a pandemia da Covid-19, esses problemas foram agravados, colocando os/as professores/as em situações de extrema vulnerabilidade, sem suporte tecnológico adequado e com a quebra das barreiras entre vida pessoal e profissional (Matos, 2022). O resultado foi um aumento significativo do adoecimento docente, refletindo a incapacidade das políticas neoliberais de promover uma educação de qualidade em condições dignas de trabalho.

Para reverter esse quadro, é necessário reavaliar as políticas educacionais com foco na valorização do trabalho docente e na garantia de condições dignas de trabalho. Conforme Libâneo (2018b), a educação deve resgatar seu papel emancipatório, promovendo o desenvolvimento integral dos/as estudantes e fortalecendo a democracia. A implementação de políticas que priorizem a justiça social, a equidade e a participação democrática nas decisões educacionais é essencial para construir uma escola pública que cumpra seu papel formativo e contribua para uma sociedade mais justa e igualitária.

A valorização dos/as profissionais da educação, mediante salários adequados, jornadas de trabalho justas e condições de trabalho dignas, é fundamental para assegurar uma educação pública de qualidade. Além disso, é crucial promover a participação ativa da comunidade escolar, sindicatos e outras entidades representativas nas decisões educacionais. Apenas através de uma abordagem coletiva e democrática será possível reverter os efeitos negativos das políticas neoliberais e garantir uma educação que realmente promova a cidadania crítica e o desenvolvimento humano.

Em suma, a luta pela valorização do magistério e pela melhoria das condições de trabalho deve ser um compromisso coletivo, envolvendo todos os atores sociais. A resistência ao modelo neoliberal é essencial para assegurar uma educação pública robusta, que fortaleça a democracia e promova o desenvolvimento social sustentável. A construção de um sistema educacional que respeite e valorize seus profissionais, garantindo-lhes a dignidade e o reconhecimento merecidos, é o caminho para reverter os efeitos devastadores das reformas neoliberais e assegurar uma educação pública de qualidade.

Assim, a educação pode retomar seu papel central na formação de cidadãos críticos e engajados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A valorização do trabalho docente e a garantia de condições dignas de trabalho são passos essenciais para alcançar esse objetivo, promovendo uma educação que seja verdadeiramente libertadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R; ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- APPLE, M. W. **Can Education Change Society?** Routledge, 2020.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva; Tina Amado; Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, M. W. ; GANDIN, L. A. ; LIU, S. ; MESHULAM, A. ; SCHIRMER, E. **A luta pela democracia na Educação: lições de realidades sociais**. Tradução Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- ASSUNÇÃO, A. Á; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BOMBARDA, Alex Ricardo. As reformas neoliberais e a precarização do trabalho docente na educação paulista. **Revista TOMO**, São Cristóvão, v. 43, e20155, 2024.
- BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- BRUNS, B. ; LUQUE, J. **Professores Excelentes – Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, D. C. : Banco Mundial, 2014.
- DARDOT, P. ; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUNKER, C. A hipótese depressiva. In SAFATLE, V. ; JUNIOR, N. S. ;
DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 177-212.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público: tradução Mariana Echalar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEVITSKY, S. ; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. São Paulo: Zahar, 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novos paradigmas educacionais e teóricos na escola**. Cortez, 2018a.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018b. p. 44-87.

MACEDO, Abadia de Fátima Rosa. **Processo saúde-doença do docente de universidade pública: Inquietações sobre o sofrimento psíquico na UFU**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Curso de Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6276605. Acesso em: 03 jul. 2024.

MATOS, M. B. Trabalho docente e saúde mental: reflexões em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 47, n. 1, p. 14-29, 2022.

MATOS, R. S. **Processos psicossociais de sofrimento e adoecimento em professores da rede pública de São Paulo durante a pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia da Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11667632. Acesso em: 03 jul. 2024.

MOURA, J. S. *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **RPD**, Uberaba-MG, v. 19, n. 40, p. 01-17, jan/abr. 2019.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, professn. 53, p. 43-59, set. /dez. 2018.

ROSSO, Sadi Dal. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

SAAD FILHO, A. ; MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SHIROMA, E. O. *et al.* A tragédia docente e suas faces. In EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil**. Leituras a Contrapelo. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2017.

NEOLIBERALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Um olhar na resolução
CNE/CP nº 2/2019/ BNC-formação
e suas influências internacionais

PAULA CINTHYA SILVA CINTRA
VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA

Este capítulo apresenta resultados de uma investigação de mestrado¹, focada na atuação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) na formação docente, especialmente no curso de Pedagogia, no contexto da reforma organizacional e pedagógica iniciada em 2019 pelos agentes políticos do governo Ronaldo Caiado, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)² (BRASIL, 2019c). Fundamentado na teoria praxiológica de Pierre Bourdieu, este estudo qualitativo delinea como o neoliberalismo influencia significativamente o campo das políticas educacionais brasileiras, afetando diretamente as diretrizes para formação inicial dos professores.

A teoria praxiológica de Bourdieu (1989) destaca a indissociabilidade entre as relações objetivas e dialéticas para compreender as práticas sociais, considerando estruturas e disposições. Para Bourdieu,

1 Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas.

2 Neste texto, a legislação será referenciada como Resolução nº 2/2019/ BNC-Formação.

essas relações devem ser pensadas em termos de inter-relações, o que significa “pensar relacionalmente” (Bourdieu, 1989, p. 28), tendo como referência o conceito de campo, no sentido de “verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades” (Bourdieu, 1989, p. 27). O conceito de campo é compreendido como

campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (Bourdieu, 1996, p. 50).

A noção de campo permite entender a prática social como um conjunto de relações essenciais. Assim, a promulgação da Resolução nº 2/2019/BNC-Formação não é um evento isolado, mas resultado de um campo de tensões, com interesses e percepções de diversos agentes sociais, políticos e econômicos. Nesse contexto, o neoliberalismo se destaca como uma força dominante, estruturando o campo com uma lógica de mercado e concorrência que influencia práticas educacionais e políticas públicas.

Na organização deste capítulo, inicialmente abordamos os elementos da agenda neoliberal na reconfiguração do Estado e das políticas educacionais no Brasil. Em seguida, apresentamos as influências de organismos multilaterais. Posteriormente, discutimos as dinâmicas de dominação simbólica no campo educacional com foco específico na Resolução nº 2/2019/BNC-Formação. Ao final, trazemos algumas considerações conclusivas.

DESENVOLVIMENTO

A influência neoliberal na reforma do estado e na formação docente: um novo paradigma global e a reconfiguração das políticas educacionais brasileiras

A racionalidade neoliberal pode ser entendida como uma nova *doxa*³ mundial e descrita por Laval (2020, p. 166) enquanto “uma nova

3 Para saber mais sobre doxa, consulte Bourdieu (1996).

forma da dominação simbólica e política que se exerce sobre a sociedade contemporânea no fim do século XX. Nesta perspectiva a legitimação da dominação neoliberal é fundamental, sendo crucial para seus interesses a instituição de dispositivos que conectem a subjetividade empresarial as demandas da vida, conferindo centralidade à concorrência. Esses mecanismos, que incluem práticas discursivas e institucionais, fortalecem tanto o controle quanto a submissão, desta maneira:

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. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. 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).

Os autores afirmam que o neoliberalismo enquanto uma racionalidade estrutura e domina tanto governantes quanto governados, estabelecendo-se por meio da subjetivação com base no modelo empresarial e na concorrência para atender as demandas do mercado. Dardot *et al.* (2021) descrevem o neoliberalismo como uma guerra para impor uma ordem global antidemocrática, defendendo as premissas de mercado e atacando direitos sociais com várias estratégias e alianças, resultando em uma dominação simbólica que desarticula possíveis inimigos.

Apple (2003) identifica a aliança neoliberal dentro da “nova direita”, composta por quatro subgrupos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média de gerentes e profissionais qualificados. Os neoliberais defendem um Estado fraco, a superioridade do setor privado sobre o público, a eficiência econômica, a liberdade e a redução da democracia à liberdade de consumo. Os neoconservadores, por sua vez, defendem um Estado forte e valores morais tradicionais. Os populistas autoritários, ou “conservadores religiosos”, buscam proteger os valores familiares. A nova classe média de profissionais qualificados e gerentes tem mobilidade dentro do Estado. Apesar de suas perspectivas divergentes, esses grupos compartilham objetivos na educação: mercantilização, promoção do livre mercado, redução da responsabilidade governamental, fortalecimento das estruturas

competitivas e imposição de uma educação conservadora. A nova direita possui capital social para mobilizar a agenda neoliberal.

No Brasil, a partir da década de 1990, a agenda neoliberal impulsionou processos de reformas significativas no Estado e nas políticas educacionais. Iniciado por Fernando Collor de Mello e intensificado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), esse movimento refletiu os preceitos do Consenso de Washington⁴, visando transferir atividades estatais para o setor privado e descentralizar serviços públicos para organizações sociais. Essas reformas promoveram privatização, publicização e terceirização, com o Estado adotando uma postura robusta e minimamente interventora, transferindo responsabilidades para a sociedade civil para alcançar uma administração mais eficiente e competitiva internacionalmente (Bresser-Pereira; Grau, 1999).

O gerencialismo, uma das principais tecnologias políticas das reformas, impôs novos valores e subjetividades aos profissionais da educação, maximizando a performance econômica por meio de gestão por objetivos e autocontrole (Dardot *et al.*, 2021). Carnoy (2002) destaca que os organismos multilaterais consolidaram suas influências nas reformas educacionais para atender às demandas do mercado, focando na formação inicial e continuada dos professores para capacitá-los e sustentar suas competências. Desde as últimas décadas do século XX, essas influências se consolidaram com ênfase nas competências, que, segundo Dardot e Laval (2016), servem como dispositivos regulatórios do homem neoliberal, destacando a importância do aprendizado contínuo e das competências emocionais. Laval (2004) argumenta que a substituição de conhecimento por competência está alinhada à formação continuada e à utilidade do indivíduo na organização produtiva, promovendo a subjetivação neoliberal. Na pedagogia das competências, “a tendência consiste em introduzir na escola “competência lógica” e combinar assim a marca do sistema educativo e a determinação mais rígida da formação da mão de obra pelas empresas que delas se utilizam” (Laval, 2004, p. 58).

O projeto educacional iniciado pelo governo FHC foi continuado pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Durante o primeiro mandato de Lula, diversas legislações foram criadas

4 Para saber mais sobre Consenso de Washington, consulte Dardot e Laval (2016).

alinhadas a esse plano, enquanto o governo Rousseff focou na expansão da educação superior, interrompida pela crise de 2008 (Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky, 2016). De acordo com Pochmann (2017), a partir de 2016, com o *impeachment* da presidenta Rousseff, houve uma intensificação das políticas neoliberais e conservadoras, que continuaram sob o governo Michel Temer e que se consolidaram durante o governo Jair Bolsonaro. O governo Temer retornou ao receituário neoliberal, implementando reformas que promoveram a flexibilização das leis trabalhistas, redução dos gastos públicos e privatização de setores estratégicos, ampliando desigualdades sociais (Pochmann, 2017). Nesse contexto, os valores neoconservadores se fortaleceram no parlamento e no campo educacional, especialmente por meio do movimento Escola sem Partido (ESP) (Lima e Hypolito, 2019).

Quando Temer assumiu, ele reconfigurou o Conselho Nacional de Educação (CNE), revogando indicações anteriores e nomeando novos conselheiros para alinhar o conselho à nova orientação governamental. Em 2018, antes das eleições, o ministro Mendonça Filho antecipou a nomeação de novos conselheiros, incluindo Maria Helena Guimarães de Castro⁵, que já havia atuado em governos anteriores e promovia o projeto formativo neoliberal. A análise de Evangelista, Fiera e Tilton (2019) revela a relação próxima entre os conselheiros do CNE, organizações como Todos pela Educação e o Movimento pela Base, além de parcerias com organismos multilaterais e o setor privado. Maria Helena Guimarães de Castro destaca-se por suas conexões com várias fundações e associações. Medeiros (2022) aponta que ela mantém o discurso dos anos 1990, defendendo reformas educacionais e práticas docentes centradas em habilidades e competências.

A Resolução nº 2/2019-BNC-Formação, desenvolvida no governo Temer e consolidada no governo Bolsonaro, abarcou mudanças significativas nas concepções de formação docente inicial. Segundo Dourado e Araújo (2018, p. 209), essas mudanças resultaram em uma disputa entre projetos educacionais distintos: “mais elitistas versus universalistas; defensores da escola pública versus privatistas; neoliberais versus publicistas”. O novo projeto educacional, de natureza elitista e privatista, reconfigurou o CNE, priorizando o setor privado e influenciando

5 A gente significativa com capital social para produzir as políticas educacionais brasileiras.

normativas que aceleraram os processos de formação e reduziram a ênfase teórica na formação dos profissionais da educação.

Dardot *et al.* (2021) afirmam que o neoliberalismo contemporâneo combina autoritarismo antidemocrático, nacionalismo econômico, concorrencialismo generalizado e racionalidade capitalista expandida. O governo Bolsonaro exemplificou essa tendência ao favorecer corporações e o agronegócio, desrespeitando a Constituição e promovendo práticas autoritárias. Nesse cenário, o campo educacional e as políticas de formação docente foram profundamente transformados, alinhando-se às recomendações dos organismos multilaterais, como evidenciado nas orientações anteriores à Resolução nº 2/2019-BNC-Formação. A seguir, este estudo abordará essas questões.

A Influência de Organismos Multilaterais na Resolução CNE/CP nº 2/2019/BNC-Formação

Desde a última década do século XX, organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) têm influenciado políticas educacionais na América Latina e no Brasil, promovendo a padronização, responsabilização e competição entre escolas por meio do Movimento de Reforma Global Educacional (GERM), alinhado aos princípios do neoliberalismo (Ball, 2020). Esses organismos são cruciais na definição de padrões de “qualidade da educação” e “boa docência”, como promovido pela OCDE nas Cúpulas Internacionais sobre Profissão Docente, subsidiadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e pela Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS). Essas cúpulas defendem uma educação competitiva, utilizando instrumentos para medir progressos e recompensar a competência (Oliveira, 2020).

Hypolito e Jorge (2020) argumentam que a qualidade da educação, segundo esses organismos, centra-se nas políticas que regulam o trabalho docente, responsabilizando os professores pelo desempenho dos alunos. A OCDE intensifica essas políticas por meio do PISA, que avalia sistemas nacionais de educação com exames trienais de

estudantes de 15 a 16 anos. No Brasil, políticas avaliativas abrangem a educação básica por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e se estendem à educação superior por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que avalia instituições, cursos e o desempenho dos estudantes, considerando diversos aspectos institucionais. Esse alinhamento entre políticas avaliativas e curriculares é refletido nas publicações internacionais que influenciaram a elaboração de documentos precedentes à Resolução nº 2/2019-BNC-Formação. O Quadro 1 apresenta os organismos multilaterais, a legislação influenciada e as publicações norteadoras.

A OCDE, como parceiro chave, influenciou significativamente o Parecer CNE/CP nº 22/2019, que destaca a importância da formação docente para a qualidade do ensino. A qualificação dos professores é vista como crucial para o desempenho dos estudantes (Brasil, 2019b). A ênfase nas competências e habilidades, conforme preconizado pela OCDE, reforça uma perspectiva instrumental da educação, orientada para atender às demandas do mercado e à eficiência econômica, possivelmente limitando a capacidade crítica e reflexiva dos docentes. O relatório “Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes” (OCDE, 2005) foi citado em três documentos anteriores à Resolução nº 2/2019-BNC-Formação, propondo políticas para atrair, reter e tornar os professores mais eficientes. Mesquita (2018) destaca que o relatório promove recompensas aos professores com políticas de bonificação e responsabilização associadas aos resultados dos alunos em avaliações padronizadas. Essas estratégias visam instituir novos perfis para professores, enfatizando a prática profissional eficaz e apresentando a docência como “uma profissão competitiva” (OCDE, 2005, p. 39, tradução nossa).

O relatório da OCDE de 2018, “Políticas eficazes para professores: insights do PISA”, destaca três aspectos das políticas docentes em países de elevado desempenho: estágio probatório, oficinas escolares e mecanismos de avaliação docente. Essas políticas moldam a formação inicial e certificação dos professores, influenciando diretamente suas habilidades e competências (OCDE, 2018). Esse enfoque implica substituir o conhecimento reflexivo por uma formação centrada em competências e habilidades, validadas por meio de avaliações rigorosas.

Quadro 1 – aproximações entre as orientações mundializadas e a Resolução Cne/Cp nº 2/2019/ BNC-Formação

Organismo Multilateral/ Instituições nacionais	Legislação influenciada	Estudos/ Publicações norteadoras das recomendações
OCDE	Proposta para Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação	Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes
	3ª Versão do Parecer – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica	Políticas eficazes para professores: insights do PISA Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes
	Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Políticas eficazes para professores: insights do PISA Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes
BID	3ª Versão do Parecer.	Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? (2018)
	Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019.	Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? (2018)
UNESCO	3ª Versão do Parecer.	Livro: Professores do Brasil: novos cenários de formação (2019)
	Parecer CNE/CP nº 22/2019.	Livro: Professores do Brasil: novos cenários de formação (2019)

Fonte: Acervo da pesquisa Cintra (2023).

A 3ª Versão do Parecer (Brasil, 2019) e o Parecer (Brasil, 2019b) utilizaram a obra “Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?” (Elacqua *et al.*, 2018), que destaca a defasagem de aprendizagem na América Latina devido à baixa qualidade educacional e ao declínio da eficácia docente, pois “o fator mais relevante para a aprendizagem escolar é a qualidade dos professores” (Elacqua *et al.*, 2018, p. 5). A eficácia e a eficiência dos professores são vistas como fundamentais para a melhoria dos resultados dos alunos, alinhando políticas avaliativas e curriculares (Hypolito; Jorge, 2020). Elacqua *et al.* (2018) defendem a criação de um modelo de formação inicial docente (FID) por meio de uma instituição nacional para facilitar o controle governamental sobre os currículos e seu alinhamento com o currículo escolar. Essas abordagens refletem uma concepção gerencialista da educação, na qual a eficácia docente é avaliada pela capacidade de incentivar a aprendizagem e aprimorar os resultados das avaliações dos estudantes. As políticas curriculares facilitam a regulação por meio do alinhamento entre os currículos das instituições formadoras e os da educação básica.

A UNESCO, em “Professores do Brasil: novos cenários de formação” discute a formação de professores, enfatizando a aprendizagem ao longo da vida e a prática docente. Gatti *et al.* (2019) ressaltam a importância de focar na formação de professores para educação básica e no desenvolvimento de competências essenciais, destacando que a formação deve alinhar-se às diretrizes da educação global. Silva, Lima e Silva (2019) afirmam que os organismos multilaterais fazem parte de uma nova governança em rede, envolvendo parcerias público-privadas, novas filantropias, corporações internacionais, ONGs e consultores, redefinindo a ação do Estado e fortalecendo as práticas de governança.

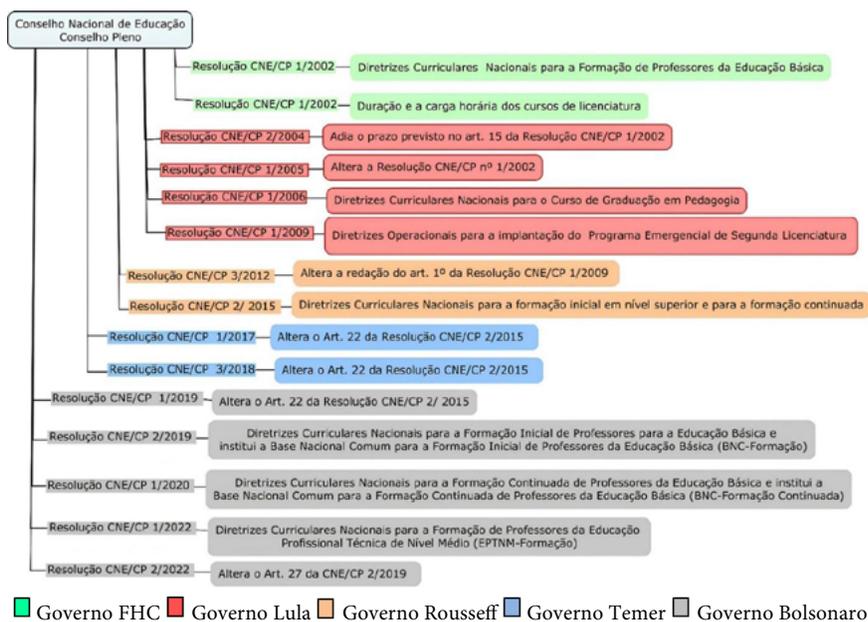
Ball (2020) observa que essas redes políticas globais, baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções, facilitam a transferência de políticas mundialmente. Silva, Lima e Silva (2019) destacam que o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) exerce forte influência nas políticas educacionais e na formação de professores, refletindo a governança global nas diretrizes da Resolução nº 2/2019/BNC-Formação. A próxima seção examinará os elementos das diretrizes curriculares para a formação de professores, com foco específico na referida resolução.

Estruturando a Formação Docente: Diretrizes e a Base Nacional para Professores Iniciantes

O campo das políticas de formação docente no Brasil é marcado por intensos debates teóricos que interligam a sociedade, o indivíduo e a educação. Nos últimos vinte e dois anos, quatro Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram homologadas: a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 e a recente Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, que não foi objeto deste estudo. Esses documentos refletem os princípios que fundamentam suas respectivas legislações, permitindo a identificação de seus alinhamentos e concepções. As legislações de 2002 a 2022 são delineadas na Figura 1.

As primeiras DCNs para a formação de professores da educação básica em nível superior foram aprovadas em 2002, durante o último ano do segundo mandato de FHC. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002) tinha como objetivo alinhar a formação docente às demandas do mercado global, enfatizando competências e avaliações. Esta abordagem visava preparar futuros trabalhadores para as exigências do mercado, promovendo habilidades essenciais como leitura e escrita (Laval, 2004). Barbosa (2022) argumenta que a resolução supracitada marcou uma etapa inicial na implementação de uma educação neoliberal no Brasil, focada em competências e habilidades. Portelinha (2021) complementa que, além de focar nas competências e habilidades, a formação se centrou na pesquisa aplicada ao ensino, na resolução de problemas e em uma prática técnico-instrumental.

A aprovação desta resolução enfrentou resistência de várias entidades acadêmicas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudo Educação e Sociedade (CEDES), que defendiam uma formação mais teórica, interdisciplinar e integrada entre teoria e prática, além de autonomia para as instituições de ensino superior (Dourado, 2015). Em 2006, a Resolução CNE/CP nº 1 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), inserindo a concepção de docência como base da formação do pedagogo, articulando docência, gestão e pesquisa (Portelinha, 2021).

Figura 1 – Legislações para formação de professores entre 2002 e 2022

Fonte: Cintra, 2023.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, foi homologada durante o governo Rousseff, estabelecendo diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Esta legislação amplamente debatida foi considerada pela formação docente “uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 671). A resolução organizou os cursos em três núcleos: formação geral, aprofundamento e diversificação de estudos, e estudos integradores para enriquecimento curricular (Brasil, 2015), promovendo uma formação com sólida base teórica, integrando dimensões sociais, éticas, estéticas, políticas, conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, permitindo flexibilidade e inovação conforme as necessidades da sociedade (Barbosa, 2022). Ferreira (2022) destacou que a resolução abrange diversos princípios, incluindo pedagógicos, didáticos, sociológicos e filosóficos, promovendo uma valorização docente ampla. Inicialmente, os cursos de formação de professores tinham um prazo de dois anos para se adequar à resolução, mas, devido às discussões em

torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o MEC solicitou e obteve a prorrogação deste período para três anos.

Após o *impeachment* de Rousseff houve um redirecionamento das políticas educacionais, com a homologação da BNCC para a educação infantil, ensino fundamental e médio, evidenciando um alinhamento com premissas neoliberais que desconsideram a educação como um direito público e subjetivo. A partir do governo Temer, observou-se um aumento significativo no número de resoluções direcionadas à formação docente, com a aprovação de sete resoluções em sete anos, em contraste com oito resoluções aprovadas nos 15 anos anteriores. Este aumento reflete um alinhamento com a BNCC, promovendo uma “visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

Durante o governo Temer, destacou-se um arcabouço legislativo que estabeleceu as bases para uma nova política de formação docente. A reforma do ensino médio iniciada com a Medida Provisória nº 746, de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017, marcou significativas alterações na educação brasileira. Essas alterações abrangeram a reforma do ensino médio e introduziram complexas proposições para a docência, incluindo o reconhecimento de profissionais de notório saber, a desvinculação das universidades como lócus privilegiado da formação docente, e a referência à BNCC nos currículos dos cursos de formação de professores. Dois meses antes do término do governo Temer, foi enviada ao CNE a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, indicando alterações significativas na política de formação inicial e continuada dos professores.

Em 2019, o governo Bolsonaro implementou a Resolução nº 2/2019 juntamente com a BNC-Formação, destacando-se a centralidade das competências, divididas em gerais e específicas, que se desdobram em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019c). Medeiros (2022) interpreta essas competências como estratégias que direcionam a conduta dos professores, enfatizando a autonomia e a responsabilização pela própria formação. As competências gerais, derivadas da BNCC, e as específicas, estruturadas em 12 competências e 43 habilidades,

orientam os professores a dominarem conhecimentos específicos e a desenvolverem práticas pedagógicas eficazes.

A dimensão prática profissional, focada em planejamento, criação, avaliação e condução, reforça a eficácia prática baseada em conhecimentos científicos. A dimensão de engajamento profissional enfatiza a responsabilidade individual do professor pela aprendizagem dos alunos, alinhando-se à lógica neoliberal de concorrência e empreendedorismo de si mesmo. Dessa maneira, a formação inicial “está reduzida a ser um curso profissionalizante para aplicação do currículo da Educação Básica, deixando de ser uma formação mais abrangente no sentido teórico e prático, para orientar e direcionar a formação na prática apenas” (Ferreira, 2022, p. 128). Barbosa (2022) argumenta que essa política formativa, ao invés de promover uma formação humanística abrangente, reforça premissas empresariais, transformando os professores em técnicos responsáveis por alcançar resultados satisfatórios nas avaliações estatais.

Durante o processo de aprovação da Resolução nº 2/2019, diversas entidades como ANFOPE, ANPED e outras, manifestaram-se contrariamente, defendendo a Resolução CNE/CP nº 2/2015 por sua concepção de formação que integra teoria e prática, valorização profissional e inclusão (ANFOPE *et al.*, 2019). Apesar das resistências, a nova resolução foi aprovada. Em julho de 2022, o CNE publicou uma Nota Técnica para orientar os cursos de formação docente a se adequarem às novas DCNs até o final de 2022 (Brasil, 2022). As entidades acadêmicas mantiveram sua resistência ao novo projeto formativo, argumentando que a Nota Técnica e a nova resolução representavam um ataque à formação de professores e à autonomia universitária. Além disso, consideram a resolução intempestiva, promovendo uma formação tecnicista e privatista (ANFOPE *et al.*, 2022).

A publicação da Resolução nº 2/2022, que estendeu o prazo de adequação dos cursos de licenciatura para quatro anos, representou um avanço significativo para aqueles que defendem a revogação da resolução. Essa decisão foi fundamentada nos impactos adversos provocados pela pandemia de Covid-19 e nas reivindicações apresentadas por entidades científicas e educacionais. Com a prorrogação do prazo, as entidades científicas e educacionais tiveram a oportunidade de continuar os debates e a luta contra a Resolução nº 2/2019. Ao final deste

estudo, os debates ainda estavam em andamento. Em 2024, novas diretrizes foram aprovadas com a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, refletindo as pressões e reivindicações das entidades envolvidas no processo.

CONCLUSÕES

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, aprovada durante o governo Bolsonaro, marca uma reconfiguração substancial das políticas de formação docente no Brasil, fortemente influenciada pela agenda neoliberal. Ao enfatizar a centralidade das competências gerais e específicas, alinhadas às diretrizes da BNCC. Esta resolução promove uma formação técnica e instrumental dos professores, priorizando a eficácia prática e a responsabilização individual. Este enfoque é amplamente criticado por diversos estudiosos e entidades acadêmicas, que argumentam que tal abordagem desconsidera a importância de uma formação teórica sólida e humanística, transformando os professores em meros executores de tarefas pré-estabelecidas. A reação contrária de entidades como ANFOPE e ANPED, que defendem a Resolução CNE/CP nº 2/2015 por sua visão integradora de teoria e prática, ressalta a contínua disputa entre visões antagônicas sobre a formação docente no país.

As influências dos organismos multilaterais, especialmente da OCDE, BID e UNESCO, são evidentes na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras. Esses organismos promovem um projeto de educação global baseado na padronização curricular, descentralização de competências e avaliação contínua, refletindo uma lógica de mercado. A adoção dessas diretrizes no Brasil, particularmente na Resolução CNE/CP nº 2/2019, evidencia a convergência com as recomendações internacionais e a adaptação às demandas econômicas e sociais globais. Diante desse cenário, é crucial continuar investigando e debatendo as implicações dessas políticas na formação docente. A homologação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, pelas forças progressistas, representa um passo significativo nessa direção, mas reforça a necessidade de estudos contínuos para entender melhor as transformações e desafios no campo das políticas docentes.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BALL, Stephen John. **Educação Global S. A. : novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Tradução de Janete Bridon. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.
- BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **Avanços e retrocessos em Diretrizes Nacionais para a formação de professores.** 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- BAZZO, Vera ; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro. retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, p. 669-684, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação.** Tradução de Maria Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BRASIL. **3ª Versão do Parecer.** Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF. 2019.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 22/2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF. 2019b.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 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. Brasília: CNE, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP no 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), Brasília, 2019c.
- BRASIL. **Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília: CNE, 2022
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. *In:* _____ (orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

- CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.
- CINTRA, Paula Cinthya Silva. **A adequação da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás em 2020: poder do Estado, autonomia institucional e disputas de concepções**. 2023. 233 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás.
- DARDOT, Pierre ; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Marina Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, Pierre *et al.* **A escolha da guerra civil**: uma outra história do neoliberalismo. Tradução de Márcia Pereira Cunha. São Paulo: Elefante, 2021.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015. 299-324. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.
- DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson. Do FNE ao FNPE: a Conape como resistência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, p. 207-226, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.861>.~
- ELACQUA, Gregory *et al.* **Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** [S. l.]: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>.
- EVANGELISTA, Olinda ; FIERA, Letícia ; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**, 14 nov. 2019. (esse não tem DOI)
- FERREIRA, Alexandre de Oliveira. **Formação docente no Brasil: elementos da tensão e disputa nas políticas educacionais**. 2022. 190 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba.
- GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus – Journal of Education**, v. 8, p. 10-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18980>.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Márcia Pereira Cunha e Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>.

MANCEBO, Deise ; SILVA JR., João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A Educação Superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, v. 32, p. 205-225, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162033>

MEDEIROS, Daniela Gomes. **Base Nacional Curricular: a formação das professoras de crianças da educação básica**. 2022. Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Itajaí.

MESQUITA, Silva Soares de Araujo. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 506-561, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144820>.

OCDE. **Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes**. Paris: OCDE, 2005.

OCDE. **Políticas eficazes para professores: insights do PISA**. [s. l.]: OCDE, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão – docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, p. 85-107, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.6>.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 309-330, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176603>.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, v. 17, p. 216-236, 2021. 216-236. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8925>.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SILVA, Simone Gonçalves da; LIMA, Lana Gomes; SILVA, Maria Eloísa da. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, p. 137-154, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i3.46255>.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL COMO GERADORA DE DEMANDA PARA O MERCADO EDUCACIONAL

GIOVAN NONATO RODRIGUES SORIANO
ADRIANA MEDEIROS FARIAS
MARIA NILVANE FERNANDES

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (Marx, 2007, p. 47).

A epígrafe apresentada nesta introdução é uma abstração que propõe evidenciar que as relações econômicas influenciam, de maneira determinante, a construção e a implementação de políticas públicas, sendo tal implementação um processo complexo de disputa hegemônica, no qual diferentes forças sociais lutam para, como classe dirigente, impor sua visão de mundo e seus interesses na arena pública, a ponto de torná-la senso comum entre os demais grupos sociais, o que torna evidente a importância do campo educacional para a subsistência do capitalismo que é fundado na divisão de classes, na manutenção de constantes reconfigurações das condições gerais de

produção e, ao mesmo tempo, em readequações das relações sociais, por meio da construção de consensos que reafirmem o caráter dominante da classe burguesa e, de maneira concorrente, conformem a classe trabalhadora na sua condição de subalternidade.

Coutinho (1992), apoiado em Gramsci, explica que para a constituição de uma visão hegemônica de mundo, “[...] pressupõe-se que a classe dirigente possua a predominância sobre o âmbito econômico, ou seja, que a classe que visa obter o domínio sob a sociedade civil necessita, antes disso, assegurar a sua predominância como classe econômica ‘fundamental’ desta sociedade” (Coutinho, 1992, p. 127). Tal condição foi obtida pela burguesia durante a Revolução Industrial (1780), mas para garantir a sua predominância política, necessitou, também, agir de maneira revolucionária, o que se efetivou com a Revolução Francesa (1799).

A partir de meados do século XIX, quando o proletariado percebeu ter sido enganado e que a *igualdade* não era para todos, que a *liberdade* não era efetiva e que a *fraternidade* não era possível no avanço do modo de produção do capital, a burguesia se sentiu ameaçada, necessitando, assim, disputar a hegemonia no campo da educação pública, em face da manutenção da sociabilidade das novas gerações à dinâmica do capitalismo, uma vez que esse sistema não subsiste sem um dos seus princípios constitutivos, qual seja, a permanente expansão e acumulação, segundo o qual há a necessidade de constante abertura de mão de obra e novos mercados, com vistas a criar demandas para escoamento das mercadorias e do próprio capital (Gawryszewski; Motta; Putzke, 2017).

Sob essa perspectiva, verifica-se o quanto importa a conquista e a manutenção de postos de direção das políticas educacionais, de maneira a lhes imprimir, nas suas diretrizes, programas, currículos e métodos, um modelo de educação alinhado aos seus interesses de conformar socialmente as massas, fornecer mão de obra para o mercado, e converter-se em mercadoria.

Para tanto, faz-se necessária a produção de um aparato conceitual, enquanto suporte ideológico, que justifique, sustente e legitime determinado modelo de educação, de forma a moldar o consenso das massas em favor dele e, assim, fornecer de maneira permanente uma base

racional para sua estruturação por meio da ação de intelectuais orgânicos e Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs).

Na produção de hegemonia, consenso e coerção que envolve a produção de ideias, valores, visões de mundo e teorias, todos os atributos vinculados à concepção de educação pública de cunho estatal, propedêutica e humanista são desqualificados pelos prepostos empresariais, ao mesmo tempo em que os atributos de uma educação reconfigurada nos moldes do neoliberalismo, da Teoria do Capital Humano (TCH) e de orientação gerencialista é reproduzida, sendo esses últimos atributos convertidos em qualidade a ser perseguida pelos sistemas educacionais em nível global.

Assim, o presente trabalho tem por objetivo discutir a construção do consenso em torno do conceito de qualidade empresarial, destacando seu papel como suporte ideológico para o projeto neoliberal de conformação social, controle da formação dos trabalhadores e, principalmente, exploração econômica da educação. Nesse intento, essa produção está organizada em duas seções: na primeira, evidencia-se as reconfigurações produtivas do capital e a atuação de organismos internacionais em colaboração com as frações burguesas nacionais na construção das condições jurídicas para a incorporação de mecanismos de qualidade empresarial nas políticas educacionais; e, na segunda, discute-se o processo de geração de demandas para o mercado educacional, tendo como justificativa a qualidade da educação.

A PRODUÇÃO DAS MACRODIRETRIZES DE QUALIDADE PELAS ELÍTES ORGÂNICAS TRANSNACIONAIS

A partir do conceito marxiano de reestruturação produtiva, ou seja, da busca do capital por novas formas de organização do trabalho mais adequadas à autovalorização do valor, Alves (2008) esclarece que, na etapa histórica de desenvolvimento da grande indústria no século XX, a introdução do fordismo-taylorismo operou a reestruturação produtiva do capital, promovendo inovações organizacionais, tecnológicas e sociometabólicas, atingindo de forma diferenciada países e regiões, setores e empresas da indústria ou de serviços.

Esse paradigma de acumulação fordista-taylorista, baseado em grandes massas de trabalhadores não qualificados, submetidos a ritmos

de trabalho intenso e más condições, responsável nos anos seguintes ao pós-guerra por um crescimento sem precedentes, entrou em crise na década de 1960, devido à saturação dos mercados e diminuição das taxas de lucro. Concorrentemente, o Japão vivia o florescer da sua produção industrial sem ser afetado pela crise, empreendendo um novo paradigma de acumulação (o toyotismo) e baseado na flexibilidade do trabalho: flexibilidade temporal (melhor aproveitamento do tempo de trabalho com fácil ajustamento do serviço à demanda); flexibilidade numérica (variação do número de trabalhadores conforme as flutuações da demanda por meio de novos arranjos de admissão e dispensa); e, flexibilidade funcional (trabalhador com várias habilidades a serem utilizadas nas mais diversas funções – diretas ou indiretas – quando e onde forem necessárias) (Shiroma, 1993).

Conforme Dardot e Laval (2016), a racionalidade que o capitalismo contemporâneo assume, denominada de neoliberal, caracterizada pela generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (contábil e financeira), coloca em disputa a forma de nossa existência, ao impor a todos uma disputa econômica individual de uns contra outros, ou seja, de trabalhador contra trabalhador. Ademais, ao ordenar as relações sociais segundo o modelo de mercado, justifica as desigualdades mais profundas, e insta o indivíduo a se conceber, a se comportar como uma empresa e, portanto, transformar necessidades objetivas em objetivos pessoais, definindo os critérios pelos quais quer ser avaliado na persecução dessas metas, e assumindo inteiramente a responsabilidade pelo cumprimento de tais objetivos.

Apple (2020), apoiado em David Harvey, explica que, segundo a proposta neoliberal, liberar habilidades empreendedoras individuais dentro de um quadro institucional resguardado pelo Estado marcado pelo direito de propriedade privada, livre mercado e livre comércio favorece o bem-estar do ser humano. Desde a década de 1980, esse imperativo neoliberal que se desenvolveu e se difundiu no contexto global também acompanhou a globalização da opção escolar, com reformas educacionais orientadas para o mercado que “[...] tratam a Educação como um bem de consumo privado e reduzem os direitos do cidadão a meros direitos de consumidor individual” (Apple, 2020, p. 125).

Em um contexto de trabalho cada vez mais flexível que demanda melhorias contínuas por uma pretensa empregabilidade, os indivíduos são chamados a se tornar gerentes de si, a empreender e a se responsabilizar por desenvolver qualidades pessoais para reagir rápido, inovar, criar e gerir a complexidade numa economia globalizada, desencilhando o Estado da sua responsabilidade social.

Não devemos nos esquecer de que essas técnicas de gestão de si visam a uma ‘transformação’ de toda a pessoa, em todos os domínios de sua vida. E isso por pelo menos duas razões complementares. Todos os domínios da vida individual tornam-se potencialmente ‘recursos’ indiretos para a empresa, já que são uma oportunidade para o indivíduo melhorar seu desempenho pessoal; todos os domínios da existência são da competência da gestão de si. Portanto, *toda a subjetividade*, e não apenas o ‘homem no trabalho’, é convocada para esse modo de gestão, mais ainda na medida em que a empresa seleciona e avalia de acordo com critérios cada vez mais ‘pessoais’, físicos, estéticos, relacionais e comportamentais (Dardot; Laval, 2016, p. 338, grifo dos autores).

O modelo de sistema educacional vigente, assim como o ideal por uma educação preocupada com a efetiva emancipação humana dos trabalhadores, portanto, não estava qualificado a produzir essa nova subjetividade para o capital, havendo a necessidade de uma reconfiguração de seus aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos, de maneira a conformá-los aos seus interesses por um processo educativo fundamentado “[...] nas teorias gerenciais da qualidade em que vigoram os princípios da eficiência, competitividade e produtividade” (Libâneo, 2018, p. 47). Nas palavras de Apple (2020, p. 129), “Educar com vistas ao desenvolvimento econômico virou o discurso dominante”, de modo que, sob esse processo de reconfiguração gerencial dos estados nacionais, dá-se a disputa pela qualidade da educação.

Ao se investigar as políticas educacionais, em especial dos países periféricos, não é incomum encontrar, nos seus arranjos, concepções, diagnósticos, diretrizes, propostas e recomendações vinculados a organismos internacionais que, articulados entre si, compõem um complexo de relações, operando como “Verdadeiras frentes móveis de ação internacional [...] ao mesmo tempo procurando capturar as reivindicações igualitárias no plano internacional e reconvertê-las em formas

anódinas ou, mais grave, em espaços de atuação lucrativa” (Fontes, 2010, p. 309).

No campo de disputa pela direção intelectual dessas frentes móveis de ação internacional, em razão de sua liderança e capilaridade internacional, o Banco Mundial tem se mostrado “[...] a principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial” (Torres, 2003, p. 126). Justificando, assim, denominá-lo de “novo senhor da educação” ou “o ministério mundial da educação dos países periféricos” (Leher, 1999, p. 1).

Nas primeiras ações do Banco Mundial voltadas diretamente às políticas educacionais nos anos de 1960, a qualidade da educação aparecia assentada sobre uma lógica desenvolvimentista, segundo a qual o problema estava nas dificuldades de acesso (Casassus, 2002). A melhoria da qualidade da educação, portanto, implicaria ampliar a oferta de vagas e de matrículas dos sistemas educacionais. Dentro dessa concepção, foram realizados os primeiros empréstimos à Tunísia, na África, em 1962, privilegiando a estrutura física (construções) e a educação de segundo grau, especialmente técnica e vocacional (Torres, 2003).

Conceitos, fins e processos educacionais como um todo são subsumidos à dinâmica do capital de metas (objetivos), treinamento, padrões e eficiência nesses documentos que, posteriormente, são incorporados nos documentos do BM e disseminados como diretrizes das políticas nacionais, os quais consideram que “Uma melhor especificação dos objetivos de educação e treinamento e dos padrões de desempenho é um primeiro passo que deve ser seguido pela identificação dos fatores com maior probabilidade de afetar a eficiência” (World Bank, 1974, tradução nossa).

Destaca-se aqui o papel do Banco Mundial como intelectual coletivo do capital na construção e orientação do discurso que se tornaria hegemônico entre gestores públicos, políticos, empresários e mídia de que o problema da educação pública se resume a questões de gestão (objetivos, planejamento, treinamento, padrões de desempenho e uso eficiente dos materiais). O discurso, escamoteado de diagnóstico, ao mesmo tempo em que busca legitimar a intervenção do Banco,

também demarca o início de desqualificação intencional e programada da educação pública, sugerindo, nos termos peculiares à administração empresarial, a solução para os problemas da educação, defendendo que “Novas políticas educacionais exigirão mudanças substanciais na organização e estrutura dos sistemas educacionais, melhoria nos métodos de financiamento educacional e, finalmente, um fluxo adequado de informações e pesquisas para uso na gestão” (World Bank, 1974, p. 6, tradução nossa).

A publicação, intitulada aqui em livre tradução, como: *Educação. Documento do setor de políticas/Education. Document policy sector*, em 1980, menciona que “[...] as ineficiências mantêm o número de alunos na escola e a qualidade da educação que eles recebem muito abaixo do que os fundos disponíveis podem permitir” (World Bank, 1980, p. 21, tradução nossa).

Para suprir essas ineficiências, o Banco Mundial conclui que “A criação de institutos de gestão da educação pode representar um esforço para fornecer habilidades técnicas e gerenciais locais” (World Bank, 1980, p. 56, tradução nossa), nessa esteira, “[...] o pessoal da educação nos níveis central e local precisa de treinamento em gestão. Faculdades e escolas de administração já existentes para outros setores também poderiam fornecer treinamento para educação” (World Bank, 1980, p. 56, tradução nossa). Recomendou, ainda, a criação de unidades de planejamento, que englobassem “[...] todas as funções relacionadas à formulação e implementação de mecanismos de políticas educativas para coleta de informação, investigação, desenvolvimento curricular, formação de professores e sistemas de monitoramento e retroalimentação” (World Bank, 1980, p. 56, tradução nossa).

Documentos como esse do Banco Mundial deixam explícito que a concepção gerencial de educação, pautada no discurso da qualidade retroalimentada por sistema de informações e monitoramento, à medida que foi sendo gestada pelos aparelhos privados de hegemonia internacionais, foi deliberadamente desqualificando a gestão pública a partir de cobranças ao pessoal da educação por mais eficiência quanto à aquisição de habilidades técnicas e gerenciais.

A reformulação das políticas educacionais nacionais, nesse momento, foi parte da estratégia do BM, enquanto aparelho privado

de hegemonia internacional, para redefinir os rumos das orientações para a educação, com base nos imperativos da reforma do Estado e na abertura das economias periféricas ao mercado mundial, dentro do processo de neoliberalização em pleno desenvolvimento, durante a década de 1980 (Pronko, 2015).

No processo de ascensão de novas formas de multilateralismo na década de 1980, de caráter mais defensivo e disciplinador, Pronko (2015) destaca a crescente relevância da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) tanto na mobilização, quanto na definição de orientações políticas no cenário internacional de ênfase à aprendizagem continuada, entendida como educação permanente, assim como na consolidação de indicadores educacionais a serem utilizados na comparação entre países e a favorecerem políticas de avaliação de qualidade de reconhecimento internacional.

No *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990*, o Banco Mundial ressaltou a necessidade de se “investir em gente” (World Bank, 1990, p. 84), valendo-se da sua influência para apresentar, como evidência, afirmações e dados sem a devida comprovação, como a de “Não se pode fugir à evidência de que o capital humano é um dos meios mais importantes para reduzir a pobreza” (World Bank, 1990, p. 84). Essa afirmativa se completa com a seguinte que vincula a educação à produtividade, justificando que “O principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade deste bem. O resultado, no nível individual, é uma renda mais alta, como demonstram muitos estudos”. (World Bank, 1990, p. 85)

De acordo com o BM, o meio mais eficaz de obter avanços rápidos e politicamente sustentáveis na qualidade de vida dos pobres tem sido a adoção de uma estratégia em dois elementos. *O primeiro* se concentra na busca de um modelo de crescimento que garanta o uso produtivo do bem mais abundante entre os pobres – o trabalho. *O segundo* é o provimento amplo de serviços sociais básicos aos pobres, sobretudo de educação primária, assistência médica básica e planejamento familiar (World Bank, 1990).

Os debates da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, copatrocinada pelo Banco Mundial em parceria com outros organismos, concentraram-se na melhoria da

qualidade da educação primária e no aumento das oportunidades educacionais em todo o mundo em desenvolvimento, sob o pretexto de “[...] ajudar os governos a fazerem escolhas difíceis entre as oportunidades de investimento, a fim de melhorar a eficácia do ensino primário” (World Bank, 1990, p. 59, tradução nossa). O evento concluiu pela necessidade de melhoria em três áreas: ambiente de aprendizagem; habilidade e motivação do professor; estrutura administrativa e de gestão; e reestruturação gerencial (World Bank, 1990). A concepção estreita e simplificadora de qualidade da educação permaneceu vinculada a elementos internos à escola, de baixo custo e de aspectos gerenciais ou gerencialistas, desconsiderando determinações socioeconômicas nesse processo. Tais elementos apresentados como responsáveis pela eficácia do ensino primário, posteriormente se tornariam indicadores de qualidade a serem verificados e perseguidos por meio de avaliações em escala.

Em 1995, o documento *Prioridades e estratégias para a educação/ Priorities and Strategies for education* do Banco Mundial seguiu propondo como prioridade reformar o financiamento e a gestão da educação, por meio da redefinição do papel do governo de seis maneiras principais, com a ordem de prioridade dependendo das circunstâncias do país: (a) maior prioridade para a educação; (b) atenção aos resultados; (c) ênfase na educação básica no investimento público; (d) atenção ao patrimônio; (e) envolvimento doméstico; (f) instituições autônomas/privadas. Dentro dessa proposta de reforma, a qualidade da educação é simplificada ao ambiente de aprendizado e aos resultados dos alunos, podendo estes últimos serem melhorados por meio de quatro ações importantes: (a) estabelecimento de padrões de desempenho; (b) insumos de apoio conhecidos por melhorar o aproveitamento; (c) adoção de estratégias flexíveis para aquisição e uso de insumos; e (d) monitoramento do desempenho, complemento descrito como essencial para as demais ações, sendo a ele dedicado todo o capítulo seis do documento (World Bank, 1995).

Ocorre, assim, a standardização da educação a partir da determinação de padrões de desempenho que, uma vez estabelecidos, devem ser verificados por uma variedade de indicadores desse desempenho, incluindo entre outros, testes e exames vinculados a incentivos e responsabilizações (World Bank, 1995).

[...] os sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem estão permitindo que os ministérios da educação monitorem seu próprio progresso, avaliem o impacto potencial e o custo-efetividade de programas experimentais e melhorem a qualidade de seu planejamento educacional. As informações das avaliações nacionais podem informar os processos de ensino e aprendizagem quando essas informações são amplamente divulgadas (World Bank, 1995, p. 101, tradução nossa).

Para aferição dessa qualidade, o Banco Mundial elegeu e difundiu como modelo o monitoramento contínuo de três categorias de indicadores de resultado padrão adotados pelos países membros da OCDE (resultados dos alunos, resultados dos professores e resultados do mercado de trabalho), o que assegurou e favoreceu o protagonismo dessa Organização na criação e disseminação de instrumentos indicadores e aferidores da qualidade e eficácia da educação em nível global, por meio do seu principal dispositivo o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes/*Programme for International Student Assessment* (PISA), introduzido em 1997, com o objetivo de “[...] medir até que ponto os alunos que se aproximam do final do ensino obrigatório adquiriram alguns dos conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na sociedade do conhecimento” (OCDE, 2007, p. 4).

Para Carvalho (2016) o PISA opera nos contextos nacionais, intensificando e sofisticando a intervenção da OCDE na regulação transnacional da educação, mediante influência tanto no campo das ideias quanto no plano da ação organizada. A OCDE, dessa forma, assume a qualidade de organização pericial que se consolida em três planos articulados: *Primeiro*, a criação de uma área de expertise específica e da consolidação de um monopólio de conhecimento por meio da reunião formal de uma variedade de autoridades públicas e peritos nacionais e internacionais em torno do estudo de um objeto singular e, dessa forma, “[...] cria condições para que esses interajam regularmente, fixa e arbitra as relações entre esses diferentes mundos, de acordo com valores e regras por si determinadas” (Carvalho, 2016, p. 673). *Segundo*, a mobilização do vasto conjunto de saberes e interesses referidos, tendo em vista que o PISA não se restringe às matérias que avalia, mas resulta em interpretações de resultados, elaboração de recomendações e preconizações aos sistemas educativos em torno de temas “[...] centrais na agenda OCDE nas últimas décadas: autonomia das escolas, *accountability*, privatização, livre escolha da escola, melhoria

da escola” (Carvalho, 2016, p. 673). E, *terceiro*, produção e difusão de conhecimento por meio de uma variedade de publicações que rendem à OCDE o caráter de imprescindibilidade desse conhecimento, sendo isso parte da estratégia de regulação transnacional da agência.

Fica demonstrado, assim, como esses Aparelhos Privados de Hegemonia Internacionais têm atuado como verdadeiras Frentes Móveis de Ação Empresarial em âmbito internacional de forma orgânica e sistemática para se apropriar da educação, por meio, principalmente, da produção e difusão de ideias e articulação de ações com frações dominantes locais (Farias, 2022). Essa apropriação tem se dado por meio da construção e da naturalização de uma concepção de educação que substitui os conhecimentos científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico por competências e habilidades úteis à conformação técnica e ético-política dos educandos aos interesses do capitalismo.

O FORNECIMENTO DE QUALIDADE PELO MERCADO EDUCACIONAL NO BRASIL

A visão neoliberal de educação, segundo Freitas (2008), dá-se a partir de uma sociedade baseada no livre comércio, no qual a competição funcionaria como mecanismo para eliminar a ineficiência e produzir o avanço com qualidade da sociedade e do indivíduo. Nessa lógica, o controle empresarial da atividade educacional garantiria a eficiência do sistema educacional, enquanto, para o Estado, restaria competir, mas sem intervir nesse mercado, ou responsabilizar-se pelo sistema público remanescente, dedicado aos que fracassaram na vida.

Tendo a iniciativa privada como primazia de qualidade e eficiência, enquanto o poder público como representação da incompetência, corrupção e obsolescência para gerir a educação e o campo social como um todo, os agentes do capital têm adotado a estratégia recorrente para se apropriar das áreas sociais como a educação.

Primeiro, desenha um diagnóstico apocalíptico. Em seguida, prega uma receita salvacionista: forte ação governamental contra os sindicatos e prioridade para uma política anti-inflacionária monetarista (doa a quem doer) – reformas orientadas para e pelo mercado, ‘libertando’ o capital dos controles civilizadores que lhe foram impostos por duzentos anos de lutas populares (Moraes, 2001, p. 13).

De maneira coordenada e orgânica, essa estratégia tem sido utilizada tanto em nível internacional quanto nacional por meio da coleta, interpretação, produção e difusão de informações acerca da educação, em que eventos e publicações como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990, Jomtien, Tailândia), além de fartos e contínuos relatórios, nos quais são expostos os diagnósticos apocalípticos, ao mesmo tempo em que são feitos apelos ao setor privado para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, por meio de expressões como ações e estratégias multissetoriais, união de parceiro às autoridades educacionais, ampla gama de colaboradores, entre eles empresas privadas, para participarem “[...] ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica” (UNICEF, 1990, p. 11).

Nessa perspectiva, o Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (PREAL), criado em 1996, sob a direção das entidades Diálogo Interamericano, USAID e BID, ao longo de seus 20 anos de existência, produziu um conjunto de trabalhos de pesquisas sistematizados em documentos sob a encomenda do Banco Mundial e promoveu encontros de lideranças empresariais para estabelecimentos de diretrizes que os tornassem responsáveis pelo campo educacional, uma vez que seriam os maiores interessados no produto final dos processos educacionais: a formação da força de trabalho (Lamosa, 2017).

A partir dessa proposta de pedagogia do consenso promovida pelo PREAL, vários movimentos empresariais portadores do slogan Todos pela Educação se difundiram por 14 países na América Latina e Caribe para promover uma pauta unificada da classe dominante para a educação, unindo-se, em 2011, para fundar um instrumento de mobilização, formulação e articulação: a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), tendo como objetivos: “1) Trabalhar em conjunto para a garantia do direito à educação de qualidade para toda a criança e jovem; 2) Trocar conhecimentos e aprender coletivamente; 3) Ter uma voz coletiva no nível regional” (Lamosa, 2017, p. 6), e como meta, “[...] até 2024, os estudantes obtenham trajetórias completas de 12 anos de escolaridade e que os países atinjam a média da OCDE no PISA” (Lamosa, 2017, p. 7).

O avanço ou o retardo das intervenções externas na política nacional dependem das condições histórico-concretas locais que

favoreçam a conquista da direção do Estado por frações de classes dominantes que se alinhem a esses interesses. Nacionalmente, as condições materiais da década de 1990 propiciaram a confluência de interesses articulados por agentes do capital, mundial e nacional, que, assim, permitiram a afirmação incontestada da teoria do capital humano ao mesmo tempo em que construíam o consenso em torno de um protagonismo da sociedade civil sobre a educação em face do fracasso da rede pública de ensino (Leher, 2021)

O movimento de conquista da direção do Estado brasileiro por frações de classes dominantes foi acelerado com a posse de Fernando Collor de Mello, em 1990, que deflagrou um processo de desregulamentação, privatização, flexibilização, Estado mínimo, mais tarde consolidado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1994-2002, com o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia neoliberal.

No arcabouço dessa reestruturação, vasta documentação internacional produzida por importantes organismos multilaterais, difundiu a educação como fator de sustentação de competitividade econômica, mediante diagnósticos, análises e propostas de sedução, o que imprimiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, um caráter desregulamentador e privatista, interpretado como qualidade (Shiroma, 2011).

Esse caráter privatista, firmado nas diretrizes da educação brasileira, revela-se produto da praticidade e alta capacidade de mobilização política assumidas como novas *formas* de protagonismo do empresariado diante da consolidação do bloco histórico neoliberal, em que a lógica do capital abrange e subjugava todas as condições de reprodução social, ao mesmo tempo em que deixa transparecer na educação a primazia do mercado, alinhando-a ao nexo da dependência e ao padrão de acumulação neoliberal, dentro de um processo que Motta e Andrade (2020) convencionaram denominar de empresariamento de novo tipo na educação, no qual

[...] a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, seja no âmbito da formulação de políticas públicas, da administração direta da instituição ou via parceria público-privada, é suficiente para trazer à baila (i) a consolidação e expansão da educação enquanto *nicho* de mercado, (ii)

a incorporação da educação à gama de mercadorias produzidas e consumidas na sociedade capitalista e (iii) a subsunção da educação à concepção e à lógica do empresariado e o repasse de verbas públicas para este grupo (Motta; Andrade, 2020, p. 67)

Assim, frações empresariais têm não só se ampliado dentro do Estado restrito, como também sequestrado as pautas dos movimentos sociais, por meio da atuação de seus prepostos e Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial (APHEs), a partir de um quadro legal favorável às normas da governança empresarial (Dardot; Laval, 2016).

O altruísmo aparente evocado em termos como *sem fins lucrativos* e *interesse público* camuflam os reais interesses pelo lucro intrínsecos à atividade empresarial, sendo necessário lembrar a não existência do capitalismo filantrópico, mas antes disso “A maioria desses APHEs expressam disputas intraclasses dominantes em torno do direcionamento econômico, da definição de políticas públicas e da formação de seus quadros (‘lideranças’)” (Fontes, 2020, p. 19).

Pode-se observar o poder organizativo, econômico e de difusão do consenso dos setores industriais por meio do Movimento Brasileiro de Qualidade e Produtividade (MBQP), liderado pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau), que atuou fortemente, nos anos 1990, no processo de abertura de mercado e reforma nas organizações públicas brasileiras, quando o Governo criou o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) com a missão de propagar novas técnicas de gestão com o objetivo de, supostamente, modernizar as empresas brasileiras, aumentar a eficiência da produção nacional e aprimorar os produtos e serviços, por meio de uma ampla articulação entre representantes dos setores público, privado e da sociedade civil (MBC, 2019).

Nesse contexto, o MBQP participou da consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), referenciado no PISA (Leher, 2014), que tendo entre outros objetivos:

Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma **visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem** e das condições em que são desenvolvidos e **desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional**, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (IBGE, 2023, s/p, grifos nosso).

Segundo Leher (2014, p. 3), “A gestão eficaz, nesse prisma, é aquela comprometida com os resultados e, por isso, é aquela que tem foco na aprendizagem. A dimensão ensino vai sendo apagada”. Nessa perspectiva, não mais se pensam as redes, mas as unidades escolares, não mais projeto político-pedagógico, mas plano gerencial escolar, contribuindo para isso a instauração do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em 1995.

A atuação do Todos pela Educação (TPE) e suas *Frentes Móveis de Ação*¹ buscava disseminar o consenso em torno da ideia de uma sociedade civil como terreno neutro, incorruptível e fértil para filantropia (investimento social privado), enquanto, no Estado, de outro lado, estaria a burocracia, a gestão corrupta e a ineficiência e ineficácia administrativas (Farias, 2022), e, como partido do empresariado, partido no sentido gramsciano, conseguiu agregar e aglutinar forças em torno de seu projeto educacional com o Conselho de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o próprio Ministério da Educação (MEC), conseguindo, de acordo com Leher (2014), incorporar a agenda educacional favorável a frações burguesas a ser cumprida pelo Estado, por meio da aprovação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual consta:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Brasil, 2007, art. 3.º).

A qualidade da educação brasileira, oficialmente, fica circunscrita aos indicadores do IDEB, referenciados no PISA, e o processo de ensino-aprendizagem fica obrigatoriamente atrelado ao cumprimento de metas fixadas, em consequência do termo de adesão, sem o qual as escolas são impedidas de acessar inúmeros programas federais, política

1 Frentes Móveis de Ação Empresarial tem inspiração no uso do Historiador René Dreifuss e pode ser compreendida nas análises acerca do Empresariamento da educação pública, como parte da estratégia de organização, articulação e capilarização dos interesses privados das frações empresariais burguesas no campo da educação (Farias, 2022).

essa ratificada pela Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê o fomento à “[...] qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Brasil, 2014, Meta 7), e estabelece médias a serem atingidas até 2021.

A consolidação do projeto de interesse do empresariado de diversos setores da economia que vincula a qualidade da educação a metas, desempenho, verificação e classificação contínuos, demonstra a enorme capacidade de organização e de influência do empresariado para construção do consenso em torno da gestão de resultado, adequando as configurações de educação à racionalidade neoliberal de individualização das responsabilidades e de estabelecimento da competição entre as unidades escolares, em que “As escolas e os professores tornaram-se reféns de índices que esvaziam o sentido público da escola, reduzem o que é dado a pensar (competências em português e matemática, desconsiderando as demais dimensões da formação humana) aprofundando o *apartheid* educacional entre as classes sociais” (Leher, 2014, p. 4).

Nesse processo de expansão mercantil-financeira sobre a educação, Farias (2022) destaca a divisão orgânica dos APHEs em funções de liderança/direção, a exemplo do Conglomerado de APHEs Lemann e sócios, e em funções de execução no plano estratégico do Movimento Todos pela Educação e outras Frentes Móveis de Ação assim como programas para firmar a tese que tem o Estado como ineficiente e burocrático, o servidor público como desqualificado para postos de gestão e os resultados de desempenho dos alunos sem dados transparentes.

A importância dessa atuação sistêmica e orgânica é perceptível no discurso da Fundação Lemann (2024, s/p) que estabeleceu como missão “[...] colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de amplo impacto que garantam a aprendizagem de todos os estudantes, e engajar lideranças comprometidas em resolver desafios sociais complexos do país”, pois considera que a “Educação pública de qualidade é um direito de todos. Apoiamos organizações parceiras a fortalecerem e contribuir com as redes de ensino públicas para que todos os estudantes possam atingir seu máximo potencial, sempre com foco na redução das desigualdades raciais” (Fundação Lemann, 2024, s/p).

Recentemente, o projeto de usurpação da escola pública pela iniciativa privada, sob a alegação de melhoria da qualidade e da eficiência, avançou mais alguns passos com iniciativas, por diversos estados, de projetos de privatização da gestão administrativa e financeira (embora não assumida, também pedagógica) das unidades escolares por meio da modalidade de parceria público-privada, merecendo destaque o caso do estado do Paraná que, em 2024, instituiu o Programa Parceiro da Escola, a ser desenvolvido nas instituições da rede estadual de ensino de educação básica do Paraná, por meio do qual autoriza a Secretaria de Estado da Educação – SEED a celebrar contrato com pessoas jurídicas de direito privado especializadas na prestação de serviços de gestão educacional e implementação de ações e estratégias que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a eficiência na gestão das unidades escolares, constando entre seus objetivos: garantir a gestão técnica e qualificada nas unidades educacionais, a fim de assegurar a prestação de serviços públicos educacionais de excelência; e buscar o aumento da qualidade da educação pública estadual, por meio do estabelecimento de metas pedagógicas e modernização das estruturas administrativas e patrimoniais (Paraná, 2024).

A qualidade da educação, portanto, é invocada mais uma vez para justificar esse processo de venda das escolas públicas, já anunciado em outras localidades do país como São Paulo e Manaus, sendo a gestão empresarial de resultados apresentada como a mais qualificada para o alcance das metas nos quais se resume o tipo de qualidade pretendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar, diante do novo paradigma de produção toyotista, baseado em técnicas aperfeiçoadas de exploração de mais valor relativo, que demanda um trabalhador mais flexível e polivalente, favorecido por uma racionalidade neoliberal de menos proteção estatal para a classe trabalhadora e de difusão de uma subjetividade baseada no autogerenciamento dos indivíduos, transformado em empreendedor, novos atributos passaram a ser demandados para que a educação pudesse ser considerada de qualidade para a formação de trabalhadores de novo tipo, para a conformação social, e para a exploração econômica, em que “[...] a educação deixa de ser discutida como um bem de uso e passa pelo processo de mercantilização, transformando-se

num bem de troca no mercado de trabalho e no mercado dos bens simbólicos” (Apple, 2003, p. XVII).

Dentro da racionalidade neoliberal consolidada nesse bloco histórico, agentes do capital internacional e nacional têm atuado na construção de teorias, conceitos e valores que serviriam de atributos para o consenso em torno de uma nova qualidade de educação baseada na lógica econômica (custo/benefício), na teoria do capital humano (competências e habilidades individuais de empreendedor), e gestão de resultados (competição, metas, avaliações em larga escala).

Para isso, prepostos e APHEs têm ocupado as instâncias de decisão na estrutura do Estado restrito e, com o apoio da imprensa, têm capturado as pautas e desidratado a atuação dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que conseguem consolidar seus interesses na forma de políticas públicas, entre essas a qualidade da educação de contornos neoliberais.

Com a conquista da direção das instituições e da adequação das condições jurídicas do Estado, os agentes do capital têm conseguido não apenas estabelecer um modelo de educação submisso às demandas do mercado, mas também terceirizar para a iniciativa privada todos os processos da divisão do trabalho escolar e, mais recentemente, ocupar por completo as unidades de ensino públicas em nome da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade** – o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

APPLE, Michael Whitman. **A luta pela democracia na Educação**: lições de realidades sociais / Michael W Apple com Luís Armando Gandin. Shuning Liu, Assaf Meshulam e Eleni Schirmer; tradução Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

CARVALHO, Luís Miguel. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. °

136, p. 669-683, jul. -set., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166669>. Acesso em: 21 jun. 2022.

CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 205-206, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/525>. Acesso em: 19 mar. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson, **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político** / Carlos Nelson Coutinho. – Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo** [recurso eletrônico] : ensaio sobre a sociedade neoliberal / Pierre Dardot, Christian Laval ; tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o Empresariamento da Educação Pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-24, 22 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010.

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

FUNDAÇÃO LEMANN. **Educação pública de qualidade**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade>. Acesso em: 18 jul 2024.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia Cardoso da; PUTZKE, Camila Kipper. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa: Universidade Estadual de Ponta Grossa**, v. 12, n. 3, p. 728-748, set./dez, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.003>. Acesso em: 17 dez. 2022.

GRAMSCI, Antonio. (1891-1937) **Cadernos do cárcere**, volume 1 [recurso eletrônico]: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce / Antonio Gramsci; tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: uma Qualidade de Educação Restrita e Restritiva. *In: Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar* [livro eletrônico] / Organizadores José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MARX, Karl. (1818-1883) **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Reginaldo Corrêa de. **Neoliberalismo** – de onde vem, para onde vai? Ed Senac. São Paulo. 2001.

MOTTA, V. ; ANDRADE, M. C. P. de. Empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e224423, 2020.

OCDE. Organisation de Coopération et de Développement Économiques. **PISA** – The OECD Programme for International Student Assessment. PARIS, 2007. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/37474503.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PARANÁ. **Lei** nº 22. 006, de 4 jun. 2024. Institui o Programa Parceiro da Escola.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. **Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão**: a educação da força de trabalho no modelo japonês. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/71852>. Acesso em: 21 jun. 2024.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do WORLD BANK. Tradução de Mónica Corullón *In*: **O Banco Mundial e as políticas educacionais** / Livia de Tommasi, Mírian Jorge Wade, Sérgio Haddad (organizadores). – 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. WCEFA. Nova Iorque. 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

WORLD BANK. **World Bank Annual Report – 1971**. Washington, 1971. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/683221586875253187-0040012020/original/IBRDFinancialStatementsJune1971.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023

WORLD BANK. **World Bank Annual Report – 1974**. Washington, 1974. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/229951586874758411>

– 0040012020/original/IBRDFinancialStatementsJune1974.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023

WORLD BANK. **Education: sector policy paper**. Washington, 1980a. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/366981468182955979/pdf/PUB268000REPLA000PUBLIC00Box114061B.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

WORLD BANK. **World Bank Annual Report – 1980**. Washington, 1980b. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/562761468762881153/pdf/multi0page.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

WORLD BANK. **Priorities and strategies for education**. Washington, 1995. Disponível em: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/0-8213-3311-9>. Acesso em: 10 jan. 2023.

AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NO CONCEITO DE QUALIDADE DO SAEB

FÁBIO STOFFELS
WESLEY LUIS CARVALHAES

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem se consolidado, desde a década de 90, como um dos principais instrumentos de medição da qualidade educacional no Brasil. Desde a sua criação, o SAEB intensificou o controle sobre os conteúdos pedagógicos e aumentou a responsabilização de professores e de escolas, alinhando-se a uma visão de qualidade fortemente influenciada por princípios neoliberais. Este capítulo busca explorar como o conceito de qualidade adotado pelo SAEB reflete uma lógica de mercado que prioriza resultados quantitativos e métricas de eficiência, desconsiderando a complexidade e a diversidade das experiências educativas.

A adoção de práticas neoliberais na educação promove uma visão instrumental da qualidade, em que o sucesso é medido por meio de testes estandardizados em larga escala e pelo controle do fluxo escolar. Essa abordagem não só limita a compreensão da qualidade educacional a indicadores numéricos, mas também negligencia fatores contextuais essenciais para o processo educativo. Além disso, ela fortalece o papel do Estado apenas como avaliador, cujas políticas educacionais são cada vez mais moldadas por métricas de desempenho e *rankings*, em detrimento de uma avaliação mais ampla e contextualizada da qualidade educacional.

DESENVOLVIMENTO

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao associar a qualidade da educação à resultados em avaliações externas em larga escala e ao controle do fluxo escolar, evidencia um conceito de qualidade oficial e desconsidera o fato de que é preciso reconhecer cada unidade educacional como um local em que a concepção de qualidade torna-se viva, a partir do diálogo e das negociações que ocorrem em seu interior.

O SAEB busca propagar, no contexto escolar, a ideia de que uma boa educação pode ser medida por instrumentos quantitativos e classificatórios e de que a melhoria do ensino depende unicamente de ações dentro da escola. Seus pilares são quantitativos, meritocráticos e de responsabilização, atendendo a demandas de uma administração pública neoliberal.

Na educação, o viés do desempenho, que dá sustentação ao SAEB, só é possível de ser avaliado a partir da comparação entre professores, alunos, escolas e sistemas escolares. As metas de cada ator do processo educativo são designadas por índices e, a partir do desempenho, comparativamente, avalia-se o seu sucesso ou fracasso desses atores. Há uma ênfase nos “resultados (*outcomes*) e produtos (*outputs*) escolares, assim como os custos e insumos necessários à ampliação ou manutenção da rede escolar (*inputs*) nas discussões e análises da qualidade em educação, pautadas pelo inequívoco viés da “eficiência” (Silva, 2008, p. 200).

Desde a década de 1970, as ideias neoliberais têm sedimentado uma nova racionalidade que modificou a conduta das pessoas e a organização social, superando as dimensões do econômico e enraizando-se em todas as dimensões da vida humana (Dardot; Laval, 2016). O Estado, responsável por essa organização social, vem sofrendo forte influência do neoliberalismo que transforma, paulatinamente, as instituições públicas em organizações. Nessa transformação, os princípios do mercado tornam-se princípios de governo aplicados no e pelo Estado (Brown, 2019). Estabelece-se, na esfera do governo, a crença de que aplicação dos recursos públicos deve seguir princípios racionais para que haja a maximização de resultados com a aplicação de recursos mínimos e passe-se a conceber a concorrência, pilar central das organizações do mercado, como princípio da gestão pública com o objetivo de modernização do serviço público.

Outra finalidade da instituição dos princípios gerenciais na esfera do governo é a desresponsabilização do Estado pelos serviços públicos, que pouco a pouco passam a ser providos pelo sujeito empreendedor ou por suas famílias. Os adeptos da doutrina neoliberal propõem um Estado mínimo com uma nova gestão pública que descentraliza as instituições públicas e coloca-as para concorrer entre si, gerando uma necessidade de controle e avaliação constante. Essa nova forma de governo, julgada como a mais moderna e eficiente, passou a ser difundida como a única maneira de adequar as economias locais a uma economia global. O mercado, no ponto de vista dos neoliberais, deve ser o grande regulador da economia, e o Estado deve lhe dar o suporte legal, garantindo-lhe políticas que favoreçam a liberdade econômica (Brown, 2019).

O individualismo e a concorrência que se instauram em todas as esferas da vida a partir da propagação da racionalidade neoliberal acabam desconstruindo os conceitos de sociedade e de cidadão, que passa a ser tratado como consumidor, perdendo seu compromisso com a política e com a coletividade. Cada cidadão, nesse modelo econômico, é um indivíduo que tem a obrigação de ser bem-sucedido na concorrência e de arcar com suas necessidades individuais. O mérito de cada indivíduo, considerado empreendedor de si mesmo, coloca-o, segundo os neoliberais, no lugar que lhe é devido, assumindo os riscos e as responsabilidades por sua sorte (Dardot; Laval, 2016). O Estado deixa, pouco a pouco, de ser provedor dos serviços públicos para tornar-se avaliador dos serviços essenciais privatizados ou fornecidos por organizações públicas em plena concorrência.

É nesse contexto que emergem os programas de avaliação que constituem o eixo desse tipo de gestão neoliberal. É por meio deles que se estabelecem metas, controle e regulação dos serviços públicos, eixos estruturantes da proposta de Estado avaliador. Nessa perspectiva de gestão pública, as funções de controle e execução dos serviços públicos são bem delimitadas. O governo central provém os recursos financeiros e as diretrizes dos serviços, e as instituições públicas executam-nos. Os órgãos do governo central, então, controlam, a partir de uma racionalização dos serviços, a execução dos mesmos a partir de avaliações (Dardot; Laval, 2016).

As instituições públicas, a partir de seus resultados nessas avaliações, têm suas práticas reorientadas a fim de adaptarem-se à lógica do sistema central. Ocorre também, a partir da análise dos resultados, a responsabilização dos servidores públicos, que podem ser premiados, quando demonstrarem bons resultados, ou penalizados, caso as metas traçadas não sejam alcançadas. Segundo Dardot e Laval (2016), são diversas as consequências desse tipo de gestão para os serviços públicos, como a hiperobjetivação, a instrumentalização desses serviços e a despolitização do cidadão.

Fazendo um levantamento nas legislações brasileiras, Vieira e Côco (2015, p. 131) constataram que “até a década de 1980, os estudos e pesquisas referentes à temática da avaliação direcionavam-se à análise dos processos e resultados de aprendizagem dos alunos”. As avaliações, quando citadas nos documentos oficiais, tinham como finalidade principal a verificação do rendimento escolar dos estudantes. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, é que a avaliação passou a ser associada à qualidade da educação nas políticas educacionais brasileiras.

Queiroz e Militão (2022) enfatizam que, no Brasil, as avaliações sistêmicas ganharam espaço nas discussões sobre políticas públicas educacionais a partir da participação do nosso país na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa conferência, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), definiu pressupostos para a educação que influenciaram a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os pressupostos neoliberais que emergiram desse encontro, segundo esses autores, estão vinculados a uma concepção de educação como “impulsionadora da produtividade e competitividade a serviço do mercado globalizado” (Queiroz; Militão, 2022, p. 9).

Da década de 1990 para cá, a presença da associação entre avaliação e qualidade da educação tem se intensificado nas políticas públicas para educação brasileiras. Ao analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, Lei 13.005/2014, Vieira e Côco (2015, p. 131) perceberam que

[...] em uma visão geral, entre as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), não há nenhuma ligada à avaliação. Contudo, quando analisamos as metas em correlação com as suas estratégias, verificamos que do total de 255, 24 estratégias relacionadas à avaliação e no conjunto das metas, 14 delas têm, pelo menos, uma estratégia com previsão de ação avaliativa.

Paulatinamente, essa importância foi reverberando nos debates educacionais. Em 2014, no documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), juntamente com ações direcionadas à democratização do acesso, à permanência e às condições de participação, a avaliação foi considerada como fator importante para a garantia e promoção da qualidade da educação (Vieira; Côco, 2015). Essa conferência democrática, no entanto, defende que a política de avaliação deve ir além da classificação das escolas e dos sistemas de ensino. Ela deve contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, subsidiando tomadas de decisões e propondo intervenções que visem à melhoria da educação. Segundo Vieira e Côco (2015, p. 134), a proposta de avaliação da CONAE

[...] abarca as diferentes modalidades de um processo que exige mais do que o levantamento de dados e informações. Trata-se de um processo que requer uma base de princípios e convoca todos os envolvidos a compreenderem a realidade em que estão inseridos e a fazerem escolhas a partir das possibilidades de ação vislumbradas para a melhoria da qualidade da educação.

Embora haja um conceito de qualidade oficial, difundido pelas legislações que regulamentam o SAEB e defendido pelo MEC, esse conceito, no debate entre teóricos e professores, adquire uma polissemia, ou seja, vários sentidos (Souza, 2020). Trata-se de um conceito cuja “definição [...] é difícil de ser realizada, pois depende de outros fatores, não se trata de um conceito em si, mas implica um juízo de valor e tem diferentes perspectivas pelas quais pode ser abordada (p. 57)”. Cada sentido desse termo depende do que se busca com o educar, ou seja, da finalidade que é definida para a educação em determinado tempo histórico.

A avaliação do trabalho das escolas pode, portanto, variar do avaliador e do período em que essa avaliação foi realizada. Percebe-se que se trata de um conceito construído socialmente, pois “[...] não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de umajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de

qualidade” (Silva, 2008, p. 195). O que é visto como qualidade, portanto, não é uma característica do próprio objeto, mas um julgamento que traz consigo intenções e interesses do sujeito que avalia, e esses interesses podem ficar explícitos ou não.

O constante movimento dialógico que envolve o debate dessa questão em determinado tempo histórico proporciona uma diversidade de compreensões, muitas vezes complementares, divergentes ou contraditórias. Como se trata de uma valoração, julgar algo como de boa ou má qualidade possui também um conteúdo ideológico, vinculado às demandas sociais de um tempo histórico e ao sujeito histórico que se posiciona em relação a algo. Dependendo de sua aceitação, de sua visão de educação e de sua adesão a determinados valores, uma determinada concepção de qualidade parecerá inevitavelmente superior às outras e lutará para tornar-se hegemônica.

O julgamento de qualidade de escolas e sistemas educacionais, conseqüentemente, pode estar influenciado por critérios particulares ou de certos grupos e segmentos sociais, orientados por interesses próprios, sem compromisso com o interesse público. Esses julgamentos, muitas vezes, acabam virando categorias aceitas socialmente como legítimas e inquestionáveis, adquirindo um peso social e midiático (Silva, 2008). Ao adotar um conceito de qualidade da educação, é, portanto, necessário que se esteja ciente dos condicionantes que são inerentes a esse conceito e das discórdias e dos conflitos que o ponto de vista adotado estabelece com os outros que circulam socialmente. Nesse sentido, Vieira e Côco (2015, p. 131) consideram que

a comunidade escolar como uma unidade que pode construir um referencial de qualidade para a instituição da qual faz parte, precisamos considerar as diferentes vozes, os ilimitados sentidos e os enunciados que integram esse processo dialógico em que cada ação se concretiza em resposta ao outro, cada enunciado se constitui a partir de tantos outros já assimilados.

Cada membro da comunidade educacional, conforme suas próprias vivências e referências, tem sua visão do que seria uma escola de qualidade. Por esse motivo, Vieira e Côco (2015) sugerem que a escola deve compartilhar, discutir, debater essas diferentes visões em um trabalho coletivo, para que se chegue à concepção de qualidade adequada aos objetivos dessa unidade educacional em seu contexto

histórico-social e que atenda pais, estudantes e professores. Esse conceito consensual refletirá, dessa maneira, uma disputa de sentidos e significados existentes no momento em que se vive. Quando se formula um conceito de qualidade homogeneizante, que desconsidera a realidade sociocultural da escola, corre-se o risco de

falar de qualidade como um conceito em si mesmo, desconsiderando a vida e a realidade dos sujeitos envolvidos em um contexto específico, acaba por se caracterizar como uma produção desprovida de sentido, não representando um conhecimento da realidade em que se insere (Vieira; Côco, 2015, p. 132).

O conceito de qualidade difundido pelo SAEB está relacionado a resultados no fluxo escolar e nas avaliações em larga escala aplicadas. Essa política pública de avaliação busca propagar no contexto escolar a ideia de que uma boa educação pode ser medida por instrumentos quantitativos e classificatórios e de que a melhoria do ensino depende unicamente de ações dentro da escola (Souza, 2020). A educação, ao adotar esse sistema avaliativo, é pareada a outros serviços públicos que fazem parte da administração pública e nos quais é passível adotar avaliações quantitativas, com resultados traduzidos por números, gráficos e tabelas. Para os que comungam dessa perspectiva de qualidade, a eficiência de uma escola seria superior em qualidade a partir do momento em que se apresentem melhores resultados passíveis de serem mensurados com a menor utilização de recurso possível.

A natureza complexa da educação, formada por múltiplas dimensões da formação humana, é desconsiderada, priorizando-se o que é possível de ser avaliado a partir de exames de proficiência e do controle do fluxo escolar. Segundo Silva (2008, p. 201), “[...] outros tipos de resultados esperados de um processo de escolarização podem não ser objetivos ou claramente mensuráveis por meio de exames padronizados”. Como exemplo desses resultados que não são passíveis de mensuração e comparação, esse autor cita a função de formar cidadãos ou pessoas criativas e éticas, objetivos que uma boa escola deve ter, mas que não cabem em um teste padronizado.

A concepção de educação que sustenta esse conceito de qualidade é utilitarista (Silva, 2008). A educação é considerada utilitarista quando enfatiza a formação técnica dos indivíduos, direcionando o aprendizado para habilidades práticas e profissionais. Nesse modelo,

a escola é vista como uma instituição que prepara os cidadãos para se inserirem no mercado de trabalho de maneira eficiente, atendendo às demandas econômicas da sociedade. A principal justificativa para essa abordagem é promover o desenvolvimento econômico, assegurando que os futuros trabalhadores estejam adequadamente treinados para contribuir com a produtividade e com o crescimento econômico.

Nessa concepção de educação, a escola deve ater-se ao desenvolvimento pelo aluno de habilidades e competências necessários ao mercado, adaptando as pessoas em formação aos códigos da vida moderna em uma sociedade de consumo neoliberal. Segundo Mészáros (2008, p. 49), trata-se de uma educação que “exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos, em nome da suposta superioridade da elite: ‘meritocrática’, ‘tecnocrática’, ‘empresarial’, ou o que quer que seja”.

Laval (2019) enfatiza que, no discurso neoliberal, a troca da palavra conhecimento por competência é bastante significativa. Para esse autor, competência designa um conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, a um saber prático. Enquanto a transmissão de conhecimento está relacionada com a formação intelectual e cultural do estudante, o desenvolvimento de competências tem como finalidade torná-lo útil à organização produtiva.

O foco do processo de ensino são os produtos que justificam sua existência. Para legitimar essa proposta de formação, cria-se uma narrativa instrumental de qualidade cujas bases estão nos resultados em avaliações externas que, supostamente, comprovariam o rendimento cognitivo dos alunos, e na utilidade e na eficiência que esses resultados teriam em termos econômicos (Silva, 2008).

O conceito de escola eficaz está alinhado ao propagado por muitos organismos multilaterais como o BM, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros. Esses organismos influenciaram, a partir da década de 1980, as políticas públicas educacionais de países em desenvolvimento a partir de seus projetos e financiamentos. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), ao se analisar os documentos dessas instituições, percebe-se que as concepções de qualidade que aparecem, considerando a

existência de algumas variações, apresentam alguns pontos em comum, como a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

Percebe-se que esses organismos internacionais acreditam no poder dos resultados e na medição como promovedores de uma escola de qualidade. Eles creem que os sistemas de avaliação, aliados a currículos nacionais cumpridos eficientemente, são capazes de estabelecer parâmetros e padrões de referência capazes de fazer a educação avançar na melhoria da qualidade. Nessa concepção, conta-se também com a mobilização da opinião pública a partir da divulgação de resultados. A finalidade dessa divulgação é tornar esse padrão de qualidade socialmente aceito, ou seja, hegemônico, rompendo as resistências que possam existir. Determinados organismos, como a UNESCO, acrescentam outras dimensões nas suas discussões sobre o aperfeiçoamento do sistema educacional. Como essas outras condições para o alcance da qualidade não são comuns a todos os organismos, elas não entrarão nesta discussão.

Gadotti (2010) enfatiza que esse padrão de qualidade reforça uma tendência de mercantilização da educação. Para esse autor, “a mercantilização refere-se à atribuição de um valor econômico a todas as coisas, inclusive a um direito, como é a educação. [...] Trata-se de um conceito que reduz tudo a mercadoria, onde tudo pode ser comprado e vendido, onde tudo pode ser negociado” (p. 26). Os padrões mercantis ameaçam a qualidade social da educação, pois, ao tratar a educação como mercadoria a ser adquirida e que produz diferenciação entre os bem ou malsucedidos socialmente, não se reforçam valores como solidariedade, equidade e justiça social.

Na pluralidade de realidades que constitui o Brasil, o conceito de qualidade do SAEB mostra-se homogeneizante, pois institui parâmetros de qualidade idênticos a cenários diferentes e, muitas vezes, desiguais. Essas desigualdades podem ser de caráter regional, estadual, municipal, local ou de rede. A escola, por estar situada em um contexto histórico, social e cultural único, só pode ser analisada e avaliada quanto à qualidade a partir dessas variáveis. Outro ponto que merece destaque é que esse conceito de eficiência, ao não dar o devido valor às dimensões extraescolares, naturaliza “os determinantes

socioeconômico-culturais em nome da ideologia das capacidades e dons naturais, o que reforça uma visão de que a trajetória do aluno, em termos de sucesso ou fracasso, decorre das suas potencialidades naturais” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 14). Isso pode reforçar o processo de exclusão dos marginalizados socialmente por razões étnicas, sociais, econômicas, raciais, entre outras.

Esse parâmetro de qualidade, segundo Stoffels (2023), não é unânime entre os professores. O estudo realizado por esse autor no município de Goiânia – Goiás mostra que poucos professores demonstraram a adesão ao conceito de qualidade oficial ou manifestaram uma forte influência dele. Há, nos resultados de sua pesquisa, conceitos de qualidade variados e uma forte resistência ao oficial. Trava-se, como se percebe, no campo dos estudos e dos debates, uma disputa entre o conceito de qualidade do governo, reforçado fortemente pela mídia, e as concepções dos professores contemporâneos, o que comprova a existência de muitas definições de qualidade em educação e atesta a complexa e multifacetada natureza desse conceito.

No campo da educação, os autores que questionam o conceito de qualidade propagado pelo SAEB enfatizam que esse conceito é complexo e multifacetado (Souza, 2020). Críticos como Dourado, Oliveira e Santos (2007) defendem que fatores externos à escola influenciam a qualidade do ensino ofertado e não podem ser desconsiderados. O contexto da escola é, nessa perspectiva, influenciado por fatores econômicos, sociais e políticos que não podem ser deixados de fora de uma avaliação. Dourado e Oliveira (2009) destacam que, ao se debater a qualidade do processo educativo, deve-se considerar

um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente (p. 202).

A qualidade da educação, nessa perspectiva, não pode ser avaliada somente a partir do desempenho dos estudantes nas avaliações

externas em larga escala e na medição do fluxo escolar, pois esses critérios desconsideram as diferentes articulações das dimensões do processo educativo e dos espaços de vida que se materializam em cada unidade escolar.

Para melhorar o processo educativo e a qualidade da educação, é necessário compreender-se que não há um padrão universal de qualidade, pois cada realidade escolar é única. Entretanto, Dourado e Oliveira (2009, p. 207) defendem que

é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Segundo esses autores, as dimensões intra e extraescolares devem ser consideradas como influenciadoras da qualidade educacional. Como dimensão extraescolar entende-se as condições socioeconômicas e culturais de vida do contexto educativo, que, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 14) “afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa.” Nessa dimensão, é necessário se considerar como influenciadores do bom ou mau desempenho escolar dos alunos a visão e as expectativas que os atores escolares têm sobre a escola e

o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 14).

Não há como elevar a qualidade da educação sem se levar esses fatores em conta. É preciso que sejam elaboradas políticas públicas, programas e projetos escolares e extraescolares para que se resolvam questões que estão fora da escola, mas que influenciam fortemente os alunos no seu desenvolvimento escolar. Esse desafio, que deve ser enfrentado por toda a sociedade (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

Nessa perspectiva, ao considerar o contexto sociocultural, cada escola, ciente de seus fins, deve elaborar projetos cujos conteúdos auxiliem a comunidade escolar no enfrentamento de suas dificuldades. Para isso, deve haver uma avaliação que diagnostique os entraves ao processo de ensino-aprendizagem e a escolha dos melhores recursos pedagógicos para saná-los.

CONCLUSÕES

É importante se perceber que há inúmeros fatores e dimensões que estão envolvidos no conceito de qualidade da educação. Conforme a ênfase que é dada a uma ou várias dessas dimensões ou fatores, adotar-se-á um conceito de qualidade específico. Esses conceitos, na maioria das vezes, não abarcam a totalidade de fatores e a complexidade que envolve o conceito em tela. Isso faz com que, em uma determinada realidade social, convivam vários sentidos para esse conceito, estabelecendo-se a polissemia anteriormente discutida neste texto.

Na pluralidade de realidades que constitui o Brasil, o conceito de qualidade do SAEB mostra-se homogeneizante e limitado, pois institui parâmetros de qualidade idênticos a cenários diferentes e, muitas vezes, desiguais. A escola, por estar situada em um contexto histórico, social e cultural único, só pode ser analisada e avaliada quanto à qualidade a partir dessas variáveis, portanto, é a partir de debate coletivo entre os atores da unidade escolar que se deve chegar à concepção de qualidade adequada aos objetivos dessa unidade educacional em seu contexto sócio-histórico.

É importante se considerar que há inúmeros fatores e dimensões que estão envolvidos no conceito de qualidade da educação, o que não ocorre na política de avaliação brasileira adotada pelo governo federal, de forte viés neoliberal. Cabe ao campo da educação, portanto, trazer essa questão ao debate em um período em que as políticas avaliativas vigentes vem tendo suas possibilidades de controle e de responsabilização ampliadas, para que se apontem as limitações desse sistema avaliativo e não se permita que o seu conceito neoliberal de qualidade torne-se hegemônico.

REFERÊNCIAS

- BROWN, W. . **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente.** São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- DARDOT, P. ; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.
- DOURADO, L. F. ; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão,** Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.
- DOURADO, L. F. ; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.
- GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Editora Boitempo, 2019.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.
- QUEIROZ, W. I. de; MILITÃO, S. C. N. Avaliações externas e em larga escala no contexto da política educacional do estado de Goiás. **Revista Exitus,** Santarém, v. 12, n. 1, p. 1-25, 2022.
- SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes.** Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2008.
- SOUZA, T. T. S. **Avaliação externa e qualidade da educação básica: concepções e práticas em disputa.** 2020, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- STOFFELS, F. **A prova do Saeb e o ensino de língua portuguesa na perspectiva de professores da rede pública estadual de Goiás.** 2023. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas-GO.
- VIEIRA, N. ; CÔCO, v. Avaliação e qualidade: diferentes percursos na educação básica. **Roteiro,** Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 101-126, 2015.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER A NOÇÃO DE PROJETO DE VIDA NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

GUILHERME BAUMANN ACHTERBERG
SILVIO JOSÉ DE MELLO NETO
ZILA GABRIELI ILHA LIMA

Para a ampla maioria de membros da comunidade brasileira de educadores, o termo Projeto de Vida se apresentou como uma novidade, estando presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2018 e se consolidando como um componente curricular em todos os estados do Brasil. Entretanto, o termo aparece já há algumas décadas, inclusive no século XX, quando se trata de pensar políticas educacionais para a juventude (Alves; Oliveira, 2020).

Presente tanto na literatura acadêmico-científica relacionada com o campo da Sociologia das Juventudes quanto em estudos de variados campos da Psicologia, o termo Projeto de Vida é polissêmico. No âmbito de recomendações para políticas educacionais para o Ensino Médio, o termo também aparece em documentos diversos, com centralidade principalmente na BNCC. Mesmo nas orientações curriculares a noção de Projeto de Vida não é bem definida, conforme aponta Coscioni (2021).

No âmbito deste texto, defendemos o posicionamento de que a noção de Projeto de Vida está sendo disputada no atual contexto educacional brasileiro entre duas grandes forças político-ideológicas: 1) grupos empresariais, que buscam constituir hegemonia para vincular o conceito de Projeto de Vida com o Empreendedorismo e outras concepções

oriundas do Mundo do Trabalho marcadas pelo neoliberalismo e; 2) grupos progressistas, constituídos por professores da educação básica e pesquisadores de diversas áreas que acreditam que o trabalho pedagógico deve ter como princípio fortalecer laços entre a escola e os estudantes por meio de discussões críticas sobre seu futuro. É claro que, em cada um desses grupos, diferentes posições ideológicas são encontradas.

Em meio a esse processo, nos localizamos no conjunto das forças progressistas que percebem potência na noção de Projeto de Vida, principalmente para problematizar aspectos sobre a função da escola na vida dos jovens e sobre as contradições cada vez mais agudas que vivenciamos atualmente no Antropoceno¹.

Nesse cenário, é importante discutirmos a noção de Projeto de Vida para além das devidas críticas que vêm sendo feitas tanto sobre os materiais didáticos voltados para estudantes distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 (Achterberg; Terrazzan, 2023) e os currículos estaduais (Silva; Estormovski, 2023) quanto sobre as concepções presentes em formações continuadas de professores (exemplo desse movimento foi a criação de livros didáticos de formação continuada no âmbito do PNLD 2021 que incluíam a noção de Projeto de Vida como conceito a ser discutido e clarificado nas formações de professores).

Isso porque, uma vez compreendidas as estratégias utilizadas pelos grupos empresariais, é necessário construirmos de forma mais qualificada uma noção de Projeto de Vida que envolva, no contexto da educação escolar pública, conceitos como emancipação e criticidade. Estamos convencidos que devemos defender atividades pedagógicas em que os estudantes de ensino médio possam pensar sobre seu futuro na escola, embora essa não seja a única ação que farão durante os três anos em que vivenciam essa etapa. Trata-se, então, de problematizar a noção de Projeto de Vida e entrelaçá-la com conceitos que permitam pensar um futuro em que a humanidade não padeça em função da grave crise climática que se avizinha, mas sim onde as relações humanas sejam menos

1 Antropoceno se refere (segundo a concepção geológica) a uma época em que os estratos geológicos são dominados por restos de origens humanas recentes (Angus, 2023). Algumas evidências de que vivemos em um novo período são: mudanças climáticas intensas, microplásticos presentes inclusive no corpo de seres humanos, emissão de gases de efeito estufa em níveis estratosféricos, presença de resquícios radioativos em rochas.

competitivas e mais solidárias. Assim, esperamos contribuir com as discussões já em andamento a respeito das potencialidades que a noção de Projeto de Vida possui quando se relaciona com a Educação Básica.

As discussões presentes nesse ensaio teórico-conceitual estão relacionadas com a temática Projeto de Vida de jovens estudantes do ensino médio e terão como foco alguns dos pressupostos teórico-conceituais que podem fundamentar práticas pedagógicas que ocorram na etapa final da educação básica envolvendo o futuro dos jovens brasileiros. Nossa tese central consiste em defender que as propostas de práticas pedagógicas que ocorram no ensino médio envolvendo o futuro dos jovens brasileiros devem considerar, de modo geral, os elementos históricos, culturais e econômicos que produziram e produzem nossa realidade social contemporânea, e, em específico o impacto da crise climática e o modo de vida ocidental no futuro desses jovens.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar tal defesa, mobilizamos argumentos e discussões teóricas envolvendo o pensamento dos seguintes autores e autoras: Ailton Krenak, Paulo Freire, Michael Apple, Pierre Dardot e Christian Laval, Wendy Brown, dentre outros/as. Além disso, faremos referências a relatos de pesquisas empíricas envolvendo a temática Projeto de Vida. Apresentaremos, quando pertinente, relações entre os pensamentos dos diferentes autores tomados como referência.

DESENVOLVIMENTO

Começaremos apresentando o papel da educação e da escola na contemporaneidade e descrevendo como conceitos empresariais estão sendo inseridos nas políticas educacionais. Depois, iremos apresentar a noção de Projeto de Vida adotada neste texto. Argumentamos que um Projeto de Vida não envolve apenas desejos e metas em relação ao futuro, mas também ações no presente. Defendemos que a identificação com profissões e campos de atuação exige que se discutam os processos atuais de exploração dos trabalhadores, bem como as dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho.

Depois, apresentaremos argumentos sobre a importância da noção de juventudes como categoria que permite compreender as singularidades dos jovens brasileiros (levando em conta, portanto, raça, gênero, sexualidade, classe e demais características de identidade coletiva). Por fim, argumentamos que o pensamento de Krenak deve ser apropriado por parte dos educadores para que se pense sobre qual tipo de vida nossos estudantes estão sendo incentivados a planejar e como é essencial reconhecer os saberes dos povos originários para que adieemos o fim do mundo e imaginemos outro futuro, diferente do que está colocado atualmente.

Projeto de Vida: como as juventudes devem imaginar seu futuro a partir de experiências escolares?

Começaremos pela pergunta do título para, ao fim desta seção, apresentar nossa compreensão sobre a noção de Projeto de Vida. Para respondê-la, ainda que parcialmente, dado o espaço disponível neste texto, é necessário antes explicitar nossa compreensão sobre a educação e seu papel social.

Uma vez que os sujeitos se produzem e são produzidos na articulação entre seu genoma e o mundo humano (Charlot, 2021), é necessário que algum processo conecte esses dois aspectos. Entendemos que a educação é esse processo; assim sendo, ninguém escapa da educação:

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 2007, p. 7).

Mediante essa reflexão, um aspecto merece ser destacado: o papel da educação na determinação de possíveis subjetividades e, portanto, possíveis tipos de sociedades (Apple *et al.*, 2020). Para refletir, portanto, sobre o papel da educação na sociedade brasileira, é importante que compreendamos algumas das relações entre Escola, Democracia e Mercado no contexto contemporâneo. A Escola, ao longo de sua história, esteve sempre envolvida com os projetos de sociedade mais amplos, sendo que estes são construídos no embate entre classes e grupos sociais diferentes e antagonicos (Alves; Oliveira, 2020).

Em síntese, a Escola, ao longo das últimas décadas, tem sido alvo de um processo de cooptação de lógica de mercado, principalmente por meio da noção de empreendedorismo². Tal noção, ao menos na forma como vem se consolidando em políticas e discursos educacionais, se vincula fortemente ao neoliberalismo e à visão de futuro que o mesmo propõe. Sendo o neoliberalismo uma racionalidade que objetiva moldar sujeitos para uma sociedade desigual, é necessário que o futuro esteja já definido – nesse caso, o futuro consiste na continuidade do atual modelo socioeconômico, o capitalismo (Dardot; Laval, 2016). Isso entra em contradição com a possibilidade de construir um Projeto de Vida que envolva mudanças e uma vida digna para jovens pobres e periféricos, pois as políticas públicas básicas, como Educação e Saúde são as primeiras a serem atacadas e fragilizadas. Analisemos, então, a perspectiva de Freire sobre o futuro:

toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento (Freire, 1992, p. 92).

Freire nos fala sobre isso no contexto do fatalismo neoliberal (ideologia que pretende atribuir à história humana certa rigidez e determinismo), reafirmando que o futuro deve sempre ser visualizado como uma possibilidade, e não como um dado fixo e já totalmente determinado pelo presente. Diz o autor que “[...] sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (Freire, 1992, p. 91). Tal perspectiva encontra eco no pensamento de Apple (2017) e de outros autores no campo da teoria crítica do currículo e, em nossa opinião, deve fazer parte da tentativa de

2 Vale destacar que assim como outros termos tem sido cooptados pelo neoliberalismo, o empreendedorismo também é um deles. Em sua definição comum, significa iniciar alguma tarefa, tomar iniciativa, ser protagonista (Demo; Silva, 2020). Assim, não devemos meramente fugir desse conceito, mas sim destacar as fragilidades concretas de seu uso abusivo por parte de agentes do mercado financeiro global e de *influencers digitais*, por exemplo.

elencar pressupostos para um tratamento didático-pedagógico sobre Projetos de Vida.

Conforme apontam Dardot e Laval (2016) e Brown (2019), o neoliberalismo se consolidou como mais do que apenas uma receita de políticas econômicas de austeridade fiscal e livre mercado, pois tornou-se também uma racionalidade que forma subjetividades individualistas, empreendedoras e que são responsáveis totalmente por seus fracassos profissionais. Enquanto esse processo se consolidou ao longo do século XX, acirram-se também as disputas sobre que democracia queremos construir. Saad e Morais (2018) apontam que o neoliberalismo é um risco para a democracia, uma vez que organiza o Estado como empresa e desfaz uma série de direitos sociais construídos a duras lutas. Para Brown (2019), o neoliberalismo ataca o social, tenta a todo custo destruí-lo e, em seu lugar, instaurar a competição e o individualismo supremo ao colocar desejos pessoais como necessidades da população, negligenciando as políticas públicas.

Entendemos que as atividades didáticas relacionadas diretamente com a noção de “Escolha Profissional” devem levar em conta esses processos sociais. Não é possível, em nossa opinião, promover a reflexão de estudantes sobre seu futuro profissional sem debater profundamente o que ocorre hoje no mundo do trabalho, incluindo aí as discussões sobre precarização, uberização do trabalho e avanço do uso de inteligências artificiais (Antunes, 2018).

Junto dessa necessidade, entendemos que a ação de sonhar deve ser também levada em conta por docentes e estudantes ao pensar sobre o futuro. Essa ação se traduz como sinônimo de almejar, antever, querer, ansiar por algo. Freire (1992, p. 91) afirma que “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” e acrescentamos: sem projetos (individuais e coletivos), também não há mobilização em direção ao futuro (Machado, 1997).

Mediante essas argumentações oriundas do campo da Educação e das Ciências Humanas, apresentamos agora a definição de Projeto de Vida que faz parte da Teoria Compreensiva sobre Projetos de Vida elaborada por Coscioni (2021, p. 248):

[...] o projeto de vida é um processo em contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que,

em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana.

Tal definição, elaborada pelo pesquisador a partir do estudo e comparação de diferentes perspectivas filosóficas, sociológicas e psicológicas nos auxilia a compreender a noção de Projeto de Vida de forma mais ampla e processual; dessa forma, tal conceituação permite que, no âmbito da escola pública, esse processo ocorra pautado em valores democráticos e que favoreçam a emancipação dos jovens brasileiros em relação às estruturas de discriminação existentes em nossa sociedade (raça, classe, gênero, sexualidade, dentre outras). Portanto, entendemos que essa noção não deve ser incorporada apenas como Componente Curricular, mas sim como um processo singular que pode ser iniciado durante a Educação Básica de um modo mais sistemático. As formas de operacionalizar essa noção são diversas e podem envolver, por exemplo, a organização de eventos (seminários, ciclo de palestras, feiras, oficinas, etc.) para debater sobre assuntos relacionados à noção de Projeto de Vida, tais como: Escolha Profissional, Mundo do Trabalho, Identidade, Cidadania, dentre outros possíveis. Esse é um campo ainda em aberto, pelo menos no Brasil, mas que vem recebendo contribuições importantes de pesquisadores de diferentes campos do saber (Silva; Danza, 2022; Dantas; Azzi, 2018; Oliveira; Pan, 2023; Passeggi; Cunha, 2020).

Juventudes no Brasil contemporâneo

Em que consiste ser jovem? Em sua entrevista intitulada “A juventude é só uma palavra”, Bourdieu (2003) nos instiga a questionar a definição de juventude. O autor avalia que:

Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes. Por exemplo, poderíamos comparar sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos “jovens” que já trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; do outro, as facilidades de uma economia de assistidos quase lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia e preços baixos, entradas para teatro e cinema a preço reduzido, etc. (Bourdieu, 2003, p. 113).

A crítica feita por Bourdieu ao uso da categoria Juventude tem sido revisada por pesquisadores que, após décadas de construção e ampliação de reflexões sobre esse tema, constituíram o campo de estudos chamado “Sociologia das Juventudes”. Concordamos com a proposta de Guimarães e Groppo (2022, p. 16) acerca das preocupações que devemos manter ao usar o termo juventude:

A noção de que a categoria juventude é uma construção histórica e social faz com que sejam necessárias constantes revisões teóricas e cuidadosas contextualizações sociais para que, apesar da invertebrabilidade da categoria, essa tenha materialidade e historicidade, agregando sentido e representação que traga distinção frente a infância, idade adulta e velhice.

Para realizar esse processo, os autores propõem três aspectos que distinguem a juventude brasileira das demais categorias etárias: 1) A juventude é uma condição de latência social, ou seja, há um tempo da vida em que a sociedade brasileira identifica a condição juvenil; 2) A juventude promove a emancipação das relações coletivas, ou seja, é durante esse período da vida que o indivíduo se torna mais autônomo; 3) A juventude se evidencia por seu protagonismo político-histórico-social, ou seja, os jovens se envolvem ativamente em movimentos sociais que reivindicam direitos, principalmente relacionados ao acesso e permanência em todos níveis da educação (Guimarães; Groppo, 2022).

Mediante essas discussões, torna-se essencial compreender que os jovens são diversos, vivem em diferentes contextos, territórios e tempos sociais e incorporam múltiplos significados em suas representações coletivas. Isto ocorre porque eles são influenciados por várias instituições sociais e formativas, incluindo: escola, família, templos religiosos, e também discursos midiáticos. Desse modo, discutir sobre Projeto de Vida no Ensino Médio exige que os docentes se familiarizem com as culturas juvenis e os diferentes modos de ser jovem. Vale lembrar que essas preocupações estão presentes na BNCC e também constam no Parecer CNE/CEB N.º 5/2011 (aprovado em 4 de maio de 2011) que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicadas em 2012.

A conclusão de Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 270), oriunda de uma pesquisa empírica, evidenciou um quadro preocupante:

Parece-nos que a escola não vem possibilitando uma formação humana mais ampla de seus jovens, de tal forma a contribuir para uma compreensão de si mesmos, das suas habilidades e desejos, bem como da realidade onde se inserem, com uma visão sobre o mundo do trabalho e suas demandas e exigências.

Para combater esse quadro de certa cisão entre as juventudes e as escolas de ensino médio, apostamos, assim como os autores citados acima, que a noção de Projeto de Vida tal como estamos propondo nesse texto pode ser uma estratégia importante para: 1) promover uma maior relação entre professores e estudantes, de modo a combater a visão da escola como um lugar “chato”; 2) que os estudantes estejam conscientes sobre os desafios coletivos do futuro e as necessidades de mudanças estruturais que deverão ser realizadas; 3) tornar as práticas pedagógicas que ocorrem nas diversas disciplinas mais significativas e funcionais. Importante salientar que a simples mudança do currículo prescrito não muda sozinha o cenário educacional, pois tais mudanças só podem se consolidar mediante uma valorização salarial dos professores da educação básica bem como uma carreira mais atrativa e que apresente melhores condições de trabalho.

Como projetar a vida durante crises climáticas?

Enquanto esse texto estava sendo escrito, o Rio Grande do Sul foi abalado profundamente com a maior enchente das últimas décadas. Tal evento extremo, potencializado pelo descaso dos poderes públicos – dominados a tempos por partidos de direita e fortemente vinculados a ideais neoliberais – da cidade de Porto Alegre e do estado do Rio Grande do Sul, abalou profundamente a população gaúcha e do Brasil.

A sensação causada por tal acontecimento pode ser explicada pela expressão cotidiana “caiu a ficha”. Isso porque há décadas a sociedade mundial é alertada sobre as mudanças que a ação humana vem causando no planeta, fato evidenciado pela discussão em torno do conceito de Antropoceno (Angus, 2023). Porém, as grandes corporações capitalistas não desejam encarar a necessidade de mudanças estruturais, já que estas podem afetar seus lucros e a própria existência do capital. É importante destacar que expansão infinita e a maximização

cada vez maior dos lucros entram em conflito com a finitude do mundo em que vivemos (Harvey, 2016).

Além disso, atores sociais neoliberais se aliam com setores mais conservadores para atacar as escolas e ridicularizar os profissionais da área com inverdades em prol de uma suposta escola “neutra” que traria a “verdade” sem doutrinação, chamada Escola Sem Partido (Santos, 2021). Tais concepções foram se infiltrando na escola, de modo a reduzir a confiança entre professores e alunos. Para uma concepção progressista de Projeto de Vida, é fundamental desmascarar os discursos meritocráticos que promovem a privatização e o trabalho informal como soluções para todos os problemas sociais.

No contexto das mudanças climáticas contemporâneas, a escola pública desempenha um papel essencial ao conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de repensarmos nossa relação com o planeta. Nesse sentido, vale resgatar a reflexão de Ailton Krenak (2022, p. 33):

Temos que parar com essa fúria de meter asfalto e cimento em tudo. Nossos córregos estão sem respirar, porque uma mentalidade de catacumba, agravada com a política do marco sanitário, acha que tem que meter uma placa de concreto em cima de qualquer corregozinho, como se fosse uma vergonha ter água correndo ali. As sinuosidades do corpo dos rios é insuportável para a mente reta, concreta e ereta de quem planeja o urbano. Hoje, na maior parte do tempo, o planejamento urbano é feito contra a paisagem.

Para o autor, é necessário erguermos “um bosque, jardins suspensos de urbanidade, onde possa existir um pouco mais de desejo, alegria, vida e prazer, ao invés de lajotas tapando córregos e ribeirões. Afinal, a vida é selvagem e também eclode nas cidades” (Krenak, 2022, p. 35). Citamos suas palavras por entender que a noção de Projeto de Vida tem relação direta com mudanças que devem ocorrer no modo de vida que estamos habituados, a começar pela própria estrutura das cidades.

Nesse sentido, argumentamos que, ao almejar uma noção de Projeto de Vida emancipatória, torna-se necessário centralizar a discussão sobre as condições básicas que mantêm a vida na Terra como a conhecemos. Em nossa opinião, discussões em sala de aulas de escolas do ensino médio que envolvam o futuro de jovens precisam necessariamente levar em conta as atuais previsões realizadas pelas

organizações científicas que estudam a vida na Terra. Para Krenak (2020, p. 47), trata-se de modificar a visão ocidental a respeito da natureza (calcada na separação entre cultura e natureza, resultado do iluminismo):

Isso que chamam de natureza deveria ser a interação do nosso corpo com o entorno, em que a gente soubesse de onde vem o que comemos, para onde vai o ar que expiramos. Para além da ideia de “eu sou a natureza”, a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida.

Portanto, defendemos também que o trabalho pedagógico realizado em escolas públicas que se proponha a contribuir com a elaboração de Projetos de Vida leve em conta conceitos, temas e assuntos diversos, tais como: Antropoceno, Mudanças Climáticas, Descarbonização da matriz energética, Biodiversidade e Decolonialidade. Notamos, portanto, que discutir e propor atividades envolvendo a noção de Projeto de Vida envolve assuntos, conceitos e teorias oriundos das mais diversas áreas do saber humano. Krenak (2020, p. 13), ao falar sobre a noção de vida para seu povo, elucida que ela “[...] atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções”. Sendo assim, o processo de produzir uma sociedade humana desconectada do natural, que em nosso contexto tem relação histórica com a perspectiva colonial predatória instaurada desde a invasão de Pindorama, acaba sendo incompatível com a própria existência.

Desse modo, a vida é um atravessamento (ou seja, um processo) do organismo vivo do planeta numa dimensão não material. Tal definição não se opõe à concepção biológica tradicional de vida, mas aponta para um princípio fundamental: o da conexão ecológica que ocorre em nosso planeta. Em seu Ensaio intitulado “A vida não é útil”, Krenak nos brinda com reflexões essenciais, ao nosso ver, para repensar a noção de Projeto de Vida na contemporaneidade, ao questionar a perspectiva predatória da sociedade Ocidental. Já está claro que a visão do mundo como algo a ser moldado, conquistado e alterado segundo nosso bel prazer nos levou a produção de tantos gases do efeito estufa que as mudanças são profundas e irreversíveis (Angus, 2023). Krenak constata, assim como vários outros pensadores, que essa visão de mundo

tornou nosso planeta uma mercadoria. As crianças e adolescentes imersos na cultura ocidental vivenciam “[...] isso como se fosse uma experiência total. As informações que ela recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já seguem um roteiro predefinido: vai ser engenheira, arquiteta, médica, um sujeito habilitado para operar no mundo” (Krenak, 2020, p. 48). Torna-se interessante que as práticas educativas escolares permitam que os jovens tenham contato com as mais diversas possibilidades de profissões e imaginem também quais serão as novas que surgirão em um futuro breve, não para se adaptarem ao mercado volátil com empregos precários, e sim para perceberem que coletivamente precisamos criar alternativas para a oferta de trabalho digno e responsável.

Contra a lógica neoliberal da competição e que tenta nos convencer de que cada ação de nossas vidas deve ser calculada e potencializada para que possamos ser úteis, para que não “percamos tempo”, apresentamos a seguinte afirmação: a vida não é útil. A citação a seguir é longa, mas não poderíamos parafraseá-la melhor do que o estilo próprio do autor. Assim, a vida:

[...] não tem utilidade nenhuma. A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço; tudo isso é uma historinha ridícula. Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia (Krenak, 2020, p. 50).

Finalizamos essa parte do texto com a convicção de que há muito a ser feito (e pesquisado, criticado e construído) em torno da noção de Projeto de Vida no contexto educacional. Essa empreitada exigirá saberes e conhecimentos diversos produzidos por diferentes sujeitos que vivem nesse planeta. Devemos, para tanto, nos recusar a cair na desilusão; afinal, uma dose de ilusão temperada com esperança é necessária para que todo Projeto, seja ele individual ou coletivo, possa ser pensado, elaborado e colocado em ação (Machado, 1997; Apple *et al.*, 2020).

CONCLUSÕES

Ao longo deste texto, buscamos defender nossa tese central, a qual consistiu em afirmar que as propostas de práticas pedagógicas que ocorrem no ensino médio envolvendo o futuro dos jovens brasileiros devem considerar, de modo geral, os elementos históricos, culturais e econômicos que produziram e produzem nossa realidade social contemporânea, e, em específico o impacto da crise climática e o modo de vida ocidental no futuro desses jovens.

Para isso, mobilizamos algumas argumentações apresentadas em torno de três assuntos: 1) O papel da escola na noção de Projeto de Vida; 2) Juventudes no Brasil contemporâneo; e 3) Projetar a vida durante crises climáticas. De modo geral, buscamos argumentar no sentido de que a noção de Projeto de Vida tal como apresentada aqui neste texto carrega potencialidades para que os estudantes possam construir, ao longo de sua vida, perspectivas de futuros diferentes daquelas que hoje se apresentam.

Para que essas potencialidades se traduzam na escola, além, é claro, de uma maior valorização salarial dos professores e melhoria em suas condições de trabalho – condição *sine qua non* para qualquer mudança educacional – torna-se importante que a formação inicial e continuada dos docentes enfoquem também: a) na compreensão de que existem diferentes juventudes que habitam este vasto território chamado Brasil; b) na identificação de que chegamos no Antropoceno e que encontramos-nos em um período de “ebulição global”, conforme apontado pelo secretário geral da Organização das Nações Unidas (ONU), António Guterres, em julho de 2023. Visto que não há Projeto de Vida elaborado no vazio – vivemos em um planeta, em um país, em uma cidade e em um bairro determinado – é necessário contribuir para que os estudantes compreendam melhor os desafios ambientais que estão já sendo sentidos atualmente. Esses são alguns dos princípios, em nossa opinião, para que a noção de Projeto de Vida possa ser caracterizada como emancipadora e aponte para um futuro mais solidário e com mais vida. Muitos outros aspectos devem ser aglutinados e sintetizados nessa noção emancipadora de Projeto de Vida; essa tarefa permanece em aberto, assim como nosso futuro.

REFERÊNCIAS

- ACHTERBERG, G. B. ; TERRAZZAN, E. A. Empreender, decidir o futuro e navegar em mares incertos: o mundo do trabalho em livros didáticos sobre projeto de vida. **Revista Exitus**, [Santarém], v. 13, n. 1, p. e023046, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2224. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2224>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l], v. 7, n. 8, p. 20-35, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- ANGUS, Ian. **Enfrentando o antropoceno**: capitalismo fóssil e a crise do sistema terrestre. São Paulo: Boitempo, 2023. Recurso digital.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços da era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. Recurso digital.
- APPLE, Michael W; Gandin, Luís Armando; Liu, Shuning; Meshulam, Assaf; Schirmer, Eleni. **A luta pela democracia na Educação**: lições de realidades sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB N.º 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, 24/01/2012, Seção 1, Pág. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2024.
- BRASIL. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1041-01-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2024.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019. (Livro).

CHARLOT, Bernard. Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 21 abr. 2021. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727>. Acesso em: 14 mai. 2024.

COSCIONI, Vinicius. Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida: Contributos para a Educação Básica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 241-253, dez. 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902021000200011&lng=pt&nr m=iso. acessos em: 25 jun. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DANTAS, Marilda Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel. Relato de uma Experiência de Intervenção na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Carreira. **Trends in Psychology**, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832018000200735. Acesso em: 20 jul. 2024.

DEMO, P. ; SILVA, R. A. da. Protagonismo estudantil. **ORG & DEMO**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra; GROPPPO, Luís Antonio. Quando juventude não é apenas uma palavra: uma releitura sociológica acerca da categoria juventude. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 05-18, jul. /dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v21n2.22787>. Acesso em: 10 jun. 2024.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016. Recurso digital.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo, Companhia das Letras: 2020. Recurso Digital

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo, Companhia das Letras: 2022. Recurso Digital.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio. ; REIS, Juliano Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio Transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. 98 p.

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

SANTOS, Mayara Aparecida Machado Balestro dos. **Agenda conservadora, ultraliberalismo e “guerra cultural”**: “Brasil paralelo” e a hegemonia das direitas no Brasil contemporâneo (2016-2020). 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5774>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. e14363–e14363, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>. Acesso em: 11 jun. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Medeiros da. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9730>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, Marco Antonio Morgado da . ; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. e35845, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8Fxlkwb7gGSc7QQKkg/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

OLIVEIRA, Maribia Taliane de; PAN, Livia Celegati. Projetar a vida sendo menina: contribuições da terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 31, p. e3562–e3562, 2023. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/3562>. Acesso em: 11 jun. 2024.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

Avanços e limites do neoliberalismo

ANDREIA MACHADO CASTIGLIONI DE ARAÚJO
JOSELITA ROMUALDO DA SILVA

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O contexto pandêmico, vivenciado por conta do surgimento e disseminação do coronavírus em 2019/2020, trouxe inúmeras transformações nas formas de convívio dos sujeitos. Destaca-se que essa situação gerou inúmeras instabilidades no Brasil, ocorrendo uma intensificação da doutrina neoliberal na esfera da educação, reverberando na ampliação das desigualdades socioeducacionais já existentes. Neste cenário, a democratização do acesso à conectividade e às tecnologias digitais foi sinalizada para a possibilidade de contato e meio para aprendizagem, no entanto, esbarrou-se com a falta de infraestrutura de muitas escolas públicas e lares brasileiros. Aproveitando-se do momento desafiador e das limitações nos meios educacionais, avolumou-se a presença e apoio “gratuito” de algumas empresas, fundações e organizações não governamentais, ditas “sem fins lucrativos” e executoras da filantropia. Freitas (2020), sinalizou à época, a preocupação com esse tipo de investida mercadológica, principalmente por estar expressa na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), em seu “Art. 213 a autorização para que estas instituições recebam dinheiro público” a favor do combate de “toda legislação adicional que permita acesso de ONGs e instituições não públicas, com ou sem fins lucrativos, que queiram operar escolas públicas de forma

terceirizada, e com isso pôr a mão no dinheiro do FUNDEB” (Freitas, 2020). Além disso, nas instâncias superiores, diante da falta de um alinhamento nacional pelo Ministério da Educação (MEC), a situação educacional emergencial gerou a necessidade de envolvimento dos entes federados, por meio dos quais ocasionou a diversidade nas ações pedagógicas locais e da flexibilização curricular, segundo suas próprias possibilidades de execução nas diferentes realidades.

Com o retorno à presencialidade, foi possível diagnosticar os variados graus das aprendizagens desses estudantes, tendo como base o currículo prescrito. Percebeu-se o crescimento das necessidades educacionais e a demanda de garantia das aprendizagens que não foram alcançadas e/ou ofertadas no ensino emergencial (Brasil, 2021; Undime, 2022). O mercado logo acompanhou essa demanda, vendo a oportunidade para ampliar suas investidas para mercantilização da educação, chamando esse movimento de “recomposição das aprendizagens”¹ e disparando soluções para todos os lados (formação, materiais didáticos, plataformização, etc).

Nesse sentido, a Fundação Lemann e outras fundações parceiras avolumaram sua capilaridade como uma das estratégias para infiltrar seus interesses neoliberais nas decisões da agenda política brasileira. Dessa forma, tem-se como objetivo desse texto: analisar, brevemente, as políticas públicas educacionais instituídas no contexto pós-pandêmico (2023/2024), enquanto atuações governamentais sob influência de um avanço neoliberal.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente texto traz para sua construção compreensiva o aporte teórico-metodológico na teoria da complexidade (Morin, 2005; 2007) e na multirreferencialidade (Ardoino, 1998), sob a análise da abordagem do ciclo de políticas (Ball; Mainardes, 2011; 2024), com destaque para o contexto de influência. Esse cenário está apoiado sobre a esfera

1 Optamos por usar aspas nesta terminologia para evidenciar a nomeação empregada pelas Organizações Não Governamentais (ONG) e fundações parceiras, demarcando a divergência com a concepção compreendida pelas autoras. Desse modo, entendemos que fazemos o enfrentamento e garantimos o diálogo com o termo instituído pelo mercado.

de influência do neoliberalismo que trata-se de “[...] um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado” e “um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (Anderson, 1995, p. 12), criando sociedades marcadas por mais desigualdades.

Na conjuntura atípica da pandemia de Covid-19, a percepção da problemática deste estudo e o desenvolvimento de sua investigação dão-se dentro de um pensamento complexo em seu caráter fenomenal e em uma visão multidimensional, em diálogo com as interações e retroações no mundo (Morin, 2005; 2007). Conjuntamente, compreende-se a relação com a multirreferencialidade imersa na

pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade (emprestada ao objeto), de um questionamento epistemológico, atualmente imprescindível nessas áreas, antecessor de toda operacionalização de métodos e de dispositivos. (Ardoino, 1998, p. 41).

Dentro desta nuance de análise teórico-metodológica, apoiamos-nos no painel da arena enquanto territórios em disputa, tornando perceptível a influência de grupos de interesse e agentes socioeconômicos, para tentativa de manutenção da hegemonia e do pensamento neoliberal (Ball; Mainardes, 2011; 2024). Com relação ao contexto de influência, baseia-se na prevalência dos discursos de dominação enunciados pelos sujeitos participantes, demarcando seus posicionamentos e posturas. Essas representações permeiam os textos circundantes, podendo ser perceptíveis na produção da agenda política, no texto oficial de publicação, nas ações decorrentes das decisões governamentais, entre outras indícios. Esse caminho para interpretação de políticas educacionais, ainda que em circunstância complexa e multifacetada, possibilita um olhar mais aprofundado para as questões sedimentares e revela os jogos de poder (Ball; Mainardes, 2011; 2024).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-PANDEMIA E O NEOLIBERALISMO

Dentro da perspectiva de interpretação dessas políticas educacionais, a arena de ação delineada pelo contexto de influência emerge dos variados textos (documentos legais, mídia, etc) e conjunturas para influenciar a visão e a atuação política (Ball; Mainardes, 2011; 2024). Aqui, ponderar-se-á sobre cinco políticas públicas educacionais, propostas pela esfera federal brasileira, instituídas e/ou ampliadas em 2023/2024, voltadas para a “recomposição” das aprendizagens: Política Nacional de Educação Digital (PNED), a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec), Política de Escola em Tempo Integral, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC).

Política Nacional de Educação Digital

Iniciamos a análise com a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023c), a qual foi a primeira política educacional a ser instituída no governo atual e foi anunciada enquanto articulação para as ações de tecnologias digitais entre os entes federados. Em seu teor apresentam-se os seguintes eixos estruturantes: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, e, Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação. Apesar de, afirmativamente, essa política trazer como base a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e a implementação dos eixos habilitadores constituir-se dever do Poder público nacional, fica sobressalente uma concepção neoliberal.

Essa percepção é comprovada por meio da proposta ao desenvolvimento de competências e estabelecimento de metas concretas, à vinculação de objetivos da educação digital ao trabalho e, ainda, à ideia de competitividade na avaliação externa, apoiadas por terminologias como “capacitação” e “treinamento”. Destaca-se nas fontes de recursos para financiamento o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust), bem como no suporte de outras políticas públicas e possibilidade de parcerias público-privadas, através de convênios, acordos de cooperação, entre outras. Com o decorrer das ações governamentais, essa política foi sendo suplantada por outros

documentos legais, intensificando o olhar gerencialista com o direcionamento para o desempenho e a competitividade.

Estratégia Nacional de Escolas Conectadas

A Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Brasil, 2023b), com uma linguagem voltada para operação “estrategista”, traz em seu documento legal vestígios de um viés capitalista e neoliberal, como ênfase no uso administrativo e na consecução de metas. Os seis eixos apresentados para sua ação sucessiva foram: Conectividade, Ambientes e dispositivos, Gestão e transformação digital, Recursos educacionais digitais, Competências e formação, Currículo. Quanto à Conectividade, esta será priorizada com um total de investimento de R\$ 6,5 bilhões (pelo novo Programa de Aceleração do Crescimento/PAC), até o ano de 2026. E, os demais eixos, serão executados nos próximos 4 anos, com recursos de R\$ 2,3 bilhões, advindos de diversas fontes e programas federais, como a PIEC e o Fust.

A fim de acelerar a universalização de conexão das escolas, foi firmado um acordo com a Organização não governamental MegaEdu (financiada pela Fundação Lemann), a qual tem coordenado o acesso e a organização dos dados de conectividade nas escolas públicas brasileiras, através das informações do Medidor Educação Conectada e das Secretarias de Educação pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). A Enec vem sendo configurada como um plano estratégico, de execução paulatina módulo a módulo, vendo a internet e as tecnologias digitais como ferramentas para operacionalização digital nas instituições escolares públicas e mercadorização da educação.

Programa Escola em Tempo Integral

Em continuidade à análise, tem-se o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023d), o qual “compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino”. Sua finalidade primordial é o aumento da criação de matrículas na educação básica, tendo o entendimento de tempo integral limitado à permanência estendida na escola, sem deixar explícita a formação integral e global do estudante. Ressalta-se no texto legal as ações voltadas

para a “garantia do acesso à internet, com fins educacionais, aos estabelecimentos de ensino, aos alunos e aos professores da rede pública de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em virtude da calamidade pública decorrente da Covid-19” (Brasil, 2023d), reforçando a possibilidade de condução de recursos para as empresas privadas desse setor.

Ainda, dentro da assistência técnica, serão propostas ações “ao aprimoramento da eficiência alocativa das redes; à reorientação curricular para a educação integral; à diversificação de materiais pedagógicos; à criação de indicadores de avaliação contínua” (Brasil, 2023d), evidenciando o perfil gerencialista e suas infiltrações no currículo escolar. Em concordância com esse desenho gerencial, o programa almeja a ampliação das “habilidades” dos estudantes e sua comprovação por “monitoramento e avaliação da eficácia quantitativa e qualitativa” (Brasil, 2023d) dos processos educacionais.

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Em sequência, quanto ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, mantém-se a impregnação do viés neoliberal desde o texto da sua finalidade, apresentada como “elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas” (Brasil, 2023a). Essa ação é voltada para garantia do direito à alfabetização das crianças, prioritariamente até o segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No corpo do texto, apesar de seus princípios expressarem um olhar diferenciado ao pluralismo de ideias, à valorização da diversidade (seja ela étnico-racial e/ou regional) e à autonomia pedagógica valorizando o docente, traz em seus objetivos a promoção da “recomposição das aprendizagens” e o aprofundamento da competência leitora e escritora através de avaliações periódicas (linguagem técnica focada no resultado e ligada às exigências do Mercado). Além disso, apesar do Comitê Estratégico Nacional do Compromisso (Cenac) não ter representação do setor privado, possibilita-se ao Coordenador do Cenac (um representante do MEC) convidar representantes de entidades privadas, para participar de suas reuniões, mesmo que sem direito a voto, porém com acesso privilegiado às informações das discussões e decisões governamentais nesse espaço de poder político e influência.

Política de Inovação Educação Conectada

Por fim, analisa-se a Política de Inovação Educação Conectada, iniciada como programa (Brasil, 2017), e transformada em política (Brasil, 2021b), expressa em consonância com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), em sua estratégia 7. 15 de universalização do “acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade” e aumento da “relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação” (Brasil, 2014). Assim, a PIEC traz como objetivo “apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (Brasil, 2021b).

O termo “inovação” foi fortemente potencializado, na tentativa de sua dotação orçamentária ser custeada pelo fundo Fust e embutida a compreensão capitalista de inovação/novo como melhor e de qualidade. Na verdade, em contraposição, compreendemos o ato de inovar como um movimento imbuído de criatividade e autoria, ao desenvolver materiais e recursos relacionados às necessidades reais e implicadas no processo de ensino-aprendizagem (Bonilla, 2019). Também, fica explícito que, nas portarias mais recentes (Brasil, 2023e; 2024), a prioridade é a contratação da internet em alta velocidade, bem como mecanismos gerenciais de celeridade na adesão e submissão ao plano de aplicação financeira, além da instalação do Medidor Educação Conectada (anteriormente citado como fonte de informação para o monitoramento na Enec e disponível para a Ong MegaEdu).

Além disso, ressalta-se a responsabilidade desta contratação dos serviços de conectividade direcionada para a Unidade executora (Uex) da escola pública, transferindo a responsabilização estatal para a esfera local. Esse movimento acaba por delegar à UEx, em grande parte assumida pela gestão escolar, a posição para resolver problemas com essa contratação e, apesar de abrir a possibilidade de escolha das empresas de execução dos serviços, torna opaco a nível nacional essas opções contratadas, dificultando o controle financeiro geral dos recursos atribuídos. Ainda, ao ponderar sobre suas concepções basilares, evidencia-se a percepção de tecnologia como ferramenta, seguindo uma perspectiva instrumentalizada e tecnicista, ao reduzir os meios pedagógicos a meros avanços quantitativos. O próprio discurso presente nos

referidos textos oficiais (Brasil, 2017; 2021b; 2023e; 2024) reforça essa lógica reducionista, apresentando a prática pedagógica no meio digital como simples uso do recurso e acesso à conectividade, esvaziado de sentido e criticidade nas vivências escolares.

Por fim, diante do caráter hodierno dessa discussão e por se ancorar em uma investigação em que o campo encontra-se em movimento, os dados são dinâmicos e as experiências são complexas e multirreferenciais, essas políticas públicas educacionais no contexto pós-pandêmico (2023/2024) precisam ser investigadas mais a fundo. Ao longo das ações geopolíticas em curso almeja-se uma compreensão mais detalhada dos seus percursos, observando criticamente as nuances neoliberais e os atravessamentos em jogo.

CONCLUSÕES

Esta análise introdutória das políticas públicas educacionais brasileiras no contexto da pós-pandemia da Covid-19, realizada por meio de uma pesquisa exploratória de abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas (Ball; Mainardes, 2011; 2024), possibilitou ponderações sobre o contexto de influência na construção de políticas públicas educacionais voltadas para as necessidades de aprendizagens, após as limitações da pandemia. Mostrou-se evidente nessas interpretações a presença forte da concepção neoliberal, em um delineado dinâmico, pois, “Nesse sentido, qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento ainda inacabado” (Anderson, 1995, p. 12)

Destaca-se a percepção do movimento de precarização do público para suscitar a privatização da educação, oportunizando as investidas mercadológicas no meio educacional, através de recursos digitais e de conectividade para aumento dos lucros das grandes empresas. Essa perspectiva dialoga com a força do interesse privado capitalista no desenho dessas políticas educacionais, a fim de oportunizar a criação de novos caminhos rentáveis de acesso a fundos públicos. Até porque, preliminarmente, “Privatizar, no sentido estrito do termo, é apenas uma delas: transferir a agentes privados (empresas) a propriedade e gestão de entes públicos. Mas há outros modos

de fazer valer o mandamento” (Moraes; Moraes, 2021, p. 46), podendo ainda estar presente em outras ações para introdução do privado. Essas ações podem estar apresentadas em diversos contextos de transferência à movimentação da “privatização”, como a delegação da gestão educacional, o posicionamento gerencialista na esfera estatal, práticas de avaliação de desempenho, diminuição dos recursos para desenvolvimento das políticas/programas ou distribuição para interesses privados, etc.

Aponta-se, também, a impregnação de ideais neoliberais e seu avanço na infiltração política, como o ranqueamento de escolas, as subjetividades no financiamento das políticas educacionais e reverberações na gestão educacional. Como nos apontou Dardot e Laval (2017, p. 86), “A agenda do neoliberalismo é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua”, na manutenção de privilégios e monopólios. Esse posicionamento de controle e supervisão das informações coletadas associado ao viés de competição estão coadunados com a ótica neoliberal, em que a educação é vista como mercadoria diante da lógica empresarial. Esta concepção equivocada revela a sobreposição da internet e a tecnologia digital para mero consumo dos serviços no espaço escolar, como se fosse esvaziado de intencionalidade e dependência das entidades privadas.

Igualmente, inquieta-se nesse contexto a publicização da Ong MegaEdu (da Fundação Lemann) como responsável pelo acesso e sistematização dos dados de conectividade das escolas públicas brasileiras. Freitas, reiteradamente, nos alerta que :

É sabido que as ONGs que se apresentam como ‘sem fins lucrativos’ estão, na realidade, conectadas de alguma forma com outras entidades que têm finalidades lucrativas. Um importante relatório americano revela como este processo ocorre e já o divulgamos aqui. Além da questão financeira, há ainda a intencionalidade ideológica destas ONGs em introduzir certas lógicas de pensamento nas políticas educacionais (Freitas, 2023).

Por fim, também se mostrou preocupante a atribuição da Unidade Executora (UEx) como responsável pelo acompanhamento dos serviços

de internet contratados, além da imprecisão e opacidade quanto ao destino financeiro geral do recurso público para as grandes empresas. Entendemos que, para combater essas questões pontuadas, faz-se imprescindível fortalecer a conscientização e seus atos de luta em favor da democracia na educação enquanto “Uma história que compreende inúmeros movimentos para transformar as instituições educacionais de modo que seus meios e fins respondam às vivas necessidades e aspirações dessa experiência contínua de criar cidadãos críticos e informados” (Apple, 2020, p. 13-14). Desse modo, aponta-se para a necessidade de acompanhamento destas questões em estudos futuros, com maior aprofundamento e detalhamento dessas influências. Essas ponderações podem contribuir no delineamento do contexto de influência e das relações de poder presentes nas políticas públicas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em: <https://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em: 04 out. 2023.

APPLE, Michael W. **A luta pela democracia na Educação: lições de realidades sociais**. Com Luís Armando Gandin, Shuning Liu, Assaf Meshulam e Eleni Schirmer. Trad. Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. Trad. Rosângela Batista de Camargo. Pg. 24-41. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. Coordenação: Joaquim Gonçalves Barbosa. Revisão da tradução: Sidney Barbosa. São Carlos : EdUFSCar, 1998.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **A constituição da agenda de pesquisa de um grupo de pesquisadores, integrantes do GEC/UFBA, na área de educação e tecnologias**. Tese (Progressão funcional). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador: 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32386/1/Maria%20Helena%20Bonilla%20-%20Tese%20Prof.%20AA%20T%C3%ADtular.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11. 556**, de 12 jun. 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. 12. 6. 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11-556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11. 713**, de 26 de setembro de 2023. Institui a Estratégia Nacional e Escolas Conectadas. 26. 09. 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** – Brasília: Inep, 2021. 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13. 005**, de 25 jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14. 180**, de 1º de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. 01. 07. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14-180-de-1-de-julho-de-2021-329472130>. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14. 533**, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9. 394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9. 448, de 14 de março de 1997, 10. 260, de 12 de julho de 2001, e 10. 753, de 30 de outubro de 2003. 11. 01. 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14. 640**, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. 31. 7. 2023d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 22**, de 9 de maio de 2024. Define critérios da Política de Inovação Educação Conectada para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica, no ano de 2024.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-22-de-9-de-maio-de-2024-559342475>. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 33**, de 7 de agosto de 2023. Define critérios da Política de Inovação Educação Conectada para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica, no ano de 2023. 2023c. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-33-de-7-de-agosto-de-2023-501491507>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Dardot,%20Pierre/A%20nova%20razao%20do%20mundo%20-%20Dardot,%20Pierre.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Escolas públicas terceirizadas são públicas ou privadas?** Blog Avaliação Educacional. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/08/05/escolas-publicas-terceirizadas-sao-publicas-ou-privadas/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **O MEC e a inocente influência das Ongs**. Blog Avaliação Educacional. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/10/01/o-mec-e-a-inocente-influencia-das-ongs/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MORAES, Reginaldo; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.). **Estado e políticas públicas de educação**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5566228/mod_resource/content/1/LIVRO%20Edgar%20Morin%20-%20Introduc%CC%A7a%CC%83o%20ao%20Pensamento%20Complexo.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Organização: Maria da Conceição de Almeida; Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4415460/mod_resource/content/1/Complementar%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20complexidade_Morin.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Pesquisa Undime sobre volta às aulas – 2022**. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phplPpvLU_624c5576ed651.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

A ORIGEM DA UEG

Uma conquista social

LUIZA RODRIGUES DOS SANTOS
MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA

A aspiração pelo acesso e formação em nível superior é antiga no Estado de Goiás. Embora tivéssemos outras iniciativas na criação de universidades no Estado, como a Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), em 1960, e a Universidade Federal de Goiás, também em 1960, a lacuna na criação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) estadual permanecia.

A concepção de uma IES estadual carrega uma aspiração e missão diferentes. Uma vez que possibilita o diálogo particular em cada Estado, as universidades estaduais desempenham um papel multifacetado, proporcionando acesso à educação superior, promovendo a pesquisa e a inovação, sobretudo, impulsionando o desenvolvimento regional, enriquecendo a vida cultural e social e prestando serviços públicos à comunidade.

Dentre as 186 universidades existentes no Brasil, segundo dados de 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), no quesito organização administrativa, podemos dizer que a Universidade Estadual de Goiás (UEG) é uma das universidades estaduais mais recentes do

país, se for considerado o seu ano de criação, 1999. Entretanto, ao considerarmos, historicamente, a sua estrutura organizacional e a data de criação especificamente de duas unidades universitárias, veremos outro cenário. O documento menciona:

[...] pode-se dizer que o registro histórico da UEG data de 1961, quando da criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) que dá origem à UNIANA e mais tarde à Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH), e de 1962, quando da criação da Escola Superior de Educação Física do estado de Goiás (Esefego), que dá origem a Unidade Universitária de Goiânia/ESEFFEGO. Portanto, a UEG é uma instituição nova e histórica ao mesmo tempo, que está se reestruturando continuamente e que não deve perder a identidade que traz em si historicamente (UEG, PPI, 2011, p. 8).

Na década de 1990, a educação superior de Goiás, em sintonia com as políticas educacionais do país, decorrente da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), passou por expressivas transformações, provocando uma ampla expansão, quer seja na diversidade da oferta ou na organização institucional. Então, a expansão e a interiorização vieram como resultado das diversas pressões dos municípios, “em busca de torná-los mais atrativos aos investimentos, com mais qualidade de vida e oferta de serviços, dentre outros aspectos. Neste sentido, a política de criação pelo Governo do Estado foi pelas faculdades por meio do regime jurídico autárquico” (UEG, PPI, 2011, p. 8).

Nesse movimento, vários documentos subsidiaram a política para a educação superior no Estado, como decretos, portarias e resoluções da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e legislações específicas do Conselho Estadual de Educação (CEE), como a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabeleceu as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

O percurso histórico da criação da UEG vai impactar diretamente a consolidação de sua Missão e de sua importância no processo de interiorização da Educação Superior em Goiás.

UMA HISTÓRIA QUE RETOMA OS ANOS 1960

A criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), em 1961, foi o primeiro registro histórico da UEG. A partir dela, surgiu a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), posteriormente transformada em UEG. Na mesma década, ocorreu a criação, em 1962, da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFEGO). Em 1968, foi criada a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás.–

Em 1990, a Facea é então transformada em Uniana, através do Decreto-Lei nº 3.549, passando a contar com 11 cursos, sendo que, desses, sete eram de formação de profissionais para atuarem na educação básica. A Uniana era constituída de três centros: Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro de Ciências Humanas e Letras e Centro de Ciências Socioeconômicas.

A Lei Estadual nº 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que dispôs sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo, autorizou a criação da UEG, com sede em Anápolis, à qual se integrariam, como unidades, com sua estrutura, pessoal e patrimônio, a Facea, a Esefego e estas outras entidades de ensino superior: Faculdade de Filosofia Cora Coralina; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Pires do Rio (chamada depois de Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira); Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Porangatu; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Itapuranga; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Santa Helena de Goiás; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de São Luís de Montes Belos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Quirinópolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Iporá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Morrinhos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Jussara. Entretanto, essa determinação legal não foi levada a efeito.

Em 1994, com a criação do Curso de Bacharelado em Fisioterapia, a Esefego passou a ser Eseffego e, no final da década de 1990, por força da Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, a Uniana foi transformada em UEG. Essa lei previu ainda a incorporação das autarquias estaduais de ensino superior à estrutura da instituição então criada. Entre essas

autarquias, estavam as treze mencionadas na Lei Estadual nº 11.655/1991, que tinham efetivo funcionamento, e outras cuja implantação não foi cumprida de fato, apesar de ser prevista em lei. Dessa feita, foi expandido o movimento em prol da universidade pública em Goiás.

Essas instituições, faculdades e escolas isoladas de ensino superior, atuavam na formação de profissionais, sem contar com uma articulação consistente entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na medida em que seguiam os currículos de formação estabelecidos pelo então Conselho Nacional de Educação (CNE) (UEG, PPI, 2011, p. 9).

No ano de 1999, a então Eseffego passou a integrar a UEG como Unidade Universitária de Goiânia e a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás como Unidade Universitária de Goiás.

Para tanto, importa destacar que a UEG nasce como uma política para o desenvolvimento do Estado. Em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019 (UEG, PDI, p. 19), publicado em abril de 2010,

[...] esta universidade é uma antiga aspiração do povo goiano e inclui-se no elenco de estratégias fundamentais que vêm sendo adotadas para **alavancar o crescimento e o desenvolvimento do Estado**, bem como assegurar o direito de acesso e permanência na educação superior pública e gratuita. (Grifos nossos).

A UEG tem a sua sede na cidade de Anápolis, abrangendo o território goiano como campo de atuação. Além disso, mantém Unidades Universitárias¹ (UnUs) fora da sede, com *campi* em diversos municípios. Segundo Carvalho (2013), no período de criação da UEG, o Brasil passava por grandes transformações neoliberais às quais se vinculava o incentivo privatista à educação superior com apoio do governo FHC, que se revelou um dos grandes incentivadores do processo de gestão com tendências neoliberais ao qual Goiás aderiu.

Cabe destacar que a UEG é uma instituição com uma característica peculiar quando comparada a outras instituições de educação

1 De acordo com o Estatuto da UEG (Decreto nº 5.130/1999), As Unidades Universitárias vinculam-se à Reitoria na forma estabelecida no Regimento Geral da Universidade de modo a harmonizar as competências básicas dos níveis hierárquicos com a descentralização das ações acadêmicas, técnicas e administrativas (art. 32).

superior, visto que se encontra descentralizada territorialmente, sobretudo pelo fato de manter a sua sede em uma cidade do interior.

Quanto à função social, conforme destaca o seu perfil institucional, a UEG é uma universidade orientada pelos princípios da excelência acadêmica e compromisso sociocultural, de autonomia científica e alicerçada em sua identidade de universidade pública estatal, gratuita e laica.

A Universidade Estadual de Goiás é uma instituição com autonomia científica, didático-pedagógica, administrativa, orçamentária, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar. Conforme estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil, rege-se pela legislação vigente, pelo seu Estatuto, pelo Regimento Geral da Universidade e pelas normas complementares existentes (UEG, PDI, 2010, p. 16).

Em relação aos ideais neoliberais na educação superior, Noletto (2018) menciona, em sua tese, a concepção de alguns gestores entrevistados acerca da função social da UEG, considerando-a como uma universidade que está para o desenvolvimento econômico com a função de prover profissionais para atender às regiões do estado, ou seja, desenvolvendo uma ciência interessada, intencional ao mercado de trabalho e ao setor produtivo.

A interiorização do ensino superior aparece, nesse movimento, como um valor agregado a ser implementado como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades do interior. Ou seja, a interiorização geográfica do ensino superior, por meio da criação e instalação de estabelecimentos desse nível de ensino, predominantemente na forma de estabelecimentos isolados, efetivou-se sob o discurso da modernização e do desenvolvimento regional.

Assim, construiu-se a ideia de que, possivelmente nos municípios com UnUs da UEG, esses teriam maior desenvolvimento, no sentido de geração de renda, emprego, ampliação no consumo e ascensão das empresas, visto que a formação em nível superior, nesse caso, evidencia o objetivo claro de formar para ocupar o mercado de trabalho do atual contexto de políticas neoliberais. Noletto (2018, p. 196) reflete que, “nesse sentido, formar para o mercado de trabalho denota um estreitamento na formação acadêmica, de fato pragmática, técnica e instrumental”.

A UEG, no período de 2010 a 2019, ofertou diferentes cursos em graus acadêmicos distintos, iniciando ainda cursos na modalidade a distância. A tabela, a seguir, traz o quantitativo de cursos de graduação presencial e a distância no período histórico de dez anos.

Tabela 1 – Quantitativo de cursos de graduação da UEG na modalidade presencial e a distância por grau acadêmico - 2010 a 2019

Grau acadêmico	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bacharelado	43	40	41	41	40	39	39	42	54	57
Licenciatura	104	109	88	86	84	82	81	85	86	81
Tecnológico	23	23	27	26	25	28	25	28	27	27
Total	170	172	156	153	149	149	145	155	167	165

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior/INEP 2010 – 2019.

Na Tabela 1, dentre a década analisada, 2010 e 2011 foram os anos com o maior quantitativo de cursos, além da predominância quantitativa dos cursos de licenciatura. Os cursos de bacharelado apresentaram queda em alguns anos, mas uma recuperação maior nos anos de 2018 e 2019, nesse último ano, uma diferença de 32,5% em relação a 2010. Ainda que as licenciaturas representem a maioria dos cursos da UEG, notamos uma redução desses cursos, passando de 104, em 2010, para 81 no ano de 2019, um decréscimo significativo de 28,4%. Outro fator perceptível relaciona-se a uma certa manutenção e razoável evolução na oferta dos cursos superiores de tecnologia, que, em suma, são ofertados comumente de modo aligeirado para atender determinadas demandas do mercado de trabalho.

A UEG, que se diferencia nitidamente pela oferta de cursos superiores de licenciatura em Goiás, começa a ofertar os cursos superiores de tecnologia e percebe-se, portanto, que ocorre uma expansão significativa desses cursos, apontando para a necessidade de investigações sobre sua organização e a expansão. (Adorno, 2008, p. 76).

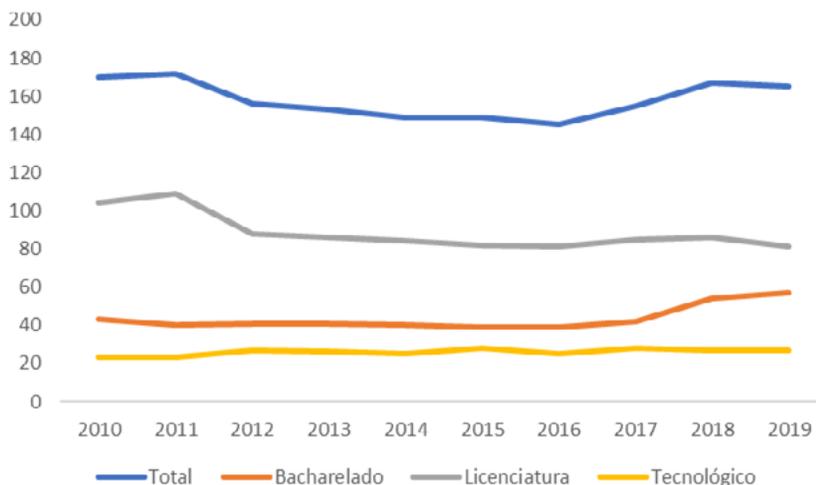
De acordo com Noleto (2018), a questão de as licenciaturas ainda serem maioria na universidade, justifica-se por serem cursos menos onerosos no quesito equipamentos e laboratórios. Além disso, a

relevância histórica é um fator de justificativa, quando da expansão, interiorização e estadualização dos cursos de licenciaturas em Goiás, pois tem como referência, em grande medida, a LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabelece, no artigo 87, a obrigatoriedade de se realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício até o fim da Década da Educação (Brasil, 1996).

Portanto, com o objetivo de possibilitar a formação de professores com a devida habilitação para atuarem na sala de aula, o Governo do Estado de Goiás celebrou contrato de prestação de serviços com a UEG, autorizado pelo Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE/GO), por intermédio da Resolução nº 3.506/99, para realizar a formação por meio de um projeto de Licenciatura Plena Parcelada Estadual (LPPE).

O Gráfico 1, apresentado abaixo, confirma esse processo de queda na oferta dos cursos de licenciatura na década citada, demonstrando a redução na linha que representa os cursos de formação de professores a partir do ano de 2016, bem como uma elevação na linha dos cursos de bacharelado, em 2017, e certa linearidade nos cursos tecnológicos.

Gráfico 1 – Progressão nos cursos da UEG na modalidade presencial e a distância por grau acadêmico - 2010 a 2019



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior/ INEP 2010-2019 (dados elaborados pela autora).

No contexto nacional das licenciaturas, a questão relativa à formação de professores tem sido atravessada por vários dilemas, posto que o debate acerca da política de formação destes profissionais, partindo da categoria do *locus* de formação, merece ser tensionado. Saviani (2009) menciona que o neoliberalismo, em sua esfera conceitual e estrutural, solicita das instituições uma constante flexibilização. Por conseguinte, o *locus* de formação, que se ancora no ensino, pesquisa e extensão, não corresponde aos interesses da ideologia neoliberal, ao requerer que a educação seja campo passível de lucro e ao favorecer a mercantilização da demanda dos professores maior especialização e flexibilização sem a preocupação com a qualidade socialmente referenciada.

O indiscriminado favorecimento das instituições privadas como lócus de formação, assim como tem acontecido com outros programas ao longo destes últimos anos como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pode tornar-se a “bola da vez” para a inserção do privado em programas destinados ao público. No caso em questão, a responsabilidade do Estado em formar professores para a rede de ensino seria confirmada como possibilidade das instituições particulares de ensino superior, de forma que o dinheiro público seja transferido para o setor privado para a promoção das residências pedagógicas (Araújo; Nicácio, 2019, p. 19).

O movimento das políticas em relação à formação de professores surge em constante relação com o imediatismo e a promoção do setor privado, sem considerar “as relações de trabalho e uma formação política, social e profissional de cada trabalhador” (Maar, 2010, p. 335).

O processo exacerbado de institucionalização das licenciaturas na modalidade Educação a Distância (EaD) tem sido também considerado um ataque a esse grau acadêmico, que se inicia em algumas disciplinas até alcançar o curso completo. Como a EaD é uma realidade necessária a muitos contextos, a crítica fica na desenfreada formação de professores em cursos à distância, sem considerar a atividade dialética como forma de intervenção humana no mundo, mediante a interação e as relações sociais (Silva, L.; Silva, M., 2020).

Referente ao fechamento dos cursos de licenciatura da UEG, Souza (2021, p. 1) pondera que “[...] tem ocorrido dentro de um contexto de truculência e autoritarismo, colocando em questão a autonomia da UEG e acima de tudo o direito à educação superior pública no

estado de Goiás”. De acordo com a autora, “muda-se o governo, muda-se a UEG” (Souza, 2021, p. 2), frente a um cenário de incertezas, sendo submetida a constantes mudanças. “Assim, a luta por uma universidade pública, gratuita de qualidade e autônoma é pauta antiga e constante nessa instituição” (Idem).

A eleição de Ronaldo Caiado (2018-2022) para o governo do estado de Goiás impôs novos rumos para a UEG com consequências negativas, principalmente, para as licenciaturas, consideradas como “empecilhos”, visto que, diante da proposta de governo articulada ao neoliberalismo, “os cursos de licenciaturas são fardos pesados, distante dos propósitos produtivos do mercado de trabalho”. A análise do relatório de reestruturação da UEG, de 2019, evidencia que os cursos de licenciatura vêm passando por um processo de dismantelamento vindo de cima para baixo, tendo, nesse ano, 21 cursos de licenciatura em processo de fechamento, reforçando a luta pela sobrevivência das licenciaturas nessa instituição (Souza, 2021, p. 12).

Neste cenário de fechamento de muitos cursos, atendendo a uma ação judicial, a UEG rescindiu os contratos temporários de aproximadamente 47% dos técnicos e professores em dezembro de 2019. Em sua análise, Souza (2021) salienta que, em sua grande maioria, eram professores principalmente dos cursos de licenciatura.

Os professores temporários que eram mantidos sem o interstício de contrato há décadas foram dispensados e muitos cursos, principalmente de licenciatura, ficaram sem professores e técnicos administrativos para dar andamento às atividades acadêmicas, visto que muitos campi estão localizados no interior e não conseguiram novos professores para substituí-los, seja pela falta de mão de obra especializada e qualificada para trabalhar em uma universidade, seja pela baixa remuneração instituída para os novos contratos, seja pelo número insuficiente de novos contratados (Souza, 2021, p. 8).

A prática do trabalho submisso, mediante contratos precarizados exercidos por anos na UEG, sem sequer haver um processo seletivo simplificado, não somente criou a falsa expectativa de direitos, mas também reforçou a prática do clientelismo entre os gestores e contratados.

Souza (2021) ressalta que o alto quantitativo de técnico-administrativos e professores contratados estava na condição de mão de

obra barata, sendo, em sua maioria, especialistas e horistas que atuavam apenas no ensino. Assim, não podiam fazer pesquisa, impedidos de concorrer às propostas e programas das agências nacionais. Outro fator que merece evidência, quando se trata das relações de trabalho na UEG, são os servidores contratados que não estavam no mesmo regime de trabalho dos efetivos. Logo, não faziam parte do plano de carreira, assim desvalorizando a carreira acadêmica reivindicada e resguardada em legislação desde a Reforma de 1968. Embora muitos desses professores fossem mantenedores de muitos cursos, eles concorreriam para diminuir a nota dos cursos na avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Todavia, os critérios estabelecidos para os cortes dos cursos foram baseados nas próprias condições às quais os campi foram submetidos no decorrer dos últimos anos, sendo considerados inaptos a ofertá-los. Em decorrência da falta de investimentos nesses campi, eles obtiveram notas baixas no Enade, o que representou fator preponderante para o fechamento dos cursos, ainda sendo atribuído aos professores o insucesso dessas notas (Silva, L.; Silva, M., 2020).

A tabela abaixo traz o quantitativo de matrículas nos cursos de graduação da UEG na modalidade presencial e grau acadêmico entre os anos de 2010 a 2019. Sendo perceptível o movimento gradativo que ocorreu nas matrículas durante a década analisada, observamos um decréscimo nos cursos de licenciatura e acréscimo nos bacharelados (Tabela 2).

Segundo o Censo da Educação Superior (Inep, 2010 – 2019), as matrículas nos cursos de graduação da UEG, em 2010, representaram um total de 19.737, ao passo que, entre os anos de 2010 e 2016, o quantitativo equivaleu a um decréscimo de 22,3% nas matrículas. Nesses dez anos analisados, ocorreu um movimento inverso quando observamos o quantitativo nas matrículas nos cursos de bacharelado e de licenciatura. Logo, entre os anos de 2010 e 2019, nos cursos de bacharelado, houve um aumento de 31,2% nas matrículas, enquanto, nas licenciaturas, uma redução de 33,3%. Os cursos tecnológicos contaram com uma diminuição de 12,5%.

Tabela 2 – Matrículas nos cursos da UEG na modalidade presencial, por grau acadêmico, 2010 a 2019

Ano	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
2010	19737	5872	11900	1965
2011	19631	5752	11973	1906
2012	18262	5710	10546	2006
2013	17433	5813	9710	1910
2014	17158	5976	9347	1835
2015	16211	5908	8533	1770
2016	16145	6092	8383	1670
2017	16776	6301	8683	1792
2018	17571	6960	8880	1731
2019	18386	7700	8939	1747

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior/ INEP 2010-2019 (dados elaborados pela autora).

UEG: HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

De acordo com o PPI (UEG, 2011), a UEG determina, mediante a sua missão, formar profissionais de qualidade; valorizar o magistério e qualificar docentes para as redes de ensino; produzir, transmitir e disseminar conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, ancorada nos princípios éticos e humanistas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, assim, estimular a justiça social e o pleno exercício da cidadania. O PPI (UEG, 2011, p. 11) ratifica a criação da UEG como uma das “políticas de desenvolvimento e transformação da realidade socioeconômica do estado”, de maneira a contribuir, em especial onde existem UnUs, para os municípios se tornarem mais atrativos economicamente aos investimentos.

Desde a sua criação até os dias atuais, a UEG tem buscado formas de se consolidar como universidade no cenário das IES públicas do país, porém, uma instituição ainda embrionária, que, apesar

dos seus esforços, enfrenta grandes dificuldades e “assimetrias” (Carvalho, 2013), o que se deve, em parte, ao seu “papel no cenário político-governamental, que ora a coloca à disposição das políticas de Estado, ora das políticas do governo” (Souza, 2021, p. 6). Entretanto, tem-se em Goiás um investimento no setor educacional através da criação da UEG, em 1999, como instituição multicampi, pública e gratuita, o que contraria as políticas neoliberais de privatização da educação superior.

Nessa via, temos a UEG como uma universidade pública como alternativa para ampliar o acesso à educação superior no estado de Goiás, sobretudo a partir da sua expansão local e regional. Desse modo, esta necessidade e conquista social concretiza-se, a partir do processo de interiorização das universidades, no combate ao histórico cenário desigual de acesso a esse nível educacional para as pessoas que residem nas cidades do interior.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Patrícia da Silva Fernandes. **A Expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997 - 2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; NICÁCIO, Marcondes de Lima. O debate sobre o lócus e nível da formação de professores para a educação básica no Brasil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644435164>
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- MAAR, Wolfgang Leo. Política como práxis: Hegemonia às avessas, um exercício teórico. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.) **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do *habitus* institucional acadêmico e da**

gestão universitária. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Luciana Nogueira; SILVA, Maria Eneida. O mapa do retrocesso da interiorização da educação superior: a redução da Universidade Estadual de Goiás. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 292-308, jan./jun. 2020.

SOUZA, Francilane Eulália de. O desmantelamento dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás ante as políticas autoritárias de governos. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 17, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v17i4.67331>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019 (PDI)**. Anápolis: UEG, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Anápolis: UEG, 2011.

RESENHA CRÍTICA

LIVRO “COMO AS DEMOCRACIAS MORREM”, DE DANIEL ZIBLATT E STEVEN LEVITSKY

JERRY WENDELL ROCHA SALAZAR¹

“**C**omo as Democracias Morrem” é uma obra de cunho político-social escrita por Daniel Ziblatt e Steven Levitsky, dois renomados cientistas políticos da Universidade de Harvard. Publicado em 2018, o livro examina as sutis, mas alarmantes, formas pelas quais regimes democráticos podem deteriorar e eventualmente colapsar, não por golpes de Estado abruptos, mas por uma gradual corrosão interna.

O livro ganha relevância especial no cenário contemporâneo, tanto na política americana quanto internacional. Nos Estados Unidos, o aumento da polarização política, os ataques à imprensa livre e as tentativas de minar a credibilidade das instituições democráticas durante e após a presidência de Donald Trump levantaram preocupações sobre a estabilidade da democracia americana. Internacionalmente, a ascensão de líderes autoritários em democracias estabelecidas como Hungria, Turquia e Brasil, bem como a deterioração das normas democráticas em diversos outros países, amplifica a importância da análise oferecida por Ziblatt e Levitsky.

1 Pedagogo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão.

Nesta resenha, o objetivo é analisar criticamente os argumentos centrais apresentados por Ziblatt e Levitsky, avaliando a pertinência de suas observações à luz dos eventos recentes. Além disso, será feita uma reflexão sobre a aplicabilidade das lições do livro para o fortalecimento das democracias contemporâneas, com foco especial no papel dos cidadãos e das instituições na defesa dos valores democráticos. Sob o enfoque, considerou-se analisar como escopo os principais aspectos da obra abordados em seus capítulos, de forma sintética: influência e poder na subversão das democracias, o papel dos autocratas e a importância da consolidação e manutenção da democracia.

A INFLUÊNCIA DO PODER AUTOCRATA E A SUBVERSÃO DAS DEMOCRACIAS

Ziblatt e Levitsky destacam que os líderes autocráticos não precisam abolir imediatamente eleições, fechar jornais ou suprimir a oposição para minar a democracia. Em vez disso, começam por pequenos passos que, individualmente, parecem insignificantes e até mesmo justificáveis. Medidas como reformas legislativas supostamente destinadas a combater a corrupção, aumentar a segurança nacional ou melhorar a qualidade democrática podem ser utilizadas para concentrar poder nas mãos do executivo, enfraquecer o judiciário independente ou restringir a liberdade de imprensa.

No Peru, o caso de Alberto Fujimori é emblemático. Eleito democraticamente em 1990, Fujimori dissolveu o Congresso em 1992 e assumiu poderes extraordinários, justificando suas ações como necessárias para combater a corrupção e o terrorismo. Seu governo restringiu severamente a liberdade de imprensa e os direitos civis, consolidando um regime autoritário sob o disfarce da legalidade. Para Ziblatt e Levitsky, o caso de Fujimori simboliza bem como a democracia pode ser atingida sem que haja um planejamento para criar uma ditadura pelo viés natural e convencional, como ocorreu em outros países.

Já nos Estados Unidos, pontua-se que a presidência de Donald Trump trouxe à tona várias preocupações sobre o enfraquecimento das normas democráticas. Trump desafiou repetidamente a independência do judiciário, atacou a imprensa livre como "inimiga do povo" e questionou a integridade das eleições sem apresentar provas substanciais

de fraude. De acordo com os autores, a retórica polarizadora de Trump e seu uso do poder presidencial para minar instituições tradicionalmente vistas como guardiãs da democracia foram criticados por muitos como uma tentativa de enfraquecer os contrapesos institucionais.

Nesse esteio, Ziblatt e Levitsky citam a Rússia de Vladimir Putin, que consolidou um regime autoritário ao longo de duas décadas no poder. Segundo os autores, Putin utilizou o controle da mídia estatal, a repressão contra a oposição política e o enfraquecimento gradual das instituições democráticas para centralizar o poder em suas mãos. A manipulação de eleições e a repressão a manifestações públicas são frequentemente usadas para silenciar críticos e perpetuar seu domínio político.

Outro contexto apresentado por Ziblatt e Levitsky é sobre a Turquia, governada por Recep Tayyip Erdogan, que inicialmente foi eleito democraticamente e seu partido, o AKP, implementou reformas que melhoraram a governança e a economia. No entanto, ao longo do tempo, Erdogan concentrou cada vez mais poder, enfraquecendo o papel do parlamento e do judiciário através de mudanças constitucionais e repressão contra dissidentes. As tentativas de golpe em 2016 foram usadas para justificar uma ampla repressão que afetou jornalistas, acadêmicos e opositores políticos.

Os autores também citam outros exemplos ao redor do mundo, como na Hungria sob Viktor Orbán, onde reformas legislativas foram usadas para restringirem a independência da mídia e enfraquecerem a capacidade da oposição de competir em igualdade de condições nas eleições. Esses casos demonstram como líderes autocráticos, uma vez no poder, muitas vezes começam com medidas aparentemente legítimas para consolidar seu controle, gradualmente minando as salvaguardas democráticas.

Essas ações são frequentemente legalizadas pelo parlamento ou por cortes constitucionais, conferindo-lhes uma aparência de legitimidade. Este uso estratégico da lei e das instituições democráticas para minar a própria democracia é uma das principais preocupações levantadas pelos autores. Eles argumentam que, ao aproveitar crises reais ou fabricadas, líderes autocráticos podem justificar medidas extremas como necessárias para a estabilidade ou segurança nacional, expandindo assim seu controle e enfraquecendo os contrapesos democráticos.

A questão central abordada por Ziblatt e Levitsky é se as democracias são suficientemente robustas para resistirem a esses ataques graduais. Eles demonstram que, mesmo como democracias consolidadas, podem se tornar vulneráveis quando os líderes eleitos começam a subverter as instituições democráticas em nome de um suposto bem maior. Esta análise é especialmente relevante em um contexto global onde o autoritarismo e a polarização política estão em ascensão, ameaçando não apenas a estabilidade interna dos países, mas também a ordem democrática global. Os autores argumentam que a ameaça à democracia não surge de golpes de Estado tradicionais, mas sim de um processo insidioso de erosão institucional.

A relação de poder entre autocratas e democracia não apenas ilumina os mecanismos pelos quais regimes democráticos podem declinar, mas também destaca a necessidade urgente de vigilância cidadã e fortalecimento das instituições democráticas como defesas cruciais contra o autoritarismo e a erosão dos direitos democráticos fundamentais.

O PAPEL DOS AUTOCRATAS E COMO IDENTIFICÁ-LOS

Mas afinal, como os autocratas podem ser identificados? Ziblatt e Levitsky abordam de maneira penetrante os indicadores-chave que identificam comportamentos autoritários em líderes políticos contemporâneos. Segundo os autores, esses indicadores não precisam estar todos presentes em um único líder para que ele seja considerado uma ameaça à democracia, mas sua presença em qualquer medida sinaliza um risco significativo.

O primeiro indicador, a rejeição às regras do jogo democrático, é exemplificado por líderes que desafiam a Constituição, propõem restrições aos direitos civis e políticos e endossam métodos não constitucionais para alterarem o governo, como golpes ou insurreições. Os exemplos contemporâneos incluem líderes que questionam a legitimidade das eleições ou que promovem teorias infundadas de fraude eleitoral, minando assim a confiança nas instituições democráticas. Para Ziblatt e Levitsky, o endosso a métodos não constitucionais corrobora para incentivar golpes de estado, insurreições ou outras formas de mudança de governo que não seguem os preceitos constitucionais e estão rejeitando as regras do jogo democrático. Esse padrão de

comportamento é um contraponto à democracia, que se baseia em eleições livres e justas e em transições de poder pacíficas.

O segundo indicador, negar a legitimidade de oponentes políticos, é comumente observado em líderes que rotulam seus críticos como inimigos da nação, colaboradores de governos estrangeiros ou subversivos. Esse tipo de retórica é frequentemente utilizado para deslegitimar o debate político saudável e consolidar o poder em mãos autoritárias. Quando líderes autoritários deslegitimam seus oponentes dessa maneira, eles não apenas tentam silenciar a oposição, como também polarizam a sociedade, criando um ambiente de "nós contra eles" que dificulta o diálogo e a cooperação. Os autores alegam que essa estratégia serve para consolidar o poder nas mãos dos líderes autoritários ao pintarem seus adversários como inimigos, eles justificam medidas repressivas contra esses oponentes, desde a intimidação e assédio até a prisão e a violência para criarem um clima de medo e inibirem a expressão de dissidência, enfraquecendo ainda mais as bases da democracia.

O terceiro indicador, ser tolerante e encorajar a violência política, pode ser visto em líderes que mantêm laços com grupos armados, milícias ou que elogiam atos violentos como formas válidas de expressão política. Essa tendência ameaça a segurança pública e enfraquece as bases democráticas ao normalizar o uso da violência como ferramenta política. Abordam, primeiramente, esse comportamento de endosso à violência política ameaça a segurança pública, pois grupos violentos sentem-se encorajados e respaldados por figuras de autoridade, o que pode levar a um aumento da violência e da instabilidade social. Em segundo lugar, enfraquecem as bases democráticas ao normalizarem o uso da violência como uma ferramenta política. Em uma democracia saudável, o debate e a negociação pacífica são os meios principais de resolverem disputas políticas, porém quando a violência é tolerada ou encorajada, ela substitui o diálogo e a negociação, criando um ambiente de medo que sufoca a dissidência e a livre expressão. Um exemplo contemporâneo desse comportamento pode ser observado nas ações e retóricas de líderes como Jair Bolsonaro, no Brasil, que, durante sua campanha e mandato, frequentemente elogiou a ditadura militar brasileira e suas práticas repressivas, além de minimizar e justificar ações violentas por parte das forças de segurança.

Por fim, o quarto indicador, a propensão de restringir liberdades civis através de medidas autoritárias, envolve ações que visam silenciar a imprensa independente, suprime oposições políticas e restringe a liberdade de expressão. Esse indicador é particularmente pernicioso, pois afeta diretamente os direitos fundamentais que sustentam a democracia: a liberdade de expressão, a liberdade de imprensa e o direito de oposição política. Os autores exemplificam esse indicador com os governos que incluem leis que criminalizam críticas ao governo ou que permitem censura prévia na mídia. De acordo com Ziblatt e Levitsky, governos autoritários podem pressionar financeiramente os veículos de comunicação independentes, seja através de multas, retirada de publicidade estatal ou pressão sobre anunciantes privados para que não apoiem esses meios. Um cenário mencionado pelos autores é o da comunicação, nos quais jornalistas críticos ao governo podem ser sujeitos a assédio, intimidação, ameaças e até violência física, sendo que em casos extremos, jornalistas podem ser presos sob acusações fabricadas.

Dentro desse contexto, pontua-se que a ascensão da extrema-direita em várias partes do mundo oferece um panorama preocupante que confirma as observações de Ziblatt e Levitsky. Líderes como Viktor Orbán, na Hungria, Jair Bolsonaro, no Brasil e outros que emergiram ou consolidaram poder nos últimos anos, frequentemente exibem múltiplos desses indicadores. Suas estratégias visam não apenas consolidar o poder pessoal, mas também minar as instituições democráticas de dentro, corroendo gradualmente os fundamentos da governança democrática.

CONSOLIDAÇÃO E MANUTENÇÃO DA DEMOCRACIA: AS NORMAS NÃO CONVENCIONAIS

No contexto das relações democráticas, de poder e paralelo ao crescimento vertiginoso do autoritarismo em muitos países, o livro apresenta um panorama sobre os perigos que ameaçam a democracia e os fatores que contribuem para sua manutenção e consolidação. Entre esses fatores, destacam-se normas não escritas que são fundamentais para a estabilidade democrática: a reserva institucional e a tolerância mútua.

A reserva institucional refere-se à prática de líderes políticos de exercerem moderação no uso de seus poderes legalmente atribuídos. Um dos grandes exemplos históricos apresentado pelos autores é o

comportamento de George Washington, o primeiro presidente dos Estados Unidos. Washington estabeleceu precedentes de moderação que ajudaram a prevenir que a figura do presidente se transformasse em algo semelhante a um monarca autoritário. Durante seu mandato, ele emitiu poucas ordens executivas e vetou poucos projetos parlamentares, respeitando assim a autonomia entre os poderes executivo e legislativo.

Ziblatt e Levitsky argumentam que essa prática de autocontenção é vital para a governabilidade. Quando líderes governamentais e da oposição utilizam a totalidade de seus poderes legais de maneira agressiva, o resultado é frequentemente um impasse político que torna a governabilidade difícil ou impossível. A reserva institucional, portanto, funciona como um amortecedor contra o uso excessivo de poder, promovendo um equilíbrio saudável entre os diferentes ramos do governo.

A tolerância mútua é outra norma não escrita crucial para a manutenção da democracia. Esta prática envolve reconhecer e aceitar a legitimidade dos oponentes políticos. Ziblatt e Levitsky apontam que nem sempre os políticos americanos praticaram essa tolerância. No início da república, os federalistas e os republicanos frequentemente se tratavam como inimigos. Contudo, com o tempo e a evolução da política, especialmente com a ascensão de políticos da geração pós-revolucionária, essa atitude mudou. Eles perceberam que a política é um jogo onde às vezes se ganha e às vezes se perde, e que tratar os adversários como inimigos existenciais apenas dificultava o funcionamento do sistema democrático.

De tal modo, a tolerância mútua simplifica o jogo político ao permitir que os adversários se vejam como concorrentes legítimos em vez de traidores ou inimigos. Essa aceitação mútua é fundamental para a negociação, compromisso e para a transição pacífica de poder, que são essenciais para a continuidade de uma democracia funcional. Ziblatt e Levitsky argumentam que a constituição dos Estados Unidos, embora seja um documento crucial para a manutenção da democracia no país, não é suficiente por si só. As normas não escritas de reserva institucional e tolerância mútua desempenham um papel igualmente importante. A observância dessas normas ajudou a prevenir a centralização excessiva de poder e a promover um ambiente político onde a competição saudável pode florescer.

No entanto, a erosão dessas normas pode ter consequências graves. Observa-se que, quando líderes começam a desrespeitar essas práticas, utilizando plenamente seus poderes e tratando seus oponentes como inimigos ilegítimos, a democracia pode entrar em declínio. Alguns casos contemporâneos dessa erosão incluem líderes que minam a confiança no processo eleitoral, atacam a imprensa livre e utilizam o poder governamental para perseguirem adversários políticos. A diluição das normas não escritas, como a reserva institucional e a tolerância mútua, resultou em um cenário político mais hostil, caracterizado pelo "jogo duro constitucional". Esse termo é apresentado por Ziblatt e Levitsky como a representação de uso agressivo e totalitário dos poderes constitucionais para barrar os projetos políticos adversários. Com um exemplo claro disso, os autores citam o primeiro mandato de Bill Clinton, onde os republicanos utilizaram sua maioria no Congresso para obstruir as iniciativas do presidente e até tentaram um impeachment sem apoio bipartidário suficiente.

O redesenho dos distritos eleitorais (gerrymandering) pelos republicanos é outro exemplo do "jogo duro constitucional". Ao manipular as divisões eleitorais para maximizar suas vantagens, os republicanos desrespeitaram a regra de reserva institucional, agravando ainda mais a polarização política e minando a confiança nas instituições democráticas. Ziblatt e Levitsky argumentam que a reserva institucional e a tolerância mútua são essenciais para a consolidação democrática. Como uma chave nesse processo, os autores destacam que a reserva institucional evita o uso excessivo e unilateral do poder, promovendo um equilíbrio saudável entre os diferentes ramos do governo. A tolerância mútua, por sua vez, facilita a aceitação dos adversários políticos como concorrentes legítimos, essencial para a negociação, compromisso e transição pacífica de poder.

Nos Estados Unidos, a mídia teve um papel significativo na radicalização do eleitorado republicano. Ziblatt e Levitsky pontuam que durante o governo Bush, certos veículos de comunicação começaram a criar uma narrativa onde os democratas eram vistos como antiamericanos, e os grandes veículos de mídia tradicionais, como o New York Times e a CNN, eram retratados como parte de um complô da esquerda. Essa demonização da oposição e da mídia tradicional contribuiu para a popularidade de movimentos extremistas, como o *Tea Party*, e

políticos que adotavam posições mais radicais e ofensivas. Essa dinâmica quebrou a segunda norma não escrita da política americana: a tolerância mútua. Políticos perceberam que posições extremistas atraíam mais atenção e votos, o que resultou na crescente polarização e na hostilidade entre os partidos políticos.

Outrossim, os autores também discutem a situação no Brasil. Após perder a quarta eleição consecutiva, a oposição utilizou mecanismos legais para remover a então presidente Dilma Rousseff do poder através de um processo de impeachment. A acusação de "pedaladas fiscais" serviu de base para o impeachment, mas, segundo Ziblatt e Levitsky, a medida exemplifica a quebra da reserva institucional. Os autores argumentam que um processo de impeachment deve ser utilizado apenas em casos notoriamente graves e com amplo apoio parlamentar e popular. O uso do impeachment como uma ferramenta política desgasta a confiança nas instituições democráticas e exacerba a polarização política, o que pode gerar diretamente um desgaste na estrutura democrática de um país tão polarizado quanto o Brasil.

Em uma “lupa”, os autores analisaram as correlações das normas de tolerância mútua entre os dois países. Tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, a erosão das normas de tolerância mútua é um sinal alarmante. No Brasil, ocorreu um processo de radicalização do eleitorado, que foi catalisada por grandes escândalos de corrupção. Embora muitos partidos estivessem envolvidos nesses esquemas, o Partido dos Trabalhadores (PT) foi particularmente demonizado, o que ocasionou o surgimento de grupos polarizados contrários ao movimento do governo Dilma e fortaleceu o surgimento de uma direita conservadora e neoliberal. Ziblatt e Levitsky argumentam que essa radicalização deu voz a candidatos de extrema-direita que tratavam seus adversários de esquerda como inimigos ilegítimos, tendo como base, principalmente, o uso das redes sociais e de grupos de apoio, alguns popularmente conhecidos como *outsiders*, ou antissistemas.

Outro aspecto pontuado foi a disseminação de fake news financiada por empresas privadas e organizações políticas coordenadas, como relatado por veículos de notícia, tais como as reportagens da Folha de São Paulo, que intensificou ainda mais essa polarização. A manipulação da informação e a disseminação de mentiras são práticas que corroem as bases da democracia, minando a confiança pública e exacerbando

divisões políticas. Desse modo, a responsabilidade midiática é uma ressalva argumentada pelos autores, haja vista que a mídia deve buscar uma cobertura equilibrada e responsável, evitando a propagação de teorias conspiratórias e a demonização de adversários políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Como as Democracias Morrem", de Daniel Ziblatt e Steven Levitsky, é uma obra fundamental para compreender as ameaças contemporâneas às democracias e aos mecanismos que podem ser utilizados para protegê-las. Ao longo do livro, os autores apresentam uma análise detalhada sobre os sinais de comportamento autoritário e as normas não escritas que sustentam a democracia, utilizando exemplos históricos e contemporâneos para ilustrar seus argumentos. Desse modo, foi possível analisar criticamente os pontos centrais apresentados pelos autores, avaliando sua pertinência à luz dos eventos recentes e refletindo sobre a aplicabilidade das lições do livro para o fortalecimento das democracias modernas.

Conforme observado nessa resenha a partir do escopo delimitado para uma análise mais sistemática da obra, os autores destacam quatro indicadores de comportamento autoritário: rejeição às regras do jogo democrático, negação da legitimidade de oponentes políticos, tolerância e encorajamento à violência, e propensão a restringir liberdades civis. Esses indicadores são apresentados como sinais de alerta que podem ajudar a identificar líderes que representam uma ameaça à democracia. A análise de Ziblatt e Levitsky é convincente e bem fundamentada, utilizando exemplos de diversos países para demonstrarem como esses comportamentos podem levar ao declínio democrático.

No entanto, alguns críticos podem argumentar que os autores tendem a focar excessivamente nos exemplos americanos, em particular na presidência de Donald Trump, o que pode dar uma impressão parcial sobre a universalidade de seus argumentos. Embora os exemplos americanos sejam ilustrativos e relevantes, uma análise mais equilibrada poderia incorporar uma gama mais ampla de exemplos internacionais para reforçar a universalidade dos indicadores propostos.

A discussão sobre a importância das normas não escritas, como a reserva institucional e a tolerância mútua, é outro ponto relevante do

livro. Os autores argumentam que a adesão a essas normas é essencial para a manutenção da democracia e destacam como a erosão dessas normas nos Estados Unidos e em outros países têm contribuído para a polarização política e a instabilidade democrática. Essa análise é particularmente pertinente à luz dos eventos recentes, onde vemos um aumento na retórica polarizadora e na utilização agressiva de poderes executivos em várias democracias ao redor do mundo, sobretudo com o crescimento do autoritarismo em países que possuem uma democracia historicamente solidificada.

As lições apresentadas por Ziblatt e Levitsky são fundamentais para uma compreensão do panorama do fortalecimento das democracias contemporâneas. Em um momento de crescente polarização e ameaças autoritárias, a conscientização sobre os sinais de comportamento autoritário e a importância das normas democráticas é crucial. Os cidadãos e as instituições atuam como instrumentos na defesa dos valores democráticos, e a obra dos autores oferece uma ótica clara sobre como identificar e responder a essas ameaças.

Os cidadãos têm a responsabilidade de permanecerem vigilantes e engajados no processo democrático. Conforme discutido pelos autores, o engajamento político não deve estar restrito somente ao voto, mas também na reflexão crítica sobre o consumo da informação, da participação de debates públicos e exigência da responsabilidade dos líderes políticos. A educação cívica surge como um recurso importante para equipar os cidadãos com o conhecimento necessário para reconhecer e resistir às ameaças à democracia. As instituições, por sua vez, devem ser robustas e independentes, além da separação de poderes, da liberdade de imprensa e de um judiciário independente como pilares básicos para a proteção da democracia. De tal modo, a obra enfatiza a importância de defender essas instituições contra tentativas de erosão e captura por líderes autoritários.

Assim, pode-se concluir que a obra apresenta uma análise perspicaz e relevante sobre os perigos enfrentados pelas democracias modernas. Os argumentos de Ziblatt e Levitsky são fundamentados e oferecem um quadro útil para entender os sinais de comportamento autoritário e a importância das normas democráticas. Embora o foco no contexto americano possa parecer limitado, as lições do livro são aplicáveis globalmente e oferecem orientações

holísticas para a defesa e o fortalecimento das democracias contemporâneas, inclusive de países com questões recentes em governos compreendidos como autoritários.

Em um mundo cada vez mais polarizado, a obra "Como as Democracias Morrem" serve como um alerta e um chamado à ação para cidadãos e instituições. A vigilância, o engajamento cívico e a defesa das normas democráticas são essenciais para assegurar que as democracias não apenas sobrevivam, mas também prosperem. A obra, com base em sua reflexão crítica da política e de suas correlações sociais e comportamentais, pode ser compreendida como uma fonte de informação importante para o entendimento da preservação e do fortalecimento dos valores democráticos em um tempo de incerteza e mudança, principalmente para o exercício de uma leitura mais crítica sobre a política contemporânea e os seus desdobramentos em cenários futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. 272 p.

Jerry Wendell Rocha Salazar

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

DANIEL LUCAS DE JESUS OLIVEIRA – Bolsista Capes no estágio de Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas. Doutor e mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás.

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/5375375052477657>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1705-9853>

E-mail: daniellucashist@gmail.com

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. 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

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

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

ADRIANA MEDEIROS FARIAS – Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) Paraná/Brasil. Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Lattes iD: <http://lattesf.cnpq.br/0773390467001092>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7911-8711>

E-mail: adrianafarias@uel.br

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. Mestre 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.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/294090707885130>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2499-1000>

E-mail: andreaaraujo@ufba.br

ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS GONTIJO – Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (PPGE / UEG UnU-Inhumas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GEPPE. Professor de Ensino Fundamental das cidades de Aparecida de Goiânia e de Goiânia-GO.
E-mail: acstelurio@gmail.com.

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

FÁBIO STOFFELS – Mestre em Educação (UEG). Professor de Língua Portuguesa nas redes pública e privada de Goiânia-GO.
Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/3722773933862910>
Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9293-8631>
E-mail: fabiostoffels@hotmail.com

GIOVAN NONATO RODRIGUES SORIANO – Doutorando e Mestre (PPGE/UFAM). Graduado em Letras (UFAM); Membro do Grupo de Estudos Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi); Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). Professor da SEMED/Manaus.
Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5131278275065176>
Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6361-4013>
E-mail: giovan.soriano@gmail.com

GISLAINE BURAKI DE ANDRADE – Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Assis Gurgacz; Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Gerente do Setor de Gestão Escolar da Secretaria de Educação (SEMED/Cascavel) e Professora no Centro Universitário Univel.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8304053536237142>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3862-2350>

E-mail: gislaineburaki21@gmail.com

GLEND CARLA DA SILVA – Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás em Inhumas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Estadual de Goiás (GEPPE-UEG).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7783894700577086>

Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-3260-0071>

E-mail: glenda.21@aluno.ueg.br

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

HELCE AMANDA MOREIRA – Doutoranda e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Membro do – Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Vassouras-RJ.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4470852100469323>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8625-388X>

E-mail: helceamanda@gmail.com

JERRY WENDELL ROCHA SALAZAR – Pedagogo. Doutorando em Educação Universidade Federal do Pará – UFPA. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão.

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/5884959906608911>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8778-7149>

E-mail: jerry.salazar@iced.ufpa.br

JOSELITA ROMUALDO DA SILVA – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Linha Políticas Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Ângelo 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).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4917204877327652>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5885-6950>

E-mail: joselita.silva@ufpr.br

JULIENNE EDIENNE PEREIRA PANTOJA MONTEIRO – Mestranda em educação pela Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA); integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer GEPEF; Especialista em Saúde e Segurança do Trabalho; técnica pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC/PA.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4908134271053357>

Orcid iD: : <https://orcid.org/0000-0003-3776-6539>

E-mail: juliennepereira@hotmail.com

LAURO RAFAEL CRUZ – Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná, na linha de Políticas Educacionais. É membro do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio e da Rede Nacional em Pesquisa.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7492348745923151>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2659-7349>

E-mail: laurorafaelc251097@gmail.com

LUAN TARLAU BALIEIRO – Licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Mestre em Educação (UEM); Doutorando em Educação (UEM), com Doutorado Sanduíche pela Universidade do Minho/Braga/Portugal (financiamento CNPq). Revisor de Texto autônomo e Pesquisador Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7368107622347145>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4861-9158>

E-mail: luan.tarlau@gmail.com

LUIZA RODRIGUES DOS SANTOS – Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora da rede municipal de Goiânia/ Assessora Pedagógica no Centro de Mídias – Seduc em Goiânia.

Lattes ID - <https://lattes.cnpq.br/8989294447061975>

Orcid ID: 0000-0002-8142-1290

E-mail: rosantos.luiza@gmail.com

MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás). Docente da Pós- Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás).

Lattes ID - <http://lattes.cnpq.br/4681160650808627>

Orcid ID: 0000-0003-4452-0801

E-mail: mcristinadm@yahoo.com.br

MARIA NILVANE FERNANDES – Doutora em Educação (UEM), com Doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (2017). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância (GEPPEIN/CNPq). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3429086275125541>

Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-3420-2714>

E-mail: nilvane@gmail.com

PAULA CINTHYA SILVA CINTRA – Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Coordenadora no Centro Municipal de Educação Infantil Wilma Peixoto Stival, em Nova Veneza; Professora no Centro Municipal de Educação Infantil Osvaldo Santos Silva, em Santo Antônio de Goiás.

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/1343023577479627>

Orcid iD: 0000-0003-2312-3401

E-mail: paulacinthya21@gmail.com

PEDRO TEIXEIRA – Doutor e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Adjunto – Departamento de Educação PUC-Rio. Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação (PUC-Rio). Coordenador do Diversias – Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9736083270809253>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4113-9821>

E-mail: pedro.teixeira@puc-rio.br

SILVIO JOSÉ DE MELLO NETO – Mestrando em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa Fronteira, Política e Sociedade. Licenciado em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Grupo de Estudos sobre o Pós-Abolição (GEPa) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE).

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/3463124010129219>

Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-2638-6988>

E-mail: silvio.neto@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

WESLEY LUIS CARVALHAES – Doutor em Letras e Linguística (UFG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-UnU Inhumas (UEG).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8551744146787993>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4669-5533>

E-mail: wesley.carvalhaes@ueg.br

ZILA GABRIÉLI ILHA LIMA – Graduanda em História – Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Participa dos grupos de estudos: “Estudos do Pós-Abolição” (GEPA) e “Práticas Educativas e Formação de Professores” (PRATFORM), possuindo como campos de interesse: (1) História Pública; (2) História do Brasil; (3) Educação Antirracista; (4) Estudos sobre o Pós-Abolição; (5) Estudos sobre Decolonialidade.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3200152852307833>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6493-3123>

E-mail: zg.ilhalima@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x23 cm
Tipologia: Minion Pro
Edição: Apoena Editorial

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

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



O Geppe-UEG/Inhumas também possui suas próprias floradas. Esta coletânea de livros é uma delas. Os frutos de nossos encontros quinzenais auxiliam-nos na construção de sonhos comuns por uma educação mais justa, democrática e igualitária, assim como 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.

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 flores em tempos de primavera e verão.



ISBN: 978-65-88502-96-9