

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Luciane Spanhol Bordignon

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Altair Alberto Fávero

Telmo Marcon

(Org.)



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

UPF Editora

Editor
Adriano Pasqualotti

Revisão
Cristina Azevedo da Silva
Júlia Bortolin dos Santos

Programação visual
Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Dr. Adriano Pasqualotti
Universidade de Passo Fundo

Dr. Carlos Amaral Hölbig
Universidade de Passo Fundo

Dr. Claudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo

Dr. Dirk Stederöth
Universität Kassel

Dr. Edson Campanhola Bortoluzzi
Universidade de Passo Fundo

Dr. Orlando Mauricio Duran Acevedo
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Dra. Vanina Cravero
Universidad Nacional de Rosario

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Luciane Spanhol Bordignon

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Altair Alberto Fávero

Telmo Marcon

(Org.)

2025



Apoio

PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação

Copyright dos organizadores

Júlia Bortolin dos Santos
Revisão

Rubia Bedin Rizzi
Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

Telmo Marcon
Imagem da capa

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos autores. A exatidão das informações e dos conceitos e as opiniões emitidas, bem como o uso das imagens, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P769 Políticas educacionais no contexto neoliberal [recurso eletrônico] : tendências e desafios / Luciane Spanhol Bordignon ... [et. al.] (Org.). – Passo Fundo: EDIUPF, 2025.
9.000 kB : il. ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN: 978-65-5607-105-3 (E-book).

DOI: 10.5335/9786556071053.

Demais organizadores: Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, Altair Alberto Fávero, Telmo Marcon.

1. Educação e Estado. 2. Neoliberalismo - Educação.
I. Bordignon, Luciane Spanhol, org. II. Esquinsani, Rosimar
Serena Siqueira, org. III. Fávero, Altair Alberto, org.
IV. Marcon, Telmo, org.

CDU: 37.014.5

Bibliotecária responsável Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

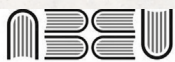


Campus I, BR-285, Km 292,7, bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

7

Apresentação

Telmo Marcon | Luciane Spanhol Bordignon |

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani | Altair Alberto Fávero

- Parte I - Neoliberalismo, Estado e Política

13

Do Estado neoliberal ao Estado democrático: desafios e possibilidades

Telmo Marcon

37

Contribuições da abordagem bourdieusiana para a pesquisa em Política Educacional: o conceito de campo e a análise de políticas educacionais no contexto globalizado

Silvana Stremel | Jefferson Mainardes

52

Neoliberalismo e juventude no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho do século XXI

Marcos Roberto Mesquita

72

Homeschooling e direito à educação: do Estado neoliberal à educação democrática

Marcos Rohling

105

Argentina neoliberal: implosión democrática y universidad

Margarita Sgró

- Parte II - Neoliberalismo e políticas educacionais

125

A carreira docente na educação superior portuguesa: desafios e contextos emergentes

Luísa Cerdeira | Belmiro Gil Cabrito

- 146 Os padrões neoliberais da educação superior EAD: na contramão da formação democrática
Altair Alberto Fávero | Daniê Regina Mikolaiczik
- 165 O direito à educação superior a imigrantes forçados: os marcos regulatórios da revalidação de títulos estrangeiros
Fernando do Nascimento Bezerra | Giselle Cristina Martins Real
- 192 Políticas públicas brasileiras para a internacionalização da educação superior
Marília Costa Morosini | Egeslaine de Nez
- 208 Um panorama das políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: avanços, desafios e perspectivas
Katiuscia C. Vargas Antunes | Rosana Glat
- 226 Impactos da terceirização na educação profissional de nível médio: uma análise do caso paulista
Sérgio Feldemann de Quadros | Nora Krawczyk | Rogério Souza Silva
- 246 O projeto de vida no currículo do novo ensino médio na Amazônia acreana e a formação dos estudantes alinhada aos princípios neoliberais
Adriana Martins de Oliveira | Cauê Lucas Azevedo da Silva
- 267 Gestão democrática e ócio estudioso: o papel formativo do gestor escolar
Luciane Spanhol Bordignon | Luciana Maria Schmidt Rizzi
- 280 Do PNE 2014-2024 à proposta da Conae e ao projeto de lei para o novo plano: qual é a política para valorizar os profissionais da educação?
Maria Beatriz Luce | Jéssica Luana Casagrande
- 304 Educação especial nos planos e programas de governo dos candidatos à presidência do Brasil em 2022: invisibilidades e contradições
Samuel Vinente | Salatiel da Rocha Gomes
- 328 Problematicando a educação especial e inclusiva desde o pensamento decolonial
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani | Samanta Santos Vanini | Viviane Fátima Lima do Prado
- 341 Sobre os autores

Apresentação

Telmo Marcon

Luciane Spanhol Bordignon

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Altair Alberto Fávero

A linha de pesquisa *Políticas Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF) atua, desde 2006, com diferentes temas, questões e perspectivas. Temática, epistêmica e metodológica, sua identidade plural permite que cada docente desenvolva seus projetos, mantenha grupos de pesquisa, oriente e desenvolva disciplina específicas, algumas delas de forma compartilhada.

O que há de comum na linha em meio a essa diversidade? Certamente, um posicionamento crítico em relação ao avanço neoliberal no campo da educação, desde a formulação e implementação de políticas educacionais, até a gestão no âmbito específico das instituições educacionais. Nesse sentido, destacam-se projetos e produções sobre como o neoliberalismo galgou uma posição hegemônica desde o final do século XX e como passou a influenciar a educação e as políticas educacionais.

No âmbito da linha de pesquisa, o neoliberalismo vem sendo compreendido num sentido ampliado, conforme proposto por Dardot e Laval (2016), como política e como racionalidade. Na perspectiva desses autores, pode-se compreender o neoliberalismo como uma racionalidade que adentrou as instituições sociais, as políticas socioeducacionais e econômicas e as subjetividades. Ancorados nos conceitos de competitividade, individualismo e meritocracia, os neoliberais intentam vencer, e com sucesso, setores amplos da sociedade de que as políticas educacionais precisam estar alinhadas a esses valores para serem eficientes – lógica que conquista cada vez mais adeptos e se expande de forma avassaladora sobre sistemas públicos e privados de educação.

Na perspectiva de Biesta (2018, 2023), as medições nesta esteira possuem finalidade educativa e são utilizadas para classificar, hierarquizar e ranquear alunos e instituições. A ideia de educação como formação crítica, cidadã e democrática cede lugar à concorrência e às aprendizagens de curto prazo e com funções fundamentalmente instrumentais. Nesse contexto concorrencial, grandes grupos empresariais atuam na efetivação de políticas educacionais com elevados faturamentos, muitos deles intitulando-se filantrópicos, mas com interesses estritamente mercadológicos (Ball, 2014).

Um olhar dialético para essas realidades possibilita perceber as contradições e os limites desse alinhamento automatizado entre as lógicas de um mercado desregulado e extremamente competitivo e as exigências de uma educação crítico-emancipadora. Nesse sentido, somos desafiados a qualificar os diagnósticos do que está ocorrendo para que possamos intervir de modo consistente, visando a uma educação que prepare os sujeitos para uma vida em comum (Dardot; Laval, 2017).

Os desafios para fazer frente às tendências mundiais de projetos autoritários, antidemocráticos, xenofóbicos e discriminadores são enormes. A educação, em suas múltiplas formas, é chamada a contribuir na formação de cidadãos democráticos e com a justiça social. Dessa maneira, é importante recuperar as três dimensões da educa-

ção previstas no artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O discurso neoliberal foca na terceira dimensão, ainda precarizada, secundarizando as demais.

Em vista disso, é fundamental aprofundar o papel das organizações da sociedade civil na reconfiguração de um Estado propulsor de políticas transformadoras, o que implica superar as desigualdades socioeconômicas existentes no mundo atual, refletidas nas políticas educativas competitivas e na configuração de Estados protetores do capital especulativo (Dowbor, 2018). Como romper com o falso discurso do Estado mínimo difundido pelos neoliberais e transformar o Estado numa instituição republicana?

Dessa forma, objetivando contribuir com um diagnóstico de elementos estruturais e emergentes do capitalismo nessa fase neoliberal e de políticas educacionais, a presente obra reúne um conjunto de capítulos de pesquisadores de diferentes contextos, tratando de temáticas que se articulam em torno de quatro eixos básicos: neoliberalismo, Estado e educação e as transformações na economia, na política e no mundo do trabalho; neoliberalismo e políticas educacionais para o ensino médio; políticas educacionais para o ensino superior; e gestão educacional e políticas de educação inclusiva.

Referências

BALL, S. J. *Educação global S. A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1988.

BIESTA, G. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 815-832, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BIESTA, G. *La buena educación en la era de las mediciones: ética, política y democracia*. Madrid: Ediciones Morata, 2023.

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

DARDOT, P.; LAVAL, C. *Comum: ensaios sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017.

DOWBOR, L. *A era do capital improdutivo: a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta*. 2. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

The background of the image is a piece of marbled paper with a complex, organic pattern of brown, tan, and greyish veins. Overlaid on the lower right portion of this background is a white rectangular box with rounded corners. Inside this box, the title is written in a bold, dark green, sans-serif font.

**- PARTE I -
NEOLIBERALISMO,
ESTADO E POLÍTICA**



Do Estado neoliberal ao Estado democrático: desafios e possibilidades

Telmo Marcon

Considerações introdutórias

O desenvolvimento histórico da sociedade é permeado por embates e contradições. A tese de Marx e Engels (1984) de que a história se move pela luta de classes pode não explicar tudo, mas ajuda a compreender o conflito decorrente das contradições existentes, em maior ou menor grau, em todas as sociedades – que, por mais homogêneas que sejam, sempre possuem diferenciações, conflitos e interesses distintos, sejam geracionais, de classe (sociais ou econômicos), de gênero, de cor, ou de religião.

Para sobreviver, as sociedades criaram instituições como o Estado, que, na modernidade, passou a assumir posições importantes no ordenamento jurídico (a exemplo das Constituições), na organização social, na criação de instituições armadas para a defesa interna e para ataques externos, na regulação de direitos e deveres, na definição de propriedade privada, entre outros aspectos.

Nesse período, são formuladas várias teorias sobre o papel do Estado. Maquiavel (1986) é um dos primeiros a empreender essa teorização ao pensar no papel do Estado

e do Príncipe, num contexto de “unificação” italiana. Hobbes (1988), na obra *Leviatã*, também empreende esse esforço ao identificar na instituição Estado a possibilidade de superação do estado de natureza, segundo o qual, os homens jogam-se uns contra os outros pelo desejo de poder, de riquezas e de propriedades, sendo o último o impulso que dirige os homens, especialmente a classe burguesa, progressivamente tornando-se hegemônica.

Para enfrentar a tendência de luta e competição entre os homens, ou como dizia Hobbes (1988), o homem sendo lobo do próprio homem (*homo homini lupus*), era necessário um Estado forte. Locke (2014), por sua vez, vai alicerçar sua reflexão numa perspectiva “liberal” que, ao contrário das teses de um Estado centralizado, defende que ele assegure a propriedade e a liberdade dos indivíduos. Essas formulações, entre tantas outras, foram elaboradas em contextos espaciais e temporais muito próprios. Importa, aqui, destacar que na passagem da Idade Média para a Moderna, o Estado, independente da formulação, foi ganhando centralidade na organização da sociedade e das demais instituições sociais.

O século XIX foi pródigo em novas formulações teóricas sobre o Estado que visavam a explicar seu papel na organização da sociedade diante dos conflitos sociais emergentes, especialmente nas sociedades capitalistas industriais avançadas, nas lutas de classe, nos direitos dos trabalhadores e no poder econômico e político dos capitalistas. Foram diversas formulações feitas por positivistas, funcionalistas, dialéticos (a exemplo de Marx e Engels) e estruturalistas (como Althusser), até a compreensão de Max Weber de que o Estado é a única instituição que reclama para si o monopólio da coação física legítima – teorias que abordam o Estado seja para legitimá-lo ou denunciá-lo enquanto instituição a serviço de uma determinada ordem social (classes dominantes).

O século XX foi marcado por muitas transformações, incluindo duas grandes guerras, patrocinadas por Estados e governos “naciona-

listas”; revoluções como a Russa e a Cubana; revoluções culturais; colonialismos impostos por Estados europeus a países africanos e lutas pela independência deles; e o estabelecimento de nações livres com Estados próprios e com Constituições. Do ponto de vista do papel do Estado, o século XX foi profundamente contraditório: há importantes avanços democráticos com políticas sociais “progressistas”, como a *Welfare State* e a *New Deal*, mas também golpes de Estado que destituíram governos democráticos e os substituíram por ditaduras, o extermínio de milhões de pessoas em campos de concentração, trilhões de dólares investidos por Estados em armamentos com a finalidade de ameaçar militarmente nações mais frágeis ou alimentar guerras.

As contradições em relação ao papel do Estado se agravam desde a década de 1970. Nesse sentido, é preciso identificá-las a fundo: de um lado, uma apropriação crescente do Estado por forças representativas do grande capital, progressivamente do capital financeiro especulativo, que fazem um discurso em defesa da redução do Estado, ao mesmo tempo em que reivindicam um Estado forte na promoção de reformas e das próprias políticas de concentração de lucros e riquezas; de outro lado, as demandas por políticas sociais e de proteção de setores e classes sociais vulnerabilizados. Esse é o contexto que será priorizado nesta análise, dado que o Estado neoliberal é extremamente predatório em relação às políticas sociais, mas reivindica garantias em relação à propriedade privada e à especulação financeira.

O Estado neoliberal que se consolida desde os anos de 1970 adentra o século XXI com novas características, especialmente pela apropriação de espaços (recursos) públicos por setores empresariais com fins estritamente de lucros. Há posturas críticas às consequências desse modelo, mas também muitos defensores. Os enunciados de Francis Fukuyama (1992) de que havíamos chegado ao fim da história não se efetivaram; pelo contrário, muitas contradições acirradas evidenciam que a história não chegou ao fim, entre as quais, a concentração de renda e riqueza, as ameaças de guerras, disputas econômicas

predatórias, monopólios e ameaças à sustentabilidade do planeta. A pandemia da Covid-19 ajudou a desvelar parte dessas contradições e a restituir em pauta o papel do Estado como único indutor de políticas públicas em momentos críticos (Santos, 2021). Nessa linha de reflexão, pode-se pensar também na reivindicação de um Estado democrático (Nussbaum, 2010), ou de um Estado que seja capaz de empreender (Mazzucato, 2021).

O presente capítulo objetiva aprofundar essas questões, fundamentando uma crítica às tendências neoliberais em relação ao papel do Estado. Em contraposição à ideologia neoliberal, defende-se a tese de um Estado democrático e empreendedor, capaz de ser propositivo às políticas públicas que contribuem para a igualdade e a justiça social. Mesmo sabendo da polissemia que o conceito de empreendedor carrega, ele será objeto da discussão na medida em que o sentido está articulado às iniciativas que visam à justiça social e à democracia.

O Estado no contexto neoliberal

Na atualidade, existem muitas críticas ao neoliberalismo, não apenas em relação à compreensão do papel do Estado, mas também a como seus fundamentos adentram as subjetividades e corroem o caráter, como observa Sennett (2011). A luta competitiva, nesse cenário, não pode resultar em outra consequência que não a disputa insana pelo domínio sobre o outro. Como observa o autor, a flexibilidade como valor fundante do neoliberalismo potencializa a ansiedade: “As pessoas não sabem que riscos serão compensados, que caminhos seguir” (Sennett, 2011, p. 9). Essa lógica estruturante das novas relações de produção penetram as subjetividades, gerando problemas sociais e subjetivos, pois:

[...] as condições de tempo no novo capitalismo criam um conflito entre caráter e experiência, a experiência do tempo desconjuntado ameaçando a capacidade das pessoas transformar seus caracteres em narrativas sustentadas (Sennett, 2011, p. 32).

A perspectiva de Dardot e Laval (2016) na obra “*A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*”, também avança nessa direção ao destacar questões como a constituição do sujeito neoliberal mobilizado pela competição, pela concorrência, pelos pressupostos meritocráticos e pela noção de empresário de si mesmo. Tal abordagem é importante para uma compreensão de como a ideologia neoliberal avançou de um discurso focado na crítica ao *Welfare State* e ao *New Deal* para uma dimensão subjetiva, propondo novos modos de vida assentados nos valores antes referidos.

Dardot e Laval (2016, p. 7) fazem um longo prefácio à Edição Inglesa, no qual destacam várias ideias que desenvolvem no livro, como o de que “o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades. Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica”, ou seja, constitui-se num “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”.

É importante destacar aqui a tese desenvolvida pelos autores, que ampliam o foco do debate, mas não negam a dimensão ideológica do neoliberalismo e a crítica ao papel do Estado. Sem desconsiderar a perspectiva subjetiva, ou seja, de compreender o neoliberalismo como cultura e como um modo de viver que atinge todas as dimensões da vida, interessa aqui aprofundar como o Estado passa a ser concebido enquanto instrumento fundamental, inclusive para implementar as transformações econômicas e sociais necessárias às demandas do capital nesse novo cenário. O foco, portanto, é analisar como o Estado é instrumentalizado, especialmente pelo capital especulativo (Dowbor, 2017) no intento de privatizar o público, mas, por outro lado, pode ser pensado como instituição social com potencialidades para imprimir políticas em defesa da equidade social, assumindo um papel empreendedor com uma função pública (Mazzucato, 2021, 2022).

A análise de Santos (2021) na obra *“O futuro começa agora: da pandemia à utopia”* evidencia a importância decisiva do Estado no enfrentamento da pandemia da Covid-19, salvando muitas vidas. O mercado, tão exaltado pelos neoliberais, retirou-se de cena no tocante às políticas de combate e responsabilizou o Estado por essa função. Por outro lado, o grande capital tratou de potencializar os lucros nessa crise; dados da Oxfam (2023, p. 7) revelam que o 1% mais rico do mundo ganhou cerca de 63% da nova riqueza criada entre 2020 e 2021, enquanto os 90% mais pobres ganharam apenas 10%. É importante observar que esses dados traduzem realidades do contexto pandêmico, que contribuiu para o aumento das desigualdades: “A riqueza dos 10 homens mais ricos dobrou, enquanto a renda de 99% da humanidade está pior, por causa da Covid-19”, indica o relatório da Oxfam (2022, p. 6).

Como chegamos a um Estado neoliberal, progressivamente apropriado e instrumentalizado por forças do mercado? O que está ocorrendo nesse período, especialmente na América Latina? Podemos estabelecer um marco histórico desse processo que ocorre na década de 1970 com Atílio Boron (2004), autor que ajuda a contextualizar as transformações do Estado na época.

Um dos aspectos destacados por ele é de que os gastos fiscais e o tamanho do Estado ganharam centralidade. Ele sustenta que o problema de fundo não é o que o discurso neoconservador (neoliberal) apregoa da necessidade de um Estado menor, mas sim de uma crise do capitalismo. Boron (2004, p. 208) ressalta que esse discurso defende o enxugamento do Estado por conta dos ajustes fiscais, mas também critica a esquerda pela defesa cega de um Estado que tem problemas. Além disso, destaca a ausência de criticidade da esquerda, que não interpreta o Estado à luz da tradição marxiana como uma instituição opressora e mediadora dos interesses do capital.

A tese de Boron, de que o problema de fundo é a crise do capitalismo, se sustenta? A América Latina viveu, desde a década de

1960, um conjunto de experiências paradoxais: de um lado, projetos desenvolvimentistas com inclusão social e, de outro, governos ditatoriais com apoio norte-americano, sob o pretexto de combate ao “comunismo”. Num contexto sem liberdade política, com governos e ditaduras militares, aprofundou-se a crise econômica com aumentos exponenciais dos endividamentos externos. Não por acaso, é na década de 1970 que os governos de Ronald Reagan (Estados Unidos) e Margareth Thatcher (Inglaterra) encampam discursos e políticas para enfrentamento desse problema crucial, focados na redução do papel do Estado e na privatização de empresas estatais. O problema não era exatamente o Estado, mas uma crise estrutural mais profunda. Dessa forma, a análise de Boron tem sentido porque trata de uma crise do capitalismo, não apenas de um problema de gestão de políticas públicas. A questão é que a partir de então, um dos focos tem sido a crítica ao estado de bem-estar social e às políticas em defesa da cidadania e da inclusão social.

É nas décadas de 1970 e 1980 que discursos e práticas em defesa dos princípios neoliberais, incluindo a redução do tamanho do Estado, a crise fiscal e os ajustes estruturais, ganham centralidade. O conjunto de pautas foi sendo condensado no que é conhecido como Consenso de Washington. Gentili (1998), na obra *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*, faz uma análise consistente desse novo cenário e destaca, com base em Portella Filho, os dez pontos centrais envolvidos na pauta neoliberal:

[...] disciplina fiscal; redefinição das prioridades dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção das taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização das empresas estatais; desregulação da economia; proteção dos direitos autorais (Gentili, 1998, p. 14).

Esse elenco de pautas evidencia a amplitude e a profundidade das reformas propostas. Dos pontos citados, cabe destacar um deles, que é o desencadeador dos demais. Trata-se do desequilíbrio fiscal, ou

seja, a condição fiscal dos países periféricos e dependentes¹. Com o choque no preço do petróleo, o barril passou de 2,7 dólares em 1973, para 9,8 dólares em 1974, aumento brusco que gerou o acúmulo de muitos dólares, conhecidos como petrodólares, disponibilizados em forma de empréstimos aos países dependentes e mediados por bancos.

O segundo choque do petróleo, em 1981, foi ainda mais impactante: o preço do barril chegou a 34,4 dólares. Com a disponibilidade desses recursos, os países latino-americanos, sob governos ditatoriais, realizaram empréstimos de valores elevados para implementarem algumas políticas econômicas e sociais que, concebidas sem qualquer participação da sociedade civil, acabaram fracassando. No caso brasileiro, o período de crescimento de 1973 a 1977 ficou conhecido como “milagre econômico”².

O que ocorreu na década de 1970? Muitas coisas, mas uma delas merece destaque aqui: o papel dos bancos, que passaram a emprestar a países necessidades a grande quantidade de recursos que dispunham (petrodólares). Qual seria o problema? Afinal, a grande oferta de recursos permitia que países tomassem grandes somas de recursos a juros e taxas baixas, extremamente favoráveis.

O problema veio quando a crise internacional se agravou. Para entender a dimensão da situação, os choques do petróleo fizeram com que o Brasil saltasse de 15% das importações com gastos em importação de petróleo em 1973, para 53% em 1982, fenômeno parecido em toda a América Latina e América Central. Além disso, com a deterio-

¹ Os conceitos para traduzir a condição de dependência são vários: países em desenvolvimento, subdesenvolvidos, terceiro mundo etc. São conceitos que não traduzem efetivamente as relações de dependência constituídas de forma desigual entre as potências do capitalismo central e os países periféricos. Uma importante análise dessa problemática foi feita por Ruy Mauro Marini (2000, 2008);

² O documentário “Jogo da dívida” (1990) ajuda compreender melhor os impactos dessas transformações para os países latino-americanos, o crescimento da dívida externa e as consequências sociais. É uma produção muito qualificada, sob direção de Eduardo Coutinho, produção do Cecip – Centro de Criação de Imagem Popular/Iepala – Instituto de Estudos Políticos para América Latina y África (Espanha), e apoio do Conselho das Igrejas Cristãs – Conic. Disponível em: <https://nucleopiratininga.org.br/o-jogo-da-divida-quem-deve-a-quem/>. Acesso em: out. 2024.

ração das trocas, os produtos exportados tiveram seus valores depreciados; entre 1980 e 1982, a América Latina teve uma perda de 21% em seus produtos, uma década de crise profunda, caracterizada por análises econômicas como década perdida.

O problema desse conceito, vulgarmente difundido, é que ele não evidencia as contradições do capitalismo e das relações desiguais entre os países e continentes. Dados evidenciam que, em 1982, a dívida externa dos países latino-americanos era superior a três vezes o total de exportações, ou seja, sem qualquer projeção objetiva de pagamento; só o serviço da dívida chegava a 61% das exportações. Isso significou que, na hora de pagar os empréstimos tomados anteriormente, não havia recursos – além das elevações de juros e demais encargos da dívida. Outro agravante foi a realização das dívidas com baixas taxas de juros, mas suscetíveis a oscilações; ou seja, caso houvesse aumento nas taxas de juros, contaminariam todos os empréstimos anteriores. Foi o que ocorreu e, conseqüentemente, os custos das dívidas aumentaram exponencialmente.

Diante da incapacidade de honrar os compromissos financeiros assumidos, o que ocorreu? O Brasil, assim como outros países latino-americanos, recorreu ao Fundo Monetário Internacional (FMI) para renegociar os pagamentos, órgão que passou a defender os interesses dos grandes bancos e a desempenhar um papel de cobrador das dívidas. O Brasil firmou várias cartas de intenção, mas nenhuma cumprida integralmente: de 1983 a 1988, foram sete.

Essa crise, no caso brasileiro, acentuou a deslegitimação dos governos militares que deram o golpe em 1964. Somados a isso, ocorreram os escândalos da Transamazônica, da mandioca, da dívida externa, do programa nuclear de Angra e da Itaipu. A realidade é que, em 1982, o Brasil era o país com a maior dívida externa do mundo, de \$50 bilhões – cerca de 880 dólares *per capita*. Já a América Latina, pagou em juros na década de 1980, o equivalente a 285 bilhões de dólares, enquanto a dívida subiu para 400 bilhões em 1988, um aumento de

170 bilhões. No estudo apresentado por Boron (2004, p. 218) mostram a relação entre as dívidas externas e o Produto Interno Bruto (PIB).

O que isso tem a ver com a questão do Estado? Tudo. Na segunda metade da década de 1970, os recursos internacionais começaram a escassear e, conseqüentemente, os empréstimos deixaram de existir. Com pouca oferta, as taxas de juros subiram e, como não existiam mais recursos novos, a realidade dos países latino-americanos se agravou. Nesse contexto de crise fiscal, traduzida na fórmula simples de “gastar mais do que o arrecadado”, é que o discurso neoliberal de ajuste fiscal e da redução do Estado ganhou projeção internacional.

Uma vez localizados alguns desses elementos estruturais que geraram a crise que desembocou nos anos de 1980, é possível retomar as raízes do discurso em defesa dos ajustes fiscais para a América Latina sob a pressão do FMI, capitaneado pelos Estados Unidos. Criado em 1944 junto do Banco Mundial, com a participação de 44 países, o FMI tinha seu presidente indicado pelos EUA, que possuíam o poder de decisão de fato. Não por acaso, Reagan é um dos personagens fundamentais nesse contexto, comandando o discurso em defesa das reformas, da redução de direitos sociais, da formação de superávits para pagamento das dívidas externas com altos custos sociais para os países dependentes, das privatizações etc. Tudo isso explodiu na década de 1980.

Nesse contexto, diz Boron (2004, p. 209), o Estado passa a ser o bode expiatório de todas as mazelas sociais. O discurso do Estado como responsável pelas mazelas sociais e pela crise do capitalismo teve origem identificada nos Estados Unidos e na Inglaterra, como observamos, mas ganhou projeção internacional e passou a ser aceito naturalmente por governos de direita e de esquerda. É esse discurso que vem sendo reproduzido intensamente há quase quatro décadas; Boron (2004, p. 210), ao dizer que o mercado é o redentor das mazelas sociais, mostra o equívoco desse discurso e critica os argumentos utilizados pelos neoliberais.

Reforma do Estado brasileiro no contexto neoliberal

De que forma as crises estruturais do capitalismo foram enfrentadas no Brasil desde a década de 1980? Como o Brasil, com suas características históricas peculiares em relação à configuração do Estado, ingressou nessas lógicas e políticas neoliberais? De um modo geral, pode-se dizer que o golpe militar de 1964 e a instauração de um governo ditatorial que se estendeu formalmente até 1985, alinhou-se em muitas pautas com os Estados Unidos, não apenas politicamente, mas também com apoio técnico e militar desde antes do golpe. Muitas iniciativas no campo econômico, educacional³ e cultural tiveram influência e apoio decisivo dos Estados Unidos. Essa relação subserviente resultou no que alguns autores denominam de complexo vira-lata (Gianetti, 2018; Batista, 2019).

As reações sociais a essas políticas, bem como à crise econômica que se intensificou desde o final dos anos de 1970, desembocou numa redemocratização – porém ainda relativamente precária. A transição brasileira da ditadura para a democracia ganha um impulso importante com a Lei da Anistia de 1979 (Brasil, 1979): sem desconsiderar sua importância para garantir o retorno de brasileiros exilados, ela traduziu um pacto relativamente perverso ao equiparar os que lutaram contra a ditadura com os ditadores que torturaram, mataram e desapareceram com corpos ainda hoje não encontrados; ou seja, equipararam as vítimas do regime aos que atuaram em nome do Estado repressor.

A Comissão da Verdade, instaurada no governo de Dilma Rousseff, buscou enfrentar esse paradoxo não resolvido; porém, as forças de resistência ao seu avanço ficaram evidentes, especialmente de setores das Forças Armadas, atuantes no golpe que destituiu a presidenta

³ A reforma universitária de 1968 foi feita em condições extremamente desfavoráveis aos debates públicos. Baseou-se em dois documentos fundantes: o relatório do General Meira Mattos e o relatório do norte-americano Rudolf Acton (Fávero, 1991). A reforma do ensino primário e secundário por meio da Lei n. 5692/71 (Brasil, 1971) está perfeitamente alinhada a uma pedagogia comportamentalista acrítica. Essas duas reformas influenciaram as instituições educacionais durante décadas.

Dilma Rousseff e, posteriormente, alinhadas ao presidente Bolsonaro. Observa-se, então, que ainda persistem problemas complexos não resolvidos, mesmo com os avanços democráticos na década de 1980 e nas décadas seguintes.

As grandes mobilizações sociais experienciadas na década de 1980 possibilitaram avanços importantes, especialmente nos marcos legais da Constituinte. Hoje, pode dar a impressão de que o texto constitucional foi resultante de debates intensos entre grupos distintos que chegaram a consensos. Em parte, isso ocorreu. No entanto, é preciso considerar que a Constituinte, bem como o texto constitucional, são resultantes de muitos embates. Os avanços ali considerados foram importantes, mas insuficientes para uma efetiva e radical democratização do país, ou como diria Boaventura de Souza Santos (2009), uma democracia de alta intensidade, tanto política quanto social e economicamente.⁴

Que compreensões de Estado estão presente nos debates Constituintes? É, certamente, uma pergunta que demanda respostas múltiplas. Mas não pretendo avançar neste aprofundamento. Importa, aqui, destacar a dimensão do Estado garantidor dos direitos individuais e da sociedade, bem como promotor de políticas sociais, especialmente aos setores vulnerabilizados. A partir de então, haverá disputas na implementação de políticas alinhadas a uma perspectiva de Estado de bem-estar social com ideários neoliberais, mesmo que ele não tenha sido efetivado no Brasil. Nas eleições de 1989, de modo especial no segundo turno, entraram em rota de colisão dois projetos de Brasil: o da liberalização da economia, de Fernando Collor de Mello; e um projeto social em defesa dos trabalhadores e desempregados, tendo

⁴ Um contrato social resulta sempre de interesses múltiplos que se confrontam. Nesse sentido, a Constituição de 1988 representou avanços importantes, mas não é a lei que faz a realidade. Ao contrário, são os interesses corporativos e de classe que pressionam para a efetivação ou não de direitos e deveres. A Constituição representou o possível no contexto em que foi discutida e elaborada.

como pano de fundo uma concepção republicana de Estado liderada por Luís Inácio Lula da Silva.

Com um olhar retrospectivo para esse contexto, chama atenção as pautas apresentadas por Collor que saíram vitoriosas nas urnas, mesmo havendo muitas críticas a ele; e, especialmente, o papel nada republicano da Rede Globo no último debate do segundo turno. Collor propunha uma abertura da economia ao capital estrangeiro e fez isso de forma aligeirada e sem muitas regulamentações. Além disso, pautou o discurso em defesa do fim dos marajás, ou seja, um discurso anticorrupção profundamente paradoxal, como a história revelou logo na sequência de sua posse em 1990 – pouco tempo depois de assumir a presidência, foi alvo de um processo de impeachment, sendo afastado do poder e substituído pelo vice, Itamar Franco.

A eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994, foi um marco fundamental no aprofundamento do ideário neoliberal, já amplamente em curso em muitos países europeus, especialmente na Inglaterra, mas também na América Latina, tendo como referência o Chile. Uma das iniciativas do governo FHC em relação ao Estado foi a criação de um ministério (Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE), cuja função principal era a redefinição do papel do Estado. Segundo Bresser Pereira (1997, p. 7), primeiro-ministro da pasta, os resultados almejados pelos neoliberais do Estado mínimo não deram certo, mas a necessidade de reformar o Estado continuou. Segundo ele:

[...] quando, nos anos 90, se verificou a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado – para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país (Pereira, 1997, p. 7).

Ainda, segundo Pereira (1997, p. 7), a reforma do Estado deveria abarcar quatro dimensões: a) econômica-política (implicava na deli-

mitação do tamanho do Estado); b) uma segunda dimensão econômica-política, mas tratando do papel regulador do Estado: c) econômica-administrativa, que implicava na “recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo”; d) e, finalmente, uma dimensão política que implicava no “aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar”. Na delimitação do tamanho do Estado, estavam implicados três pilares: a privatização, a publicização e a terceirização, elementos que evidenciam um alinhamento ao discurso neoliberal em curso, especialmente do Banco Mundial, com o qual membros do governo FHC tinham bastante intimidade, especialmente o ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, que era um dos seus consultores.⁵

Os dois mandatos do governo FHC resultaram num avanço substancial da agenda neoliberal, especialmente nas privatizações. Mas uma de suas principais conquistas, como ministro do governo Itamar Franco, foi o combate à inflação. Iniciou-se com a estabilização da moeda e a criação da Unidade de Referência de Valor (URV); na sequência, a criação do Real. Essa estabilidade constituiu-se o alicerce que possibilitou o avanço em outras pautas, tanto na economia quanto na educação, ou mesmo na reforma do Estado. Duas obras críticas podem ajudar a compreender melhor as transformações promovidas no governo FHC no que tange às privatizações, uma das frentes de ação de impacto mais profundo: *Privataria Tucana*, de Amaury Ribeiro Junior (2011); e *Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado*, de Aluísio Biondi (1999).

Setores públicos estratégicos foram vendidos para empresas privadas, alguns deles com valores muito abaixo das avaliações do pró-

⁵ Paulo Renato de Souza (2005) atuou como ministro da Educação do governo FHC durante oito anos. Na obra “*A revolução gerenciada: a educação no Brasil, 1995 a 2002*”, detalha um conjunto de ações desenvolvidas no ministério que estavam alinhadas às orientações do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especialmente a implementação de processos avaliativos de larga escala. Nessa obra, ele faz referência às atividades de consultoria que prestou ao Banco Mundial.

prio mercado e com altos investimentos para saneá-las, a exemplo do Banco do Estado do Rio de Janeiro, em que investiu-se mais de três bilhões para pagamento de dívidas trabalhistas e outros custos, sendo privatizado por pouco mais de 300 milhões. Os casos de empresas na área da siderurgia ou telefonia seguiram essa mesma lógica. Mesmo com todos os bilhões obtidos com as privatizações, o governo FHC encerrou o mandato com uma dívida pública de mais de 800 bilhões de reais, sendo interessante observar que essa dívida não chegava a 15 bilhões no início do governo, em 1995.

Em 2002, as eleições para presidência da república pautaram muitas questões, entre as quais, os resultados da política neoliberal de FHC, especialmente, o das privatizações. Saiu vitorioso na eleição o candidato Luiz Inácio Lula da Silva, que possuía um projeto de governo compromissado com as populações vulnerabilizadas, com a contenção das privatizações e com um aumento real do salário-mínimo, defendendo a proposta de chegasse pelo menos a 100 dólares, visto que não chegava a 70 dólares em 2002.

Ao ganhar a eleição, Lula implementou vários projetos que ganharam projeção nacional, entre eles, o Programa Fome Zero; a ampliação do Programa Bolsa Família; a educação das relações étnico-raciais; e o aumento real do salário-mínimo, que chegou a 117 dólares em 2005. No campo social, houve avanços importantes; porém, em relação ao papel do Estado na construção de um país mais igual em riquezas, as mudanças foram muito tímidas, mais voltadas ao incremento de políticas distributivas – muito importantes, mas insuficientes para a construção de um país mais igualitário.

Do mesmo modo, não ocorreram avanços em relação aos compromissos do Estado para com a regulação do capital financeiro, cada vez mais especulativo (Dowbor, 2017), nem com uma distribuição mais profunda de riquezas e nem com uma justiça tributária. Nesse sentido, houve avanços importantes nas políticas de governo, mas que não chegaram a transformações estruturais do próprio Estado, o que

ficou evidente com as crises que se explicitaram desde 2013. Forças conservadoras, muitas delas de extrema direita, se apropriam do governo e retrocedem em várias pautas políticas de Estado que foram agravadas durante o governo Bolsonaro.

Os limites encontrados na transformação estrutural do Estado nos governos Lula e Dilma não significam que não ocorreram avanços, especialmente nos dois primeiros mandatos do governo Lula (2003-2010). O Brasil melhorou muito a condição de devedor externo, promoveu a inclusão de milhões de pessoas, gerou empregos, qualificou e ampliou políticas de financiamento da educação, entre as quais, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Por tudo isso, o Brasil ganhou posições importantes na economia mundial.

Nesse rol de conquistas, é importante destacar a política externa, a qual o Brasil passa de uma condição subserviente dos Estados Unidos para uma posição de protagonista por meio de diálogos com outros países capitalistas periféricos e emergentes. Esse é um tema pouco discutido, mas ele traduz uma postura de soberania do Estado brasileiro.⁶ Nesse sentido, há uma ruptura com o complexo vira-lata e o país passa a dialogar com outros Estados de forma equilibrada e não dependente. No entanto, o golpe de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do poder, promoveu, entre outras coisas, um novo alinhamento com os Estados Unidos – postura política aprofundada no governo Bolsonaro (2019-2022) e em sua posterior fuga para o país ao final do seu mandato, sequer passando a faixa presidencial ao novo presidente eleito.

Diante de tantas evidências empíricas de que o Estado brasileiro não conquistou um *status* republicano, fica o desafio de pen-

⁶ Durante anos, desde o final dos governos militares, passando ao governo Sarney até o governo FHC, o Fundo Monetário Internacional (FMI) acompanhou mensalmente as contas do governo de forma presencial no Brasil, uma condição relativamente humilhante. Com Lula, há uma mudança importante na relação com o FMI e também com o pagamento da dívida externa, um dos gargalos desde os governos militares, no final dos anos de 1970.

sar nas possibilidades de avançarmos na perspectiva das reflexões propostas por Mazzucato (2021) de um Estado empreendedor, capaz de superar a simples dicotomia setor público *versus* setor privado e alavancar projetos de um desenvolvimento equilibrado e sustentável. Essa questão é fundamental, especialmente no âmbito da crítica feita por Boron (2004) aos setores da esquerda sobre a incapacidade de compreender como o Estado tem sido apropriado historicamente pela classe dominante, ou seja, a impossibilidade de defender um Estado que se diz público, mas que incrementa a violência contra as classes vulnerabilizadas.

É nesse contexto de crítica que podemos dialogar com Mazzucatto (2021), que pensa num Estado empreendedor não no sentido neoliberal de empreendedorismo, mas no sentido de encarar desafios capazes de enfrentar as questões contemporâneas, não apenas em relação às demandas sociais, mas investindo em novas frentes que sejam capazes de inovar. As pesquisas desenvolvidas pela autora amparam argumentos que desconstróem os discursos de que o mercado e a iniciativa privada são os grandes empreendedores, trazendo dados de muitos setores estratégicos que, ao receberem importantes recursos públicos, tiveram condições para desenvolver pesquisas e alavancar muitos projetos e processos tecnológicos. Desmascarar os discursos de que o mercado é o grande financiador de projetos inovadores é o primeiro passo. Como já observado, a pandemia da Covid-19 evidenciou que, sem o Estado, a tragédia ganharia proporções muito maiores; ou seja, o Estado ganhou centralidade no enfrentamento à pandemia.

As pesquisas desenvolvidas por renomados intelectuais brasileiros, como Caio Prado Junior, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Celso Furtado e Jessé Souza, entre outros, ajudam a compreender como o Estado brasileiro tem uma raiz classista que persiste na atualidade. Isso não significa que não houve avanços na superação da apropriação do Estado pela classe dominante. Ao contrário, evidencia que as lutas históricas não surtiram os efeitos estruturais necessários.

Diante disso, é fundamental pontuar o papel de resistência da sociedade civil na redefinição do papel do Estado numa perspectiva republicana. Mazzucato (2021) nos ajuda a pensar nas possibilidades de redefinir parcerias público-privadas como condição para que o Estado possa efetivamente assumir um papel empreendedor. O que isso implica? No prefácio da obra de Mazzucato, *O Estado empreendedor*, Perez (2021, p. 17) diz que, para Mazzucato, o Estado não se limita à função macroeconômica de corrigir os limites do mercado, mas também de empreender, ou seja, de assumir riscos e criar mercados includentes. Na introdução dessa obra, Mazzucato (2021, p. 33) retoma essa ideia e diz ser necessário construir uma teoria sobre o papel do Estado “na formação de mercados”. Em síntese, é necessário pensar o Estado para além “de leviatã burocrático inativo” e pensá-lo como um:

[...] catalisador de investimentos empresariais; de “ajustador” a formador e criador de mercado; deixando de ser “eliminador de riscos” para o setor privado para acolher e assumir o risco devido às oportunidades que oferece para o crescimento futuro. Contra todas as probabilidades (Mazzucatto, 2021, p. 33, grifos da autora).

Mazzucato (2021) elenca um conjunto de experiências históricas que tiveram participação inicial e decisiva de Estados, mesmo que seus resultados tenham sido apropriados, posteriormente, pela iniciativa privada:

Do desenvolvimento da aviação, energia nuclear, computadores, internet, biotecnologia até a tecnologia verde atual, foi o Estado – e não o setor privado – quem deu o pontapé inicial e construiu o motor do crescimento devido à sua disposição de assumir riscos em áreas onde o setor privado se mostrou avesso a esses riscos (Mazzucato, 2021, p. 39).

Para a autora, é fundamental um novo olhar para o Estado em relação ao que ele tem feito e aos desafios de empreender numa perspectiva de desenvolvimento sustentável que assegure os direitos básicos a todos os cidadãos. Nesse sentido, é preciso deixar de olhar o Estado como problema. Por isso, diz a autora:

[...] um aspecto central de desafio é reequilibrar nossa compreensão de como as economias realmente funcionam. Só depois de fazermos isso poderemos começar a formular políticas que funcionem, em vez de reproduzirmos estereótipos e imagens que servem apenas para fins ideológicos (Mazzucato, 2021, p. 39).

Um Estado empreendedor, conclui Mazzucato (2021, p. 51), precisa “assumir o risco e a criação de uma nova visão, em vez de apenas corrigir as falhas do mercado”. Entre os tantos desafios, propõe que as parcerias público-privadas “sejam mais simbióticas e menos parasitárias” (Mazzucato, 2021, p. 53).

No caso brasileiro, fica evidente que a apropriação do Estado pela classe dominante é uma realidade. Mais do que isso, é fundamental avaliar como certos discursos relativos à ineficiência e à corrupção do Estado por um lado, e por outro à eficiência do mercado, têm sido produzidos e reproduzidos. As pesquisas de Jessé Souza (2015, 2017), especialmente nas obras *“A tolice da inteligência brasileira: de como o país se deixa manipular pela elite”* e *“A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato”*, reforçam a tese de como a classe dominante brasileira tem idealizado o mercado e satanizado o Estado, além de evidenciarem como o próprio mercado se apropria do Estado na consecução de seus interesses.

Florestan Fernandes (1975), assim como Caio Prado Júnior (2014), avançaram no aprofundamento de como a revolução burguesa no Brasil não produziu rupturas tal qual ocorreu em alguns países da Europa. Daí a tese de o Estado brasileiro ser resultante mais de ajustes entre setores das classes dominantes do que de lutas e conquistas sociais. Ao analisar o papel do Estado, Fernandes (1975, p. 47) ressalta que as elites senhoriais precisavam dele para duas funções:

1º) manter as estruturas sociais que poderiam privilegiar seu prestígio social e, portanto, conduzi-las ao monopólio social do poder político; 2º) para expandir ou fomentar o aparecimento de condições econômicas, sociais e culturais que deveriam formar o substrato de uma sociedade nacional.

Essa característica do Estado resulta em relações patrimonialistas que, segundo Tavares (1986), não distinguem a esfera pública da privada, o que legitima a usurpação das coisas públicas por interesses privados. Para a autora, a constituição do Estado brasileiro, quando da independência, depara-se com duas tendências: uma que busca consolidar um poder central e outra que atua numa perspectiva patrimonialista e estamental amparada pelos poderes locais. Tavares (1986, p. 874) sintetiza alguns procedimentos típicos de ações políticas patrimonialistas:

Pela violência ou pelo consenso, através de emboscadas ou de laços de compadrio, jogando com a lealdade e a traição, a grandeza de gestos e a mesquinhez das ações, uma concepção de mundo que sedimenta essa ordem. E no cumprimento dessas tarefas, que lhe atribui a sociedade dominante, em geral, estende ao público os seus interesses privados, reduz a administração oficial das coisas e dos homens aos parâmetros de sua organização doméstica patrimonial e sujeita ao seu arbítrio frequentemente o juiz, o delegado e o coletor fiscal.

Nesse sentido, os desafios de ir além das lógicas neoliberais não estão no horizonte. Ao mesmo tempo que experiências históricas nas últimas quatro décadas permitem olhar de maneira otimista para um futuro, há dados que chamam atenção para os retrocessos socioeconômicos e políticos. Uma breve avaliação de uma política importante como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014) permite concluir que conseguimos atingir plenamente uma ou duas metas, entre as 20 estabelecidas. As demais, ou estagnamos, ou retrocedemos.

Considerações finais

A pretensão dessas reflexões foi evidenciar que a instituição Estado não apenas ganha relevância na modernidade, mas constitui-se num dos pilares do tripé, com a sociedade e o mercado. No decorrer do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, houve um desequilíbrio crescente nesse tripé e o mercado alçou o *status* de perfeição,

enquanto o Estado foi satanizado como antro da corrupção e da ineficiência. Esse discurso vem angariando apoio popular, mas esconde as lógicas e interesses corporativos privados, que são de lucro.

O discurso que se tornou hegemônico no século XXI é de que o grande regulador dos conflitos e contradições sociais é o mercado. Os limites dessa tese é que o mercado visa ao lucro e nem tudo pode ser reduzido a esse valor. A pandemia da Covid-19 evidenciou que, sem a presença do Estado, o sofrimento e as mortes teriam sido muito mais elevados. Mas, não é a única situação. Mazzucato (2021) traz para o debate muitos exemplos de investimentos patrocinados com recursos públicos de Estados e que resultaram em pesquisas fundamentais no desenvolvimento de novas tecnologias, mas que, ao serem incorporadas por empresas privadas, alavancaram elevados lucros e não deram o devido reconhecimento ao investimento público. A autora pensa no papel empreendedor do Estado no sentido de que certas iniciativas de risco demandam elevados investimentos, e só o Estado tem condições de correr esses riscos; em seu ponto de vista, isso não é um problema, mas sua crítica incide na apropriação privada sem os devidos reconhecimentos e retornos ao Estado.

Uma segunda questão que emerge das reflexões desenvolvidas é de como o princípio neoliberal de privatização, ou de parcerias público-privadas, criaram mais problemas do que efetivamente contribuíram na qualificação das políticas socioeducacionais e econômicas. No campo das políticas educacionais, empresas privadas adentram setores públicos com programas, propostas educativas e materiais didáticos. O risco é que empresas privadas com fins lucrativos se apresentem como filantrópicas e ocupem espaços efetivamente públicos, sendo que a privatização da educação pública, em muitos espaços, está ocorrendo por dentro das estruturas de Estado.

Os desafios para reequilibrar o tripé Estado, mercado e sociedade está colocado. Esse equilíbrio tem de ser construído com avanços das organizações da sociedade civil, que precisam recuperar seus espaços

perdidos no Brasil desde o golpe de 2016; levar a sério as críticas aos limites do mercado como regulador de políticas socioeducacionais e econômicas; e redefinir o papel do Estado em sua função republicana.

Referências

BATISTA, P. N. *O Brasil não cabe no quintal de ninguém: bastidores da vida de um economista brasileiro no FMI e nos BRICS e outros textos sobre nacionalismo e nosso complexo de vira-lata*. São Paulo: Leya, 2019.

BIONDI, A. *O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

BORON, A. *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires: Clacso, 2004.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Presidência da República, [2014]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 set. 2018.

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

DOWBOR, L. *A era do capital improdutivo*. 2. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FÁVERO, M. de L. de A. *Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FUKUYAMA, F. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIANETTI, E. *O elogio do vira-lata e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOBBS, T. *Leviatã, ou, Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo civil*. São Paulo: Edipro, 2014.

PRADO JÚNIOR, C. *A revolução brasileira: a questão agrária no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

MAQUIAVEL. *O Príncipe*. 11. ed. São Paulo: Bertrand, 1986.

MARINI, R. M. *Dialética da dependência*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARINI, R. M. *América Latina, dependencia y globalización*. Bogotá: Clacso y Siglo del hombre Editores, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.

MAZZUCATO, M. *Missão economia: um guia inovador para mudar o capitalismo*. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2022.

MAZZUCATO, M. *O Estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado*. São Paulo: Portofolio-Pinguim, 2021.

NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

OXFAM. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras. *Oxfam*, 2020. Disponível em: <https://oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

OXFAM. Bilionários do mundo têm mais riqueza do que 60% da população mundial. *Oxfam*, 2020. Disponível em: https://oxfam.org.br/noticias/bilionarios-do-mundo-tem-mais-riqueza-do-que-60-da-populacao-mundial/?utm_campaign=nova_newsletter_-_jan&utm_medium=email&utm_source=RD+Station. Acesso em: 18 fev. 2020.

OXFAM. Relatório: a desigualdade mata (2022). *Oxfam*, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/a-desigualdade-mata/>. Acesso em: 4 set. 2023.

OXFAM. A “sobrevivência” do mais rico: por que é preciso tributar os super-ricos agora para combater as desigualdades. *Oxfam*, 2023. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/a-sobrevivencia-do-mais-rico/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

PEREIRA, L. C. B. *A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PEREZ, C. Prefácio. In: MAZZUCATO, M. *O Estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado*. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2021. p. 17-22.

RIBEIRO JÚNIOR, A. *A privatária tucana*. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

SANTOS, B. de S. (org.). *Democratizar a democracia: caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, B. de S. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SOUZA, J. *A tolice da inteligência brasileira: de como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, J. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. São Paulo: Leya, 2017.

TAVARES, J. N. Verbete “Patrimonialismo”. In: SILVA, B. (coord.). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986. p. 874-875.

Contribuições da abordagem bourdieusiana para a pesquisa em Política Educacional: o conceito de campo e a análise de políticas educacionais no contexto globalizado

Silvana Stremel

Jefferson Mainardes

Introdução

Este capítulo apresenta algumas contribuições do conceito de campo de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional. Trata-se de um estudo que integra uma pesquisa mais ampla, cujo propósito foi a análise das contribuições epistemológicas de Pierre Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional¹. Ela está inserida em um dos “Núcleos de Investigação” da *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe),

¹ Uma outra publicação oriunda da pesquisa é o artigo de Stremel (2024). O termo “epistemologia” objetiva expressar a articulação existente entre decisões epistemológicas e metodologia da pesquisa. Em uma pesquisa caracterizada pela consistência e pela coerência internas, a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico mostram-se articulados e integrados (Mainardes; Tello, 2016).

especificamente sobre a investigação analítica de autores referentes em política educativa².

A pesquisa realizada enquadra-se como um estudo epistemológico envolvendo o conceito de campo de Pierre Bourdieu e estudos que o empregam na pesquisa em Política Educacional. A pesquisa envolveu: a) o estudo do conceito de campo de Pierre Bourdieu; e b) a análise das contribuições do conceito de campo para a pesquisa em Política Educacional.

Para compreender a noção de campo, foram analisadas as obras *“Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico”* (Bourdieu, 2004a) e *“Convite à Sociologia Reflexiva”* (Bourdieu; Wacquant, 2022); e, complementarmente, as obras *“Razões práticas: sobre a teoria da ação”* (Bourdieu, 1996) e *“Coisas ditas”* (Bourdieu, 2004b). Além disso, foram utilizados textos de comentadores de Bourdieu (Grenfell, 2018; Hardy, 2018; Maton, 2018). Sublinha-se que a noção de campo se constituiu no decorrer da trajetória intelectual de Bourdieu, portanto, o sociólogo não dedicou uma obra específica para sua definição. Dessa forma, os estudiosos de sua teoria colaboram valiosamente para alargar o entendimento do conceito.

A fim de analisar as contribuições do conceito de campo para a pesquisa em Política Educacional, foram utilizados textos da teoria de Bourdieu que se dedicaram a estender suas contribuições à pesquisa nessa área. Foram selecionados autores que têm mostrado como o conceito de campo de Bourdieu pode ser aplicado à análise de políticas educacionais, especialmente diante da globalização. Para tanto, foram considerados os estudos de pesquisadores como Bob Lingard e colaboradores, que produziram um trabalho substancialmente robusto sobre Bourdieu e as contribuições do conceito de campo para a análise de políticas educacionais. Ao todo, foram sistematizados oito textos: Lingard, Rawolle e Taylor (2005), Rawolle e Lingard (2008,

² A ReLePe foi criada em 2012, por pesquisadores brasileiros e argentinos. Informações sobre esta rede estão disponíveis em www.relepe.org.

2015), Lingard (2009), Lingard e Rawolle (2009, 2010, 2011), Lingard, Sellar e Baroutsis (2015).

O capítulo foi organizado em três seções principais. Primeiro, mencionamos as características elementares da sociologia de Bourdieu como forma de situar a conjuntura teórica na qual se situa o conceito de campo. Em seguida, abordamos a definição do conceito de campo de Bourdieu. Posteriormente, apresentamos as contribuições do conceito de campo de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional à luz dos estudos de Bob Lingard e colaboradores. Ao final, assinalam-se algumas considerações conclusivas.

A sociologia de Pierre Bourdieu: características elementares

A sociologia de Bourdieu é caracterizada pela superação do dualismo entre os modos de conhecimento subjetivistas e objetivistas que fragmentam a Ciência Social, isto é, a separação entre a análise do simbólico e do material, entre a teoria e a investigação empírica (Bourdieu; Wacquant, 2022). Para isso, Bourdieu desenvolveu um conjunto de ferramentas conceituais e de movimentos metodológicos que podem auxiliar a ultrapassar as dicotomias entre os níveis macro e micro de análise, entre sociedade e indivíduo, entre estrutura e agência individual. Assim, ele concebeu seus estudos considerando as contribuições de um conjunto de tradições do pensamento intelectual, em um modo de investigação integrado, epistemologicamente coerente e com validade universal (Bourdieu; Wacquant, 2022).

Bourdieu opera com o relacionalismo metodológico, rompendo com a antinomia entre estrutura e agente, sistema e ator, coletivo e individual, sujeito e objeto, teoria e prática. Na contramão de um monismo metodológico, ele afirma o primado das relações (Bourdieu; Wacquant, 2022), com a perspectiva relacional formando o núcleo da sua visão sociológica: “o real é relacional” (Bourdieu, 1996, p. 16). Portanto, a epistemologia de Bourdieu demanda um tipo de pensamento

dialético, do mesmo modo que seus conceitos precisam ser considerados de forma integrada (Grenfell, 2018).

Uma expressão da perspectiva relacional na abordagem bourdieusiana são as suas três principais ferramentas de pensamento: os conceitos de campo, *habitus* e capital. Com o conceito de campo, Bourdieu pôde mapear relações estruturais objetivas. Contudo, ele precisava mostrar também que essa objetividade era construída por subjetividades individuais, o *habitus* (Grenfell, 2018). Assim, campo e *habitus*, separadamente, representam os aspectos objetivos e subjetivos dos fenômenos sociais. Todavia, ambos os conceitos devem ser considerados inseparáveis, constituídos mutuamente. Com esses conceitos, Bourdieu empenhou-se em demonstrar como a estrutura social e o indivíduo contribuem para compor um ao outro.

A noção de campo consiste no centro da sociologia relacional de Bourdieu (Maton, 2005). Ressalta-se que Bourdieu não dedicou uma obra específica para apresentar os conceitos de campo, *habitus* e capital, definidos ao longo dos seus trabalhos e da sua trajetória intelectual. Sem deixar de reconhecer a extensa produção desenvolvida por Bourdieu em que opera com suas ferramentas conceituais, na seção a seguir enfrenta-se o desafio de apresentar sucintamente a definição do conceito de campo e suas principais propriedades.

O conceito de campo de Pierre Bourdieu

De modo elucidativo, o conceito de campo é retomado por Bourdieu em uma conferência em Paris no ano de 1997, organizada pelo grupo *Sciences en Questions* do *Institut National de la Recherche Agronomique*, cujo texto foi publicado na obra “Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico” (Bourdieu, 2004a). Uma compreensão particularizada sobre a lógica dos campos é também encontrada na obra “Convite à Sociologia Reflexiva” (Bourdieu; Wacquant, 2022).

Em uma síntese, o conceito de campo de Bourdieu refere-se aos diferentes espaços da prática social, que possuem uma lógica própria de funcionamento e estruturam as relações entre os agentes no interior de cada espaço social, à medida que se organizam em torno de objetivos e práticas específicas (Bourdieu, 2004a).

Um aspecto importante para compreender o conceito de campo diz respeito a outros dois conceitos, o de *habitus* e o de capital. O *habitus* refere-se aos nossos modos de agir, pensar, sentir e ser (disposições), sendo estruturado pelas condições materiais de existência. O sistema de disposições que os sujeitos adquirem depende da posição que ocupam no campo, ou seja, dos tipos e da quantidade de capital que possuem (por exemplo: capital econômico, cultural, social, simbólico, etc). *Habitus*, capital e campo são estruturas relacionais que, ao se relacionarem, oferecem a chave para a compreensão da prática. Maton (2018) explica que, para Bourdieu, a prática é resultado das relações entre nossas disposições (*habitus*) e nossa posição em um campo (capital), dentro de um espaço social (campo), onde o *habitus* dos agentes é expresso na prática e compartilhado coletivamente por outros. Assim, um campo é caracterizado por ter um *habitus* próprio, incorporado por seus agentes e que possibilita sua atuação nele.

Os campos podem ser entendidos como espaços estruturados organizados em torno de tipos específicos de capital ou combinações de capital. Nas palavras de Bourdieu e Wacquant, campo assume a seguinte definição:

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede, ou uma constelação de relações objetivas entre posições. Estas posições são caracterizadas objetivamente na sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, pela sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou capital), cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no espaço em consideração e, ao mesmo tempo, pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.) (Bourdieu; Wacquant, 2022, p. 154).

Com a noção de campo, Bourdieu almejou propor um modelo bastante geral de análise das sociedades. Segundo ele, nas sociedades altamente diferenciadas,

[...] o cosmos social é constituído pelo conjunto destes microcosmos sociais hierarquizados e relativamente autónomos, ou seja, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade *específicas e irredutíveis* às que regem os outros campo (Bourdieu; Wacquant, 2022, p. 154).

Desse modo, Bourdieu postula a existência de muitos campos possíveis: campo artístico, campo econômico, campo religioso, campo intelectual, campo científico, campo burocrático, campo político, campo universitário, entre outros diferentes espaços sociais.

Uma questão a ser ressaltada é que, abrangendo todos os campos, está o campo de poder. Segundo Bourdieu (1996, p. 52), “o campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros”. Trata-se de um:

[...] espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente [...] (Bourdieu, 1996, p. 52).

Nos termos dele, campo de poder aparece como elemento determinante na estruturação dos campos.

Em relação à análise em termos de campos, Bourdieu assinala três momentos necessários e interligados (Bourdieu; Wacquant, 2022): 1) determinar a posição do campo em relação ao campo do poder, ou seja, identificar as relações entre o campo específico e o campo mais amplo do poder; 2) cartografar a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem pela forma legítima de autoridade específica de cada campo; e 3) decifrar o *habitus* dos agentes, os diferentes sistemas de disposições adquiridos e determinados pelas condições social e econômica, bem como pelas disposições que encontram ao longo da trajetória dentro do campo considerado.

Embora seja perceptível, a partir da definição de campo, que campo e *habitus* são concebidos na teoria de Bourdieu como mutuamente constitutivos, eles também podem ficar fora de sintonia um com o outro (Maton, 2018). Esse fato está relacionado ao que o sociólogo denomina de *histerese*. Para Bourdieu, as condições do campo modificam-se ao longo do tempo e a história de cada indivíduo é contínua; desse modo, o próprio *habitus* está constantemente em fluxo (Hardy, 2018). Portanto, campo e *habitus* sofrem mudanças, são modificados e modificáveis, e como estão inter-relacionados, uma mudança em um deles exige uma mudança no outro, suscitando um processo duradouro e contínuo de mudanças (Hardy, 2018).

Maton (2018) explica que as relações entre campo e *habitus* são contínuas, dinâmicas e parciais – não se encaixam perfeitamente, uma vez que cada um tem sua lógica interna e sua história. Isso faz com que “a relação entre a estrutura de um campo e o *habitus* de seus membros tenha vários graus de encaixe ou desencaixe” (Maton, 2018, p. 84). Compreender esse encaixe/desencaixe entre *habitus* e campo é importante, pois, em virtude disso, os atores compartilham a *doxa* do campo. Todavia, a relação entre o *habitus* e o mundo social pode sair de sintonia por conta de mudanças. O *habitus* é durável (a socialização primária é altamente formadora), mas não é imutável – assim como o campo. Pode-se ter situações em que o campo muda mais rapidamente do que o *habitus* de seus membros. Desse modo, as práticas dos atores podem parecer anacrônicas ou resistentes, sendo este o efeito de *histerese* (Maton, 2018).

Assim, entende-se que a tríade campo-capital-*habitus* constituiu-se em ferramenta teórico-metodológica bastante robusta para a investigação nas diferentes áreas e, em particular, para a pesquisa em Política Educacional. Nesse sentido, concorda-se com Grenfell (2009, 2009, p. 32, tradução nossa) de que:

[...] não são simplesmente conceitos analíticos, ou ferramentas de pensamento, trazidos para tópicos específicos, mas são matrizes epistemológicas que estão na raiz geradora da própria ação de formação do conhecimento.

Contribuições do conceito de campo de Pierre Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional

O trabalho de Bourdieu tem sido utilizado por pesquisadores na Educação, alguns dos quais têm elaborado análises a partir de aspectos de sua teoria para compreender, em particular, questões da Política Educacional. Um exemplo disso são os estudos de autores como Bob Lingard e colaboradores, que produziram um trabalho substancialmente robusto sobre a utilidade da teoria e metodologia de Bourdieu para a análise de política educacional e para a sociologia das políticas educacionais. Tendo em vista a contribuição desses estudiosos que fornecem um exemplo de como os conceitos de Bourdieu podem ser adaptados à análise de políticas educacionais, para este estudo foram selecionados oito textos que teorizam de forma mais explícita a partir do conceito de campo, citados anteriormente.

De forma a sistematizar a análise dos textos, organizou-se o Quadro 1, a seguir, com o propósito de demonstrar como são elaboradas suas argumentações, considerando a potencial imbricação do conceito de campo de Bourdieu com a Política Educacional. Desse modo, identificou-se os seguintes elementos: quais conceitos de Bourdieu são mobilizados, como é traçada a sua aplicação à discussão de Política Educacional e, a partir disso, como é elaborada a argumentação.

Quadro 1 – Sistematização de conceitos de Bourdieu mobilizados e sua aplicação à discussão de Política Educacional

(continua...)

Texto	Conceitos mobilizados	Aplicação à discussão de Política Educacional	Argumentação
Lingard, Rawolle e Taylor (2005)	Campo social	Emprega-se Bourdieu para desenvolver teorizações sobre os processos das políticas educacionais e para ampliar a abordagem do ciclo de políticas diante da globalização.	A teoria de Bourdieu pode contribuir para a investigação sobre os efeitos da globalização nos processos das políticas educacionais, particularmente para compreender o campo global da política educacional (<i>global field of educational policy</i>).

(continua...)

Texto	Conceitos mobilizados	Aplicação à discussão de Política Educacional	Argumentação
Rawolle e Lingard (2008)	Ferramentas de pensamento: campo, <i>habitus</i> , capital e prática	Aplica-se a teoria e a metodologia de Bourdieu para compreender os efeitos de campo cruzado (<i>cross-field effects</i>) e para explorar a emergência de um campo da política educacional global (<i>global education policy field</i>).	Os conceitos teóricos e abordagens metodológicas de Bourdieu podem contribuir para a investigação e compreensão da política educacional no contexto da globalização. Desenvolve um argumento em torno dos efeitos de campo cruzado (<i>cross-field effects</i>), como forma de pesquisar e descrever os efeitos das políticas. Também elabora uma discussão sobre um emergente campo da política educacional global e considera as formas como esse campo afeta o campo da política educacional nacional.
Lingard (2009)	Campo social	Usa-se as contribuições de Bourdieu para abordar como as mudanças resultantes da globalização tiveram impacto na política educacional, especificamente que seus efeitos têm implicações para a teoria e a metodologia de análise de políticas educacionais.	A abordagem teórica e metodológica de Bourdieu permite uma compreensão para além de limitações espaciais e nacionais, necessária para analisar e compreender os efeitos globais na política educacional contemporânea e a emergência de um campo da política global na educação (<i>global policy field in education</i>).
Lingard e Rawolle (2009)	Campo social, <i>habitus</i> , capital e lógicas da prática	Emprega-se Bourdieu para buscar uma forma de compreender, diante da globalização, o redimensionamento das políticas educacionais, para o qual as políticas nacionais e os seus efeitos são cada vez mais atraídos e reconstituídos em um campo global de comparação.	Argumenta-se que o Estado nacional foi reestruturado no contexto da globalização, funcionando estrategicamente em relação a uma série de campos globais e organizações internacionais. Como parte do redimensionamento da política, observa-se a emergência de um campo da política educacional global, atuando como um campo global de comparação.
Lingard e Rawolle (2010)	Campo social, <i>habitus</i> , capital e lógicas da prática	Com base em Bourdieu entende-se que o redimensionamento da autoridade para além das nações funciona na política educacional por meio de um campo da política educacional global. As ferramentas de pensamento de Bourdieu possibilitam investigar e teorizar sobre os atores, capitais, <i>habitus</i> e lógicas de prática do campo da política educacional global e a forma como, por intermédio de efeitos transversais, reformulam os processos e conteúdo das políticas nos sistemas educativos nacionais.	Argumenta-se que as teorias e conceitos que orientam a investigação em educação comparada precisam ser reconsiderados à luz do redimensionamento da autoridade política que altera a soberania nacional e as relações entre as nações. Há a emergência de um campo da política educacional global ainda incipiente, um exemplo específico de transnacionalismo, que necessita ser adicionado à caixa de ferramentas conceituais para fazer análises comparativas de políticas educacionais.

(conclusão)

Texto	Conceitos mobilizados	Aplicação à discussão de Política Educacional	Argumentação
Lingard e Rawolle (2011)	Campo social, <i>habitus</i> , capital e lógicas da prática	Utiliza-se a teoria de campo de Bourdieu para compreender o redimensionamento da política educacional contemporânea. Aborda-se que o trabalho de Bourdieu permite a teorização e a investigação empírica sobre o campo da política educacional global, cuja emergência lança um desafio à educação comparada e afeta o campo da política educacional nacional.	Argumenta-se que a globalização evidenciou um redimensionamento da política educacional e transferiu autoridade para um emergente campo da política educacional global, com implicações para o funcionamento da autoridade política nacional e dos campos nacionais de política educacional.
Lingard, Sellar e Baroutsis (2015)	Campo e <i>habitus</i>	Usa-se a teoria de campo de Bourdieu para considerar a emergência de um campo da política educacional global. Especificamente, emprega-se a abordagem de <i>habitus</i> como ferramenta e conceito metodológico para concluir sobre o <i>habitus</i> dos atores políticos globais na educação.	Argumenta-se que há um <i>habitus</i> partilhado dos atores políticos e técnicos globais e nacionais que se constitui como um reflexo e um aporte para a formação de um campo da política educacional global.
Rawolle e Lingard (2015)	Campo e prática	Enuncia-se que a teoria e os conceitos de Bourdieu são adaptáveis: a) como base metodológica para pesquisas sobre política educacional e úteis para descrever e compreender as conexões entre o campo da política educacional e outros campos da educação; b) para entender amplos processos de mudança social relacionados à globalização, à mediação e à mudança contínua da política educacional.	Argumenta-se que as ferramentas de pensamento de Bourdieu (<i>habitus</i> , capital, campo, prática), bem como sua abordagem sobre as imbricações entre teórico e empírico e sobre a reflexividade, oferece uma teoria e uma metodologia para a realização da sociologia das políticas educacionais. Há a necessidade de mais pesquisas empíricas para desenvolver a utilidade da teoria de Bourdieu para a sociologia das políticas educacionais.

Fonte: elaborado pelos autores.

Com a sistematização dos elementos do quadro, é possível identificar pelo menos duas possibilidades de adaptação do conceito de campo de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional: a) para a compreensão dos processos das políticas educacionais; e b) para ampliar a abordagem do ciclo de políticas.

Em relação à compreensão dos processos das políticas educacionais, os estudos demonstram como a globalização gerou implicações para a investigação nas ciências sociais em termos de teorias e metodologias, em virtude da emergência de uma política pós-nacional que adicionou ao funcionamento dos Estados nacionais outra camada escalar de complexidade. Nessa conjuntura, conforme é argumentado nos textos, há o advento de um campo global da política educacional (*global field of educational policy*), ou campo da política educacional global (*global education policy field*), ou campo da política global na educação (*global policy field in education*).

Associado a esse advento, está o redimensionamento da política como resultado de processos de mudança das relações entre o campo da política nacional e o campo da política global. Uma das questões relativas a esse redimensionamento, apontada pelos estudiosos, é a transição de governo para governação no processo de elaboração de políticas. No entendimento deles,

[...] governo refere-se à tomada de decisões públicas e hierárquicas vinculadas às nações e às estruturas estatais, enquanto governação refere-se à tomada de decisões em rede que inclui o setor privado e organizações para além do Estado nacional (Lingard; Rawolle, 2011, p. 490, tradução nossa).

A transição de governo para governação implicou em mudanças, tais como: a realocação da autoridade política nacional para uma política transnacional; a ascensão de uma nova gestão pública com impacto no modo de ação do Estado a nível nacional; e o maior envolvimento do setor privado nas mudanças políticas. Nesse contexto de mudanças, atores e instituições políticas transnacionais produzem efeitos para as políticas educacionais nos contextos locais, por meio de discursos políticos globalizados, vigilância multilateral e trabalho de comunidades epistêmicas globais associadas a redes globais de políticas educacionais (Lingard; Rawolle, 2010, 2011).

Em relação à abordagem do ciclo de políticas³ (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994), o trabalho de Bourdieu pode auxiliar na análise do contexto da produção do texto. O texto da política é elaborado em um campo de produção de textos políticos com suas lógicas específicas e implementado no campo da prática com suas diferentes lógicas de prática (Rawolle; Lingard, 2008). A produção da política é realizada no interior do Estado e de suas estruturas burocráticas, com lógicas particulares de práticas que são definidoras do campo, no âmbito do qual se produz determinado *habitus* político e valoriza-se certos capitais nas relações de poder. No processo de atuação da política, o contexto escolar possui lógicas de prática e *habitus* muito diferentes, assim como são valorizados capitais diferentes em relação ao campo de formulação das políticas (Rawolle; Lingard, 2008). Portanto, o processo de formulação e implementação das políticas educacionais é permeado por diferentes lógicas de prática dos dois campos, as quais produzem efeitos e precisam ser consideradas na análise do ciclo de políticas.

Assim, a partir da sistematização dos textos, é possível formular ao menos três delineamentos das contribuições do conceito de campo de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional: a) o reconhecimento das relações e seus efeitos, entre o campo nacional da política educacional e o emergente campo global da política educacional; b) o reconhecimento de que os campos de produção dos textos das políticas estão, muitas vezes, posicionados dentro de discursos globalizados; c) o contexto do campo de produção do texto da política possui lógicas particulares, que podem ser diferentes das lógicas do campo de recepção das políticas (âmbito das práticas escolares).

³ A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) é um “método” para a análise de políticas. Foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994). Bowe, Ball e Gold (1992) caracterizam o processo das políticas como um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Considerações finais

Neste texto, abordamos alguns delineamentos de contribuições do conceito de campo de Bourdieu para a pesquisa em Política Educacional, a partir de estudos de Bob Lingard e colaboradores. Tais estudos têm salientado a aplicabilidade da teoria de Bourdieu para a compreensão das políticas educacionais diante da emergência de uma política pós-nacional associada à globalização.

A partir do trabalho de Bourdieu, esses estudiosos formularam o conceito de campo global da política educacional (*global field of educational policy*), ou campo da política educacional global (*global education policy field*), ou campo da política global na educação (*global policy field in education*). Tal formulação demonstra substancial potencialidade no desenvolvimento de teorizações sobre os processos das políticas educacionais inseridas em uma agenda global, a qual produz influências nos campos nacionais da política educacional.

Dessa forma, com base neste estudo, é possível constatar que mudanças no campo global da política educacional trazem implicações teórico-metodológicas para a pesquisa em Política Educacional. Verifica-se que os conceitos de Bourdieu demonstram essencialmente potencial de serem adaptados ao campo de investigação em Política Educacional. Contudo, em consonância à Rawolle e Lingard (2015), ressalta-se a necessidade de mais pesquisas empíricas para desenvolver a utilidade da teoria de Bourdieu para a sociologia das políticas educacionais e para a compreensão dos processos das políticas educacionais diante da globalização e do redimensionamento da política.

Referências

- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *Convite à sociologia reflexiva*. Tradução: Virgílio Borges Pereira. Porto: U. Porto Press, 2022.

GRENFELL, M. Applying Bourdieu's field theory: the case of social capital and education. *Education, Knowledge and Economy*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 17-34, 2009.

GRENFELL, M. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018.

HARDY, C. Histerese. In: GRENFELL, M. (ed.). *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 169-193.

LINGARD, B. Researching education policy in a globalized world: theoretical and methodological considerations. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, [s. l.], v. 108, n. 2, p. 226-246, 2009.

LINGARD, B.; RAWOLLE, S. Rescaling and reconstituting education policy: the knowledge economy and the scalar politics of global fields. In: SIMONS, M.; OLSEN, M.; PETERS, M. A. (ed.). *Re-reading education policies: a handbook studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 205-219.

LINGARD, B.; RAWOLLE, S. Globalization and the rescaling of education politics and policy implications for comparative education. In: LARSEN, M. A. (ed.). *New thinking in comparative education: honouring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. p. 33-52.

LINGARD, B.; RAWOLLE, S. New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, [s. l.], v. 47, n. 4, p. 489-502, 2011.

LINGARD, B.; RAWOLLE, S.; TAYLOR, S. Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, [s. l.], v. 20, n. 6, p. 759-777, 2005.

LINGARD, B.; SELLAR, S.; BAROUTSIS, A. Researching the habitus of global policy actors in education. *Cambridge Journal of Education*, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 25-42, 2015.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 24, n. 75, p. 1-17, 2016.

MATON, K. A question of autonomy: Bourdieu's field approach and higher education policy. *Journal of Education Policy*, [s. l.], v. 20, n. 6, p. 687-704, 2005.

MATON, K. Habitus. In: GRENFELL, M. (ed.). *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 73-94.

RAWOLLE, S.; LINGARD, B. The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*, [s. l.], v. 23, n. 6, p. 729-741, 2008.

RAWOLLE, S.; LINGARD, B. Bourdieu and doing policy sociology in education. In: GULSON, K. N.; CLARKE, M.; PETERSEN, E. B. (ed.). *Education policy and contemporary theory: implications for research*. Abingdon: Routledge, 2015. p. 15-26.

STREMEL, S. Aportes epistemetodológicos de Pierre Bourdieu para a pesquisa no campo da Política Educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-26, 2024.

Neoliberalismo e juventude no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho do século XXI

Marcos Roberto Mesquita

Introdução

Nos últimos anos, os jovens brasileiros, assim como os de outras partes do mundo, têm buscado vivenciar a juventude como uma fase positiva, marcada por oportunidades de aprendizado, realização profissional, independência financeira e integração social. No entanto, a realidade vivenciada por muitos é marcada por desafios e incertezas. A exclusão social, as experiências negativas no ambiente escolar e a precariedade no mundo do trabalho dificultam o cumprimento dessas expectativas, tornando a incerteza uma característica central da organização de suas vidas.

Ser jovem, em muitos casos, significa enfrentar a ausência de direitos básicos e a necessidade de lidar com empregos informais, instáveis e mal remunerados. O mercado de trabalho é frequentemente marcado por alta rotatividade e desemprego, dificultando a construção de uma trajetória profissional sólida. Para os jovens brasileiros do século XXI, o cenário se mostra particularmente desafiador, como sugere a

canção “O Mundo Anda Tão Complicado”, da banda Legião Urbana¹, que ilustra a complexidade enfrentada por eles. Neste capítulo, propõe-se examinar essa complicação, com foco na relação da juventude com o mundo do trabalho.

Uma parcela significativa dos jovens já compreende que dificilmente construirá uma carreira linear em uma única empresa. Em vez disso, enfrentam empregos precários, trabalhos de meio período, estágios sem garantia de efetivação e condições de trabalho insatisfatórias, com remunerações abaixo do esperado. Esses fatores fazem com que muitos jovens não se identifiquem com o trabalho que realizam e, em consequência, não se sintam realizados profissionalmente.

As novas gerações, já imersas em um mundo altamente tecnológico e caracterizado por rápidas transformações econômicas, vivenciam de forma intensa a precariedade do trabalho. A lógica competitiva, impulsionada pelo neoliberalismo, tem enfraquecido os laços sociais e as formas de solidariedade, impondo aos indivíduos a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso. Essa perspectiva gera uma culpabilização individual pela falta de oportunidades e pela ausência de emprego, enquanto as políticas públicas voltadas para as juventudes – que são diversas em termos de classe social, gênero, raça e origem social – permanecem insuficientes. Com isso, o discurso do empreendedorismo pessoal ganha força, mascarando a necessidade de direitos garantidos pelo Estado e desarticulando uma possível consciência de classe.

O objetivo geral deste capítulo é examinar como as transformações no mundo do trabalho no século XXI, impulsionadas pela lógica neoliberal, impactam a vida dos jovens brasileiros. Para isso, os objetivos específicos são: primeiro, caracterizar o neoliberalismo, deta-

¹ A música “O mundo anda tão complicado”, de Legião Urbana, é de 1991 e faz parte do álbum V. A seguir, destaca-se um trecho da música: “Vamos chamar nossos amigos / A gente faz uma feijoada / Esquece um pouco do trabalho / E fica de bate papo / Temos a semana inteira pela frente / Você me conta como foi seu dia / E a gente diz um pro outro / Estou com sono, vamos dormir / Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver / O mundo anda tão complicado/ Que hoje eu quero fazer tudo por você”.

lhando as principais ideias e valores dessa teoria econômica, política e social; e segundo, analisar dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023, 2024) para avaliar as condições de inserção dos jovens brasileiros no mundo do trabalho no contexto atual. No que se refere à metodologia, a organização se baseará em uma análise bibliográfica abrangente sobre o neoliberalismo, o trabalho juvenil e o desemprego. Além disso, será feita uma análise de dados sobre a situação ocupacional dos jovens e as taxas de desemprego, com enfoque nas informações fornecidas pelo IBGE, aqui utilizado como principal fonte de dados quantitativos para a investigação das dinâmicas de trabalho e exclusão que afetam a juventude brasileira.

O que é o neoliberalismo?

O neoliberalismo é uma ideologia econômica, política e social que organiza não apenas a economia, mas também a sociedade, influenciando o cotidiano dos indivíduos. Moraes (2001) define o neoliberalismo como um conjunto de políticas implementadas por governos conservadores a partir da segunda metade dos anos 1970, disseminadas pelo mundo por meio das ações de órgãos multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Sobre esses órgãos, Gorz (2004) afirma que, além de formularem e imporem regras para assegurar o livre mercado, eles disseminam a ideologia neoliberal, especialmente a ideia de que os problemas serão melhor resolvidos quanto mais espaço for dado às regras de mercado.

No entendimento de Moraes (2001), os neoliberais advogam pela privatização de empresas estatais, redução dos gastos sociais e implementação de reformas orientadas para e pelo mercado, a exemplos das que diminuem os direitos trabalhistas, visando a liberar o capital dos controles estabelecidos pelo Estado. O autor afirma que o neoliberalismo não apenas representa uma corrente de pensamento, mas

também uma ideologia que permite compreender e analisar o mundo social, formulada de maneira a resgatar e modernizar os valores do pensamento liberal e conservador dos séculos XVIII e XIX. Entre os principais teóricos do neoliberalismo, estão: Ludwig Von Mises; e Friedrich von Hayek (2021), autor de *“O caminho da servidão”*, livro publicado em 1944 e amplamente reconhecido como um documento fundamental do neoliberalismo.

Moraes (2001) argumenta que Hayek, além de criticar o Estado de bem-estar social (Keynesianismo), o socialismo e qualquer iniciativa de desenvolvimento e de planejamento organizada pelo Estado, também percebe os sindicatos como inimigos, uma vez que eles têm historicamente promovido a expansão dos direitos trabalhistas, das políticas sociais e dos gastos realizados pelo Estado. O neoliberalismo tem como objetivo incentivar o individualismo exacerbado, além de culpar os indivíduos pelas crises do próprio capitalismo.

Ludwig Von Mises, por sua vez, entende o Estado como algo a ser destruído, devido à crença de que sua ingerência leva ao totalitarismo e às crises econômicas (Dardot; Laval, 2016). Ele também enaltece a importância do empreendedor, figura igualmente destacada por Friedrich Hayek e Milton Friedman, pensadores defensores da tese de que o Estado atua como um freio para os empreendedores e para a livre competição, restringindo a capacidade de inovação e crescimento econômico (Dardot; Laval, 2016).

Os pais do neoliberalismo, a exemplo de Hayek e Von Mises, veem a cultura empresarial e o espírito de empreendedorismo como valores que podem ser aprendidos desde a escola (Dardot; Laval, 2016). Isso permite que se reflita sobre as diversas maneiras existentes no Brasil atual para utilizar a escola como meio de formar indivíduos preparados para a lógica neoliberal, inclusive a partir do uso de disciplinas como Empreendedorismo e Projeto de Vida, conforme se verifica na Reforma do Ensino Médio. Essas disciplinas reforçam a crença de que o sucesso dos indivíduos é possível por meio da iniciativa privada e do

livre mercado, sem levar em consideração as condições econômicas e sociais de nossa sociedade, bem como as diferentes oportunidades de cada classe social.

Vale salientar que Milton Friedman, influente teórico neoliberal estadunidense, argumentou em suas obras que o desemprego, as desigualdades sociais e a inflação eram problemas criados pela intervenção do Estado, e não pelo capitalismo. Segundo Dardot e Laval (2016), Friedman conseguiu modificar a percepção pública sobre o capitalismo, apresentando-o não como a fonte dos problemas econômicos e sociais, mas como a melhor solução para eles.

Os teóricos neoliberais, bem como os primeiros governos que adotaram essa ideologia, consideravam ser preciso impor limites às reivindicações dos diferentes grupos sociais (Dardot; Laval, 2016). A crise capitalista iniciada no fim dos anos 1970 – aliada à crise do petróleo –, gerou sérios problemas para o modelo fordista/keynesiano, resultando em alta inflação e num aumento significativo do desemprego. Dessa maneira, ela foi explorada politicamente para criticar o Estado de bem-estar social, alegando que ele teria habituado os indivíduos ao comodismo e à aversão ao trabalho. Para encontrar uma solução, foi proposta a restrição de benefícios como o seguro-desemprego e as aposentadorias

Vale salientar, como afirma Dardot e Laval (2016), que, enquanto o compromisso social-democrata é sinônimo de intervencionismo do Estado, o compromisso neoliberal é sinônimo de livre mercado. Os autores relatam que a estratégia neoliberal envolve discursos, práticas e dispositivos de poder que objetivam instituir condições políticas para a modificação de regras econômicas e a alteração de relações sociais, reestruturando o Estado de duas maneiras: por fora, com as muitas privatizações de empresas públicas que eliminam o “Estado produtor”; e por dentro, com a implantação de um Estado avaliador e regulador, que introduz novos mecanismos de poder e redefine as relações entre governo e cidadãos.

Dardot e Laval (2016) destacam que muitos estudos influenciados pelas teorias neoliberais chegaram a algumas conclusões sobre as políticas públicas. Entre essas conclusões, estão: o seguro-desemprego e programas de renda mínima seriam os responsáveis pelo desemprego, já que desestimulariam a busca por trabalho; os gastos públicos na área da saúde aumentariam o déficit público e forçariam o aumento de impostos; a gratuidade da educação incentivaria a vagabundagem e o nomadismo dos estudantes; e as políticas de distribuição de renda não reduziriam as desigualdades, mas acabariam por desestimular o esforço e criariam uma dependência do Estado.

É importante mencionar que as políticas neoliberais geram um contexto desfavorável para aqueles que precisam vender a força de trabalho, resultando na ampliação do desemprego, na perda de direitos trabalhistas – conforme ocorrido com a reforma trabalhista no Brasil, em 2017 –, no enfraquecimento das lutas sindicais e no aumento considerável da precarização do trabalho. Miguel (2024, p. 43) argumenta que o discurso neoliberal e ultraliberal trata a política e a economia como esferas separadas e vai contra a garantia de direitos trabalhistas: “Trata-se de colocar o empregado frente ao patrão para negociar a venda de sua força de trabalho como se dispusesse de recursos equiparáveis, como se estivesse num mano a mano justo”. Assim, como previa a reforma trabalhista de 2017, garante-se o princípio do negociado sobre o legislado, o que tende a ampliar a precarização e a enfraquecer os trabalhadores enquanto classe.

Um argumento amplamente utilizado por defensores das reformas trabalhistas é que a flexibilização e a redução de garantias de direitos dos trabalhadores são essenciais para a criação de novos empregos e a preservação dos já existentes. Acrescentando a essa ideia, Filgueiras (2021) diz que as reformas trabalhistas permitiriam que as negociações entre trabalhadores e empregadores ajustassem as regras de acordo com a conjuntura econômica e as particularidades de cada setor, o que contribuiria para aumentar a competitividade de países

periféricos, como o Brasil. O autor também argumenta que, desde os anos 1980, surgiram publicações científicas defendendo as reformas trabalhistas como uma solução para o combate ao desemprego.

As primeiras experiências significativas de governos neoliberais ocorreram nos anos 1980, nos Estados Unidos e na Inglaterra, lideradas por Ronald Reagan (Republicano) e pela primeira-ministra Margaret Thatcher, respectivamente. Nesses países, conforme apontado por Moraes (2001), buscou-se retomar o crescimento econômico por meio de políticas neoliberais, notadamente pela redução da intervenção estatal no mercado e na política cambial. O autor também discute outras ações de Reagan e Thatcher, a exemplo da privatização de serviços públicos como água, energia e transportes, a eliminação de subsídios governamentais e a redução dos impostos, sobretudo para os indivíduos mais abastados. A experiência inglesa, sob Thatcher, também promoveu o individualismo, a expansão do desemprego e o ataque aos direitos trabalhistas, adotando uma agenda legislativa antisindical (Condé, 2023).

Na visão de Dardot e Laval (2016), os governos de Reagan e Thatcher foram caracterizados por um aumento das taxas de juros, cortes significativos nos gastos públicos e redução do poder de compra dos trabalhadores, com políticas que também criaram condições favoráveis para a recuperação dos lucros empresariais. Além disso, o neoliberalismo foi se articulando à organização do processo de globalização, inclusive com a criação de condições fiscais e sociais mais favoráveis à valorização do capital – ao longo dos anos 1980, até mesmo os governos de esquerda passaram a adotar medidas neoliberais, conforme destacam os autores. Ao implementarem políticas que visavam a recuperar os lucros perdidos pelos mais ricos durante o Estado de bem-estar social, os governos de Thatcher e de Reagan resultaram na contenção dos aumentos salariais, na piora das condições de trabalho, na redução das políticas sociais e no crescimento do desemprego (Masi, 2022).

A globalização, juntamente com a aplicação de políticas neoliberais, levou à abertura dos mercados financeiros e à formação de bolhas especulativas. Esse ambiente permitiu que os acionistas das empresas tivessem uma influência significativa sobre as ações de gestores, ocasionando uma pressão crescente sobre os assalariados, com o objetivo de aumentar os lucros e, conseqüentemente, as cotações das ações nas bolsas de valores. Dardot e Laval (2016) argumentam que esse processo resultou em várias estratégias empresariais, como fusões-aquisições, terceirização de certos segmentos da produção e a redução do tamanho da empresa.

No Brasil, as políticas neoliberais tiveram início durante o governo de Fernando Collor de Mello, ganharam impulso nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e persistiram em menor escala durante os mandatos petistas de Lula e Dilma Rousseff. Condé (2023) ressalta que os governos FHC implementaram um abrangente processo de privatização, desindustrialização e subordinação da economia nacional aos interesses do capital internacional, alinhados às diretrizes do FMI. Além disso, ocorreram mudanças significativas no mundo do trabalho, incluindo uma ampliação do desemprego e uma crescente precarização laboral, refletidos na adoção de novos tipos de contratos.

Dardot e Laval (2016) dizem que, no contexto neoliberal, a gestão das empresas, o desemprego e a precariedade vão gerar novas concorrências entre os indivíduos e, com isso, novas formas de subjetivação. Segundo os autores, o neoliberalismo promove um aumento do egoísmo social e uma negação da solidariedade, o que pode desencadear movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas. Mais do que apenas uma ideologia ou uma política econômica, é principalmente uma racionalidade, que não apenas guia as ações dos governos, mas também dos governados, estabelecendo a concorrência como a norma fundamental para a organização da vida em sociedade.

Além disso, Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo expande a lógica do mercado para muito além de suas fronteiras tra-

dicionais, criando uma concorrência sistêmica entre os indivíduos que vai criar uma subjetivação (forma em que os indivíduos se constituem como sujeitos – formação das identidades) contábil e financeira, ou seja, uma subjetivação capitalista. A partir disso, promove-se uma visão de mundo na qual cada indivíduo é responsável pela sua própria qualificação profissional (capital humano), bem como pela aquisição de competências que geram renda aos indivíduos.

Os autores argumentam que o neoliberalismo instaurou uma racionalidade que permeia a vida dos indivíduos, em que todos devem estar preparados para competir e assumir integralmente seus fracassos. Isso gerou uma piora no mundo do trabalho, por meio de modalidades precárias, provisórias e temporárias de labor, que levaram os trabalhadores a sentirem um medo social e a aceitarem mais prontamente a precariedade de sua situação, consequentemente, tornando-se mais vulneráveis às oscilações do mercado e à diminuição das proteções sociais. Dardot e Laval (2016) também dizem que o neoliberalismo promove a visão de que desempregados devem adotar uma postura empresarial, ou seja, tornarem-se empresários de si próprios – uma forma de individualização do sério problema social do desemprego.

Por fim, na visão de Antunes (2022), as políticas neoliberais no mundo globalizado possibilitaram uma maior valorização do capital, resultando em crescimento do desemprego, destruição do meio ambiente, expansão do racismo, da opressão de gênero, da homofobia, do sexismo e do desprezo pelas descobertas científicas.

A juventude no Brasil: definição e diversidade

Neste capítulo, considera-se jovens todos os indivíduos com idades entre 15 e 29 anos, conforme definido pelo Estatuto da Juventude (Brasil, 2013). De acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2022), esse grupo etário representa 45,3 milhões de pessoas no Brasil. Contudo, é importante destacar que, embora a juventude seja uma cate-

goria etária, ela vai além de um simples aspecto biológico – trata-se de uma construção social, histórica e cultural, cujas percepções variam conforme o contexto e, frequentemente, são visões sociais tanto positivas quanto negativas.

Barbosa (2021) ressalta que, no campo da sociologia, a juventude é um grupo social heterogêneo, que compartilha elementos e distintos, influenciados por transformações sociais ao longo do tempo. A autora afirma que fatores “como a entrada no mundo do trabalho, término da escolaridade, saída da casa dos pais, formação da própria família, casamento, filhos, seriam, portanto, marcas da juventude” (Barbosa, 2021, p. 834).

Adicionalmente, Santana, Medeiros e Ferreira (2023) propõem uma subdivisão da juventude em três categorias: jovens-adolescentes (15 a 17 anos)², jovens-jovens (18 a 24 anos) e jovens-adultos (25 a 29 anos). Tal classificação destaca como a juventude é vivenciada de formas distintas em diferentes etapas. Groppo (2017), por sua vez, observa que a faixa etária que define a juventude tem se expandido, tanto nas legislações quanto nas práticas sociais e políticas públicas, sendo um exemplo disso o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), que ampliou a definição da faixa etária de 15 a 24 anos para 15 a 29 anos. Vale salientar que a idade por si só não define a condição juvenil, pois a juventude é também uma construção social, influenciada por fatores econômicos, culturais e políticos.

A compreensão da juventude, segundo o autor, exige uma análise que vá além das questões etárias. Embora desfrutem de mais autonomia do que as crianças, os jovens possuem menos independência do que os adultos: “A juventude é, na sociologia, uma categoria social, formada por uma coletividade de sujeitos com um status etário inter-

² É importante destacar que, no Brasil, o trabalho é permitido a partir dos 16 anos. Entre 14 e 15 anos, é possível trabalhar na condição de aprendiz. Para jovens de 16 a 17 anos, existem restrições com o objetivo de proteger sua integridade física, psicológica e moral. Além disso, como ressalta Brom (2023), o trabalho não pode comprometer o desempenho escolar dos jovens.

mediário” (Groppo, 2017, p. 17). Além disso, ele destaca que a juventude é uma representação social, que pode ser vista tanto de forma positiva quanto negativa e, quando reconhecida, sua organização reflete a estrutura social da sociedade em que se constituiu. Ainda afirma:

[...] é uma categoria histórica, enfim, poque é sujeita a transformações e metamorfoses, a ponto de poder desaparecer quando dada sociedade se reconfigura – como na passagem das sociedades antigas às medievais, no mundo europeu (Groppo, 2017, p. 18).

Dada a diversidade existente no interior do grupo juvenil – incluindo fatores como classe social, gênero, raça, sexualidade e até mesmo deficiência –, muitos pesquisadores, como Groppo (2017), defendem o uso do termo “juventudes”, no plural. Isso evidencia que não há uma única forma de ser jovem, mas várias, dependendo das condições sociais e estruturais nas quais indivíduos estão inseridos: “São várias as possibilidades de se viver as juventudes, bem como as limitações, dadas pelas demais estruturas e condições sociais” (Groppo, 2017, p. 25).

Barbosa (2021, p. 843) complementa essa discussão, afirmando que a “juventude contemporânea é atravessada por transformações substanciais, próprias deste tempo histórico, o que afeta sua condição e suas múltiplas formas de expressão”. Ou seja, as juventudes contemporâneas enfrentam desafios inéditos em um cenário de rápidas transformações, com avanços tecnológicos, mídias digitais e mudanças no mundo do trabalho e nas configurações familiares moldando as novas formas de expressão juvenil.

No Brasil, os jovens frequentemente são tratados com descaso e negligência por não terem acesso a condições dignas de sobrevivência e a políticas públicas adequadas, que possibilitem exercer dignamente sua cidadania. Foi apenas em 2013 que o país implementou uma legislação específica para garantir os direitos dos jovens, o Estatuto da Juventude, que tem como objetivo garantir direitos e promover

o desenvolvimento desse grupo, contemplando áreas como educação, saúde, trabalho, cultura, participação social, entre outras. Contudo, apesar da iniciativa, persistem desafios quanto à efetivação desses direitos e à melhoria das condições de vida dos jovens.

Juventude e trabalho: desafios e perspectivas

Os dados sobre desemprego por faixa etária indicam que os jovens constituem o grupo mais afetado, tanto no Brasil quanto em muitos outros países. Enfrentando essa realidade, muitos jovens se sentem desmotivados e sem direção, o que os leva a aceitar empregos precários, muitas vezes fora das áreas em que buscam especialização. Esse cenário pode resultar em frustração e insatisfação no trabalho, impactando negativamente a saúde mental das juventudes.

De acordo com Fresneda (2009), o desemprego juvenil emergiu como um problema social grave, destacando que a formação acadêmica, por si só, já não garante mais o acesso a um emprego formal. A autora argumenta que é essencial ampliar a permanência dos jovens no sistema educacional e facilitar o acesso ao mercado de trabalho, o que faz desse um dos principais desafios para os formuladores de políticas públicas.

Os dados da PNAD Contínua do IBGE referentes ao primeiro trimestre de 2024, revelam que o Brasil contava com 34 milhões de jovens entre 14 e 24 anos. Dentre eles, 11,9 milhões estavam na faixa etária de 14 a 17 anos e 22,1 milhões tinham entre 18 e 24 anos. No total, 14 milhões estavam ocupados, ou seja, tinham algum tipo de trabalho ou emprego. No entanto, o desemprego nessa faixa etária era preocupante, com 3,1 milhões de jovens desempregados, representando 36% do total de desempregados no país. Somente na região Sudeste, 1,3 milhões de jovens entre 14 e 24 anos estavam na condição de desempregados, ou seja, 41,9% dos jovens desempregados no país (IBGE, 2024).

É importante destacar que tanto entre os jovens como nos demais grupos etários, o desemprego é maior entre mulheres e negros. No primeiro trimestre de 2024, essa realidade foi amplamente confirmada pelos dados da PNAD Contínua: a taxa de desemprego entre as mulheres negras atingiu 11,69%, enquanto as mulheres brancas apresentaram uma taxa de 7,54%. A situação é ainda mais contrastante quando se compara os homens: os homens negros tiveram uma taxa de desemprego de 7,41%, enquanto os homens brancos registraram uma taxa significativamente menor, de 5,19%. Esses números destacam as desigualdades estruturais que permeiam o mercado de trabalho, refletindo barreiras adicionais para esses grupos.

Além do desemprego, muitos jovens brasileiros enfrentam a realidade de estarem fora da escola e sem trabalho, configurando o chamado “nem-nem” – nem estuda, nem trabalha. Segundo um estudo do DIEESE (2024), somente no segundo trimestre de 2024, cerca de 9,8 milhões de jovens de 15 a 29 anos encontravam-se nessa situação. O estudo ainda critica o estigma associado ao termo “nem-nem”, ressaltando que muitos desses jovens estão, na verdade, buscando emprego ou envolvidos em atividades domésticas e cursos não regulares, o que desafia a visão de passividade frequentemente atribuída a eles.

Silva Júnior e Mayorga (2021) afirmam que os jovens em situação de “nem-nem” no Brasil apresentam características predominantes, como baixa escolaridade, pertencimento a famílias de baixa renda e, no caso das mulheres, a responsabilidade pelo cuidado dos filhos. A elevada quantidade de jovens nessa condição no país levanta questionamentos sobre como ocorre a transição para a vida adulta no Brasil, evidenciando desafios estruturais que dificultam o acesso à educação e ao mercado de trabalho, especialmente para grupos mais vulneráveis.

É importante destacar que, segundo a PNAD Contínua do IBGE (2024), os jovens de 18 a 24 anos representavam 28,6% dos desempregados no país no segundo trimestre de 2024, como é possível visualizar na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Pessoas ocupadas no Brasil no primeiro e no segundo trimestre de 2024, por faixa etária (em milhões de pessoas)

Faixa etária	1º trimestre	2º trimestre
14-17	1,4	1,4
18-24	12,5	12,9
25-39	38,5	39,1

Fonte: elaboração do autor a partir dos dados da PNAD Contínua (IBGE, 2024).

Os dados da tabela anterior indicam que há uma estabilidade no número de pessoas ocupadas na faixa etária de 14 a 17 anos, sugerindo uma manutenção nas oportunidades de emprego para esse grupo, que tradicionalmente possui taxas de ocupação mais baixas por conta das restrições legais e da priorização da educação. Entre o primeiro trimestre e o segundo trimestre de 2024, houve um aumento de 400 mil pessoas ocupadas na faixa etária entre 18 e 24 anos, o que pode significar uma condição de melhoria nas oportunidades no mundo do trabalho para esses jovens adultos. Convém destacar que esse crescimento é bastante positivo, principalmente para um grupo que normalmente enfrenta desafios de inserção e permanência, considerando a falta de experiência e qualificações como principais obstáculos.

A tabela ainda indica que se deu um aumento de 600 mil pessoas ocupadas na faixa etária de 25 a 39 anos. Pelo fato dessa faixa etária incluir a maior parte da População Economicamente Ativa (PEA), o crescimento pode indicar uma melhoria da economia ou maior disponibilidade de vagas, o que tende a beneficiar mais essa faixa etária, que tem maiores experiências e contatos no mundo do trabalho.

Ao analisar a quantidade de desocupados no primeiro trimestre de 2024, a partir da PNAD Contínua do IBGE (2024), observou-se que havia 610 mil desocupados entre 14 e 17 anos; 2,5 milhões entre 18 e 24 anos; e 3 milhões entre 25 e 39 anos. No entanto, no segundo trimestre de 2024, houve redução significativa no número de desocupados nas três faixas etárias. Assim, o número de desocupados entre 14 e 17 anos foi de 553 mil indivíduos (57 mil a menos); 2,1 milhões

entre 18 e 24 anos (400 mil a menos); e 2,6 milhões entre 25 e 39 anos (400 mil a menos). No total, a soma das reduções do número nessas três faixas etárias resulta em uma queda de 857 mil desocupados.

A redução de 57 mil desocupados na faixa etária entre 14 e 17 anos, representa uma queda bem significativa de aproximadamente 9,3%, uma vez que os jovens dessa faixa etária muitas vezes enfrentam obstáculos para o ingresso no mundo do trabalho, como a falta de experiência profissional. Essa queda no número de desempregados pode ser resultado de iniciativas bem-sucedidas de inserção de jovens ou menor rotatividade entre aqueles já inseridos.

A redução de 400 mil desocupados na faixa etária entre 18 e 24 anos equivale a uma queda de 16%, um dado positivo para a economia, mostrando que mais jovens dessa faixa etária estão conseguindo permanecer no mundo do trabalho. Já a redução de 400 mil desocupados na faixa etária de 25 a 39 anos equivale a uma queda de 13,3%, também significativa. Ela pode ser consequência de um mundo do trabalho mais dinâmico e de uma economia em crescimento, com a capacidade de criar mais postos para profissionais que já possuem maiores experiências profissionais. Vale salientar que, se esse cenário econômico e do mundo do trabalho continuar, pode-se esperar um ganho positivo no bem-estar social e econômico, com mais pessoas empregadas e, conseqüentemente, um crescimento na geração de renda e consumo.

Alguns dados sobre a taxa de desocupação no segundo trimestre de 2024, conforme divulgado pela PNAD Contínua do IBGE (2024), merecem destaque. A taxa total foi de 6,9%, registrando uma queda em relação ao primeiro trimestre, quando era de 7,9%. Ao analisarmos os números por gênero, nota-se que a taxa entre os homens foi de 5,6%, enquanto entre as mulheres foi de 8,6%. A taxa de desocupação é, ainda, acentuada entre os jovens: na faixa etária entre 14 e 17 anos, atingiu 30,2%; entre aqueles de 18 a 24 anos, foi de 16,8%; e de 25 a 39 anos, ficou em 7,3%.

No que se refere ao rendimento médio mensal dos trabalhadores brasileiros, é possível visualizar os comparativos entre o primeiro e o segundo trimestre de 2024 na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Rendimento médio dos trabalhadores brasileiros no primeiro e no segundo trimestre de 2024 (em reais)

Faixa etária	1º trimestre	2º trimestre
Total	3.067	3.113
14-17	925	915
18-24	1.728	1.741
25-39	3.055	3.080
40-59	3.472	3.526
60 ou mais	3.533	3.740

Fonte: elaboração do autor a partir dos dados da PNAD Contínua (IBGE, 2024).

De modo geral, houve um aumento discreto no rendimento médio mensal em todas as outras faixas etárias, com exceção da queda observada na faixa entre 14 e 17 anos, refletindo variações econômicas que podem estar relacionadas a fatores como emprego, política salarial e inflação ao longo dos trimestres. Pode-se afirmar que, quanto maior a idade do trabalhador, maior tende a ser sua renda, o que indica melhores condições no mundo do trabalho. Por outro lado, os mais jovens, devido às dificuldades de inserção e permanência, enfrentam piores condições de remuneração. Zumalde (2022) destaca que, ao contrário de gerações anteriores, os jovens atuais não têm acesso fácil a empregos formais e enfrentam um cenário desafiador e instável em comparação com a situação enfrentada por seus pais em outras épocas.

Vale salientar que muitos jovens são excluídos do mercado de trabalho simplesmente por serem jovens. As justificativas das empresas giram em torno da suposta falta de responsabilidade, da pouca experiência profissional e do fato de ainda estarem em fase de formação. Isso limita suas oportunidades de emprego e renda, ampliando a exclusão social e prejudicando o desenvolvimento do país, fruto de um preconceito geracional. Empregadores e gestores frequentemente

desvalorizam características importantes da juventude, como a facilidade de aprendizado, especialmente no uso de ferramentas tecnológicas. Paralelamente, há gestores e empregadores que contratam jovens apenas por aceitarem salários muito baixos, aproveitando-se do fato de estarem no início da carreira, sem levar em conta que esses profissionais também buscam dignidade, direitos e respeito no ambiente laboral.

As incertezas dificultam até mesmo a escolha profissional dos jovens, algo que deveria ser tranquilo. Isso faz com que uma parte deles tenha de ficar mais tempo dependendo de ajuda financeira dos pais, afetando a decisão de deixar a casa dos progenitores. O cenário de incerteza enfrentado por muitos faz com que uma parte deles, sem perspectivas, considere a possibilidade de deixar o Brasil em busca de emprego em países desenvolvidos – são jovens que desejam melhorar de vida, mas já não enxergam essa oportunidade em território brasileiro.

Vale salientar que, quando um jovem fica desempregado, especialmente por um período prolongado, ele se depara com uma série de experiências frustrantes. A busca por um emprego, por exemplo, torna-se um processo desgastante e, muitas vezes, desmoralizante. Seja percorrendo os possíveis locais em que poderia trabalhar, enviando currículos por e-mails, ou fazendo cadastros em sites especializados, os jovens investem tempo e energia na esperança de conseguir uma oportunidade. A criação de um perfil atrativo no LinkedIn, por exemplo, é outra tentativa de se destacar em um mundo do trabalho extremamente competitivo, mas que muitas vezes se traduz apenas em mais um não recebido; ou seja, permanece desempregado.

As transformações do mundo do trabalho nas últimas décadas, além de ampliarem o desemprego, também resultaram na substituição de trabalhadores por robôs e pela Inteligência Artificial (IA), substituindo o trabalho de vários profissionais, sobretudo daqueles que desenvolvem trabalho intelectual e criativo. Segundo Masi (2022), entre os impactos gerados pela inteligência artificial estão: a concepção, pro-

dução e distribuição de muitos produtos com uma quantidade menor de trabalho humano; a redução dos preços de determinados produtos; e o aumento do lucro para os poucos produtores desses produtos.

Considerações finais

Fracassos e infelicidades são parte integrante da realidade de muitos jovens brasileiros, mas esses desafios não podem ser atribuídos apenas a falhas individuais. Ao contrário, são reflexos de uma sociedade que, ao invés de promover inclusão, perpetua a exclusão e nega oportunidades iguais para todos.

Nesse contexto, a ideologia neoliberal desempenha um papel central na formação das condutas e crenças dos jovens. Conforme destacou Karl Marx (1998) no Manifesto Comunista, as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante. A partir dessa perspectiva, os jovens são influenciados por uma série de narrativas neoliberais difundidas por meio da internet, da mídia e de influenciadores, que acabam reforçando a ideia de que são responsáveis por seus próprios infortúnios. Eles internalizam a culpa pela falta de acesso a direitos básicos, como educação e emprego, e pela precarização de suas condições de trabalho.

A precariedade enfrentada por muitos jovens no mundo do trabalho os impede de perceber a natureza exploratória de sua situação, levando-os a acreditar que o esforço pessoal é a única via para a mobilidade social. No entanto, o sonho de um trabalho estável e satisfatório, para uma parte considerável dessa juventude, torna-se uma meta distante ou alcançável apenas de forma gradual e incerta ao longo da carreira.

A transição para a vida adulta tornou-se particularmente desafiadora nas últimas décadas. A combinação de dificuldades no acesso à educação e barreiras para uma inserção digna no mercado de trabalho evidencia a fragilidade da independência financeira dos jovens,

comprometendo tanto seus projetos de vida a longo prazo quanto suas perspectivas imediatas de autonomia.

No Brasil, a concentração de riqueza e a pobreza contínua limitam drasticamente as oportunidades de mobilidade social para a juventude. Isso não apenas compromete o futuro individual de muitos jovens, mas também afeta o desenvolvimento do país como um todo. O enfrentamento dessas desigualdades exige ações concretas em termos de políticas públicas que promovam justiça social, inclusão e igualdade de oportunidades, garantindo um futuro mais promissor para a juventude brasileira e, conseqüentemente, para o país.

Referências

ANTUNES, R. *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo, 2022.

BARBOSA, J. S. Juventude(s): afinal, que sujeitos sociais são estes. *Revista Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 831-848, jan./jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 150, p. 1-5, 6 ago. 2013.

BROM, L. G. *O jovem e o trabalho*: superação e autonomia. São Paulo: Gutemberg Editora, 2023.

CONDÉ, A. A. S. *Educação e mundo do trabalho juvenil no Brasil*: duas formas de precarização dos jovens trabalhadores e sua formação no ensino médio, de 2016 a 2022. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

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

DIEESE. Nem-nem ou sem-sem? Jovens querem trabalhar, mas não têm oportunidades no mercado. *Boletim emprego em pauta*, São Paulo, n. 27, set. 2024.

FILGUEIRAS, V. A. *É tudo novo, de novo*. São Paulo: Boitempo, 2021.

FRESNEDA, B. Transição da escola para o trabalho e estratificação social. *Revista Segurança Urbana e Juventude*, v. 2, n. 1, p. 20-38, 2009.

GORZ, A. *Misérias do presente, riqueza do possível*. São Paulo: Annablume, 2004.

GROPPO, L. A. *Introdução à Sociologia da Juventude*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HAYEK, F. *O caminho da servidão*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *PNAD Contínua 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

MARX, K. *O manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.

MASI, D. de. *O trabalho no século XXI: fadiga, ócio, criatividade na sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

MIGUEL, L. F. *Marxismo e política: modos de usar*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2024.

MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

SANTANA, M. O. de; MEDEIROS, A. K. P. de A.; FERREIRA, M. A. S. Trabalho, educação e juventude no século XXI: um breve estudo do sistema capitalista. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 133-147, maio 2023.

SILVA JÚNIOR, P. R. da; MAYORGA, C. Análise lexical sobre o/a jovem nem-nem no documento trabalho decente e juventude/OIT. *Revista Subjetividades*, v. 21, n. 3, p. 1-14, 2021.

ZUMALDE, Ivan. *Jovens sem carteira e com futuro: a jornada paralela de construção de identidade pelo trabalho da juventude*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Globalização, Poder e Sociedade) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 2022.

Homeschooling e direito à educação: do Estado neoliberal à educação democrática

Marcos Rohling

Introdução

O reconhecimento da educação como direito humano universal, seja na Declaração Universal dos Direitos Humanos, seja em outras que a sucederam, orientou o estabelecimento da garantia do direito à educação em praticamente todas as cartas de direitos das democracias ocidentais (Bobbio, 2004, p. 36). No entanto, as ideias neoliberais têm avançado sistematicamente sobre a educação nas últimas décadas, com o Estado neoliberal impondo profundas transformações nas políticas públicas – inclusive, sobre aquelas concernentes ao direito à educação.

Nesse cenário, movimentos como o *homeschooling* ganham força por estarem alinhados à lógica neoliberal de retirada do Estado de esferas essenciais – a exemplo da educação, constituídas especialmente a partir do *Welfare State*. Esses movimentos reforçam a lógica concorrencial e da privatização de serviços sociais, sob a égide de que o mercado é mais eficiente do que o Estado. Concebido como uma alternativa livre à educação formal, o *homeschooling* parece

reforçar a ideia de que o papel do Estado deve ser mínimo, e, por retirá-lo de suas competências, coloca em risco a universalidade do direito à educação.

Considerando que, no caso brasileiro, o direito à educação está intrinsecamente ligado à educação democrática por força da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), com o propósito de preparar as pessoas para o exercício da cidadania democrática, entende-se que o avanço da lógica neoliberal enfraquece não apenas os valores cívicos, mas a própria democracia. A mercantilização da educação e a fragmentação do ensino negam a formação de um espaço de cultura comum associado à efetiva participação política por parte dos estudantes. Por isso, defende-se que a educação democrática afirme a necessidade de um currículo comum, o qual pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e valores fundamentais para o exercício dessa cidadania democrática. É daí que o neoliberalismo, com sua ênfase em iniciativas individuais, como o *homeschooling*, fragiliza o papel da escola pública como espaço de formação democrática e de valorização da pluralidade social.

Tendo isso em vista, este capítulo pretende defender, diante do *homeschooling* – aqui apontado como estratégia neoliberal para a fragilização da educação pública –, que a educação democrática é um elemento essencial para a formação, fortalecimento e preservação da vontade democrática. Para superar os males do Estado neoliberal, a educação democrática oferece uma resposta necessária, baseada na criação de um currículo cívico comum que promova a cidadania democrática – que não apenas resiste à lógica do mercado, mas também reforça a importância das instituições de ensino e da educação pública, alicerçadas nos preceitos da democracia e da participação ativa dos estudantes. Dessa forma, aponta-se para a educação democrática como um antídoto ao enfraquecimento da democracia provocado pelo neoliberalismo e pelo *homeschooling*.

Para atingir esse fim, o trabalho será arvorado em três partes: na primeira delas, será abordado o avanço do Estado neoliberal sobre o direito à educação – em particular, a relação entre o *homeschooling* e neoliberalismo, defendendo-se que a retórica da educação domiciliar é uma estratégia para fragilizar a educação pública enquanto competência do Estado; na segunda parte, será discutido o direito à educação no Brasil e a afirmação da educação democrática, ainda que se aponte que o avanço do ideário neoliberal tenha significado a negação da efetivação de uma educação democrática; finalmente, na terceira parte, com base especialmente nos trabalhos de Laval e Vergne (2023), Gutmann (2001) e Walzer (1995, 2003, 2012), será apresentada a formação da vontade democrática como tarefa da educação democrática diante do *homeschooling* e do Estado neoliberal, defendendo-se particularmente que a educação democrática exige a afirmação de um currículo comum para a cidadania democrática. Assim, espera-se sustentar que se deve retomar o projeto de educação democrática, assumido pela Constituição, mas abandonado pela vontade política, que optou pela adoção de movimentos neoliberais.

O Estado neoliberal e o direito à educação

Nesta primeira seção, busca-se apresentar algumas características do Estado neoliberal e como elas se projetam na garantia – ou negação – do direito à educação. Desvinculando-se da tarefa da oferta da educação, uma vez que se apresenta como um serviço público, o Estado neoliberal transfere sua responsabilidade para as famílias e para a iniciativa privada, vendo a educação apenas como mais um produto mercantilizável numa sociedade capitalista e de consumo.

Ao abordar diretamente a questão do Estado neoliberal, pode-se afirmar, ainda que de maneira simplificada, que ele se apresenta como a forma política dominante na segunda metade do século XX,

apoiando o modelo capitalista de produção e reprodução social, que surge como uma resposta à crise do fordismo e resulta das lutas de classes nesse período. Em outras palavras, o Estado neoliberal atua como um gestor da crise estrutural do capital, uma vez que as políticas que o caracterizam diretamente intensificam a exploração da relação capital-trabalho e eliminam os mecanismos de mitigação desse conflito dentro da sociabilidade capitalista (Santos; Alves; Azevedo, 2021, p. 615).¹

Nesse quadrante, pode-se perguntar pelo significado próprio do neoliberalismo. Segundo Harvey (2008, p. 15),

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas [...]. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados.

¹ A ascensão do neoliberalismo, conforme Harvey (2005, p. 29-31), deu-se como uma resposta às ameaças à ordem capitalista, sendo promovido como uma solução para os problemas do capitalismo. Inicialmente, era defendido por um pequeno grupo de economistas, historiadores e filósofos, liderados por Friedrich von Hayek e com figuras como Ludwig von Mises, Milton Friedman e, por um período, Karl Popper – formando, em 1947, a *Mont Pelerin Society*. Como aponta Harvey, o termo *neoliberal* refletia a adesão desse grupo aos princípios de livre mercado da economia neoclássica, acreditando que o mercado, por meio da *mão invisível*, poderia canalizar os instintos humanos (por exemplo, a ambição e o desejo de riqueza) para o benefício coletivo. Como regra geral, os neoliberais opunham-se fortemente ao planejamento estatal centralizado, argumentando no sentido de que as decisões do Estado eram tendenciosas e baseadas em informações limitadas. Por seu turno, afirmava-se que os sinais do mercado eram mais eficazes na alocação de recursos. Essa teoria, ainda segundo Harvey, apresentava incoerências de diferentes tipos, a exemplo da dificuldade em conciliar o compromisso com a liberdade individual e o rigor da economia neoclássica, além de depender de um Estado forte para proteger os direitos de propriedade e as liberdades individuais.

O neoliberalismo é, assim, uma forma de teoria política específica. Pode-se dizer que ele defende que as instituições políticas e econômicas de uma sociedade sejam fortemente liberais e capitalistas, mas acompanhadas de uma democracia com limites constitucionais.² Os neoliberais apoiam direitos liberais e uma economia de mercado livre como formas de proteger a liberdade individual e incentivar o crescimento econômico. Embora sejam geralmente favoráveis à democracia, ressaltam tanto suas limitações quanto sua importância. Além disso, apesar de acreditarem que o governo deva oferecer segurança social e bens públicos, os neoliberais mantêm uma postura crítica em relação à regulamentação estatal, aos altos gastos públicos e às políticas anticíclicas conduzidas pelo governo. Dessa forma, o neoliberalismo vai além de uma simples doutrina econômica (Vallier, 2022).

No que se refere propriamente à educação, o Estado neoliberal adota uma postura reticente. Como observa Reimers (2000, p. 55), nas Américas, a desobrigação dos Estados e consequente privatização da educação se apresentam desproporcionalmente benéficas para os diferentes segmentos da sociedade que podem pagar por melhores oportunidades educacionais, experiências e ligações sociais. De acordo com o autor, os indivíduos de baixa renda enfrentam dificuldades maiores para acessar a educação em níveis como o pré-escolar, o ensino médio e o superior; além disso, eles costumam frequentar escolas de qualidade inferior e são segregados socialmente. Os pais com menos recursos financeiros dispõem de menos meios para apoiar a educação de seus filhos e possuem menor capital financeiro, cultural e social para transmitir. Nesse quadrante, para existir uma mudança de cenário,

² Vale ter em conta o que apontam Dardot e Laval (2016, p. 8), de que o neoliberalismo incorpora uma visão específica de democracia, em muitos aspectos originado do que chamam de um antidemocratismo. Trata-se, pois, da ideia de que o direito privado não deve estar sujeito a deliberações ou a qualquer tipo de controle, nem mesmo por sufrágio universal. Para os autores, esse sistema fechado impede a correção de sua própria trajetória, especialmente devido à desativação do processo democrático e, em certa medida, da própria política como prática ativa. Assim, o neoliberalismo está conduzindo a uma era pós-democrática.

apenas políticas que enfrentem diretamente as desigualdades, com um forte objetivo de redistribuição, poderiam fazer da educação um mecanismo para equalizar as oportunidades sociais.

Levando-se em conta o que apontam Davidson-Harden e Schgurensky (2009, p. 15), o neoliberalismo prometia redistribuição na América Latina, mas suas políticas acabaram criando um vazio. Para a maior parte das pessoas na região, o neoliberalismo é visto como uma ideologia e um conjunto de medidas que beneficiam as elites locais e as corporações globais, resultando em polarização social e econômica, e no aumento das desigualdades na distribuição de riqueza. Assim, não é surpreendente que várias sociedades latino-americanas estejam atualmente desafiando essas políticas e buscando alternativas que promovam o grande projeto redistributivo necessário para reverter os danos causados e trazer esperança para o futuro.

No entanto, não é verdade que todos os países conseguem combater os ditames neoliberais. Seja como for, a educação é um campo em disputa, marcado por impulsos neoliberais voltados à descentralização, à privatização e à mercantilização, que falham em enfrentar a desigualdade, e por constantes demandas por um financiamento adequado da educação pública. As vozes que defendem essa última posição continuam a pressionar para realizar o potencial redistributivo de um acesso universal à educação, por meio de investimentos públicos substanciais em todos os níveis educacionais.

A educação, na perspectiva neoliberal, é concebida como um bem a ser comercializado pelo mercado em diversas modalidades e, neste em particular, a responsabilidade de obtê-lo recairia sobre o indivíduo, podendo ser por meio de ensino a distância, domiciliar ou instituições privadas, desde que sem o financiamento estatal (com exceção do fornecimento de *vouchers* para os mais pobres). Nessa visão, a educação é percebida como um investimento pessoal, configurando-se como

capital humano.³ Aliás, grande parte das reformas educacionais que aconteceram no Brasil desde os anos de 1990, tiveram o condão de apontar para uma mudança das responsabilidades assumidas pelo Estado: transfere-se para a iniciativa privada e individual não apenas a educação, mas também a saúde e a previdência, responsabilidades afirmadas constitucionalmente como do Estado (Davidson-Harden; Schgurensky, 2009, p. 15-16).⁴

De fato, pode-se dizer que não há, propriamente, uma garantia do direito à educação no Estado neoliberal, uma vez que ela é uma tarefa do indivíduo. O Estado, assim, apresenta-se máximo quando centraliza em si a definição dos critérios e da legislação educacional, e mínimo no financiamento e na oferta da educação. É isso que aponta Gentili (1996, p. 9) ao falar da centralização e descentralização da ação estatal:

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia

³ A teoria do capital humano, em regra, sustenta que todas as habilidades, conhecimentos, capacidades, potencialidades e recursos humanos se mostram como formas de capital. Levando-se em conta o que disse Frigotto (2015, p. 216), pode-se dizer que a formulação dessa teoria, por parte de Theodore Schultz (1971), surge da crise das políticas keynesianas e do Estado de bem-estar social no enfrentamento das desigualdades. Além disso, surge também da forma invertida dos intelectuais burgueses entenderem a natureza da crise do capital e suas políticas de enfrentamento. No âmbito da educação, essa concepção também relaciona a formação, especificamente a educação escolar, ao desenvolvimento econômico, debatendo seu papel na luta contra-hegemônica diante do economicismo na educação. A teoria de Schultz baseia-se na observação empírica de que famílias que investem mais em educação e saúde obtêm retornos econômicos superiores em comparação a outras. Assim, para essa teoria, investir em educação, saúde e capacitação é crucial para aumentar a produtividade dos indivíduos, o que, por consequência, impulsiona o crescimento econômico e o desenvolvimento de uma sociedade. A educação, para essa teoria, é considerada um dos principais meios para melhorar o capital humano, pois eleva as habilidades dos trabalhadores e amplia suas oportunidades de conseguir empregos melhores e maiores salários. Por isso, ainda que tenha a França como horizonte, Laval (2019, p. 29) dirá sobre essa teoria: “O controle direto e mais estrito da formação fundamental e profissionalizante é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Essa formação não somente vai determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação como vai fornecer um mercado muito promissor às empresas. A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria”.

⁴ Sobre essas responsabilidades, no âmbito do direito constitucional brasileiro, sugere-se: Novelino (2023).

pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

Nesse sentido, a perspectiva neoliberal defende um modelo particular para o sistema educacional, no qual parte da gestão administrativa é transferida para o setor privado. O objetivo seria fomentar a competitividade, impulsionar o mercado educacional e garantir a qualidade do ensino. As famílias, nesse cenário, não dependeriam exclusivamente do ensino oferecido pelo Estado e teriam a liberdade de escolher a educação mais adequada para seus filhos (Azevedo, 1997, p. 15), o que, deve-se dizer, irá refletir na defesa do *homeschooling* como melhor forma de promover a concretização do direito à educação de muitos.

Homeschooling e neoliberalismo

Nesta seção, pretende-se afirmar que a defesa do *homeschooling* apresenta-se como um desdobramento das ideias neoliberais. De acordo com elas, as responsabilidades pela formação, mais do que uma tarefa do Estado, mostram-se como um direito inviolável dos indivíduos de escolher, por meio das famílias, como será realizado seu processo formativo.⁵

⁵ Como mencionado previamente, o *homeschooling*, ou a educação domiciliar, refere-se à prática em que os pais optam por educar seus filhos em casa, em vez de enviá-los para escolas formais. No Brasil, essa modalidade de ensino é vedada. A legislação brasileira, baseada primariamente na Constituição Federal (Brasil, 1988) e, adicionalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), afirma a educação como um direito fundamental, de natureza social, garantida pelo Estado e realizada em colaboração com a família e com a sociedade, por meio da matrícula obrigatória nas instituições de ensino. Com efeito, o Supremo Tribunal Federal (STF), em 2022, em regime de *repercussão geral*, julgou o Recurso Extraordinário nº 888.815, pelo qual decidiu que o *homeschooling* não poderia ser implementado sem uma regulamentação específica, pois comprometeria o direito das crianças à socialização e ao acesso a uma educação igualitária, assegurada pelas escolas públicas e privadas (Brasil, 2022). Entende-se, no entanto, que o modelo de educação assumido pela Constituição é incompatível com o *homeschooling*, o que pode ensejar novas decisões futuras no âmbito do judiciário, se houver projeto de lei por parte do legislativo para discipliná-lo. Para saber mais sobre: Cury (2006, 2008) e Vasconcelos e Boto (2020).

Como argumenta Cury (2017, p. 105), quando buscam evidenciar os vínculos do *homeschooling* com o jusnaturalismo, os seus defensores, no contexto educacional brasileiro, organizam-se em torno de duas grandes direções: de um lado, no direito da família; de outro, na liberdade de ensino.⁶ A ideia do autor é a seguinte:

De modo geral, o argumento básico dos propugnadores alega que, pelo direito de família, cabe a ela não só escolher que tipo de escola quer para seus filhos como também e, sobretudo, que tipo de educação quer para eles.

Este movimento assinala que esse constrangimento legal não precisa se dar nas instituições escolares constituídas para tal, mediante legislação. Pode haver instrução, inclusive respeitando padrões curriculares, sem que ela ocorra em estabelecimentos escolares (Cury, 2017, p. 106).

De fato, concorda-se com Cury (2017) que as ideias gerais do *homeschooling* estão amparadas em concepções jusnaturalistas⁷, especialmente por orbitarem valores como o da família e da liberdade. Na verdade, o que o autor afirma, é que a retórica neoliberal valeu-se dessas ideias para justificar o deslocamento da responsabilidade pela educação, que é do Estado, para a família e a sociedade civil.⁸ E, sendo da família, ela escolhe como bem entender – inclusive, como um produto no mercado –, o modo de realizar essa tarefa de formação.

⁶ Vale ter em conta que o autor destinou alguns textos à temática. Destes, destacam-se: Cury (2006, 2008, 2017, 2019).

⁷ Em linhas gerais, a tese básica de Cury se traduz no seguinte: “O que se pode deduzir, a partir de argumentos vários propostos pelo movimento da *homeschooling*, é que eles oscilam entre dois jusnaturalismos. De um lado, aquele que toma a família como precedente ao Estado e assim superior ao direito positivo estabelecido pelo Estado. E, de outro lado, os que propugnam pela liberdade de ensino entendida não só como a possibilidade de escolas privadas autorizadas, mas também como o direito do indivíduo de buscar caminhos próprios e alternativos, com apoio da família, dado que a educação é um direito” (Cury, 2017, p. 115).

⁸ É importante ter em mente que o artigo 205, da Lei Magna, estatui o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Destaca-se que, para o legislador constitucional, a responsabilidade primária pela concretização do direito à educação é dever do Estado, que vai promovê-la em colaboração com a família e com a sociedade. No Estado neoliberal, como aparece no artigo 2º da LDBEN/96, a lógica é invertida: a responsabilidade é da família e, após isso, do Estado (Brasil, 1996).

A racionalidade neoliberal apropria-se desses conceitos para atacar a obrigatoriedade da educação dada pelo Estado, ponto abordado por Oliveira e Barbosa (2017, p. 194): é a rejeição da obrigatoriedade da educação escolar. Embora seja considerado um avanço, o fato de o Estado ter assumido a responsabilidade de oferecer educação escolar para todos, estabelecendo um período de ensino obrigatório, não se trata, com efeito, de posicionamento pacífico. Os defensores do *homeschooling* se posicionam contra o Estado, que, em sua opinião, monopoliza a direção da educação escolar e impõe essa obrigatoriedade aos cidadãos, levantando questões teóricas sobre a liberdade de ensino⁹ semelhantes às discutidas pelos neoliberais, no sentido de que o Estado não deveria impor o modo como concretizar a educação.

Nesse sentido, é possível observar que a rejeição da obrigatoriedade escolar, associada ao conceito de Estado mínimo preconizado pelos principais autores da base neoliberal – de Friedman, Mises, Hayek, e até Nozick –, com pouca intervenção nas questões educacionais, teve influência na trajetória do movimento *homeschooling*, especialmente em países da América do Norte, como Estados Unidos da América e Canadá. Dentro de uma visão neoliberal mais ampla sobre o papel do indivíduo nas sociedades de mercado, o *homeschooling* reflete uma tendência significativa de retirada dos esforços coletivos e de privatização do controle em busca de benefícios individuais. Os defensores da educação domiciliar argumentam, fundamentados na própria ideia de uma sociedade democrática e no que acreditam ser suas contribuições para a manutenção dessa sociedade, que o ensino em casa, juntamente com bons resultados acadêmicos, contribui para o bem comum ao proporcionar, de maneira geral, uma população mais bem informada. Além disso, consideram estar promovendo

⁹ Para a discussão em torno da liberdade de ensino e sua relação com o conteúdo político da educação brasileira, opondo-se, portanto, à ideia da neutralidade do ensino, sugere-se: Rohling e Valle (2021).

o bem comum ao formar futuros líderes para o benefício de todos (Oliveira e Barbosa, 2017, p. 204-205).

Ainda, de acordo com Oliveira e Barbosa (2017, p. 206), é interessante observar que, no Brasil, entre as razões que levam as pessoas à defesa do *homeschooling*, há motivações de duas ordens: de um lado, estão as razões religiosas e morais; de outro, as acadêmico-escolares. Propriamente, segundo os autores:

[...] ainda que as motivações das famílias sejam pouco conhecidas, é possível reconhecer, além das motivações religiosas e morais, uma preocupação com o desempenho acadêmico dos filhos, diante do fracasso da escola.

O apelo presente, assim, reforça aspectos vinculados às questões morais e religiosas das famílias diante da escola enquanto espaço regular de instrução com o qual, em muitos casos, algumas famílias não concordam – como apontam as ideias de que a escola nem sempre permite que os talentos ou as potencialidades de certos estudantes sejam desenvolvidos adequada ou completamente.

Seja como for, a narrativa e os discursos da política brasileira na educação em prol do *homeschooling* servem ao propósito neoliberal, pois significam afirmar a liberdade de escolha dos pais e das famílias da melhor forma de educação que pretendem dar aos filhos, seja no sentido religioso-moral, seja no sentido acadêmico-escolar. E, nesse sentido, tal discurso significa o fortalecimento do setor empresarial vinculado à educação, uma vez que aponta para a criação de um conjunto bastante amplo de materiais, cartilhas e afins para realizar o projeto formativo no lar.

Direito à educação e educação democrática

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e, de modo mais particular, na LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), consagrou-se o modelo de uma educação democrática cujo conteúdo é, em

partes, dado pelo próprio texto constitucional.¹⁰ Trata-se da afirmação, propriamente, dos valores democráticos, que estão presentes ao longo de todo o texto da Carta Magna, mas especialmente distribuídos nos seus primeiros artigos, destacando-se os dois primeiros títulos. A propósito, o próprio reconhecimento do direito à educação, que se refere a uma educação democrática, deve ser concebido como um instrumento republicano de inclusão social, assim apresentando-se como um direito fundamental assegurado a todos os brasileiros indiscriminada e universalmente (Rodrigues; Marocco, 2014, p. 214-215).¹¹

No Constituição, a garantia do direito à educação aponta para a sua vinculação, de um lado, aos direitos e liberdades fundamentais e aos direitos individuais civis e políticos, uma vez que, sem a educação, muitos deles seriam vazios e obsoletos¹²; e, de outro lado, ao seu reconhecimento como o primeiro entre os direitos sociais, ainda que não se faça hierarquia entre eles (Brasil, 1988, art. 6), de modo a se traduzir num direito público subjetivo, o que obriga a autoridade competente a assegurá-lo.¹³ Para isso, demandam uma efetiva ação da parte do Estado, especialmente, uma presença substancial de financiamentos

¹⁰ No que tange ao conteúdo político da educação nacional, recomenda-se: Rohling e Valle (2021). Ademais, o fato de se afirmar que a educação defendida pelo texto constitucional é uma educação democrática, por sua vez, não pressupõe que o Estado brasileiro dá conta de realizá-la. Ao contrário, entende-se que o avanço das propostas neoliberais impediu a concretização e o aperfeiçoamento de uma educação democrática capaz de assegurar e preparar o exercício de uma cidadania democrática.

¹¹ É oportuna a recordação de muitos autores da filosofia política, como Aristóteles, Montesquieu e Kant, passando por Tomás de Aquino, Maquiavel e outros, de que a educação deve dar conta de formar as disposições e, diga-se, os valores ou mesmo as virtudes cívicas, que levem ao fortalecimento do regime político adotado – no caso da democracia, espera-se que uma educação democrática dê conta de formar os cidadãos para a vida democrática, especialmente por meio do cultivo de instituições justas, se almejado evocar a imagem da teoria da justiça como equidade de Rawls (2009). Assim, quando se pensa nos propósitos da educação apontados no artigo 205, da CRFB/88, deve-se ter em mente que se trata da preparação para o exercício de uma cidadania democrática (Brasil, 1988).

¹² Cury tem um texto em que estas relações são bem trabalhadas. Nesse sentido, vale destacar que a educação toca fundamentalmente, entre outros, as seguintes liberdades e direitos básicos: “[...] igualdade jurídica entre o homem e a mulher, a liberdade de consciência e de expressão, a liberdade de associação, a condenação a todo tipo de maus-tratos e a condenação ao racismo como crime inafiançável” (Cury, 2000, p. 19). O que está patente aqui, portanto, é que o exercício dessas liberdades fundamentais reflete-se na prática da educação como atividade coletiva.

¹³ A despeito das origens filosóficas e jurídicas da educação como direito público subjetivo e da sua recepção no direito brasileiro, recomenda-se: Rohling (2022).

e ativos econômicos para serem realizados. É o que aponta o ministro do STF, o jurista Alexandre de Moraes (2002, p. 202):

Direitos Sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art. 1º, IV, da Constituição Federal.

Assim, entende-se que os direitos sociais estão traduzidos em prestações positivas a serem ofertadas pelo Estado aos habitantes de seu território, “especialmente aos mais fracos e, normalmente mais numerosos, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais através da oferta de oportunidades para um número cada vez maior de cidadãos” (Motta, 1997, p. 155). Além disso, apontam-se outros dois elementos: o primeiro deles, como defende Novelino (2023, p. 466), é que os direitos sociais estão consubstanciados em normas principiológicas a serem cumpridas conforme as circunstâncias fáticas e a estrutura jurídica existentes, consoantes à essencialidade da proteção da dignidade humana e da promoção de condições dignas de existência; o segundo deles é que, se a educação é concebida como direito social, o Estado deve oferecê-la a todos como um dever correspondente, num sistema em que a responsabilidade foi dividida também com a família e a sociedade (Rohling e Valle, 2021).

Ora, está claro que a Constituição e, por meio dela, outras leis como a LDBEN/96, asseguram o direito à educação como um direito de todos. No mesmo sentido, a educação no Brasil tem um conteúdo político, dados os valores consagrados na própria Constituição, de fortalecimento das instituições e da vida democrática. A educação, tal como praticada pelas instituições de ensino em território nacional, tem uma forte vinculação aos valores políticos democráticos e, nesse quadrante, todas as leis e todos os princípios constitucionais, inclusive os educacionais, estão estabelecidos com o claro propósito de permitir

o exercício dos direitos individuais e sociais num Estado Democrático de Direito.

Portanto, não há como negar a existência desses valores políticos democráticos para a ordem constitucional, especialmente, para as atividades educacionais e pedagógicas, de tal forma que toda atividade pedagógica deve ser compatível com o cultivo dos valores democráticos. Logo, este é o ponto: o direito à educação consagrado no Brasil, o qual aponta para o cultivo da democracia e, portanto, de uma educação democrática, é incompatível com a defesa e a prática do *homeschooling*, seja por não corroborar com a defesa da educação como direito para todos, seja porque é inconsistente com a educação democrática, que deve ser dada no contexto das instituições educacionais democráticas. Em *contrario sensu*, esta prática de ensino é uma distorção dos valores sociais e da própria liberdade presentes na Carta Magna (Brasil, 1988).

O enfraquecimento da democracia pela lógica neoliberal: a negação da educação democrática

Nesta subseção, intenta-se apontar para o fato de que, apesar de a legislação brasileira consagrar a educação democrática como modelo para o cultivo do exercício da cidadania, o avanço da plataforma neoliberal significou, de um lado, o enfraquecimento da infante democracia brasileira e, de outro, da negação da educação democrática – um desdobramento no campo educacional. É verdade que existem muitas razões apontadas por diferentes autores para o estado recente das coisas, sobretudo, nas discussões sobre a apatia política que se desenvolve como consequência do atomismo liberal. No entanto, este quadrante não será aprofundado. Ao contrário, buscar-se-á apontar, no contexto brasileiro, alguns elementos que significam a abertura para a lógica neoliberal no sistema de ensino.

Assim, o que está posto, seguindo o entendimento de Cenci (2019, p. 308), é que o ideário republicano de escola e educação – por certo fundamentado no propósito inicial de formar trabalhadores, instruir cidadãos e educar o ser humano –, vê-se questionado no contexto atual. Essa transformação acontece dentro das sociedades capitalistas ocidentais, marcadas pelo enfraquecimento significativo da democracia e pela supervalorização da lógica de mercado. A lógica neoliberal avança no sentido de corroer as estruturas das democracias sem, no entanto, destruir a forma democrática. Inspirando-se em Dardot e Laval, o autor afirma:

[...] a sociedade neoliberal, enquanto sociedade de mercado que é, concerne a uma figura singular do capitalismo e precisa ser entendida como tal. Sua originalidade estaria em criar um conjunto de regras que definem não apenas um regime de acumulação distinto dos anteriores, mas também uma outra sociedade, muito diferente dos contornos outrora pensados pela democracia liberal. O neoliberalismo possui uma ideia muito particular de democracia que, no limite, aspira a ficar imune a qualquer tipo de deliberação e de controle social, almejando, no fim das contas, a desativar o jogo democrático. Ele envolve um processo de “desdemocratização”, que consiste fundamentalmente em “esvaziar a democracia de sua substância sem a extinguir formalmente” (Cenci, 2018, p. 308).

Trata-se, é verdade, de uma forma de gerir o Estado que, a despeito de manter as formas democráticas, adota o modelo de uma governança empresarial, lógica esta segundo a qual um:

Estado não deve ser julgado por sua capacidade de assegurar sua *soberania* sobre um território, segundo a concepção ocidental clássica, mas pelo respeito que demonstra às normas jurídicas e às “boas práticas” econômicas de *governança* (Dardot; Laval, 2016, p. 276, grifo do autor).

Evidentemente, o respeito às normas jurídicas é primordial, desde que isso signifique pôr em primeiro plano as práticas econômicas. Isso porque, seguindo a interpretação de Cenci (2018, p. 309-310), o neoliberalismo submete os indivíduos à lógica da concorrência em todos os aspectos da vida, influenciando suas relações sociais e formas

de subjetivação, o mercado e a competição inseridos como princípios normativos. Esse sistema consegue que os indivíduos se autogovernem, adaptando-se às condições cada vez mais difíceis e perenes. Ademais, ao ir além das esferas mercantil e financeira, o neoliberalismo transforma as práticas governamentais, institucionais e de gestão, corroendo a separação entre as esferas pública e privada e desafiando a cidadania moderna. A figura do cidadão coletivo é substituída por aquela do homem empreendedor, minando os direitos sociais e os fundamentos da própria cidadania.

O neoliberalismo, ao se apresentar como uma lógica dominante no campo da educação, busca influenciar tanto a visão de mundo quanto as práticas das pessoas em todos os aspectos de suas vidas (Cenci, 2018, p. 312). Isso implica que tudo passa a ser interpretado sob uma ótica privatizada, incluindo as instituições públicas, como a escola, que se veem permeadas por um modelo empresarial. Essa expansão da lógica de mercado impacta a reprodução da vida social – nos termos como, de certo modo, já pretendia Durkheim, ao falar da educação¹⁴, e Gutmann, ao defender uma teoria da educação democrática.¹⁵ No entanto, a formação democrática da vontade por meio da educação torna-se essencial para essa reprodução própria da sociedade, inclusive com os valores que o neoliberalismo pretende alimentar. Ainda assim, essa lógica de mercado apresenta limitações, sendo incapaz de reproduzir a vida social de maneira adequada devido ao seu caráter reducionista e à resistência dos marginalizados.

O ponto é este: em que pese a legislação educacional brasileira ter assumido a concepção de uma educação democrática, especialmente, no lastro do enorme legado de Anísio Teixeira¹⁶, a adoção da plataforma neoliberal, quase simultaneamente à transição democrática,

¹⁴ Sobre essa questão da educação em Durkheim, sugere-se: Weiss (2011).

¹⁵ A respeito da aproximação ao pensamento de Gutmann, desde uma interpretação da legislação pátria da criança e do adolescente, sugere-se: Rohling (2023).

¹⁶ No que se refere à afirmação da educação democrática como um legado da obra de Anísio Teixeira, recomenda-se: Cury e Ferreira (2022).

cristalizou-se, em primeiro lugar, de modo a negar o desenvolvimento da construção de um currículo voltado ao preparo para o exercício da cidadania democrática; e, em segundo lugar, de forma a manter uma estrutura desigual dentro do sistema de ensino, intensificada pela adoção de um modelo gerencial empresarial, instrumental e tecnicista.¹⁷ Esse novo modelo de educação, estabelecido no bojo do ideário neoliberal, desloca a importância de um público e de uma formação que estabeleça coesão social democrática para o indivíduo e para o âmbito privado, dentro de uma lógica concorrencial. Assim:

Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares (Laval, 2019, p. 17).

Observa-se que a afirmação de que são os indivíduos que devem capitalizar os recursos privados e convertê-los em conhecimentos, ainda que instrumentalizados, coaduna-se com o fato de o *homeschooling* se apresentar como um artifício retórico para fragilizar a educação pública regular. De fato, especialmente durante os governos de FHC, houve um processo de descentralização; porém, ele foi imposto, não fruto de uma construção social. O foco estava mais em reduzir a intervenção do governo federal, alinhado aos princípios neoliberais de um Estado mínimo. A participação, em diversos casos, transformou-se em um me-

¹⁷ Vale ter em conta que a construção de uma sociedade democrática brasileira foi sucedida imediatamente de uma neoliberal: “A transição para a democracia (1975-1988) foi, no entanto, seguida pela transição para o neoliberalismo (1988-1999), esta última fundada em uma lógica excludente, de financeirização, concentração de renda, marginalização de determinados segmentos sociais e deterioração de condições de vida e de trabalho. Com a abertura do mercado, as privatizações e o incentivo ao consumo, uma específica forma de sociedade foi construída e mantida no Brasil, mesmo durante governos mais progressistas: uma sociedade de matriz neoliberal, pautada em conservadorismos novos e antigos; na reprodução de privilégios e hierarquizações; bem como na lógica de ascensão social meritocrática” (Machado; Verbicaro; Rebelo; Ferreira, 2024, p. 06).

canismo de cooptação, no qual os conselhos tinham destaque mais por sua formalidade do que por sua real capacidade de promover debates e deliberações democráticas (Silva; Pansardi, 2007, p. 145-146).

Levando-se em conta o que Laval (2019) afirma sobre o avanço do neoliberalismo sobre os sistemas de ensino, pode-se afirmar que, como uma plataforma econômica que se desloca para todas as esferas da experiência humana, o neoliberalismo nega um modelo de educação democrática porque adota uma lógica de mercado que prioriza a eficiência econômica e o individualismo, transformando a educação num bem de consumo, promovendo a competição e a lógica concorrencial entre indivíduos e instituições educacionais e, frequentemente, retirando a responsabilidade coletiva e pública do processo educativo. Em vez do cidadão, a lógica mercadológica apresenta o consumidor. O processo formativo torna-se, então, uma relação de consumo, pois na “[...] sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução” (Laval, 2019, p. 21).

A formação da vontade democrática: a tarefa da educação democrática frente ao *homeschooling* e ao Estado neoliberal

Nesta seção, objetiva-se apontar para a formação da vontade democrática como tarefa da educação democrática e como remédio para o *homeschooling* e para a superação do Estado neoliberal. Nos seus trabalhos sobre educação, Kant (2012) pressupõe que uma boa educação pode melhorar o mundo, e que esta parece ser o trabalho de várias gerações, cada uma avançando um passo em direção à perfeição da humanidade. Por isso, o autor dirá “que a educação seja o maior e mais difícil problema que pode ser confiado ao homem. Pois o saber depende da educação, e a educação, por seu turno, do saber” (Kant, 2012, p. 15). Sobre o assunto, ele também dirá: “Duas invenções dos homens podem ser consideradas como sendo as mais difíceis, a saber, a arte de governar e a arte de educar” (Kant, 2012, p. 15).

No final das contas, tendo-se em perspectiva o que Kant disse, o problema para a educação democrática pode ser colocado dessa forma: a educação aponta para o aperfeiçoamento da espécie, ou melhor, do cidadão, mas como fazer isso se ela depende de sujeitos, isto é, de cidadãos que já foram educados? À luz disso, pode-se evocar Meza (2013, p. 72, tradução nossa):

Sem uma cidadania plenamente assumida, o regime democrático não poderia realizar nenhuma concepção igualitária de justiça política, porém não seria uma das virtudes mais apreciadas dos regimes políticos: a estabilidade nas mudanças. E, como o cidadão não nasce, mas se faz, a educação para a cidadania é (ou deveria ser) central nas democracias reais.

A formação da vontade democrática refere-se ao processo educacional voltado ao desenvolvimento de cidadãos capazes de participar ativa e criticamente numa sociedade democrática. Esse tipo de educação, que visa a cultivar valores de solidariedade e participação coletiva, busca capacitar os indivíduos para a construção de uma vontade política baseada no bem comum, promovendo uma sociedade mais democraticamente consciente. Em vista disso, ainda seguindo Meza (2013, p. 74), pode-se entender que a relação entre educação e democracia pode ser vista de diferentes perspectivas e níveis. Destes, cabe destacar os seguintes: o primeiro nível, ou nível macro, que relaciona a educação ao Estado democrático; a conexão está na garantia do direito à igualdade, proporcionando acesso educacional a todos os membros da sociedade e, idealmente, assegurando a qualidade dos aprendizados. O segundo nível, que se refere ao direito à participação nas decisões, abordando a interação entre os indivíduos e as instituições educativas. E, também, o terceiro nível, que está relacionado ao direito de inclusão em todas as esferas da comunidade educativa.

É necessário uma educação democrática como alternativa real frente ao *homeschooling* e ao Estado neoliberal: quanto ao primeiro, porque a educação democrática pode impedir o isolamento dos estudantes de experiências coletivas, de processos formativos voltados à

cidadania e ao compromisso social, e de convivência com a diversidade, fatores essenciais para a formação democrática; no que tange ao segundo porque, frente à lógica do mercado e da privatização – que enfraquece o papel do Estado na garantia de uma educação pública de qualidade e mercantiliza a educação, priorizando o desempenho e a competitividade individual –, a democrática pode consubstanciar-se numa orientação segura para a formação da vontade democrática. Trata-se, é verdade, de buscar formar cidadãos democráticos, capazes de agir coletivamente e de valorizar a participação democrática. Para isso, crê-se que a teoria da educação democrática de Gutmann (2001), em conjunto com as ideias de Laval e Vergne (2023), bem como as de Walzer (1995, 2003, 2012), apresenta um horizonte que possa fortalecer a educação democrática endossada pela Constituição e assumida pela LDBEN/96 e pelas demais legislações correlatas.

A educação democrática contra o homeschooling e o Estado neoliberal

A educação democrática, como defendido até aqui, pode ser um remédio para a afirmação da defesa do *homeschooling* enquanto estratégia neoliberal para, juntamente com outros elementos, fragilizar o direito à educação no Brasil. Pode-se dizer que a educação democrática fortalece o sentido de comunidade, resistindo tanto à fragmentação da educação pelo *homeschooling* quanto à sua mercantilização pelo Estado neoliberal. E somente como direito universal, assegurado nas escolas públicas, é que a educação democrática pode realizar essa defesa.

Por isso, uma verdadeira democracia requer uma educação universal. É daí que, levando-se em conta o trabalho de Laval e Vergne (2023), que deve muito a Dewey, a educação não deve simplesmente socializar. Ao contrário, é preciso que a educação permita que os estudantes desenvolvam o desejo, os hábitos e as condições para participarem da elaboração das regras coletivas e se envolvem na discussão e na tomada de decisão em comum.

Por isso, Laval e Vergne (2023, p. 23) afirmam: “Onde, senão na escola, eles encontrariam os recursos, os estímulos e os hábitos dessa conduta ativa sem a qual não há democracia verdadeira possível?”. Mais claramente, defendem o seguinte:

Ora, uma sociedade realmente democrática tem de específico que o instituído social e político é conscientemente refletido como o resultado de um coletivo instituinte. A tarefa da educação democrática não é, portanto, somente fazer com que cada indivíduo se sinta membro de um grupo para com o qual tem obrigações, mas também ensiná-lo a tornar-se um participante ativo na determinação coletiva das regras da vida em comum, e mais geralmente, um participante ativo da vida social e cultural, da sua renovação e da sua criatividade. E podemos acrescentar: um ser plenamente responsável pelo mundo no qual vai viver. A originalidade de uma educação democrática, por conseguinte, é permitir que alunos e estudantes façam a experiência da autonomia individual e do autogoverno (Laval e Vergne, 2023, p. 24).

Levando-se em conta essa visão, a educação é um bem comum e não uma mercadoria. Afirmar que a educação é um *bem comum* significa que ela não pode ser propriedade de nenhum indivíduo, grupo ou Estado – ela pertence a todos, de forma compartilhada. No entanto, esse *bem comum* educacional só pode se concretizar em uma instituição com características específicas, ou seja, um espaço institucional autogerido pelos participantes do processo educacional, onde o direito de uso dos recursos educacionais é exercido coletivamente, produzidos, mantidos e disponibilizados pela própria instituição (Laval e Vergne, 2023, p. 28).¹⁸

Essas ideias se coadunam com a formulação de uma concepção de educação democrática, tal como foi proposta por Gutmann (2001), que desempenha um papel crucial na contraposição das visões do *homeschooling* e das políticas neoliberais. Gutmann (2001, p. 30-35)

¹⁸ Vale ter em conta que a proposta dos autores apresenta cinco princípios: (i) liberdade de pensamento; (ii) busca da igualdade no acesso à cultura e ao conhecimento; (iii) implementação de uma cultura comum; (iv) uma pedagogia instituinte; e (v) autogoverno das instituições de conhecimento (Laval e Vergner, 2023, p. 29-31). Não se avançará na discussão sobre estes princípios, mas se entende que eles são relevantes na direção do fortalecimento de uma cultura democrática desde as instituições educacionais.

defende uma educação baseada em princípios democráticos, que promove habilidades de deliberação, valores cívicos e a participação ativa na vida política e social. Nesse sentido, ela vê a educação pública como fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma formação que lhes permita atuar como cidadãos democráticos.¹⁹

De modo mais preciso, a teoria da educação democrática de Gutmann estabelece uma concepção de autoridade educacional compartilhada entre os pais, que têm direitos em termos de horizonte moral educativo; os professores, como partes significativas do processo educativo e que detêm a *expertise* pedagógica e técnica dos diferentes saberes; e os cidadãos, que tem como direcionamento o preparo para o exercício da cidadania democrática. A perspectiva de Gutmann baseia-se nas teorias de Aristóteles e Kant para abordar a ideia de que a educação é regida por princípios.²⁰ Segundo ela, ser um cidadão numa democracia significa ser tanto governante quanto governado, de modo a refletir o ideal político e educacional desse tipo de sistema. Assim, ser um cidadão democrático envolve primeiro aprender a ser governado para, depois, poder governar. Além disso, a educação não só facilita o desenvolvimento de políticas democráticas, mas também ocupa uma posição central nesse processo (Rohling, 2024, p. 33).

¹⁹ Conforme Meza (2013), as diversas interpretações sobre o que deveria ser uma educação democrática convergem em princípios normativos gerais de ação institucional e curricular, além de critérios de justificativa para medidas pedagógicas e legitimação de autoridade, que se derivam dos objetivos fundamentais da educação democrática. Esses princípios ajudam a distinguir a educação democrática da educação progressista e da socialização política. Amy Gutmann (2001, p. 30) diferencia a educação democrática, cujo objetivo é a reprodução social consciente, da socialização política, que visa a reprodução social inconsciente. Enquanto a socialização política busca transmitir valores sem reflexão, a educação democrática visa formar cidadãos que participem ativamente na construção de sua história e futuro.

²⁰ Sobre a importância dos princípios, Gutmann (2001, p. 21, tradução nossa) afirma que eles pertencem a uma teoria democrática da educação: “Todas as prescrições políticas relevantes pressupõem uma teoria, uma teoria política, sobre o papel do governo na educação. Quando a teoria permanece implícita, não é possível julgar seus princípios ou as consequências políticas que surgem dela. [...] não é possível construir políticas educativas de qualidade evitando controvérsias políticas; nem pôr em prática uma política educativa de princípios sem expô-los e investigar suas consequências.

Com efeito, a teoria da educação democrática de Gutmann (2001, p. 16) propõe uma defesa da educação baseada em princípios, com o objetivo de ensinar habilidades e valores relacionados à democracia deliberativa, num contexto em que a autoridade educacional é compartilhada entre pais, cidadãos e professores. Conforme explicado pela autora, os cidadãos possuem liberdade constitucional e moral para apoiar uma educação pública que ensine as crianças a praticar a deliberação. Dessa forma, sua teoria é uma abordagem filosófico-política sobre o governo da educação, oferecendo uma resposta para a questão da autoridade no ambiente educacional – e por isso os princípios são importantes: eles que possibilitam o estabelecimento da racionalidade dos posicionamentos a despeito da educação, em que pese não ser possível fazer julgamentos sem acordo, de algum tipo, a respeito dos princípios sobre os propósitos educativos (Gutmann, 2001, p. 19). A autora entende que uma teoria democrática da educação deve ocupar-se:

[...] do que se poderia denominar “reprodução social *consciente*”, isto é, da forma na qual os cidadãos adquirem (ou deveriam adquirir) o poder para influenciar na educação que formará os valores políticos, atitudes e formas de comportamentos dos futuros cidadãos. Se o ideal democrático da educação é a reprodução social consciente, então a teoria democrática se centrará nas práticas da instrução deliberada e nas influências educativas das instituições que serão criadas, ao menos em parte, para propósitos educativos (Gutmann, 2001, p. 30, grifo da autora, tradução nossa).

Como Gutmann (2001, p. 33) explicita, a grande questão teórica da qual se ocupa em sua obra é, pois, a da autoridade sobre a educação; isto é, quem deve ter a autoridade para definir a educação dos futuros cidadãos. Por conta disso, passando por diferentes modelos de Estado, ela afirma que o modelo ideal é o Estado Democrático da Educação – referido pela autora como um tipo específico no qual há o reconhecimento de que a autoridade sobre a educação deve ser compartilhada entre os pais, os cidadãos e os docentes. De fato,

Um Estado democrático da educação reconhece que a autoridade educacional deve ser compartilhada entre os pais, os cidadãos e os docentes, ainda quando esta divisão não assegure que o poder esteja vinculado ao conhecimento, que os pais possam transmitir com sucesso seus prejuízos a seus filhos ou que a educação se manterá em uma posição neutra entre concepções de vida boa (Gutmann, 2001, p. 63, tradução nossa).

Depois de uma análise que vai da educação primária à superior, e de dialogar com pensadores como Adam Smith, Rousseau, Tocqueville, Mill e Kant, Gutmann (2001, p. 35) afirma que a política e, consequentemente, a educação política, têm prioridade sobre outras formas de poder, incluindo a economia. Segundo ela, embora não se possa dizer que a política democrática tenha prioridade causal sobre a educação democrática, é possível afirmar que, em uma sociedade democrática, a educação política (que envolve o desenvolvimento de virtudes, conhecimentos e habilidades necessárias para a participação política) possui uma primazia moral sobre outros objetivos da educação pública. Assim, a educação política capacita os cidadãos para participarem conscientemente da reprodução de sua sociedade, e essa reprodução social consciente é o ideal não só da educação democrática, mas também da política democrática.

Por isso, da perspectiva de Gutmann (2001), deve existir uma harmonia, algo como um equilíbrio entre aqueles que tenham autoridade sobre a educação – pais, professores e cidadãos. No entanto, considerando a primazia da educação democrática sobre as demais outras formas de instrução e formação, inclusive moral, o interesse democrático coloca-se como finalidade norteadora no quadro de uma sociedade democrática em conflito. Assim, em tensões irresolutas, seria possível dizer que, dado que não há neutralidade numa sociedade democrática, os valores democráticos devem ser resguardados e respeitados (Rohling, 2023, 2024).

Assim, as ideias de Gutmann (2001) sobre a educação democrática são relevantes para se pensar a questão do *homeschooling* e do

neoliberalismo, pois: frente ao primeiro, frequentemente baseado em uma abordagem individualista, sua concepção defende que a educação pública garante a todos os estudantes uma base comum de conhecimento e valores, essenciais para a convivência em uma sociedade plural e democrática; e no que se refere ao segundo, que busca reduzir o papel do Estado e privatizar a educação, sua teoria da educação democrática põe em evidência o risco de aumentar desigualdades sociais e enfraquecer o sentido de cidadania. Por isso, a educação democrática visa a formar cidadãos capazes de participar crítica e deliberativamente na construção de uma sociedade democrática, resistindo à lógica mercadológica das políticas neoliberais.

A educação democrática: o imperativo de um currículo comum para a cidadania democrática

Para garantir a primazia da educação democrática sobre outras formas de ensino, as considerações de Walzer (2003, p. 294-296). são essenciais. Ele argumenta que a educação forma indivíduos que possuem identidade, aspirações e vidas próprias, muitas vezes moldadas pelas famílias. Nesse sentido, o desafio distributivo da educação, segundo o autor, é oferecer uma educação comum sem apagar a singularidade de cada indivíduo. A escola, vista como mediadora entre a família e a sociedade, deve equilibrar essas influências, proporcionando às crianças uma formação que transcenda as limitações familiares e sociais, de maneira a permitir que elas se desenvolvam em uma comunidade democrática e assumam seus papéis como cidadãos.

A educação defendida por Walzer (2003, p. 269) é essencialmente democrática, já que é um instrumento de preservação social, e a sociedade a ser mantida é a democrática. Em resumo, uma comunidade política, especialmente uma democrática, depende de uma comunidade escolar estruturada com princípios democráticos, pois é a partir da educação que o espírito democrático é fomentado e cultivado (Lazzeri, 2001, p. 69-70).

A questão central que se coloca é sobre o conteúdo a ser ensinado, considerando o objetivo de uma educação democrática que forme cidadãos. Em *Esferas da Justiça*, Walzer (2003) defende que as crianças devem receber uma formação abrangente, que dê munção para desempenhar seu papel como cidadãs. Conforme explica Rivera (2015, p. 68, tradução nossa), “[...] o esquema aceitável da educação básica numa sociedade democrática supõe professores que intentem estabelecer um conhecimento compartilhado entre seus alunos, levando todos a um nível similar”. Isso porque a continuidade de uma comunidade democrática depende da construção de laços compartilhados e de uma uniformidade de conhecimento. No entanto, essa proposta ainda é insuficiente, pois não esclarece exatamente quais conteúdos e disciplinas devem compor uma educação democrática voltada para a cidadania no ensino básico obrigatório.

Essas questões foram revisitadas pelo autor em dois artigos posteriores: *Education, Democratic Citizenship, and Multiculturalism* (Walzer, 1995) e *Moral Education, Democratic Citizenship, and Religious Authority* (Walzer, 2012). Neles, é sugerido que, além de técnicas de ensino, é necessário um currículo central em torno do qual a educação democrática deve se concretizar. Para o filósofo, um currículo cívico comum é fundamental em um contexto democrático e multicultural por dois motivos – e, aqui, especialmente se deseja-se superar o *homeschooling* e o modelo neoliberal de educação: (i) o Estado precisa garantir sua sobrevivência, formando cidadãos e assegurando que as diversas identidades particulares coexistam com uma identidade geral mais ampla; (ii) essa identidade mais geral facilita a compreensão e aceitação dos diferentes particularismos.²¹

²¹ No artigo *Moral Education, Democratic Citizenship, and Religious Authority*, Walzer (2012) afirma outras coisas sobre a educação. Segundo o autor, os estudantes deveriam estudar filosofia moral e política, mais específica e concretamente, deveriam ter sua atenção direcionada aos problemas da escolha moral no cotidiano da vida; e, ainda mais particularmente, na vida de cidadãos.

Contudo, Walzer (1995, p. 185) argumenta que esse currículo cívico não deve ser multicultural em si, já que a cidadania democrática possui uma história específica e está ligada a uma cultura política própria. Assim, são três os requerimentos que um currículo comprometido com a educação democrática deve ter (Walzer, 1995, 2012):

- i) o primeiro requerimento é aprender uma ciência política da prática democrática, por meio da qual são estudadas as atividades de ministros de governo, assembleias representativas, cortes, partes, movimentos sociais, entre outros, de modo a ensinar os estudantes como futuros participantes;
- ii) o segundo requerimento é o estudo da história das instituições democráticas dos antigos gregos, pois é um dos momentos genuinamente formativos na história da democracia; e
- iii) o terceiro e mais importante requerimento é um curso sobre a teoria do governo democrático com todos os modelos de argumentos criticamente revisados. Dessa forma, seria possível conhecer e a discutir os textos nos quais a consciência democrática foi primeiramente exemplificada e defendida.

Segundo o autor, os conteúdos da educação democrática devem ser ensinados respeitando certos princípios: (a) os alunos devem estudar o significado e a aplicação desses temas; (b) o ensino deve ser argumentativo e focado na análise de casos históricos e hipotéticos; (c) os professores devem incentivar os estudantes a expressarem suas próprias opiniões (Walzer, 2012, p. 09). Assim, a melhor maneira de abordar essas práticas é exemplificá-las em sala de aula, estudando textos sobre democracia de forma aberta e crítica, sem transformá-los em um catecismo ou matéria para exames (Walzer, 2012, p. 12).

A educação para a cidadania democrática é, portanto, uma formação não neutra e que deve incluir o ensino sobre as diferentes culturas e religiões presentes em uma nação multicultural, com foco nos valores políticos aplicáveis a todas as escolas, sejam seculares

ou religiosas. Esse programa será mais eficaz na medida em que capacitar os alunos a debater questões como moral e política com mais conhecimento e senso crítico, sem transformá-los em agentes políticos diretos, mas os tornando mais conscientes sobre essas questões (Walzer, 2012, p. 10).

Na perspectiva walzeriana (Rohling, 2019, p. 195-7), a educação democrática é crucial para a experiência democrática que, em si mesma, é uma política de tensão: a aprendizagem escolar, assim como a experiência prática, é destinada à produção e às receptividades, sem as quais a tensão não será aceita ou entendida. A preparação para a cidadania exige que se trabalhe democraticamente na escola – isso porque seu propósito é dar às crianças uma chance de sucesso (Walzer, 1995, p. 188). Dessa forma, discutindo textos de relevo nos quais a democracia se constituiu, bem como por meio do exercício argumentativo consistente das diferentes posições, as crianças e os jovens são preparadas para lidar, desde a escola, com as diferenças e com a discussão das posições diversas que cada qual, em função do pluralismo, representa.

Assim, a educação na perspectiva de Walzer, comprometida com o respeito às particularidades das crianças e dos adolescentes, é também empenhada no seu envolvimento nos valores próprios da vida democrática, pois, para o autor, o predomínio da cidadania não é tirânico, mas o próprio fim e extinção da tirania – que, no caso, seria dada pelo monopólio da visão econômica neoliberal sobre a educação (Walzer, 2003, p. 427).

Considerações finais

À guisa de conclusão, intentou-se, neste capítulo, argumentar no sentido de que a defesa do *homeschooling*, no Brasil, foi um elemento cooptado pela retórica neoliberal, de maneira a afirmar a desobrigação do Estado frente à concretização do direito à educação. O avanço

das políticas neoliberais e da defesa do *homeschooling* fragiliza a educação pública pois, analisado como uma estratégia neoliberal, reforça a lógica do mercado ao retirar a educação de sua dimensão pública e comum, comprometendo o fortalecimento da cidadania e da participação política. De fato, apontou-se que a Constituição Federal de 1988 consagrou o modelo de educação democrática que, no entanto, não foi aprimorado e concretizado, tendo em conta o desmonte neoliberal promovido desde o início dos anos de 1990.

Em vista disso, o capítulo foi dividido em três partes. Na primeira parte, explorou-se o impacto do Estado neoliberal sobre o direito à educação, centrando a discussão, por um lado, na relação entre o *homeschooling* e o neoliberalismo; e, por outro, argumentando que a educação domiciliar é uma estratégia para enfraquecer a educação pública como uma responsabilidade essencial do Estado. Em seguida, na segunda parte, discutiu-se o direito à educação no Brasil e a defesa da educação democrática, espaço no qual se destacou que o avanço das ideias neoliberais tem representado uma barreira para a implementação efetiva dessa forma de ensino. Por fim, na terceira parte do trabalho, levando-se em conta os trabalhos de Laval e Vergne (2023), Gutmann (2001) e Walzer (1995, 2003, 2012), abordou-se a importância da educação democrática na formação de uma vontade democrática, contrapondo-se ao *homeschooling* e ao neoliberalismo – e defendendo que a educação democrática necessita de um currículo comum para que se promova a cidadania democrática. Assim, sustentou-se que, embora não tenha mais elaborado, é urgente retomar o projeto de educação democrática previsto pela Constituição e negligenciado pelas políticas neoliberais adotadas no país.

Dessa forma, entende-se que a educação democrática é um projeto coletivo, que não parte da imposição arbitrária de alguém – ao contrário, demanda discussão substancial de todos os envolvidos no processo formativo. Mesmo que seja desse modo, não se pode furtar a afirmação de alguns princípios, bem como de alguns pressupostos,

oriundos desde diferentes áreas do saber. O direito à educação consagrado na Constituição é o direito a uma educação democrática, consistente com a cidadania democrática. É daí que, diante da retórica neoliberal em favor do *homeschooling*, faz-se imperativo a retomada da concretização do modelo democrático de educação.

Referências

- AZEVEDO, J. L. *A educação como política pública*. São Paulo: Editora Antunes Associados, 1997.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 set. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 set. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 set. 2025.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 888.815/DF. Relator: Ministro Luiz Fux. Tribunal Pleno, julgado em 1º jun. 2022. *Diário da Justiça Eletrônico*: Brasília, DF, n. 155, p. 1-45, 10 ago. 2022. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br>. Acesso em: 7 set. 2025.
- CENCI, A. V. A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo. *Espacios en Blanco*, Buenos Aires, v. 2, p. 305-319, 2019.
- CURY, C. R. J. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, p. 104-121, 2017.
- CURY, C. R. J. Homeschooling ou educação no lar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-8, 2019. Disponível em: link. Acesso em: 7 set. 2025.
- CURY, C. R. J. Educação no lar: uma polêmica no ar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 14, p. 76-78, 2008.
- CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, p. 667-688, 2006.
- CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, E. S. A educação como direito e o direito à educação democrática como princípio: uma homenagem a Anísio Teixeira. *Educação é da Nossa Conta: Construções, Palavras e Produtos*, Salvador, v. 1, p. 69-107, 2022.

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

DAVIDSON-HARDEN, A.; SCHGURENSKY, D. Neoliberalism and education in Latin America: entrenched problems, emerging alternatives. In: HILL, Dave; ROSSKAM, Ellen (org.). *The developing world and state education: neoliberal depredation and egalitarian alternatives*. New York: Routledge – Taylor & Francis, 2009. P. 13-33.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 206-233, 2015.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.). *Escola S. A.* Brasília: CNTE, 1996. p. 9-43.

GUTMANN, A. *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Ed. Paidós, 2001.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, D. *A brief history of neoliberalism*. New York: Oxford University Press, 2005.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C.; VERGNE, F. *Educação democrática: a revolução escolar iminente*. Petrópolis: Vozes, 2023.

LAZZERI, C. “Qu’est-ce qu’une ‘Sphère’ Éducative? Justice et Éducation chez Michael Walzer”. *Le Telémaque*, Caen, v. 2, n. 20, p. 65-73, 2001.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Edições 70, 2012.

MACHADO, A. V. D.; VERBICARO, L. P.; REBELO, T. M.; FERREIRA, V. D. P. A construção da sociedade neoliberal brasileira: qual o lugar da democracia? *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 1-36, 2024.

MEZA, M. ¿Qué Significa Educación Democrática? *Derecho y Humanidades*, Santiago, n. 21, p. 71-83, 2013.

MORAES, A. *Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2002.

MOTTA, E. O. *Direito Educacional e educação no século XXI*. Brasília: Unesco, 1997.

- NOVELINO, M. *Curso de Direito Constitucional*. 18. ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2023.
- OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, p. 193-212, 2017.
- REIMERS, F. *Unequal schools, unequal chances: the challenges to equal opportunity in the Americas*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- RIVERA, J. P. Michael Walzer y la educación como un bien social autónomo: perspectiva crítica para el caso chileno. *Revista Zétesis*, Santiago, v. 2, n. 1, p. 64-79, enero 2015.
- RODRIGUES, H. W.; MAROCCO, A. A. L. Liberdade de Cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente. In: CAÚLA, B.; MARTINS, D.; ARAÚJO E MENDONÇA, M.; CARMO, V. (org.). *Diálogo ambiental, constitucional e internacional* – V. 2. Fortaleza: Premium, 2014. p. 213-238.
- ROHLING, M. A crítica comunitarista do liberalismo e a educação em Walzer. *Revista Dissertatio de Filosofia*, Pelotas, v. 50, p. 177-201, 2019.
- ROHLING, M. As Origens Filosóficas e Jurídicas da Educação como Direito Público Subjetivo. *Revista Direito Público*, Brasília, DF, v. 19, p. 450-473, 2022.
- ROHLING, M. A liberdade de aprender, o dever de educar e a cidadania: a educação e o conflito de liberdades no Direito da Criança e do Adolescente a partir da Teoria da Educação Democrática de Amy Gutmann. In: VERONESE, J. P.; RIBEIRO, J. (org.). *Ensaios sobre o Direito da Criança e do Adolescente*. Florianópolis: Habitus Editora, 2023. p. 91-117.
- ROHLING, M. *Direito à educação e princípios de justiça: o governo da educação e a justiça educacional na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996*. Curitiba: CRV, 2024.
- ROHLING, M.; VALLE, I. R. A liberdade de ensino, a pluralidade de concepções pedagógicas e o conteúdo político da educação. *Revista Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 1-25, 2021.
- SANTOS, S. R.; ALVES, Y. V.; AZEVEDO, M. A. Estado neoliberal e educação profissional no Brasil: transformações de paradigmas em nosso circuito histórico. *Revista Direito Público*, Brasília, DF, v. 18, p. 593-614, 2021.
- SCHULTZ, T. W. *Investment in human capital: the role of education and of research*. New York: The Free Press, 1971.
- SILVA, S.; PANSARDI, M. Comunitarismo, sociedade civil e a reforma da educação na Era FHC (1995-2002). *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, p. 1-14, 2007.

VALLIER, K. Neoliberalism. In: ZALTA, E. N.; NODELMAN, U. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*: Winter 2022 Edition. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/neoliberalism/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

VASCONCELOS, M. C. C.; BOTO, C. J. M. C. R. A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problemas e propostas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

WALZER, M. Education, democratic citizenship and multiculturalism. *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, v. 29, n. 2, p. 181-189, 1995.

WALZER, M. *Esferas da justiça*: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALZER, M. Moral education, democratic citizenship, and religious authority. *Journal of Law Religion and State*, Leiden, v. 1, n. 1, p. 5-15, january 2012.

WEISS, R. *Émile Durkheim e a fundamentação social da moralidade*. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Argentina neoliberal: implosión democrática y universidad

Margarita Sgró

Primero quiero agradecer al querido Prof. Telmo que me haya impulsado a escribir este texto aun cuando me demoré mucho más de lo previsto.

La reflexión que sigue pretende explicar algunos de los motivos por los que Argentina está bajo un proceso acelerado de demolición de su sistema democrático. Y describir para clarificar y clarificarnos algunas de las características que provocan el vendaval en el que estamos sumergidos.

Desde hace varios años somos testigos de una forma sostenida de fragilización de la democracia que se ha tornado incapaz e insensible frente a los problemas acuciantes de grandes masas de la población que van quedando en los márgenes de la sociedad, que no son alcanzados por casi ningún derecho, o componen el amplio sector de los que reciben algún beneficio del Estado como una forma de compensación o reparación social. Pero que de ninguna manera pueden ya aspirar a formar parte de una ciudadanía integrada en una sociedad cada vez más fragmentada. Esta población, crecientemente numerosa, es además objeto

de todo tipo de discriminaciones, desprecio y violencia. También lo son otros grupos sociales como la minorías étnicas y religiosas, las diversidades sexuales, los feminismos, los pueblos originarios, etc.

Ese lento proceso de desdemocratización no es solo un fenómeno de nuestro país, sin embargo, una aproximación al caso argentino nos permitiría destacar especificidades, y eventualmente poder comparar con otras experiencias similares de países hermanos. Las fuerzas democráticas, las reservas que aún sobreviven, precisan con urgencia comprender y combatir la barbarie.

El debilitamiento de la democracia, dice Ezequiel Ipar (2024, p. 234):

No implica una interrupción abrupta en manos de otro tipo de régimen político, como las dictaduras o los regímenes totalitarios, sino un debilitamiento lento pero continuo en la forma de organizar y ejercer el poder político. Y agrega, [...] son básicamente democracias debilitadas en su capacidad para percibir demandas, trabajar contradicciones sociales y articular respuestas para resolver problemas de interés público. Esta impotencia relativa proviene de su creciente incapacidad para poner límites y orientar en un sentido compatible con el bienestar general a las grandes corporaciones que dominan la nueva fase de la globalización capitalista.

En el año 2023, ganó las elecciones, por una categórica mayoría de votos, el actual Presidente Javier Milei, un oscuro personaje de televisión que creció al calor de los sectores dominantes de la economía, verdaderos poderes que no precisan del voto popular para ejercer una dirección despótica sobre la sociedad, ese poder se muestra ahora con absoluta claridad, pues los gerentes y abogados de las grandes empresas transnacionales son los que integran o “gerencian” los ministerios, las direcciones y las secretarías del Estado.

El ataque a la democracia implica un riesgo manifiesto de desmembramiento de lo que conocimos como Nación Argentina. La embestida más importante se dirige contra el Estado Nacional y las formas de articulación social, integración e inclusión que, desde mediados del siglo XIX, sostuvo.

El triunfo electoral de La Libertad Avanza (LLA) es un proceso radicalmente diferente de la última Dictadura por, entre otras cosas, ser un gobierno democráticamente elegido, sin embargo, es el heredero más brutal del plan neocolonial, de extranjerización de la economía, de expropiación de los recursos naturales, de regresividad en la distribución de la riqueza, de pobreza y hambre planificada. Milei es el representante plebeyo de esa clase dominante voraz e insaciable, que pretende quedarse con todo lo existente, mientras somete a un sufrimiento indecible a la mayoría de la población, especialmente niños y ancianos.

Muchos de los directamente agredidos por sus políticas, fueron entusiastas defensores de la motosierra que el futuro presidente blandía como el símbolo de su gobierno. Hay que decirlo claramente, Milei nunca mintió, dijo que iba a destruir el Estado, la salud pública, la educación pública, la ciencia y la tecnología y es lo que efectivamente está haciendo.

Por lo tanto, no cabe aquí la explicación, tantas veces válida de que fuimos engañados, más bien se impone la pregunta de cómo se fue instalando un sentido común de personas indignadas, insatisfechas, dispuestas a castigar, a maltratar a sus semejantes, culpándolos de sus frustraciones. Asistimos a un proceso de violencia política indiscriminada, convenientemente estimulada ya no solo por los medios de comunicación y las redes sociales, sino también por las usinas del poder político. Estamos en presencia de un proceso de implosión de la democracia que poniendo en juego sus propios mecanismos institucionales, se vuelven contra ella.

La explicación, entonces, de un fenómeno como el que vivimos, hay que buscarla primero en la implantación de la racionalidad neoliberal, en la idea del individuo como único responsable de su propia vida, que lejos de estar en una comunidad, está compitiendo con eventuales enemigos contra los que el odio y la crueldad no solo están permitidos, sino que se muestran como una de las posibles

formas de “estar en sociedad”, de participar de grupos definidos, de ser un ciudadano activo en las redes sociales, de ser escuchado, de tener seguidores y de ejercer microviolencias cotidianas, que no son juzgadas ni rechazadas con la contundencia que debieran.

Otras causas se encuentran también en el mercado como nuevo organizador social, y en la relación necesaria que esa lógica, llevada al extremo, genera con la violencia política y las políticas fascistas que distribuyen el odio como estrategia, odio al Estado, a los pobres, a los extranjeros pobres o de países limítrofes, a las diversidades de género, al lenguaje incluyente, a los feminismos. Son esas las maniobras que, en manos del capital, fueron debilitando las instituciones, convirtiendo a la política en una táctica gerencial y administrativa, representante de los intereses dominantes.

Desde los años treinta del siglo pasado las derechas, representadas por su brazo armado, se expresaban, mayormente, en Golpes de Estado. Sostuvieron siempre un proyecto neocolonial y extranjerizante, profundizando la dependencia económica, y su condición necesaria, la dependencia cultural. A ello se opuso una perspectiva “populista”, nacional y antiimperialista que tuvo su manifestación más acabada con el Peronismo, nacido a mediados de los años cuarenta.

Si se trata de señalar algunas particularidades del caso argentino, a nuestro criterio una de ellas radicaría justamente en la pregnancia política y cultural que tuvo este movimiento, en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del presente siglo. Y si no es posible afirmar todavía la crisis del sistema y de los partidos políticos, y en especial la crisis del Peronismo, como la contracara del crecimiento de la extrema derecha, tampoco es posible ignorar su relación directa.

Milei, también, es el producto de un sistema político arrasado que estuvo durante muchos años, institucionalmente constituido, con identidades bien definidas que generaban fuertes adhesiones, ejemplo de ello son los partidos políticos tradicionales, el movimiento obrero, y otras organizaciones que sostuvieron la democracia plebeya

que tuvo Argentina hasta no hace demasiados años. Inclusive la crisis del año 2001, pudo ser sorteada porque el Peronismo se reorganizó rápidamente y ofreció una salida institucional. Esto no fue posible en 2023, cuando la oferta electoral del movimiento nacional y popular fue la de una derecha civilizada.

El último Golpe de estado 1976-1983, consolidó por medio del Terrorismo, un proceso de implantación violenta de la dependencia, la democracia, jaqueada por el neoliberalismo, fue débil para defender algunos de los principales valores sobre los que se construyó la Nación argentina, llevó cuarenta años destruir a una de las sociedades más igualitarias de América latina.

Daniel Feierstein (2023), sociólogo argentino, especialista en estudiar genocidios, y crímenes de Estado, alertó en su libro que el uso del odio como estrategia política hacía crecer en cada ciudadano un “enano fascista”¹. Si bien no desconocemos las discusiones acerca de la legitimidad de usar el concepto de fascismo, no vamos a entrar en ellas. Lo que nos interesa rescatar de ese análisis, es primero la idea de fascismo como práctica social, y en segundo lugar, la noción de que la ultraderecha, hoy gobernante, viene a “consolidar la victoria” de los poderes fácticos. Por ello, aunque el gobierno de La Libertad Avanza no pueda caracterizarse como una dictadura, llega con la pretensión de asegurar el triunfo definitivo del orden existente que inició la Dictadura y continuaron varios gobiernos democráticamente elegidos, en los que los mega-millonarios estuvieron y están por encima de los poderes instituidos y el mercado por sobre cualquier otra forma de organización social. Así lo expresa Milei en cada oportunidad que tiene, agregando con un lenguaje violento, grosero y vulgar, al que nos fuimos acostumbrando; que viene a enterrar al Peronismo y al Kirchnerismo, diciendo “me encantaría meterle el último clavo al cajón

¹ El concepto fue atribuido a la periodista italiana Oriana Fallacci, que al llegar a Buenos Aires en los años finales de la Dictadura dijo: “Los argentinos tienen un enano fascista adentro” (Feierstein, 2023).

del Kirchnerismo con Cristina adentro”². Si el odio es un vector por el cual puede entenderse una de las características centrales de este gobierno, la otra es la crueldad. Ezequiel Ipar (2024, p. 245), ya citado, acuña el concepto de “democracia cruel” para referirse a otro punto de contacto entre Milei y la última Dictadura: “La democracia cruel es un régimen político, relativamente diferente de las democracias neoliberales, por más que encontremos allí algunas de sus causas más representativas.”

El mismo autor señala que cuando Carlos Menem, un entusiasta presidente neoliberal que ganó las elecciones representando al Partido Justicialista, (1989-1999) decía que a su gobierno le tocaba hacer “cirugía mayor sin anestesia”, usaba esa metáfora para anunciar que había que sufrir, pero ese dolor intenso sería, al mismo tiempo, pasajero, nos llevaría al país donde todos gozaríamos del bienestar merecido.

Milei no promete una vida mejor para todos sino para los “argentinos de bien”, es decir será él mismo el que designe quienes son sus elegidos. En su concepción política, igualdad y justicia social son las aberraciones con las que los “comunistas dominan al mundo”, si esto suena a disparate y claramente lo es, nuestro presidente lo dice en los foros internacionales, lo dice a los empresarios que definen quienes sobreviven o quienes mueren en esta catástrofe social que enfrentamos, lo dice al Fondo Monetario Internacional, lo cual muestra una arista de la crisis civilizatoria que enfrenta occidente.

Mientras tanto queda claro que:

Culpar y castigar a los pobres por su pobreza, a las mujeres por la violencia de género, a los discriminados por su discriminación es solo la puerta de entrada para la política de la crueldad en el siglo XXI (Ipar, 2024, p. 241)

² Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/776257-me-encantaria-meterle-el-ultimo-clavo-al-cajon-del-kirchnerismo>. Con el nombre Cristina se refiere a las dos veces Presidenta de la Nación, que en 2022 sufrió un atentado fallido contra su vida, hecho que nunca se procesó adecuadamente, ni por parte del aparato político democrático ni por parte del Poder Judicial.

Sufrimiento, castigos, muerte, desprecio son expresados como sentimientos que legitiman el derecho a odiar, a ponerlo en palabras públicas y reivindicarlo como una forma de exterminar a los indeseados.

Pero volvamos a Feierstein (2023, p. 18), el autor señala que:

[...] estas nuevas derechas se han propuesto incentivar nuestros odios, transformar nuestras frustraciones, ya no en parálisis sino en agresión.... Ahora sí se nos propone desatar la violencia contenida contra el inmigrante, el desocupado, el piquetero, el negro, el vendedor ambulante, el ratero, el manifestante urbano [...]. Insultarlos, molerlos a palos, atacarlos en banda, lincharlos, atropellarlos, acuchillarlos, asesinarlos. Exactamente de eso se trata el fascismo como práctica social, no de una violencia política direccionada como fue la de los años 70.

La lectura del autor es interesante porque la tarea pedagógica de difusión que emprendieron los medios de comunicación y luego las redes sociales, lenta pero constantemente, fue en la dirección de involucrarnos a todos en la necesidad de odiar, desconfiar de los otros, vigilarlos, espiarlos, delatarlos.

Lo paradójico de este proceso es que cuando la sociedad juzgaba duramente a los “genocidas” y el “genocidio” comenzó a ser un concepto difundido y asociado a la masacre producida por la Dictadura, al mismo tiempo, comenzó la campaña, desde las usinas del poder mediático, atizando el discurso de la inseguridad, la estigmatización de los pobres, de los que se animan a protestar, los que cortan una calle. Ya la figura demoníaca del “subversivo” fue reemplazada por otros muchos demonios.

Dice el autor:

Entendido en tanto práctica social, el fascismo implica la movilización activa de grandes colectivos y su participación -también activa- en la estigmatización, hostigamiento y persecución de grupos de la población (identificados a partir de su origen nacional, su diversidad étnica, lingüística, cultural, socioeconómica, política, religiosa, de género o identidad sexual, etc.) (Feierstein, 2023, p. 38).

Por ello, colocamos las preguntas que nos desvelan, aun cuando no podemos responderlas en su complejidad, pues nos ayudan a ordenar una realidad caótica que el gobierno administra, consciente de las consecuencias que eso tiene sobre la vida individual y social. ¿Cómo fue posible que en uno de los países que sostuvo la educación pública, gratuita y obligatoria más extendida de América Latina, pueda aparecer una opción política de barbarie explícita? ¿Cómo llegamos de una cultura política que les hablaba a los hombres del mundo, sin distinción de razas o religiones, a una cultura de desprecio y discriminación contra los más pobres, los más débiles de la sociedad? ¿Por qué un país que tuvo en la justicia social una bandera de lucha, puede elegir la desigualdad extrema que se transforma en políticas de hambre y desprotección social? ¿Cómo entender que en el país en el que los Derechos humanos son políticas de Estado y el terrorismo de la última Dictadura fue juzgado y aún lo es, por tribunales civiles, la mayoría de la población haya elegido a un desquiciado como Milei?

En fin ¿cómo se fue dando ese proceso de violencia creciente, de irracionalidad política, de desvalorización de lo público-común? sin que lo hayamos percibido con la intensidad con la que explotó en las elecciones de 2023. Hagamos un poco de historia.

Llegamos a este momento dramático, cuando se cumplieron cuarenta años de democracia ininterrumpida, creyendo que habíamos conseguido sellar un pacto caracterizado por la consigna “Nunca más”. El “Nunca más”³ fue el título de un informe que recopilaba los crímenes de la Dictadura, la tortura, la desaparición forzada de personas, el robo de niños recién nacidos, la violación, la humillación, la cosificación de un semejante que finalmente sería asesinado. El informe fue solicitado por el entonces presidente de la Nación Raúl Ricardo Alfonsín, a una Comisión de personas notables de la comunidad que el Poder ejecutivo había designado, compuesta

³ Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (1984).

por intelectuales, miembros de organismos de Derechos Humanos, escritores. Se denominó Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), esta Comisión entregó su informe en el mes de septiembre de 1984. Un año más tarde, en septiembre de 1985, esa misma consigna fue la que cerró el alegato de la condena a las Juntas Militares, integradas por los comandantes de las tres Fuerzas Armadas que habían usurpado el gobierno en 1976. El juicio, realizado por Tribunales civiles, fue un hito para la recientemente recuperada democracia y un motivo de orgullo para los argentinos que, por ello, fuimos reconocidos en el mundo entero.

Sobre la lucha incansable de los Organismos de Derechos Humanos, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, Familias de Detenidos-Desaparecidos, Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo que desde 1977 salieron primero a preguntar qué había pasado con sus seres queridos y luego a exigir justicia, se fue consolidando una cultura democrática que desde el año 2003, durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y luego de Cristina Fernandez de Kirchner (2007-2015) convirtió a los Derechos Humanos en política de Estado. El “Nunca más” se amplió a otra consigna democrática “Memoria, Verdad, Justicia”, que rige hasta nuestros días para proseguir con los juicios a los “genocidas”, que continúan y que han conseguido poner en cárceles comunes a muchos de ellos.

Esas políticas se instalaron en una sociedad cuyas reservas democráticas abarcaban a sectores ampliamente representativos, el movimiento obrero organizado, por ejemplo, fue un pilar en la lucha contra la Dictadura, actores representativos de la cultura, escritores, músicos, artistas plásticos, intelectuales, políticos esclarecidos, militantes sociales y políticos, las universidades públicas en las que el Partido Radical del Presidente Alfonsín tenía mucha fuerza, todas esas fueron las reservas, el cordón sanitario, que permitió pensar que el pacto democrático había llegado para quedarse. Y así fue durante cuarenta años.

En 1983, emergió de la Dictadura una sociedad dañada, que a partir de condiciones trágicas logró articular acuerdos virtuosos, eso que dimos en llamar el “pacto de Nunca Más”. De la tragedia y la destrucción surgió una promesa de reparación de la trama social y política.

En 1983, emergió de la Dictadura una sociedad dañada, que a partir de condiciones trágicas logró articular acuerdos virtuosos, eso que dimos en llamar el “pacto de Nunca Más”. De la tragedia y la destrucción surgió una promesa de reparación de la trama social y política. Hoy, a cuarenta años de ese 1983, ese ciclo posdictatorial y sus consensos refundacionales se están agotando. [...] Y con ello, también, la fuerza de nuestra ficción fundante del “Nunca Más”, porque los símbolos existen mientras creemos en ellos” (Franco, 2024, p. 229-230).

El proyecto político pedagógico de la educación pública

Vayamos un poco más atrás en la historia argentina, siempre buscando rastros de un suelo firme a partir del cual podamos pensar el futuro, la reconstrucción de una vida digna y ciertas orientaciones de tolerancia y solidaridad social imprescindibles. Es necesario recurrir a la historia para reflexionar sobre las fortalezas en las que se asentó la democracia, podemos decir que los argentinos somos hijos de una educación pública gratuita y obligatoria que desde 1884 se convirtió en ley 1420 de educación común y universal. En todo el territorio nacional fue el armado más extendido, cada poblado, por pequeño que sea o alejado que estuviera, tenía y tiene su escuela pública, a ella asistían niños de todos los grupos sociales, y el ideario de una educación popular estaba en el espíritu con el que Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), pensaba en la necesidad de fundar una Nación moderna, sin analfabetos en la que los más ricos debían hacerse cargo de la educación de los más pobres pagando impuestos, que bien administrados, debían sustentar el mantenimiento de las escuelas y el salario de los maestros y supervisores. Educación para todos, niñas

y niños, pobres y ricos en la misma escuela, compartiendo la misma enseñanza, los mismos rituales, la misma disciplina, la misma lengua, la misma historia. La Nación solo podía fundarse sobre una identidad consolidada y en un país en el que los inmigrantes serían mayoría, se imponía la necesidad de la cultura común y para todos.

En ese sentido, la educación pública, centralizada y estatal, siempre fue concebida en una estrecha relación con el proyecto nacional. Como señalan Tedesco y Zacarias (2011, p. 12):

El sentido político de la educación se definió a través de dos dimensiones principales. La primera de ellas se relaciona con la necesidad de construir la identidad nacional para garantizar la cohesión social y la estabilidad política. [...] La segunda dimensión se refiere al papel de la educación en la formación de la clase política capaz de gobernar la sociedad. Mientras la enseñanza primaria estaba destinada a socializar al conjunto de la población en los valores propios del proceso de modernización y unidad nacional, la escuela secundaria y la universidad fueron concebidas como herramientas privilegiadas para formar a la élite dirigente.

El aporte democratizador de la Universidad

Tuve el privilegio de discutir algunos de estos temas sobre la universidad y la Reforma Universitaria de 1918 en el seminario que se ofreció como disciplina electiva denominada: Os desafíos da educación superior, organizado por el Prof. Angelo Cenci, y el Prof. Edison Casagrande, a comienzos de este año.

Si la educación básica fue pensada como un proyecto político-pedagógico, la educación universitaria luchó por ser un actor en la democratización social y alentar un espíritu revolucionario que reinaba en América Latina, heredero de la Revolución Mexicana de 1910 y de la Revolución soviética de 1917.

La universidad de Córdoba fue fundada por la Orden Jesuítica en la Provincia de Córdoba, Argentina en el año 1613 como Colegio Mayor, recién en 1621 fue reconocida como Universidad. Luego de la

expulsión de los Jesuitas en 1767, quedó en manos de la Orden de los Franciscanos, durante ese siglo y medio ofreció exclusivamente estudios filosóficos y teológicos, luego fue incorporado Derecho y a partir de allí nace como Facultad. Hacia fines del siglo XVIII salieron los primeros egresados en Leyes.⁴

Luego pasó al Clero secular que continuó dirigiéndola hasta que, a comienzos del siglo pasado, bajo la presidencia de Don Hipólito Irigoyen, en 1916, (un caudillo de la Unión Cívica Radical, partido político aún existente) comienzan los movimientos de la Reforma Universitaria que acontecerá en 1918. En la época había en Argentina cinco universidades, dos de una gran importancia, pero de creación muy posterior, la Universidad Nacional de Buenos Aires fundada en 1821, y la Universidad Nacional de La Plata fundada en 1905.

La Universidad de Córdoba se había mantenido anquilosada bajo el mando del clero secular y de un grupo de profesores que la dirigían alternativamente eligiéndose entre ellos sin tener en cuenta la relación con la sociedad, ni con las transformaciones políticas que se estaban produciendo después de la caída del régimen conservador y el ascenso del Radicalismo popular de Irigoyen.

La Reforma fue un movimiento estudiantil que pretendía y consiguió expulsar de sus claustros a la casta de profesores, que se elegían entre sí para ejercer los cargos de gobierno de la Universidad, los cargos para acceder a las cátedras y mantener así un orden conservador y antidemocrático, ligado al clero y al Régimen del “Fraude patriótico” conservador, que había sido derrotado en las primeras elecciones de voto “universal” y secreto, (solo para varones).

En ese contexto, los estudiantes declaran una huelga, impiden que se elija un nuevo rector, e imposibilitan el comienzo de las aulas, un día 1 de abril de 1918, la huelga estudiantil paraliza a la Universidad y los estudiantes piden al presidente Irigoyen que la intervenga. Unos

⁴ Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/or%C3%ADgenes>.

meses después, el día 21 de junio, Deodoro Roca, un joven abogado, ex-presidente del Centro de estudiantes de la Facultad de Derecho, escribe y lee el “Manifiesto Liminar” del que voy a transcribir solo algunos párrafos⁵:

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica.

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país con una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. La rebeldía estalla a hora en Córdoba y es violenta porque ahí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las Universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las Universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil [...]. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de la represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical. [...] Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad;” (Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, 1918, p. 1).

Después de leer algunos fragmentos de este Manifiesto Liminar, podemos evaluar con bastante aproximación el devenir de una institución que asumió su compromiso con una proclama democrática, en un doble sentido, por un lado la democratización interna de la propia institución, por otro lado, colocar la gesta de los estudiantes como un acto “revolucionario” capaz de interpelar y servir de modelo

⁵ Disponible en: <https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>. Acceso en: 08 de setembro de 2025.

a otras gestas por la democratización, es en este sentido que se habla a los hombres de América del Sur.

El segundo momento democratizador de la universidad argentina es el que declara la gratuidad de los estudios superiores en el año 1949, bajo el Gobierno del General Perón, que en el marco de la sustitución de importaciones que produjo la Segunda guerra mundial, pensó un proceso de industrialización que sería imposible sin la formación de profesionales a gran escala, y con la convicción política de llenar “la universidad de hijos de obreros”.⁶ Tomo estas dos experiencias, porque pretendo mostrar que la universidad por sus propias características, al mismo tiempo que produce saberes, debate sobre su validez, sobre su pertinencia, sobre las condiciones de producción, el alcance social, los beneficiarios de esos saberes y su distribución, por ello la relación que establece con un proyecto político es directa y es una de sus características exclusivas, de sus núcleos de investigación, de los intelectuales que se forman y trabajan en su seno.

En la relación inescindible que existió y aún existe entre educación pública y proyecto nacional, sea la educación básica, común y universal destinada a la formación de la identidad nacional para consolidar el Estado-Nación, hasta la educación universitaria de fuerte tradición en investigación y en la formación de profesionales, nunca la educación y especialmente la universidad pública fue tan brutalmente agredida.

Milei, es el primer presidente que explicita como proyecto el desguace del Estado y coloca a Argentina como una oportunidad de negocios para los grandes grupos económicos transnacionalizados. En esas oportunidades de negocios están conculcados todos o casi todos los “derechos” que los gobiernos democráticos reconocieron como tales, aun cuando fueran incapaces de garantizarlos. Por ello, el ataque

⁶ Disponible em: <https://www.instagram.com/dijoperon/reel/Cz9ZdHxg6by/>. Acesso em: 08 de setembro de 2025.

a la educación en general, y en particular a la universidad puede explicarse por esa vocación neocolonial del gobierno.

Hablamos de dos columnas vertebrales de la democracia argentina, una la educación pública, estatal. La segunda, como ya hemos referido fue la aparición, a mediados del siglo XX, de un movimiento nacional y popular conocido como Peronismo por el nombre de su más grande representante que fue Juan Domingo Perón, (1895-1974) tres veces Presidente de la Nación, desde 1946 hasta 1955, cae por un Golpe de Estado, está casi 18 años en el exilio y vuelve al país definitivamente en 1973, gana las elecciones nuevamente, y muere como Presidente de la Nación el 1 de julio de 1974. Aunque se conoce con el nombre de Peronismo el partido que funda sobre una lógica de movimiento político aglutinante de muchas vertientes diferentes, se denomina Partido Justicialista (Sgró, 2023). Es por el Partido Justicialista, hoy atravesando una enorme crisis, que la democracia argentina tuvo un sustento popular. El Peronismo nace después de una fenomenal manifestación de trabajadores que pidieron por la liberación de Perón, que estaba preso, el 17 de octubre de 1945. Eran trabajadores de los frigoríficos, obreros metalmecánicos, empleados de comercio, trabajadores de la salud, que se movilizaron a Plaza de mayo, en Buenos Aires, para pedir la liberación de quien, como titular de la Secretaría de trabajo y previsión de la Nación, había impulsado leyes de protección social y puesto límites precisos a la brutalidad de los patrones.

Esa noche de octubre de 1945, Perón fue liberado y cuando habla frente a una multitud los designa “trabajadores” otorgándoles una identidad que sería luego el apoyo más sólido de sus gobiernos. Dice, Ernesto Seman (2021, p. 124),

Lo que marcó el destino nacional como la pesadilla de una caída permanente no fueron los setenta años de Peronismo, sino los setenta años de antipopulismo que obturaron cualquier posibilidad de integración política y económica de amplios sectores de la Argentina.

En esta apretada síntesis histórica destacamos los cimientos democráticos vigentes desde el siglo XIX y el siglo XX, pretendimos mostrar los pilares sobre los que se sostuvo la democracia argentina. Nótese que hablamos en tiempo pasado. Sin embargo, solo una vocación suicida se propondría olvidarlos, no revisarlos, renunciar a ellos como antigüedades irrecuperables.

Estamos siendo contemporáneos de una crisis de dimensiones civilizatorias, un asalto premeditado a la racionalidad, al saber, al conocimiento científico, a la idea de comunidad, al valor de la vida humana, hoy supeditada a cualquier bien material por pequeño que sea. Y un proyecto de derrumbe de la vida pública que incluye la destrucción de la democracia al atacar sus fundamentos, entre ellos a la educación pública y especialmente a la universidad.

La agonía del pacto simbolizado en el “Nunca Más”, se fue anunciando muy recientemente, su fragilidad residió, entre otras cosas, en que un sistema económico neoliberal, implantado por la Dictadura, transformó la matriz distributiva, la hizo cada vez más regresiva y eso no pudo ser revertido en democracia. Sin duda, no se puede afirmar que todos los gobiernos de estos cuarenta años fueron iguales. Al comienzo del presente siglo, hubo una voluntad de poner un freno, aun cuando fuera tímidamente, a la destrucción del Estado, y los doce años de gobiernos kirchneristas (2003-2015) fueron, con certeza, años de reparación social y políticas públicas proactivas en salud, educación, vivienda, etc. Coincidieron, temporal e ideológicamente, con gobiernos progresistas o de centro izquierda, en Brasil, Bolivia, Uruguay, Ecuador, Venezuela, Paraguay, esos gobiernos recolocaron en el discurso público algunos de los problemas centrales que aquejan a América Latina, entre ellos la desigualdad que no hemos podido resolver aun cuando estemos parados sobre un territorio rico en materias primas, productor de alimentos con números escandalosos de habitantes, especialmente niños, que no tienen asegurada su alimentación básica. Los últimos diez años fueron de desencanto, de

promesas no cumplidas, de vaciamiento del potencial transformador de la política que fue asumiendo su impotencia y se dedicó a gerenciar la miseria planificada. En ese panorama, un outsider, un animador de televisión, sin hablar, con gritos y una motosierra se convirtió en presidente, los poderes fácticos lo protegen y millones de hombres y mujeres, aun sus propios votantes, sufrimos las consecuencias del desatino.

Conclusiones: a pesar de todo

Y a pesar de todo la sociedad argentina parece todavía tener algunos reflejos democráticos, diferentes sectores sociales se movilizan y protestan a veces acompañados a veces solos, un ejemplo emblemático son los jubilados que van cada miércoles a reclamar por sus derechos, cada miércoles son reprimidos en Plaza de Mayo por las fuerzas de seguridad, convenientemente pertrechadas. Las movilizaciones se multiplican, las protestas crecen día a día, trabajadores reclaman por sus salarios, desempleados por empleo, por ahora desarticulados y sin representación, solos, sin dirigentes políticos o sindicales, a merced de la crueldad del gobierno y las fuerzas de seguridad.

Por su parte, las universidades han protagonizado las movilizaciones más numerosas, concitando un consenso amplio en la población en general, porque en ellas todavía hay una mayoría de argentinos que reconocemos la única oportunidad de movilidad social ascendente que tuvimos y, tal vez no tan explícitamente, reconozcamos que en sus institutos de investigación, en la ciencia y la tecnología que produce, en los saberes que circulan por sus claustros, en esa capacidad que tuvo de contribuir con una democracia social y plebeya, se condense todavía la posibilidad de la justicia social y de volver a ser un gran país como alguna vez soñamos.

Referências

FEIERSTEIN, D. *La construcción del enano fascista: los usos del odio como estrategia política en Argentina*. Clave Intelectual: Buenos Aires, 2023.

FRANCO, M. El final del “Pacto del Nunca Más” nuestro mito contemporáneo. In: GRIMSON, A. (coord.). *Desquiciados: los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2024. p. 211-231.

IPAR, E. Las derechas radicales y las políticas de la crueldad. In: GRIMSON, A. (coord.). *Desquiciados: los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2024. p. 233-252.

MANIFIESTO Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de Junio de 1918. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. Disponível em: <https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>. Acesso em: 08 set. de 2025.

SEMAN, E. *Breve historia del antipopulismo: los intentos por domesticar a la Argentina plebeya, de 1810 a Macri*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2021.

SGRÓ M. La concepción político-pedagógica de la comunidad organizada: memorias de un pasado reciente. In: SGRÓ, Margarita; CENCI, Angelo Vitorio; GOERGEN, Pedro (org.). *Educación, estado y democracia: más allá del neoliberalismo*. Passo Fundo: UPF Editora; Tandil: Editorial UNICEN, 2023.

TEDESCO, J.; ZACARÍAS, I. *Estudio introductorio a Sarmiento, DE: educación popular*. Buenos Aires: UNIPE, 2011.

The background of the image is a piece of marbled paper with a complex, organic pattern of brown, tan, and greyish-blue veins. Overlaid on the lower right portion of this background is a white rectangular box with rounded corners. Inside this box, the text is centered and written in a bold, dark green, sans-serif font.

**- PARTE II -
NEOLIBERALISMO
E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**



A carreira docente na educação superior portuguesa: desafios e contextos emergentes

Luísa Cerdeira

Belmiro Gil Cabrito

Introdução – A explosão da procura social de educação

A Revolução Democrática de 25 de abril de 1974 – a Revolução dos Cravos – marcou uma mudança significativa na vida política portuguesa e nas condições de vida dos portugueses: o país, após 48 anos de ditadura protofascista, reencontrou a democracia.

Foi muito longo o período que os portugueses viveram sem garantia de quaisquer direitos civis e políticos. Estavam proibidas a liberdade de expressão, de associação, de associação sindical e de associação partidária, além de não serem garantidos os direitos à saúde, à segurança, à educação etc. Inclusive, no que se refere à educação, a instrução primária só foi generalizada na década de 1960. O ensino liceal era destinado predominantemente aos jovens oriundos da classe dominante; um ensino elitista (Mónica, 1978), destinado aos herdeiros do regime – que assim asseguravam a sua reprodução (Bourdieu; Passeron, 1964, 1970; Baudelot; Estabiet, 1971, 1977).

Entre 1961 e 1975, Portugal viveu uma economia de guerra (Cabrito; Ferrão; Marques, 1980): última potência europeia colonial do século XX, viveu 13 anos de lutas de libertação que terminaram em 1974. Em 1975, as ex-colônias tornaram-se Estados independentes: Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e Timor.

É nesse cenário de uma economia depauperada pelo esforço de guerra, com uma população descontente, inculta e pobre, que ocorre a Revolução de 1974 – responsável por libertar o país da ditadura do Estado-Novo e abrir caminho para a descolonização, a democratização e o desenvolvimento. Livre do jugo ditatorial, a população escolheu, como peça fundamental do futuro, a educação, que se tornou objeto de uma procura explosiva em todos os níveis de ensino, como é possível observar na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Evolução do número de matrículas em todos os níveis de ensino entre 1961 e 2022

Anos	Total	Educação Infantil	Ensino Básico				Ensino secundário	*Ensino pós-secundário	Ensino Superior
			Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo			
1961	1110264*	6528	1066471	887235	78064	101172	13116	-	24149**
1970	1407921*	15153	1316279	935453	193912	186914	27028	-	49461**
1980	1873559	80373	1538389	927852	305659	304878	169516	4362	80919
1990	2160180	161629	1531114	715881	370607	444626	309568	-	157869
2000	2260745	228459	1240836	539943	276529	424364	417705	-	373745
2005	2172853	259788	1153057	504412	267742	380903	376896	-	380937
2010	2406098	274387	1256462	479519	273248	503695	483982	7640	383627
2015	2061813	264660	1041698	418145	238582	384971	393618	12179	349658
2020	1997891	251108	950864	38653	215389	348892	393340	5670	396909
2021	1987674	251060	926042	373109	210064	342869	393689	4888	411995
2022	2025082	259030	930323	374620	212914	342789	397100	5412	433217

Fontes: DGEEC/ME-MCTES, PORDATA, 2024.¹

*Ensino Médio/Cursos de Especialização Tecnológica (CET)

**calculado pelos autores, a partir de Barreto (1996), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*.

¹ Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/p/ensino-superior>. Acesso em: 11 mar. 2024.

O processo desenvolvimentista iniciado fundou-se na percepção do importante papel que a educação desempenha, seja na produção de capital humano, no crescimento da economia e no desenvolvimento social de um país (Becker, 1964; Schultz, 1961; Psacharopoulos; Woodhall, 1985), seja no processo de ascensão social (Bourdieu; Passeron, 1964, 1970; Baudelot; Establet, 1971, 1977; Boudon, 1973).

A procura explosiva de educação foi satisfeita como estabelecimento e alargamento da escolaridade obrigatória (sucessivamente de 6, 9 e 12 anos em 1974, 1986 e 2008, respectivamente) e com a expansão da oferta de ensino superior: aumentou-se o número de vagas das 4 universidades existentes à data da Revolução e criaram-se 7 universidades públicas e 15 institutos superiores politécnicos públicos ao longo das décadas de 1970 e 1980. Em 1986, o ensino superior foi aberto, também, à iniciativa privada.

Ao mesmo tempo que a procura de educação crescia e que o sistema lhe tentava dar resposta, evoluíram muito positivamente as taxas reais de escolarização, como se pode verificar na Tabela 2.

Naturalmente, esta procura social de educação teria de se refletir na evolução das taxas reais de escolarização nos diferentes níveis de ensino, que cresceram de forma significativa nas últimas décadas.

Tabela 2 – Taxa real de escolarização em todos os níveis de ensino entre 1961 e 2020

Nível de ensino	1961	1970	1980	1990	2000	2010
Pré-escolar	0,9	2,4	14,2	41,7	71,6	83,9
Básico	80,4	84,3	98,4	100,0	100,0	100,0
Secundário	1,3	3,8	11,7	28,2	58,8	72,5
Superior	nd	nd	10,7	20,2	24,0	31,3
Nível de ensino	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Pré-escolar	88,5	88,4	90,8	90,1	92,2	92,8
Básico	98,3	97,7	97,4	97,7	98,3	99,4
Secundário	74,6	75,3	77,6	79,3	81,5	82,9
Superior	31,4	33,1	34,3	35,6	36,4	37,6

Fonte: elaborada pelos autores com base na Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2021.²

² Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/>. Acesso em: 29 out. 2024.

Obviamente, este crescimento exponencial do número de alunos exigiu investimentos avultados em educação, seja na construção de infraestruturas (novos estabelecimentos, bibliotecas, laboratórios) e na formação de professores para o que o apoio da União Europeia foi fundamental: entre 1980 e 2006, foram investidos cerca de 1,8 mil milhões de euros, a maior parte dos quais oriundos do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional – FEDER. Por outro lado, o orçamento de funcionamento das instituições de ensino ultrapassou, em 2007, os mil milhões de euros quando, em 1980, não atingiram, sequer, os 50 milhões de euros (Cerdeira, 2009).

Mesmo considerando que se trata de valores a preços correntes, é incontroverso o enorme salto operado, em parte relacionado com o crescimento de alunos do sistema, mas também por outros fatores (revalorização salarial do pessoal docente e de investigação, despesas de correntes, etc.).

Neste processo expansionista do ensino superior, foram precisos, para além de equipamentos e outros recursos, mais professores. E, de facto, progressivamente o sistema foi dando resposta a essa necessidade, com a formação de professores e alargamento/criação de quadros de pessoal das instituições.

Em poucas décadas, Portugal atingiu ou ultrapassou a média da União Europeia nos principais indicadores educativos, recuperando o tempo perdido durante a ditadura. Todavia, e apesar do esforço realizado, actualmente vive-se em situação de tensão permanente pelo tratamento que tem vindo a ser dado pelo sistema a um dos principais actores educativos: o professor. Seja em termos de acesso e evolução da carreira, seja em termos substituição dos professores que se vão aposentando, sucessivos governos negligenciaram as condições específicas desta classe profissional até se chegar a uma situação praticamente insustentável: em todos os níveis de ensino há carências de pessoal docente; no ensino básico e secundário, há alguns anos existem alunos sem professor em alguma disci-

plina, praticamente todo o ano lectivo. No caso particular do ensino superior público, nível de ensino a que iremos restringir as futuras análises neste capítulo, objetivamos responder à seguinte questão: será que a evolução do número de professores, bem como os seus níveis de formação e a valorização da sua carreira acompanhou os níveis de exigência colocados pelo crescimento da procura de educação de nível superior?

Antes de tentarmos responder à questão colocada, e afim de esclarecer o leitor, caracterizamos, de forma muito breve, o sistema português de ensino superior.

Estrutura do sistema de ensino superior português: breve caracterização

O ensino superior português actual é um sistema dual com duas ofertas distintas: o ensino universitário e o ensino superior politécnico. Este sistema resulta das alterações advindas após a Revolução Democrática do 25 de abril de 1974, que pôs fim a uma ditadura velha de 48 anos e abriu as portas à democracia.

Até 1974, o sistema de ensino superior português era constituído apenas por universidades, e apenas existia ensino público. A quando da Revolução existiam 4 universidades completamente consolidadas, as universidades do Porto, de Coimbra, de Lisboa e Técnica de Lisboa, encontrando-se num processo de construção a Universidade Nova de Lisboa e o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, com pouco mais de 20000 estudantes.

O ensino superior português, à semelhança, aliás, de todo o sistema de ensino, era um sistema altamente elitista destinado a um diminuto número de jovens pertencentes maioritariamente à classe alta/média alta (Cabrito, 2002), cujo objectivo era o de reproduzir a classe dirigente fazendo da Escola um aparelho altamente reprodutor das desigualdades (Bourdieu; Passeron, 1964, 1970) e

que se constituía como um verdadeiro aparelho ideológico de Estado (Althusser, 1985).

A explosão da procura após a Revolução de Abril, obrigou à expansão do sistema, tendo sido criado o ensino superior politécnico, que se caracteriza por ser uma oferta de menor duração do que o ensino superior universitário (2/3 anos *versus* 5/6 anos) e pela sua proximidade às necessidades de desenvolvimento das regiões. A oferta de ensino superior politécnico cumpria, pois, esta dupla função: responder à procura e contribuir de forma rápida e decisiva para o desenvolvimento do país. Ao longo das décadas de 1970 e 1980 foram criados 15 institutos superiores politécnicos e a oferta pública de educação superior passou a cobrir todo o país.

Como referido anteriormente, todo o ensino superior era público, com exceção da Universidade Católica Portuguesa, que funcionava ao abrigo da Concordata do Governo Português com a Santa Sé assinada em 7 de maio de 1940 e a algumas (muito poucas) instituições privadas.

Apesar da expansão da oferta, manteve-se a dificuldade de o ensino superior público responder à procura social de educação. Por outro lado, ao longo da década de 1980, o país é varrido por um movimento global de liberalização dos serviços educativos e, em 1986, o governo à data, um governo de centro direita, abriu o ensino superior à iniciativa privada.

A situação criada nessa data permanece até hoje: um ensino dual (universitário e politécnico) com oferta pública e privada. Deve salientar-se, no entanto que, por um lado, predomina o ensino superior público e, por outro, predomina o ensino superior universitário. Na sequência, a Tabela 3 apresenta a evolução do número de estudantes inscritos por tipo de instituição no ensino superior e por modalidade de ensino:

Tabela 3 – Evolução do número de estudantes inscritos por tipo de instituição no ensino superior e por modalidade de ensino

Anos	Total	Ensino superior público			Ensino superior privado		
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico
1990	157869	119733	95746	23987	38136	32756	5380
1995	290348	186286	132199	54087	104062	84895	19167
2000	373745	255008	164722	90286	118737	88190	30507
2005	380937	282373	173897	108376	98664	67157	31507
2010	383627	293828	183806	110022	89799	60174	29625
2015	349658	292359	191707	100652	57299	42666	14633
2016	356399	297884	191633	106251	58515	42981	15534
2017	361943	302596	192201	110395	59347	43013	16334
2018	372753	308489	195199	113290	64264	46036	18228
2019	385247	316189	199388	116801	69058	48479	20579
2020	396909	323754	202188	121566	73155	51272	21883
Var. % 2015-2010	-8,9%	-0,5%	4,3%	-8,5%	-36,2%	-29,1%	-50,6%
Var. % 2020/2010	3,5%	10,2%	10,0%	10,5%	-88,5%	-14,8%	-26,1%
Var. % 2020-2015	13,5%	10,7%	5,5%	20,8%	27,7%	20,2%	49,5%

Fonte: elaborada pelos autores com base na Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2021.³

Como pode observar-se as taxas de crescimento do número de alunos do ensino superior apresentam valores bem diferentes em função do subsistema de ensino e do tipo de ensino. De destacar a evolução sempre positiva do ensino superior universitário público e a enorme quebra da procura de ensino superior privado, tendência que aparenta ter-se invertido nos últimos cinco anos.

De referir, também, a tendência para o decrescimento da procura, em resultado da crise económica e financeira por que o país passou na última década, que levou mesmo a uma diminuição, em números absolutos, do número de estudantes do ensino superior, em resultado da degradação das condições de vida das famílias portuguesas (falência de milhares de empresas e aumento do número de desempregados;

³ Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/>. Acesso em: 29 out. 2024.

dispensa de milhares de funcionários públicos; cortes no valor do salário dos funcionários públicos e no valor das reformas dos aposentados; etc.). Este movimento inverteu-se nos últimos anos em virtude da recuperação económica do país e de um conjunto de políticas de apoio aos estudantes mais carenciados levado a cabo pelo governo à data, um governo de centro-esquerda/esquerda.

A Tabela 3, vista anteriormente, testemunha os diferentes níveis de crescimento dos dois subsistemas de ensino superior, o público e o privado. A Tabela 4, a seguir, é ainda mais elucidativa acerca da preponderância do ensino superior público em Portugal, ao apresentar a evolução do número de matrículas nos ensinos público e privado, no período, mas em percentagem.

Tabela 4 – Número de matrículas no ensino público e privado, universitário e politécnico, em percentagem do total

Anos	Total	Ensino superior público			Ensino superior privado		
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico
1990	100	75,8	60,6	15,2	24,2	20,7	3,4
1995	100	64,2	45,5	18,6	35,8	29,2	6,6
2000	100	68,2	44,1	24,2	31,8	23,6	8,2
2005	100	74,1	45,6	28,4	25,9	17,6	8,3
2010	100	76,6	47,9	28,7	23,4	15,7	7,7
2015	100	83,6	54,8	28,8	16,4	12,2	4,2
2016	100	83,6	53,8	29,8	16,4	12,1	4,4
2017	100	83,6	53,1	30,5	16,4	11,9	4,5
2018	100	82,8	52,4	30,4	17,2	12,4	4,9
2019	100	82,1	51,8	30,3	17,9	12,6	5,3
2020	100	81,6	50,9	30,7	18,4	12,9	5,5
2021	100	81,3	50,5	30,8	18,7	12,9	5,8
2022	100	81,1	50,4	30,7	18,9	13,0	6,0
2023	100	80,6	50,1	30,5	19,4	13,2	6,2
2024	100	80,2	50,1	30,1	19,8	13,4	6,4

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da DGEEC, 2024.⁴

⁴ Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/>. Acesso em: 29 out. 2024.

Como registado, no sistema de ensino superior português predomina o ensino superior universitário público por razões explicáveis pelo próprio contexto geográfico, político e cultural e das quais destacamos:

- a) ser a situação tradicional na Europa onde predominam as instituições públicas ou, quando privadas, muitas vezes são de natureza confessional e regem-se pelas normas do ensino público visando garantir o direito universal à educação superior e não a obtenção de lucro;
- b) ter sido o ensino superior universitário que se desenvolveu ao longo dos séculos na Europa o que justifica, aliás, a percepção que os estudantes e a sociedade em geral têm sobre a superioridade do ensino universitário sobre o ensino superior politécnico.

Apenas para finalizar esta resenha breve do ensino superior português, queremos realçar que, apesar do alargamento da base social de recrutamento dos candidatos a este nível de ensino em virtude da sua procura explosiva, o ensino superior português ainda mantém características de um ensino para as elites (Cabrito; Cerdeira, 2017; Martins, Mauritti; Machado, 2021).

Evolução do número de docentes do ensino público:
intensificação do trabalho docente e níveis de formação

A resposta à explosão da procura social de educação exigiu, para além de novas instituições, o aumento do número de docentes. A Tabela 5 mostra como evoluiu o número de docentes nos últimos anos.

Tabela 5 – Evolução do número de docentes do ensino superior público, por tipo de ensino, em ETI (em tempo integral) entre 2012/13 e 2022/23

Anos	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Universitário	12322,4	12012,4	11734,7	11549,4	11736,3	11923,3
Politécnico	7771,1	7380,3	7281,9	7147,8	7317,5	7501,4
Total	20093,4	19392,7	19016,6	18697,2	19053,8	19424,7

Anos	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	Dif % 2012/13- 2022/23
Universitário	11950,8	12384,8	12493,1	12676,1	12947,0	5,1%
Politécnico	7686,0	7879,0	7958,6	8495,2	8676,7	11,7%
Total	19636,8	20263,8	20451,6	21171,3	21623,7	7,6%

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da DGEEC, 2024.⁵

Os valores da Tabela 5 mostram alguma irregularidade na evolução do número de docentes do ensino superior público na última década, seja no ensino universitário, seja no ensino superior politécnico. É particularmente significativa a evolução no período 2012/13-2016/17, em que se verifica uma diminuição do número total de docentes ETI e em cada um dos subsistemas, acompanhando a evolução do número de matrículas no período (ver Tabela 3).

De destacar, também, a evolução positiva no período posterior, particularmente no ensino superior politécnico, acompanhando também o facto de nesse período a taxa de crescimento do número de matrículas no ensino superior politécnico ter sido superior à do ensino superior universitário (ver Tabela 3).

Finalmente, registe-se que, apesar de uma evolução irregular, a partir de 2016/17 há uma tendência consistente de aumento do número de docentes, total e por modalidade e que a taxa de crescimento do número de docentes ETI do ensino superior politécnico foi superior à dos docentes do ensino superior universitário.

Naturalmente, este aumento do número de docentes ETI no período considerado, por si só, não é indicativo da intensificação, ou não, do trabalho dos docentes do ensino superior. Para podermos concluir

⁵ Estatísticas dos Recursos Humanos do Ensino Superior. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/>. Acesso em: 28 out. 2024.

acerca das dificuldades por que vêm eventualmente passando os docentes, é preciso conhecer o comportamento de outras variáveis, nomeadamente as condições de trabalho; o número e diversidade das unidades letivas atribuídas; o ciclo do ensino superior onde prestam mais tempo de serviço; a percentagem do seu tempo dedicado à investigação; o número de horas de trabalho semanal; o número de turmas e respectivas dimensões; horas de apoio tutorial; tempo gasto em órgãos de gestão e em funções administrativas etc.

Todavia, não existem ou não se encontram disponíveis dados relativos a estes indicadores pelo que, para conhecermos como tem evoluído a intensificação do trabalho docente precisamos de lançar mão de outros indicadores. Na verdade, das estatísticas oficiais disponíveis, e para averiguar acerca da intensificação do trabalho docente ao longo do tempo, apenas foi possível utilizar o indicador: número de alunos por docente. Observe-se a Tabela 6.

Tabela 6 – Rácio nº de estudantes/docente ETI, total do ensino superior público, entre 2012/13 e 2022/23

Anos	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Docentes	20093,4	19392,7	19016,6	18697,2	19053,8	19424,7
Estudantes	311 574	303 710	301 654	292 359	297 884	302 596
Rácio	15,5	15,7	15,9	15,6	15,6	15,6
Anos	2018/19	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
Docentes	19636,8	19636,8	20263,8	20451,6	21171,3	21623,7
Estudantes	308 489	308 489	316 189	323754	335 199	351 195
Rácio	15,7	15,7	15,6	15,8	15,8	16,2

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da DGEEC, 2024.⁶

A análise dos valores da Tabela 6 permite-nos perceber que a evolução do número de docentes no período foi acompanhada, de forma quase proporcional, pela evolução do número de alunos matriculados, já que o rácio nº de estudantes/docente se manteve relativamente estável.

⁶ Estatísticas dos Recursos Humanos do Ensino Superior. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/>. Acesso: 28 out. 2024.

Todavia, e apesar dessa estabilidade, o valor do rácio foi aumentando ao longo do período atingindo em 2022/23 o seu maior valor, facto que indicia para uma tendência para a intensificação do trabalho docente.

Naturalmente, a qualidade de qualquer sistema educativo, nomeadamente do ensino superior depende de inúmeros factores, como seja a qualidade e quantidade dos equipamentos, a estrutura e adequabilidade curricular, as condições de trabalho e, obviamente, o nível de qualificação dos docentes. Em Portugal, como na União Europeia, o doutoramento é o nível de qualificação exigido para o ingresso e progressão na carreira do ensino superior, seja do ensino universitário seja do ensino politécnico. A Tabela 7 evidencia as qualificações detidas pelos docentes do ensino superior público em Portugal, no ano lectivo de 2022/23.

Tabela 7 – Habilitações académicas dos docentes do ensino superior público, total e por modalidade de ensino, em 2022/23

	Doutoramento		Mestrado		Lic./Bach./outras		Total
	Número	%	Número	%	Número	%	
Ens. Sup. Universitário	11065,7	85%	1039,5	8%	841,8	7%	12947
Ens. Sup. Politécnico	4704,7	54%	2323,9	27%	1648	19%	8676,6
Total Ens. Sup. Público	15770,4	73%	3363,4	16%	2489,8	11%	21623,6

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da DGEEC, 2024.⁷

Os dados da Tabela 7 revelam que a maior parte dos docentes das universidades e institutos superiores politécnicos públicos portugueses possuem o grau de “doutor”. De facto, são doutores 73% dos docentes do ensino superior público, apesar da diferença existente entre o ensino superior universitário (85%) e o ensino superior politécnico (54%). De destacar o número diminuto dos docentes com outras habilitações, particularmente no ensino superior universitário. Estes números, assinalam, no cômputo geral, o peso considerável de douto-

⁷ Estatísticas dos Recursos Humanos do Ensino Superior. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/>. Acesso em: 28 out. 2024.

res na totalidade do ensino superior público, revelando a existência de um corpo docente altamente qualificado que indicia um ensino de qualidade do qual se pode orgulhar um país que completou agora 50 anos de vivência em democracia.

Vínculo laboral – A precarização do trabalho docente

Uma das questões que se colocam em qualquer carreira funcional diz respeito ao vínculo laboral – que tipos de contrato vinculam trabalhadores com empregadores, pois é desse vínculo que dependem a estabilidade profissional, as oportunidades de ascensão na carreira, o quando remuneratório, etc. Ora, no que se refere aos docentes do ensino superior público português uma das preocupações que ensombram a carreira é a precarização da sua atividade. Observe-se, na Tabela 8, a situação contratual destes docentes.

Tabela 8 – Comparação da distribuição dos docentes em ETI no Ensino Superior Universitário e Politécnico Público em 2012/13 e 2022/23, por tipo de contato com as instituições

	2012/13	Peso %	2022/23	Peso %	Var %
Universitário	12322,7	100%	12947	100%	5,1%
Dedicação Exclusiva	9425	76,5%	9695	74,9%	2,9%
Tempo Integral	1132	9,2%	930	7,2%	-17,8%
Tempo Parcial	1487	12,1%	2268,7	17,5%	52,6%
Outras situações	279	2,3%	53,3	0,4%	-80,9%
Politécnico	7791,1	100%	8676,8	100%	11,4%
Dedicação Exclusiva	5672	72,8%	5169	59,6%	-8,9%
Tempo Integral	599	7,7%	530	6,1%	-11,5%
Tempo Parcial	1436,7	18,4%	2973,2	34,3%	106,9%
Outras situações	83,4	1,1%	4,6	0,1%	-94,5%
Total Público	20114		21624		7,5%

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da DGEEC, 2024.⁸

⁸ Estatísticas dos Recursos Humanos do Ensino Superior. Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/artpub/652965dd121f641a986cc622>. Acesso em: 28 out. 2024.

As informações da Tabela 8 mostram de forma indubitável a precarização da carreira docente do ensino superior público português no período 2012/13-2022/23:

No que respeita ao ensino superior universitário observa-se:

- um fraco crescimento dos docentes em situação de dedicação exclusiva (2,9%), que corresponde ao vínculo contratual mais forte e menos precarizado;
- uma diminuição significativa do peso dos professores na situação de “Tempo Integral” (-17,8%) que, correspondendo a um vínculo mais precarizado do que a situação “Dedicação Exclusiva”, ainda denota alguma estabilidade (nesta situação, o docente ganha apenas dois terços do que ganharia se o vínculo contratual fosse o de dedicação exclusiva, seja no ensino universitário seja no politécnico);
- o enorme crescimento do número de docentes em “Tempo Parcial” (52,6%%) que corresponde ao vínculo contratual mais frágil e menos estável, demonstrando a precarização da profissão docente no ensino superior universitário público.

Conforme os valores da Tabela 8, a situação dos docentes do ensino politécnico ainda é mais precária, com uma quebra significativa dos docentes em “Dedicação Exclusiva” e com contrato a “Tempo Integral” e um crescimento explosivo do número de docentes em “Tempo Parcial”.

Em termos globais, é absolutamente claro como em uma década a carreira docente do ensino superior público em Portugal se precarizou, com um aumento extraordinariamente significativo do número de docentes detentores de um contrato precário e uma enorme quebra do peso dos docentes em dedicação exclusiva e em tempo integral no número total de docentes.

A análise da evolução de uma carreira profissional exige, também, que atentemos às categorias funcionais dessa profissão e o respectivo peso no número total de profissionais. Observe-se a Tabela 9.

Tabela 9 – Evolução do número de docentes do Ensino Superior Público em ETI, por ano letivo, tipo de ensino e categoria profissional

	2012/13		2017/18		2022/2023		Var. % 2022/23- 2012/13
	Número	%	Número	%	Número	%	
Sub-total Universitário	12322,4	100,0	11923,3	100,0	12947,0	100,0	5,1
Prof. Catedrático	1141,4	9,3	1113,9	9,3	1129,8	8,7	-1,0
Prof. Associado	2030,9	16,5	2062,2	17,3	2654,0	20,5	30,7
Prof. Auxiliar	6567,9	53,3	6940,0	58,2	6532,8	50,5	-0,5
Assistente	1648,3	13,4	931,6	7,8	1156,0	8,9	-29,9
Leitor	152,9	1,2	143,7	1,2	156,4	1,2	2,3
Monitor	52,6	0,4	36,9	0,3	69,5	0,5	32,0
Carreira de Investigação	302,8	2,5	188,4	1,6	910,4	7,0	200,7
Outras categorias	425,6	3,5	506,6	4,2	338,1	2,6	-20,6
Sub-total Politécnico	7771,1	100,0	7501,4	100,0	8676,7	100,0	11,7
Prof. Coordenador Principal	18,0	0,2	30,0	0,4	39,1	0,5	117,2
Prof. Coordenador	735,9	9,5	761,4	10,1	1135,5	13,1	54,3
Prof. Adjunto	3993,2	51,4	4808,5	64,1	5198,5	59,9	30,2
Assistente	2806,2	36,1	1770,8	23,6	1853,6	21,4	-33,9
Monitor	22,2	0,3	17,4	0,2	243,1	0,3	8,7
Carreira de Investigação	2,0	0,0	1,0	0,0	29,6	0,3	1377,5
Outras categorias	193,6	2,5	112,3	1,5	396,3	4,6	104,7
TOTAL	20093,4		19424,7		21623,7		7,6

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da DGEEC, 2024⁹.

A análise dos dados da Tabela 9 revela uma situação no geral de relativa estagnação na carreira dos docentes do ensino superior, em Portugal, na última década. No que respeita o ensino superior universitário ocorreu mesmo uma quebra no crescimento da categoria “Prof. Catedrático”, o que significa que nem as vagas deixadas pelos professores catedráticos que se aposentaram foram preenchidas. A situação apresentada é tanto mais grave quanto é facto que o somatório do nú-

⁹ Estatísticas dos Recursos Humanos do Ensino Superior. Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/?artpub/652965dd121f641a986cc622>. Acesso em: 05 jan. 2024.

mero de professores catedráticos e associados deve atingir os 50% do número total de docentes, em conformidade com o ECDU – Estatuto da Carreira Docente Universitária, valor nunca atingido ao longo da década: passou de 25,8% em 2012/13 para 29,2% em 2022/23, situação demonstrativa de uma real estagnação da carreira docente universitária, pois não terá havido abertura de número suficiente de concursos de progressão (para prof. Catedrático e para prof. Associado), que abrisse aos docentes a possibilidade de progredir na carreira. De destacar, todavia, o crescimento bastante significativo da carreira de investigação, cerca de 200%, apesar de ter registado uma evolução irregular.

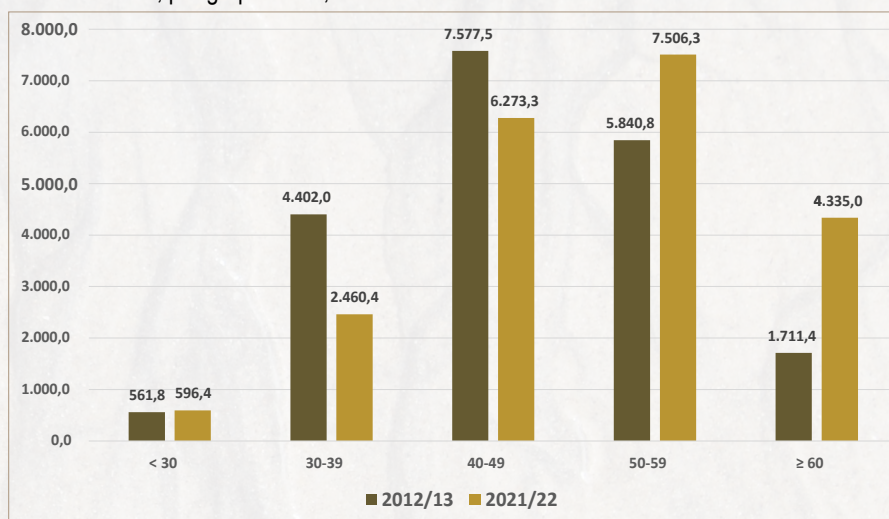
No que respeita ao ensino superior politécnico, a situação geral é semelhante à registada na carreira universitária, apesar de se ter verificado um aumento do número de docentes nas categorias Professor Coordenador Principal e Professor Coordenador, ao longo da década. Na verdade, e de acordo com o ECPDESP – Estatuto da Carreira docente do Ensino Superior Politécnico, o somatório dos docentes destas duas categorias deve ser inferior a 50% do total do número de docentes, mas a realidade encontra-se muito aquém dessa possibilidade: esse somatório passou de 11,7% em 2012/13 para apenas 13,6% em 2022/23. O que de mais significativo em termos positivos terá ocorrido nesta década terá sido o aumento do número de investigadores, 1377,5%, em virtude de alteração na própria “carreira” dos docentes do ensino superior politécnico: até há meia dúzia de anos os institutos superiores politécnicos não podiam conceder doutoramentos e o horário dos seus docentes não contemplava actividades de investigação; o docente do ensino superior politécnico apenas podia exercer essa actividade em colaboração com colegas do ensino superior universitário e tinham de deter algum vínculo com a unidade de investigação e desenvolvimento desse colega. Actualmente, os institutos superiores politécnicos já podem conceder o grau de doutoramento e, concomitantemente, a investigação já faz parte da carreira profissional destas instituições, o que justifica a evolução registada ao longo da década na

categoria de investigador que, ainda assim, o seu peso não passa uns diminutos 0,3% do total dos profissionais destas instituições.

Do exposto, pode concluir-se que na última década se manteve o congelamento na progressão na carreira e na abertura de lugares de ingresso, seja para novas vagas, seja para substituir os docentes que entram na aposentação.

Naturalmente, esta falta de ingresso de novos docentes no ensino superior explica o envelhecimento progressivo e perigoso da população docente. O não rejuvenescimento desta população, perante um aumento consistente da procura mostra como a profissão se encontra em perigo. Observe-se a Figura 1.

Figura 1 – Número de docentes do Ensino Superior Público (universitário e politécnico) em ETI, por grupo etário, nos anos lectivos 2012/13 e 2021/22



Fonte: DGEEC, 2024¹⁰.

A análise dos valores da Figura 1 evidencia como a classe docente do ensino superior público português se encontra envelhecida, colo-

¹⁰ Estatísticas dos Recursos Humanos do Ensino Superior. Disponível em: https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/eurostudentvii_relatorio_nacional_final_cies-iscte2020_10set.pdf 13 out. 2024. Acesso em: 13 out. 2024.

cando em perigo uma carreira que deveria ser constituída por uma população com mais experiência, os docentes “mais antigos” que poderiam apoiar a capacidade e vontade de aprendizagem dos “mais jovens” aos quais cabe, no futuro, continuar a missão do ensino superior. A não renovação dos quadros vem colocar em risco a execução dessa função: o número de docentes diminui, pela aposentação dos mais velhos e a sua não substituição pelos mais novos.

Em 2019, foram aprovados pelo Governo, na Lei de Execução Orçamental (Portugal, 2019), dois artigos, que permitem a abertura de concursos para os lugares de Professor Coordenador e Coordenador Principal (artigo 76.º) no ensino superior politécnico e Professor Associado e Professor Catedrático (artigo 77.º) no ensino universitário, que correspondem aos lugares de topo das respectivas carreiras, para docentes que tenham pelo menos 10 anos na mesma categoria. Todavia, e apesar desta abertura, a manter-se a legislação existente, a situação de envelhecimento da classe docente no ensino superior público português será levada a um limite tal que poderá mesmo impedir uma prestação de qualidade deste importante serviço.

Reflexões finais

Com o exposto, cremos ter disponibilizado um retrato, ainda que breve, do ensino superior em Portugal, sendo possível concluir que:

- nos últimos 50 anos, desde a Revolução Democrática de 25 de abril de 1974, a procura de educação cresceu explosivamente, mantendo-se essa tendência em todos os níveis de ensino;
- no quadro do ensino superior, diversificou-se e expandiu-se a oferta com novas instituições de ensino superior, a passagem para uma oferta dual (ensino universitário e ensino politécnico, a partir de meados da década de 1970) e a abertura do sistema à iniciativa privada, a partir de 1986;

- apesar da oferta pública e privada para universitário e politécnico, predomina o ensino superior público universitário, em conformidade com a tradição europeia;
- no ensino superior público, o trabalho docente tem vindo a intensificar-se, como se pode perceber pelo aumento da razão nº de estudantes por professor ETI;
- o trabalho do docente do ensino superior tem vindo a precarizar-se, registando-se um intenso crescimento dos docentes na categoria de “Trabalho Parcial”, a categoria que corresponde ao vínculo contratual mais precário, ao mesmo tempo que diminui o peso das categorias “Dedicação Exclusiva” e “Tempo Integral”;
- a progressão na carreira é praticamente inexistente, em virtude da inexistência de concursos de progressão e de ingresso em número suficiente;
- a carreira docente é actualmente uma carreira fortemente envelhecida, seja porque não há novos ingressos, seja porque os docentes que se aposentam não são substituídos.

Nas circunstâncias expostas, conclui-se que se tem vindo a registar uma procura explosiva de educação em todos os níveis de ensino e que a satisfação da procura social de educação superior em Portugal, desde a Revolução de 1974, tem sido conseguida, particularmente na última década, através da intensificação do trabalho dos docentes e da precarização e envelhecimento da profissão, levando-nos a colocar como novos desafios que se colocam ao país:

- continuar a aumentar as qualificações da população portuguesa: as gerações mais velhas precisam de adquirir mais qualificações e é necessário aumentar a taxa real de escolarização e conclusão do ensino secundário;

- manter e melhorar o nível de escolarização do ensino superior, factor indispensável ao desenvolvimento económico e social do país;
- investir no ensino superior através da atribuição de mais recursos financeiros para a docência e a investigação;
- promover a integração dos professores e investigadores que se encontram “fora” da carreira, como os ditos “professores convidados” e os “bolseiros de doutoramento” que são obrigados a realizar um horário lectivo, ainda que reduzido;
- rever a política de contratação, no sentido de expandir os quadros de pessoal docente em dedicação exclusiva e/ou em tempo integral, para o que se torna indispensável garantir o exercício efectivo da autonomia e gestão das instituições de ensino superior, em conformidade com o previsto no Estatuto da Carreira Universitária e Politécnica¹¹;
- promover o rejuvenescimento da carreira e dignificar a profissão.

Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Graal, 1985.

BECKER, G. S. *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les héritiers*. Paris: Les Éditions Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproduction*. Paris: Les Éditions Minuit, 1970.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *L'école primaire divise*. Paris: Maspero, 1977.

¹¹ Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/448-1979-367673>. Acesso em: 01 nov. 2025

BOUDON, R. *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Colin, 1973.

CABRITO, B. *O financiamento do ensino superior: condição social e despesas de educação dos estudantes universitários em Portugal*. Lisboa: Educa, 2002.

CABRITO, B.; CERDEIRA, L. (org.). *Custos dos estudantes do ensino superior*. Lisboa: Educa, 2017.

CABRITO, B.; FERRÃO, M.; MARQUES, F. *Economia portuguesa, 11º ano*. Lisboa: Texto Editora, 1980.

CERDEIRA, L. *O financiamento do ensino superior em Portugal: a partilha de custos*. Coimbra: Almedina, 2009.

MARTINS, S. C.; MAURITTI, R.; MACHADO, B. Inquérito às condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal, 2020. Lisboa: CIES-Iscte, 2021. Disponível em: <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/inquerito-as-condicoes-socioeconomicas-dos-estudantes-do-ensino-superior-em-portugal-2020/87285>. Acesso em: 14 out. 2024.

MÓNICA, M. F. *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

PSACHAROPOULOS, G.; WOODHALL, M. *Education for development, an analysis of invest and choices*. Washington, DC: Oxford University Press, 1985.

SCHULTZ, T. Investment in Human Capital. *American Economic Review*, v. 51, n. 51, p. 1-16, 1961.

Os padrões neoliberais da educação superior EAD: na contramão da formação democrática

Altair Alberto Fávero

Daniê Regina Mikolaiczik

Introdução

Acompanhamos, em especial na última década, dois fenômenos distintos: a desintegração da universidade como a conhecíamos e o esgotamento da democracia liberal (Dardot; Laval, 2016). Há relação entre eles? Pode-se dizer que ambos são consequência da expansão da racionalidade neoliberal, que atua como produtora de subjetividades, organiza a ação dos governos e dos governados e faz com que cada experiência e relação humana seja explorada por meio do viés do mercado e submetida à lógica do lucro (Dardot; Laval, 2016).

As universidades, historicamente *locus* de formação e resistência, parecem descaracterizar-se em nome do mercado, o qual encontrou na educação superior um produto de intensa lucratividade e uma estratégia altamente poderosa na constituição do sujeito neoliberal. Por meio de currículos padronizados e pacotes formativos, acompanhamos a migração desmedida para a educação a distância (EaD), o aligeiramento

da formação, a dissolução da tríade ensino-pesquisa-extensão, o esvaziamento teórico, a *plataformização*, a substituição do professor pelo tutor, o encolhimento das disciplinas da área de humanidades, entre outros processos que corroem o que outrora considerávamos o “fazer universidade” (Luckesi; Barreto; Cosma; Baptista, 1987), um tempo e espaço de formação profissional e cidadã.

Não obstante, vemos a ascensão de movimentos antidemocráticos que, aliados à moralidade tradicional, atuam na desintegração de políticas de seguridade social, base da igualdade política e da efetivação da verdadeira democracia (Brown, 2019). O declínio da democracia é mobilizado pelo ressentimento daqueles e daquelas que não tiveram suas expectativas atendidas pelas promessas do capitalismo, tomando a justiça social como inimiga a ser combatida.

O presente texto parte da premissa de que os padrões da EaD com fins lucrativos estão na contramão da educação como bem comum (Dardot; Laval, 2017) e da formação democrática. A modalidade EaD foi o recorte escolhido, pois materializa a transformação da educação superior em um produto altamente lucrativo. Adotamos a seguinte questão problematizadora: como a educação superior EaD mercadológica estimula a crise democrática que vivemos? Objetivamos mostrar como os princípios da EaD mercadológica estão em sintonia com a ascensão dos movimentos antidemocráticos, por promoverem um processo sistemático de esvaziamento da formação cidadã que visa ao bem comum (Dardot; Laval, 2016, 2017) e por ofertarem um ensino que enfraquece o conhecimento poderoso (Young, 2007, 2010, 2014).

Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, exploratória quanto aos objetivos, qualitativa quanto à abordagem do problema e bibliográfica quanto aos procedimentos. O texto está organizado em três seções, sendo a primeira dedicada aos aspectos introdutórios, a segunda ao desenvolvimento do problema proposto e, por fim, a terceira reservada às considerações finais.

Educação superior a distância: lucro em detrimento da formação

Em primeiro lugar, é preciso sair da lógica da concorrência, que devora a sociedade e a educação [...]. Aderir a uma lógica ou a outra não é uma questão de ciência, mas de escolha ética e de coerência. Quem opta pela lógica da concorrência, escolhe o cada um por si, em um mundo de curto prazo; é seu direito, mas ele não pode fingir trabalhar para o bem comum. Quem está interessado no futuro do planeta e no prosseguimento da aventura antropológica escolhe outro mundo possível, contra o predomínio da concorrência.
(Charlot, 2020, p. 297-298)

A educação superior brasileira passou por uma grande expansão nas duas últimas décadas. Tal expansão poderia ser tratada como processo de democratização do acesso, uma retórica que deixa passar despercebida a natureza das instituições que viram nesse processo uma oportunidade de ganhar dinheiro com a mercantilização da educação. O setor privado e com fins lucrativos, mais especificamente na modalidade a distância (EaD), é o principal responsável pelo aumento do número de vagas. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2022, 73,94% do total de vagas oferecidas na educação superior brasileira está nas instituições *com* fins lucrativos. Em relação à educação a distância “no intervalo de 2012 a 2022, o número de ingressos variou negativamente –24,9% nos cursos de graduação presencial, enquanto nos cursos a distância aumentou 471,4%” (Brasil, 2023, p. 17).

O crescimento dos oligopólios universitários é latente e expressa a conversão acelerada da universidade em um produto ou uma *commodity* (Bianchetti; Sguissardi, 2017). Regidas pelo fenômeno da financeirização, as instituições EaD com fins lucrativos incorporaram os princípios da flexibilização e da competitividade, encurtando e tornando mais baratos seus cursos, visto que, por se tratarem de um “mercado educacional”, perseguem o lucro e a oferta do melhor preço para competir com a concorrência. Na EaD, os acadêmicos são induzidos à ideia da responsabilidade individual pela ampliação do capital humano, são *empreendedores de si* (Dardot; Laval, 2016).

Ball (2022) argumenta que está em curso um *currículo neoliberal*, conjunto de tecnologias morais que trabalham dentro e por meio das instituições do setor público e dos trabalhadores. Esse currículo prega a performatividade neoliberal, ou seja, a transformação de tudo, em especial das relações sociais em calculabilidades. Na educação, esse movimento gera o estabelecimento de metas e de ferramentas de monitoramento do desempenho. São difundidas práticas como as economias de valor-aluno, a remuneração por desempenho, a gestão do desempenho, entre outras tecnologias que atuam para produzir um corpo docente e discente dócil e produtivo, com alunos e professores responsáveis e empreendedores.

O conhecimento passa a ter valor se for mensurável e a função do Estado deixa de ser promovê-lo, mas sim medi-lo por meio de tecnologias avançadas de estatística e, cada vez mais, terceirizando soluções a partir do levantamento das realidades de baixo desempenho, entregues a contratos terceirizados que prometem soluções rápidas para os problemas de performance. Em outras palavras, o conhecimento tem valor se for convertido em habilidades úteis, vendáveis e eficientes, tudo entrelaçado pela alegoria do empreendedorismo (Ball, 2022). Mergulhados na lógica neoliberal, os professores presenciam a distorção do sentido de propósito moral e da responsabilidade para com os seus alunos, pois a força e a lógica do desempenho são difíceis de evitar.

Freitas (2018) sinaliza que vivemos uma reforma empresarial da educação, que revigora os padrões tecnicistas sob o discurso das tecnologias e converte a formação em redes/franquias, como as de *fast food*, por exemplo. Esse movimento ressoa na promulgação de bases nacionais da educação básica ao ensino superior, documentos de caráter pragmático que expropriam o trabalho vivo do magistério e reduzem drasticamente a interação professor/aluno. Ao empresariar, é conveniente apropriar-se da educação superior, que formará as futuras gerações, pois currículos prescritos abrem pouca ou nenhuma brecha para a instituição e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para Patto (2013), o discurso da EaD ignora a dimensão ideológica da ciência e da técnica, desconsidera a complexidade da relação pedagógica, acelera a mercantilização, transforma o professor em tutor, reduz objetos de cultura em objetos de consumo e advém de uma racionalidade que recusa tudo que não for útil, sendo também hostil à formação humanizada, reforçando a competição, o individualismo, o isolamento e o empobrecimento da experiência. Ainda, segundo Pato (2013), percebe-se que a EaD – longe de promover a democratização –, promove o nivelamento cultural pelo baixo nível dos conhecimentos transmitidos, o que gera uma desigualdade disfarçada pelos índices de acesso e oculta legiões de semianalfabetos diplomados.

A EaD promove a transformação dos objetos de cultura em objetos de consumo, por isso representa uma peça importante da indústria cultural, na medida em que a formação superior vira um pacote, passível de venda em grande quantidade e perde-se a dimensão da *formação do eu*. Expressões como educação, formação, ensino, treino e até reciclagem passam a ser usadas como análogas e mostram a confusão conceitual e epistêmica vivida em tais cursos. Vê-se, ainda, a degradação do repertório de imagens, de linguagem e de expressão, que empobrece as dimensões epistêmicas e humanizadoras dos processos formativos, confundindo educação com técnicas de treinamento/ades- tramento (Patto, 2013).

Para Fávero e Mikolaiczik (2023), a EaD privilegia a formação rápida, em larga escala e de baixo custo, priorizando currículos baseados em competências, executados com poucos recursos humanos qualificados, difundidos em plataformas digitais e destinados à diplomação em série. São formados egressos sem chances para o debate, incapazes de inserção em discussões sobre a realidade e facilmente dispensados pelo mundo do trabalho; além disso, carentes de qualquer leitura sobre a precarização das condições laborais, tornam-se presas fáceis das empresas educacionais que desejam perpetuar a lógica da concorrência.

Vários autores, com base em estudos de caso, já apontam fragilidades nos cursos superiores na modalidade EaD, especialmente relacionadas à *interação* e à *organização dos conteúdos*. No que tange à fragilidade da interação, Hahn (2017) ressalta que há pouco diálogo e interação nos fóruns dessa modalidade; Garcia (2018) destaca que os alunos relatam não receberem retorno de suas avaliações; Silva (2019) verificou a ausência de um ambiente virtual de aprendizagem; Souza Júnior (2019) denuncia que foi verificado um sistema de comunicação falho e deficiente; Silva (2012) realça que persiste a falta de acesso aos professores para sanar dúvidas; Barbosa (2019) diz que os acadêmicos sentem falta dos professores para referendar os aprendizados; e, para Leão (2018), ficou clara a falta de comunicação entre professores e formadores.

No que se trata das fragilidades relacionadas ao *conteúdo*: para Sampaio (2014), os cursos são conteudistas e simplistas; Coelho (2015) realça que os conteúdos não são abordados por uma perspectiva filosófica ou epistemológica; Garcia (2018) destaca que a preocupação está mais voltada aos aspectos técnicos operacionais do que aos pedagógicos; Oliveira (2019) sublinha que existe a carência de referenciais que contemplem a dimensão humana; Pimentel (2017) descreve que foi verificada a superficialidade dos conteúdos, a separação entre teoria e prática e mínima preocupação com a formação humana para a emancipação; Cunha (2014) enfatiza que foi detectada a ausência de pesquisa; Santos (2013) denuncia que há ausência de formação crítica; Pitombeira (2013) constatou que ainda existe a predominância de um modelo tradicional de ensino; Souza (2014) verificou que os currículos e cronogramas são inflexíveis; Guedes (2023) percebeu que persiste o foco nos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos relacionados à docência, além do uso de documentos muito genéricos; Pasqualli (2013) apontou a existência de uma fragilidade teórica; Barbosa (2019) registrou que alguns conhecimentos foram abordados de forma superficial; e Leão (2018) observou que os cursos não atingem

a carga horária obrigatória e deixam de fora do currículo algumas temáticas importantes.

Todas essas pesquisas sobre EaD, cuidadosamente conduzidas, mostram as fragilidades, as contradições e o esvaziamento formativo de uma modalidade de educação que está em curso. Ovacionada por governantes, empresários da educação, entusiastas das tecnologias e gestores educacionais, a EaD é “vendida” retoricamente como sendo a solução dos déficits da formação profissional; porém, na sua materialidade, não passa de uma estratégia neoliberal para render lucros aos setores empresariais e semiformação para a grande maioria dos estudantes que buscam nessa modalidade a ilusória oportunidade de obter um diploma de ensino superior.

Com um diploma de baixo valor agregado, os graduados pela EaD experimentam a sensação de uma *geração enganada*, vítima de uma *inflação dos diplomas* (Bourdieu, 2015), que não recebe o retorno investido na formação superior. Percebe-se, nesse processo, o que Bourdieu (2015) descreveu como *translação global das distâncias*, nas quais as classes populares chegam a níveis mais elevados de ensino, mas, em contrapartida, fazem isso em instituições de baixo prestígio; ou seja, as desigualdades são mantidas, preservadas pelo *tipo* de formação acessada. Esse acesso não garante que haverá mobilidade social, pois é preciso analisar o uso do diploma, seu real significado no volume e na estrutura dos capitais e sua manutenção ao longo dos anos. Classes mais altas possuem uma tendência a obter maior rendimento do diploma, pois mobilizam maior capital econômico, social e simbólico.

Por gerar a massificação e não a democratização, a EaD forma pessoas que não recebem o retorno esperado do diploma, uma desvalorização que frequentemente é vista, de maneira distorcida, como responsabilidade dos próprios indivíduos que não são capazes de agregar conhecimento, ou ainda das políticas sociais de ingresso a este nível de ensino, escondendo a responsabilidade da conduta mercantil das instituições, geradora da precarização.

Uma geração enganada: a EaD em oposição à formação democrática

Argumentamos, neste texto, que a EaD corrói a formação democrática de duas maneiras distintas: a primeira relacionada às características do currículo dos cursos, distanciados do pensamento crítico e das humanidades; e a segunda relacionada à maneira como a EaD perpetua desigualdades, ou seja, entrega um diploma subvalorizado aos seus egressos, tornando-os parte de uma *geração enganada* (Bourdieu, 2015), que não obteve o retorno esperado do seu investimento na educação superior.

Em Nussbaum (2014), é possível perceber que nada pode ser mais determinante para a democracia do que a educação de seus cidadãos. A autora apresenta três capacidades imprescindíveis ao aperfeiçoamento da cidadania democrática: a) a capacidade de autocrítica sobre si mesmo e sobre suas tradições, que estimula o pensamento crítico, responsável pela avaliação da coerência de tudo que é dito; b) capacidade para a vivência da cidadania democrática, em que cada uma possa se enxergar como ser humano, ligado a todos os outros por laços de reconhecimento e interesse; c) capacidade de pensar como será estar na situação de outra pessoa. As três capacidades estão relacionadas à liberdade, geralmente tolhida por currículos prescritivos, com pouco espaço para a imaginação.

Segundo Nussbaum (2014), o futuro da democracia é incerto, por isso precisamos de uma educação que seja capaz de correr o risco de confiar na liberdade crítica e imaginativa, capaz de lhe conferir uma resistência duradoura.

A educação progressista – que dá importância ao pensamento crítico e à aprendizagem imaginativa – exige maiores custos humanos e financeiros do que aquela que se baseia na aprendizagem mecânica da história e das humanidades. A aplicação das minhas três capacidades será impossível se a relação numérica entre professores e alunos for de 1 para 50 (Nussbaum, 2014, p. 87).

Para os conglomerados da educação superior, o currículo da EaD torna-se mais atrativo quanto menor for o seu tempo de duração e menores forem os seus custos – aspectos inclusive citados em sua publicidade. Há espaço para a liberdade, preconizada por Nussbaum (2014), nestes cursos? Como se enxergar enquanto ser humano ligado aos outros por laços de interesse se há pouca ou nenhuma interação? Como desenvolver pensamento crítico se as humanidades e as artes são vistas como áreas pouco rentáveis nos currículos que pregam a rápida inserção no mundo do trabalho? Como realizar um processo de formação profissional qualificado, se até mesmo os saberes especializados da área de atuação são simplificados, reduzidos a técnicas de uso e esvaziados da compreensão epistêmica de sua generalização? Quais serão as possibilidades de empregabilidade dos egressos dos cursos de EaD quando realizados por plataformas digitais limitadas, muitas delas meramente instrumentais, centradas em exercícios mecânicos que inviabilizam o pensamento reflexivo e a compreensão mais abrangente dos saberes disponibilizados? Que compreensão de cidadania responsável terá o profissional diplomado em EaD se em seu processo formativo não teve a oportunidade de ter componentes curriculares mais gerais de humanidades, consideradas imprescindíveis para a sobrevivência de uma sociedade democrática (Nussbaum, 2014)? Que noção de justiça social terá o estudante que frequenta um curso de EaD, se no seu percurso de estudos não existirem tempos e espaços para perceber os fatores que promovem a desigualdade social, o racismo, a misoginia, a concentração de renda, o aquecimento global, e tantos outros problemas sociais?

Brown (2019) considera a justiça social como elemento decisivo para a democracia, indicando a redução das desigualdades como o principal antídoto contra o ressentimento e o niilismo. Uma população de diplomados subempregados está propensa ao ressentimento, pois se encontra em uma situação persistente de desigualdade, mesmo após investir na educação superior com a esperança de mobilidade

social, ficando à mercê do fenômeno antidemocrático, que promove o crescimento do ódio às minorias, a disseminação das notícias falsas e a aversão aos fatos e à Ciência.

Também se constata que a democracia é minada por meio de uma aliança entre niilismo e ressentimento (Brown, 2019). O niilismo surge por meio da perda dos valores que antes regiam a sociedade, alavancado pelo modo como o lado *economicizante* do neoliberalismo fez com que todos os aspectos da existência humana fossem regidos por cálculos de investimento e valor. À medida que a desvalorização niilista dos valores alivia a força da consciência, os sujeitos ficam livres da culpa, imersos nos prazeres e estímulos do mercado capitalista. A formação e a compreensão declinam quando não são mais necessárias:

Livre, estúpido, manipulável, consumido por estímulos e gratificações triviais – quando não viciado neles –, o sujeito da desublimação repressiva na sociedade capitalista avançada não é somente desatado libidinalmente e desbloqueado para gozar de mais prazer, mas desobrigado de expectativas mais gerais de consciência social e da compreensão social. Tal descarga é ampliada pelo assalto ao social e pelo ataque ao conhecimento intelectual promovidos no neoliberalismo, assim como a depressão da consciência fomentada pelo niilismo (Brown, 2019, p. 204-205).

O ressentimento surge quando o capitalismo promove, com frequência, o declínio do domínio do homem branco e de classe média, que não reconhece o sistema de precarização generalizada no qual está inserido e, no lugar disso, prefere culpar as políticas sociais de apoio às populações historicamente excluídas, não percebendo que todos sofrem com a fragilização dos postos de trabalho (Brown, 2019). A ausência de uma formação mais alargada, que não acontece em cursos em EaD, associada a um cenário de *Fake News*, proliferadas indiscriminadamente nas redes sociais, faz com que tenhamos um aumento progressivo do ressentimento inclusive dos diplomados, que não se dão conta de que sua não empregabilidade não resulta das políticas sociais que procuram corrigir distorções históricas das populações marginalizadas, mas de terem sido enganados por promessas falsas

de um diploma sem valor agregado e que não assegura ascensão social ou êxito no emprego. Dono de um diploma que já não outorga as mesmas prerrogativas de outrora, o egresso da EaD parece ser um candidato ao ressentimento, já que acessou a educação superior, antes rara, mas não atingiu a mobilidade social e o crescimento intelectual almejado.

Na lógica do ressentimento, dificilmente a precarização da formação por instituições mercantis é vista como responsável pela subvalorização dos diplomados; ao contrário disso, os próprios egressos são culpabilizados por não obterem o retorno do diploma, por falharem ao se tornarem *empreendedores de si* (Dardot; Laval, 2016). Assim, decorrente da precária formação que receberam, incapazes de compreender as contradições inerentes a um sistema mercadológico de educação superior que não agrega valor aos diplomas recebidos, passam a culpar a si ou as políticas sociais que supostamente estariam roubando seus postos de trabalho por oportunizarem formação às camadas da população pobres que, na sua percepção preconceituosa, não deveriam ter o direito ao ensino superior.

A expansão da EaD, pelo viés mercadológico, não produz democratização da educação superior, mas sim a massificação de diplomas. Conforme ressaltam Bianchetti e Sguissardi (2017) e Fávero, Trevisol e Mikolaiczik (2024), a democratização não pode ser reduzida a um somatório de aumento de matrículas e à abertura de cursos rápidos que fornecem produtos educacionais baratos para todos os que puderem comprar ou financiar de forma parcelada a aquisição de um diploma com pouco valor agregado. A democratização da educação superior significa oportunizar aos jovens uma educação de qualidade que não é medida por avaliação de larga escala ou exames padronizados, mas sim pelo “conhecimento poderoso”, agregado a uma formação que promova inclusão social, inserção efetiva no mundo do trabalho e consciência cidadã.

O sociólogo inglês Michael Young (*apud* Galian; Louzano, 2014, p. 1.109) tem sido enfático em seus escritos na defesa de que a função específica da educação é “promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, com base no que define como conhecimento poderoso, intimamente ligado às áreas do conhecimento, nas universidades, e às disciplinas escolares”. Nesse sentido, para o sociólogo inglês, o “conhecimento poderoso” é aquele que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem, ou seja, um conhecimento que possibilita que os jovens possam ser “capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares” (Young, 2007, p. 1.297).

É o conhecimento poderoso que possibilita saber se os jovens estão tendo acesso a um conhecimento que agrega grande valor para eles, para que possam compreender melhor o mundo em que vivem. Todas as vezes que o conhecimento poderoso é negligenciado ou subtraído na formação dos jovens, passamos a perpetuar o pacto da mediocridade, a pura socialização das experiências pessoais baseadas em informações simplificadas que não agregam valor na formação. Para Young (2014, p. 1.118) “o conhecimento poderoso é o conhecimento especializado oriundo dos campos do conhecimento – ou das disciplinas”, como são chamados os componentes curriculares que compõem a estrutura dos cursos de formação.

Em seus textos, Young (2007, p. 1.294) faz uma distinção importante entre “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”: o primeiro “é definido por quem detém o conhecimento” e, historicamente, esteve nas mãos de poucos que, por pertencerem às classes abastadas, tinham condições e oportunidades de acessá-lo, legitimá-lo e beneficiar-se de seus distintos usos no exercício do poder e da dominação dos bens econômicos e na subjugação das classes dominadas; o conhecimento poderoso, por sua vez, “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Nesse sentido, não

existe “conhecimento poderoso” quando os saberes da ciência historicamente produzidos são ignoradas, quando os componentes curriculares disponíveis nas disciplinas que compõem um curso de formação são confundidos com relatos de experiências cotidianas dos alunos, ou quando os professores altamente qualificados são substituídos por monitores que administram plataformas digitais.

Se o objetivo das instituições formativas (escolas e universidades) é “transmitir conhecimento poderoso”, diz Young (2007, p. 1.295), as relações professor-aluno “serão diferentes das relações entre colegas” e “não serão baseadas em escolhas do aluno, pois, em muitos casos, o mesmo não terá o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas”. Isso significa dizer que existe uma “diferenciação entre o conhecimento escolar/acadêmico” e o “conhecimento não-escolar” que é acessado espontaneamente, “dependente do contexto”: o primeiro é especializado, sistemático e rigoroso, “conhecimento poderoso” que, nos termos de Young, “fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências”, por isso é um conhecimento teórico “desenvolvido para fornecer generalizações e busca universalidade”, necessitando de professores altamente qualificados para ser acessado e compreendido.

O “conhecimento dependente do contexto”, por sua vez, “se desenvolve ao se resolver específicos no cotidiano”, sendo um conhecimento “prático”, “procedimental” e que “diz a um indivíduo como fazer coisas específicas”, por isso “não explica ou generaliza”, uma vez que “lida com detalhes”, é particular, operacional e mecânico. Não se torna “conhecimento poderoso”, pois não consegue desvencilhar-se de seu caráter utilitário, imediatista e mecânico.

Na problemática que estamos investigando, segundo os argumentos de Young, é possível dizer que os cursos EaD mercadológicos são frágeis em fornecer a seus alunos o “conhecimento poderoso”, pois seu principal objetivo não é oportunizá-los um processo formativo alicerçado nos conhecimentos especializados, mediatizados por

professores altamente qualificados, com currículos organizados e estruturados para possibilitar o “conhecimento poderoso”. Seu objetivo é fornecer cursos rápidos, centrados em treinamentos práticos, operacionalizados por plataformas digitais e acompanhados por monitores.

Carentes de capacidades para a cidadania democrática (Nussbaum, 2014), uma geração enganada vítima da inflação dos diplomas (Bourdieu, 2015), à mercê do niilismo e do ressentimento (Brown, 2019), distanciados do conhecimento poderoso (Young, 2007, 2010, 2014), os egressos dos cursos superiores na modalidade EaD correm um sério risco de se tornarem incapazes de enfrentar os desafios que se apresentam a uma sociedade plural e cada vez mais complexa, bem como de vivenciar e fortalecer os princípios básicos de uma sociedade democrática.

Destituídos de saberes fundamentais que poderiam servir de base para enfrentar os desafios do nosso tempo, muitos deles generalizam e reverberam o desprezo pela educação superior e passam a advogar a ideia de que não vale a pena o ingresso e realização. Tornam-se presas fáceis das mentalidades autoritárias e neoconservadoras que desprezam a ciência, o conhecimento crítico e as instituições democráticas, somando-se às fileiras que flertam com o fascismo, com a ignorância política, com o culto à personalidade autoritária e ao fanatismo religioso. Em síntese, a proliferação da EaD mercadológica parece estar distante da formação democrática, pois descaracteriza a educação superior como *locus* de formação crítica e de ascensão social.

Considerações finais

O presente texto objetivou mostrar como os princípios da EaD estão em sintonia com a ascensão dos movimentos antidemocráticos. Para isso, fez-se o uso da revisão bibliográfica de autores como Ball

(2022), Brown (2019), Dardot e Laval (2016, 2017), Nussbaum (2014, 2015), Bianchetti e Sguissardi (2017), Charlot (2020), Young (2007, 2010, 2014), dentre outros, para compreender o complexo contexto de descaracterização da formação superior.

Concluimos, ao final desta escrita, que a EaD corrói a formação democrática por dois vieses distintos, sendo o primeiro relacionado às características e ao currículo dos cursos, e o segundo relacionado à maneira como a EaD perpetua desigualdades e faz com que a massificação e a democratização sejam comumente confundidas.

À medida que a EaD acelera a transformação da educação superior em um produto vendido em grandes quantidades, promove também mudanças nos currículos, que agora são padronizados e disponibilizados em plataformas digitais. A dissolução da tríade ensino-pesquisa-extensão, o esvaziamento teórico e a substituição do professor pelo tutor são movimentos que, aliados, promovem um processo sistemático de esvaziamento da formação cidadã que visa ao bem comum, o que acaba por enfraquecer o conhecimento poderoso.

Ao entregar diplomas subvalorizados, a EaD não promove a democratização da educação superior, mas sim a criação de uma *geração enganada*, que nunca alcançará o retorno esperado do diploma e terá fortes tendências ao ressentimento. Por não enxergar a responsabilidade das instituições de educação superior com fins mercantis na distribuição de diplomas sem valor agregado, os diplomados ressentidos da EaD tendem a responsabilizar as próprias políticas públicas de acesso a este nível de ensino pela inflação de diplomas da qual foram vítimas.

Por fim, argumentamos que não há formação democrática quando a ênfase está no lucro e na concorrência. A deterioração da educação superior e a ascensão de movimentos antidemocráticos são fenômenos diretamente relacionados, consequência de uma racionalidade neoliberal que preenche cada dimensão da vida humana e compromete, cada vez mais, o desenvolvimento de uma cidadania democrática.

Referências

BALL, S. *Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. 23. ed. Ponta Grossa: Editora Uepg, 2022.

BARBOSA, P. P. *Licenciatura EaD em Ciências e Biodiversidade Vegetal: bases de conhecimento docente, crenças de formadores, percepções e produções de estudantes*. 2019. 341 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/41/41132/tde-25062019-085110/publico/Percia_Paiva_Barbo-sa_Corrigida.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. *Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-88.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 31 de ago. 2023.

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

CHARLOT, B. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Tradução: Sandra Pina. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

COELHO, F. S. *Um estudo sobre licenciatura de matemática oferecida na modalidade à distância*. 2015. 382 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0af0b-189-ed9a-4f1e-bc90-fd532467bfd8/content>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CUNHA, V. G. R. da. *Formação de professores de História em cursos de licenciatura a distância: um estudo nas IES Uniube e Unimontes*. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.109>. Acesso em: 13 jan. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017.

FÁVERO, A. A.; MIKOLAICZIK, D. R. Tempos de contradição na formação de professores: formar para a sala de aula longe da sala de aula. *Revista Textual / Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 2. n. 33, p. 16-21, set. 2023. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2023/09/Revista-Textual-set-23-ed-33-web-2.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

FÁVERO, A. A.; TREVISOL, M. G.; MIKOLAICZIK, D. R. Universidade frente a racionalidade neoliberal: quando o mercado invade a educação superior. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; CENTENARO, Junior Bufon (org.). *Políticas educacionais e neoliberalismo*. Porto Alegre: Livrológia, 2024. p. 385-412.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>. Acesso em: 15 mar. 2025.

GARCIA, M. F. *Avaliação da qualidade de cursos de licenciaturas na modalidade a distância na percepção de seus estudantes*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7360129. Acesso em: 13 jan. 2024.

GUEDES, S. B. *Os saberes docentes específicos da matemática em cursos de segunda licenciatura em Matemática à distância: uma análise a partir dos seus documentos orientadores*. 2023. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/39292/1/Simone%20Batista%20Guedes.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

HAHN, R. U. *A distância transacional e a organização de cursos de licenciatura on-line*. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/178406/001066235.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jan. 2024.

LEÃO, M. F. *Licenciatura em química do IFMT na modalidade EaD: análise dos saberes docentes construídos nesse processo formativo*. 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188380>. Acesso em: 13 jan. 2024.

LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J.; BAPTISTA, N. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

NUSSBAUM, M. *Educação e justiça social*. Tradução: Graça Lami. Mangualde: Pedago, 2014.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, V. do C. de. *Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35331>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e pesquisa*, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dddbR9B35pCZYM3nxJB47Pz/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PASQUALLI, R. *Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil*. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72694>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PIMENTEL, F. C. *As tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância*. 2017. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31074>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PITOMBEIRA, C. V. *Caminhos da formação tecnológica a distância: a complexidade emergente no desenho de curso de licenciatura*. 2013. 140 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13642>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SAMPAIO, J. L. de F. *O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?* 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2014.tde-03062014-151612>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SANTOS, S. C. *Um retrato de uma licenciatura em Matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes*. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/00a7771b-e472-4c93-a597-2055becc002a.c>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA, M. B. S. da. *O curso de licenciatura em Física a distância na Universidade Estadual de Maringá: trilhando um caminho para as melhorias a partir do discurso dos alunos, tutores e professores*. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4541/1/000204734.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA, A. R. da. *Licenciatura em Educação Física a distância da Universidade de Brasília: percepção discente da tutoria*. 2019. 96 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/37935>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SOUZA, S. de. *Educação a distância na ótica discente: a análise dos discursos de estudantes de licenciaturas em Física e Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá*. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e para a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/1537/1/000214027.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SOUZA JÚNIOR, C. M. de. *História e memória: licenciatura em história a distância na Universidade Federal de Sergipe (2005-2014)*. 2019. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10983>. Acesso em: 13 jan. 2024.

YOUNG, M. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, [s. l.], v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 ago. 2024.

YOUNG, M. Entrevista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>. Acesso em: 13 mar. 2025.

O direito à educação superior a imigrantes forçados: os marcos regulatórios da revalidação de títulos estrangeiros

Fernando do Nascimento Bezerra

Giselle Cristina Martins Real

Introdução

Com a promulgação da Constituição Federal no Brasil, em 5 de outubro de 1988 (Brasil, 1988), delinearam-se as premissas para a construção do Estado Social e Democrático de Direito. A partir desse marco normativo, constituíram-se as bases para a ampliação dos direitos civis e sociais, incluindo a educação. Assumindo um papel central, a Constituição tentou implementar uma educação de qualidade para todos, fundamentada em princípios como: a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; a gestão democrática no sistema público; a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público, entre outros (Brasil, 1988).

Esse contexto, que efetivou a universalização da educação básica, propiciou um aumento da demanda por educação, inclusive nos níveis mais elevados (Oliveira, 2000). Embora

tenha contribuído para a expansão da educação superior, que atinge um atendimento de massa, essa expansão apresenta características de massificação (Real, 2007).

A focalização na educação sofreu influências das diretrizes de organismos internacionais, intensificadas com a realização de conferências mundiais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien; e suas decorrências com a participação do Brasil.

O fenômeno da globalização, especialmente a partir dos anos 1990, intensificou-se por meio de mecanismos de governança dentro da concepção neoliberal. Com isso, as influências internacionais ganharam força na área da educação por meio de processos de financiamento e convênios (Tommasi; Warde; Haddad, 1996).

Nesse contexto, a educação superior foi apontada como uma forma de contribuir para a formação de trabalhadores ajustados ao contexto global e competitivo, imbuídos da lógica neoliberal. Embora se busque promover educação para a paz e a justiça social, o foco recai também sobre a presença de mecanismos de controle e competição.

Esse cenário torna-se ainda mais complexo diante de guerras e conflitos mundiais, para os quais os próprios organismos internacionais buscam soluções. Uma das consequências disso é a migração forçada de pessoas para outros países em busca de segurança, estando entre as medidas adotadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), a definição de princípios garantidores de direitos para essa população pelos países participantes.

Segundo a Agência das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2024), o Brasil caracteriza-se como *locus* receptor de imigrantes, e está em processo de construção de uma política nacional de migrações, refúgio e apátridas. Quanto ao crescimento do número de imigrantes, as informações desse órgão apontam que o Brasil acolhia, em 2023, 710 mil pessoas refugiadas, compostas por 560 mil venezuelanos, 87 mil haitianos, 9 mil afegãos, e pessoas de diversas

outras nacionalidades. Destaca-se que chegam, da Venezuela, entre 400 a 450 pessoas diariamente no Brasil (ACNUR, 2024). Esses estrangeiros vêm em busca de oportunidades de trabalho e residência, o que demanda acesso à educação e, em determinados casos, validação de seus títulos.

Nesse sentido, observa-se que a legislação brasileira não inviabiliza o acesso à educação, mas condiciona a necessidade de regularização de documentos, o que em muitos casos torna o processo difícil e moroso (ACNUR, 2021). Especificamente, a legislação brasileira mais recente sobre revalidação e reconhecimento de títulos estrangeiros já incorpora possibilidades de acolhimento diferenciado para essa população, com procedimentos previstos na Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.151, de 19 de junho de 2023 (Brasil, 2023), e na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 25 de julho de 2022 (Brasil, 2022). Ambas constituem indicadores de um processo de formulação do direito à educação superior para essa população.

Diante desse cenário e com o objetivo de se aprofundar no assunto, este capítulo socializa os resultados obtidos para a seguinte questão norteadora de pesquisa: o que os marcos normativos e a literatura científica abordam sobre o direito à educação superior para imigrantes forçados no Brasil? Adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, cujos achados estão apresentados nas três seções subsequentes e nas considerações finais.

Diferenças entre emigrantes, imigrantes, refugiados e estrangeiros

São válidas, a título inicial, algumas distinções e explicações terminológicas e legais que esclarecem dúvidas e estão presentes na temática dos migrantes forçados. Assim, apresentam-se a seguir definições para as terminologias utilizadas nesse contexto, com base na legislação e em algumas proposições de instituições de Direito Internacional.

Para iniciar e auxiliar no esclarecimento desse assunto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) preparou um guia que explica a diferença entre migrantes e refugiados. Esse guia inclui a elaboração de um “Glossário sobre migração”, publicado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) em 2009, cujo foco é tornar o Direito Internacional da Migração acessível a todos os públicos.

A definição de *migrante*, segundo a Unesco (Nações Unidas Brasil, 2022), é a seguinte:

Migrante: não existe uma definição universalmente aceita para o termo migrante. No entanto, a OIM adota esta expressão para referir-se a “todos os casos em que a *decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo* em questão, por razões de ‘conveniência pessoal’”, compreendendo a transposição de fronteiras ou não. Portanto, o termo engloba qualquer pessoa que tenha deixado sua casa de forma voluntária ou involuntária, independente do status jurídico, duração da estadia ou causa do deslocamento, a fim de melhorar as suas condições materiais, sociais, possibilidades e as das suas famílias. (Nações Unidas Brasil, 2022, grifo nosso).

Nesse sentido, dialogando e complementando essa definição para uma maior amplitude de seu significado, apresenta-se também a definição apontada pelo Museu da Imigração do Estado de São Paulo:

Recentemente, houve uma importante mudança de paradigma, acompanhada de uma alteração na forma de uso do termo migrante. Nessa nova configuração, ressalta-se o reconhecimento do migrante enquanto sujeito de direitos, não o definindo a partir de se este “sai” ou “entra” de determinado território nacional (i ou emigração) ou mesmo se permanece nele. Trata-se, nesse sentido, de focar principalmente a migração enquanto fenômeno humano, que necessariamente atravessa os diferentes territórios nacionais, envolvendo diversos atores e processos transnacionais. Esse tipo de uso do termo pode ser encontrado em nomes de organizações intergovernamentais como a Organização Internacional para as Migrações (OIM), ou acordos internacionais, como a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias de 1990, ou mesmo na nossa Lei de Migração, já referida anteriormente (Museu da Imigração, 2019, grifo nosso).

Já a definição de *imigrante*, encontra-se pautada de forma taxativa na própria Lei de Migração brasileira, conforme podemos observar abaixo:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. § 1º Para os fins desta Lei, considera-se: I - (VETADO); II - *imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil [...]* (Brasil, 2017, grifo nosso).

Ao tratar da definição de *emigrante*, a legislação brasileira é clara e taxativa quanto ao seu significado, conforme o disposto no Art. 1º, parágrafo primeiro: “[...] III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior [...]” (Brasil, 2017).

Para evitar dúvidas, a conceituação de *refugiado* também foi definida na Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, conforme apresentado a seguir:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que: I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997).

Embora a legislação brasileira apresente definições claras para os conceitos de migrantes e refugiados, no cenário internacional essas nomenclaturas ainda carecem de maior uniformização. Assim, é importante destacar o que a ACNUR (2015) expõe sobre as diferenças na caracterização dessas populações migratórias, diferenciando refugiados de migrantes:

Dizemos “refugiados” quando nos referimos a pessoas que fugiram da guerra ou perseguição e cruzaram uma fronteira internacional. E dizemos “migrantes” quando nos referimos a pessoas que se deslocaram por razões que não se encaixam na definição legal de refugiado. Esperamos que outros aceitem fazer o mesmo. Escolher as palavras adequadas é importante (ACNUR, 2015, p. 1).

Ainda, segundo Gallieta (2020, p. 2), existe o termo *migrante forçado*:

Os refugiados são migrantes forçados, que precisaram sair de seu local de origem devido a perseguições por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas ou por violência generalizada, conflitos internos, crise humanitária. Ou seja, situações de ameaça a direitos humanos fundamentais.

Por meio da discussão apresentada, que expõe a complexidade da definição conceitual dos termos que envolvem a situação de migração, observa-se que a diferenciação entre migrante e refugiado ainda não é uma questão pacificada na literatura da área, embora a legislação busque apresentar uma solução interna para o contexto brasileiro.

Nesse sentido, nota-se que a legislação focaliza o termo “refugiado”, sendo este o detentor de direitos. No entanto, ainda há a situação do imigrante forçado, que se refere à pessoa que, embora esteja em situação semelhante à do refugiado, ainda não conseguiu regularizar sua condição junto aos órgãos nacionais competentes, sendo, portanto, identificado como migrante indocumentado.

Diante desse quadro, optou-se por usar, neste capítulo, o termo “imigrante forçado”, por abranger tanto as pessoas que se enquadram na situação de refugiado quanto aquelas que, pela ausência de documentos, ainda não conseguiram oficializar essa condição junto às autoridades nacionais.

O direito à educação superior a imigrantes forçados: o que diz a literatura da área

A pesquisa teve como objetivo analisar e explorar, por meio de artigos, dissertações e teses, o cenário das produções científicas que abordam a temática da revalidação de diplomas estrangeiros pleiteados por imigrantes forçados em território brasileiro. Foram analisadas produções disponíveis nas seguintes bases: SciELO Brasil (*Scientific Electronic Library Online*), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES).

Utilizaram-se as seguintes palavras-chave, acompanhadas pelos descritores booleanos¹ *AND* e *OUR*: a) Revalidação de Diploma Estrangeiro; b) Revalidação de Títulos; c) Revalidação de Diplomas; d) Revalidação de Curso Superior; e) Reconhecimento de Diploma Estrangeiro; f) Reconhecimento de Diploma; g) Reconhecimento de Títulos; h) Reconhecimento de Curso Superior; i) Validação de Diploma Estrangeiro; j) Validação de Títulos; k) Validação de Diplomas; l) Validação de Curso Superior; m) Ensino Superior; n) Educação Superior; o) Diploma Estrangeiro; p) Título Superior; q) Política Educacional; r) Estrangeiros; s) Emigrantes; t) Migrantes; u) Imigrantes; v) Defensoria Pública da União; w) DPU; x) Plataforma Carolina Bori; y) Revalida.

Como critérios de inclusão nos filtros, foram considerados apenas os trabalhos em língua portuguesa, publicados entre 2010 e 2023, que apresentavam objetivos relacionados aos descritores da pesquisa. Como critério de exclusão, foram descartados os trabalhos repetidos nas bases analisadas e aqueles que não apresentavam relação direta com o estudo em questão. Dessa forma, foram selecionadas 19 propostas, apresentadas no Quadro 1, a seguir, e organizadas por ordem cronológica, com informações sobre título, autores, natureza, origem e ano de publicação.

¹ Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa (UERJ, 2020).

Quadro 1 – Produções Científicas sobre Revalidação de Diplomas Estrangeiros (2011-2023)

Título	Autores	Natureza/ Origem	Ano
Diplomas Estrangeiros na Força de Trabalho Médica Brasileira	HAMAMOTO, S.R.	Tese BDTD	2010
Escola de Obstetrícia da Universidade de São Paulo: a História Contada no Livro de Atas (1912-1970)	RIESCO, M. L.; TSUNECHIRO, M. A.; LEISTER, N.	Artigo CAPES e SciELO	2011
Revalidação de Diplomas de Cursos de Graduação: uma Análise da Política em Construção	CONCEIÇÃO, J. C.; REAL, G. C.	Artigo CAPES	2015
A Expansão da Educação Superior e os Efeitos no Processo de Revalidação de Títulos de Graduação em Mato Grosso do Sul	CONCEIÇÃO, J. C.	Dissertação BDTD	2013
Educação Superior Além-Fronteiras: um Olhar Sobre as Estratégias Institucionais para Atratividade de Estudantes Brasileiros	ALVARES, A. L.	Dissertação BDTD	2015
Estudantes Africanos em Universidades Brasileiras: os Desafios da Internacionalização "Às Avestas" no Cotidiano Universitário	CUNHA, M. I.; VOLPATO, G.; ROCHA, M. A.; PINTO, M. M.	Artigo CAPES	2017
Revalida: uma Política Analisada Pela Perspectiva do Judiciário	FRANCA, I. B.	Artigo CAPES	2017
Revalidação de Diplomas Estrangeiros de Graduação e a sua Judicialização no Supremo Tribunal Federal no Brasil (2009-2016)	ZENI, K.	Dissertação CAPES BDTD	2018
A Política de Revalidação de Diplomas Estrangeiros: Interfaces entre o Executivo, Legislativo e Judiciário	REAL, G. C.; MARRAN, A. L.; ZENI, K.	Artigo CAPES	2019
A construção da Política de Revalidação de Diplomas Estrangeiros nos Poderes Legislativo e Executivo	MARRAN, A. L.	Tese BDTD	2018
Sistema ARCU-Sul: Qualidade e Regulação na Confluência das Políticas Nacional e Regional	SOUZA, M. P.	Tese BDTD	2018
Migração e Trabalho: Venezuelanos com Formação Acadêmica no Estado de Roraima	OLIVEIRA, P. C.	Dissertação BDTD	2020
A Necessidade de Flexibilização do Revalida em Tempo de Pandemia	SPAREMBERGER, R. F.; COSTA, T. C.; GRAF, J. O.	Artigo CAPES	2022
A Revalidação dos Diplomas de Ensino Superior no Âmbito Mercosul: Processo Burocrático ou Desburocrático?	VASCONCELOS, K. V.; HISSA, C.	Artigo CAPES	2020
Imigrantes e Refugiados no Brasil: uma Análise sobre Escolarização, Currículo e Inclusão	GIROTO, G.; PAULA, E. M.	Artigo CAPES	2020
Mobilidade Estudantil na América Latina: Revelações da Validação de Títulos Estrangeiros no Brasil	CONCEIÇÃO, J. C.; AMORIM, M. D.; REAL, G. C.	Artigo CAPES	2020
Recomeço: o Sofrimento Psíquico na Imigração Involuntária e a Política de Inclusão nas Universidades Brasileiras	FERREIRA, A. V.; LODETTI, M. B.; BORGES, L. M.	Artigo CAPES e SciELO	2021
Legados Históricos que Influenciaram a Formulação do Mais Médicos e que Decorrem de sua Implementação	PINTO, H.; LIMA, A. M.	Artigo CAPES	2021
Reconhecimento de Diplomas do Mercosul na Universidade Federal de Uberlândia: Agentes e Mecanismos de Integração	DINIZ, T. A. B.; SQUEFF, T. C.	Artigo CAPES	2022

Fonte: elaborado pelos autores a partir das buscas nos bancos de teses da CAPES, da SCIELO e da BDTD (Brasil, 2023).

Pelos dados levantados, observa-se que os estudos sobre o tema ainda são incipientes, considerando que, em um período de treze anos, foram encontrados 19 trabalhos entre artigos, teses e dissertações. Isso equivale, em média, a quase uma publicação e meia por ano, mais precisamente 1,46 publicações por ano. Nota-se, também, que os pesquisadores têm adotado a temática como objeto de estudo de forma recente, com uma concentração de publicações no ano de 2020, quando foram localizadas seis (31,58% do total).

Outra característica evidenciada no levantamento bibliográfico, é que as publicações focam nos processos de revalidação e reconhecimento de títulos para a população em geral, destacando um movimento crescente de brasileiros que saem do país para realizar estudos em instituições estrangeiras (Conceição; Real, 2015; Conceição, 2013; Alvares, 2015; Franca, 2017; Zeni, 2018; Real; Marran; Zeni, 2019; Marran, 2018; Conceição; Amorim; Real, 2020). As publicações também evidenciam a ênfase nos pedidos de revalidação de titulação em medicina (Hamamoto, 2010; Riesco; Tsunechiro; Leister, 2011; Pinto; Lima, 2021; Sparemberger; Costa; Graf, 2022), expondo uma alteração na lógica dos pedidos de revalidação, que deixam de ser resultados de políticas indutoras de formação estrangeira, a exemplo das bolsas de estudo concedidas por agências públicas de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Outro ponto relevante tratado pela literatura analisada, refere-se ao acordo do Mercosul, que, dentro de sua política educacional, indica pouca efetividade no acordo de validação de títulos entre os países participantes, devido à incipiência dos processos de acreditação da qualidade dos cursos (Souza, 2018; Vasconcelos; Hissa, 2020; Diniz; Squeff, 2022). Dentre os trabalhos selecionados, apenas um trata de temática específica referente à mobilidade de estudantes africanos para o Brasil (Cunha; Volpato; Rocha; Pinto, 2017).

Em síntese, a literatura selecionada revela um movimento não objetivado pelas políticas nacionais, que passam por processos de ampliação da demanda por revalidação de títulos, especialmente com títulos originados em instituições de países latino-americanos – particularmente Bolívia e Paraguai –, o que leva a questionamentos sobre a qualidade da formação e preconceitos, conforme apontado por Hamamoto (2010) e Conceição (2013).

Especificamente sobre o reconhecimento e a revalidação de títulos estrangeiros de migrantes forçados, foram encontrados apenas três trabalhos (Oliveira, 2020; Giroto; Paula, 2020; Ferreira; Lodetti; Borges, 2021). Nesse sentido, destacam-se as informações extraídas dessas publicações.

Migração e Trabalho: Venezuelanos com Formação Acadêmica no Estado de Roraima é uma dissertação de mestrado (Oliveira, 2020) que tem como objetivo analisar a política migratória do Estado brasileiro para a integração dos migrantes por meio do aproveitamento dos conhecimentos adquiridos, incluindo o processo de reconhecimento e revalidação de títulos acadêmicos. O estudo, que consiste em uma pesquisa descritiva e de levantamento bibliográfico, expõe a relação entre categorias que envolvem migração e trabalho. Segundo ele, cabe ao Estado garantir a integração do trabalhador migrante, fiscalizar a formalização de contratos de trabalho com migrantes qualificados, facilitar a regularização da documentação e, sobretudo, criar estratégias capazes de reduzir a desigualdade entre a população nativa e esses trabalhadores, sob o princípio da equidade. Além disso, faz-se necessário promover ações de identificação de suas habilidades e articulação com o setor privado, a fim de divulgar as oportunidades nos postos de trabalho e políticas de incentivo ao desenvolvimento e acolhimento dessas populações.

O trabalho *Imigrantes e Refugiados no Brasil: uma Análise sobre Escolarização, Currículo e Inclusão* (Giroto; Paula, 2020) é um artigo científico que analisou as características da educação formal dos imi-

grantes e refugiados no Brasil, desde a educação básica até o ensino superior. Os objetivos do trabalho foram apresentar uma revisão da literatura acadêmica sobre a escolarização de crianças imigrantes no Brasil e discutir resoluções que permitem o acesso, a permanência e a revalidação de diplomas para imigrantes em universidades públicas brasileiras. A metodologia utilizada foi a revisão da literatura sobre artigos, teses e dissertações que discutem essa temática, além da análise de resoluções e leis sobre a educação de imigrantes nas universidades públicas do país.

Giroto e Paula (2020) concluíram que há poucos trabalhos acadêmicos sobre a escolarização de imigrantes e refugiados no território brasileiro. Em relação ao acesso ao ensino superior, verificou-se um avanço na inclusão desses estrangeiros nas instituições brasileiras nos últimos anos.

O artigo de Ferreira, Lodetti e Borges (2021), intitulado *Recomeço: o Sofrimento Psíquico na Imigração Involuntária e a Política de Inclusão nas Universidades Brasileiras*, analisou os impactos psicológicos da imigração em imigrantes haitianos, venezuelanos e sírios, cujos projetos de vida acadêmica passaram a ser vislumbrados no Brasil. Dez imigrantes participaram do estudo, que utilizou um formulário sociodemográfico intercultural e uma entrevista semiestruturada para analisar por meio da técnica de análise de conteúdo.

Os autores observaram que os impactos psicológicos da imigração involuntária ou forçada foram associados a experiências de discriminação e rupturas de projetos de vida e com a cultura de origem. Além disso, frustrações oriundas da ruptura educacional, da revalidação de diploma e da inclusão universitária foram evidenciadas. Entretanto, o sentimento de esperança e a possibilidade de recomeço pela via educacional foram destacados, reforçando a importância da criação e manutenção de políticas de inclusão de imigrantes involuntários ou forçados nas universidades brasileiras.

Portanto, observa-se que os poucos estudos que tratam da revalidação de títulos estrangeiros de imigrantes forçados indicam avanços na área, embora ainda apontem para os problemas enfrentados por essa população no Brasil na efetivação do direito à educação, o que inclui a questão da revalidação de diplomas. A literatura analisada revela que ainda há dificuldades no processo de revalidação de títulos; no entanto, nota-se que a literatura disponível foi publicada antes das alterações recentes nas normas brasileiras que tratam disso (Brasil, 2022; 2023).

Nesse sentido, busca-se analisar os marcos normativos que abordam essa questão.

O direito à educação superior a imigrantes forçados: marco regulatório

O território brasileiro tem se tornado uma escolha e destino para a acolhida de vários migrantes (haitianos, venezuelanos, bolivianos, entre outros). Isso se deve ao fato de que o Brasil possui legislações que garantem direitos internacionais, como acolhida humanitária, inclusão social, laboral, reunião familiar, entre outros, tornando-se uma opção atrativa para os migrantes por ser um país detentor e garantidor de direitos fundamentais.

Nessa perspectiva, a migração internacional, ou seja, o deslocamento de pessoas de um país a outro para fins de permanência temporária ou definitiva, é um tema de interesse e preocupação das instâncias internacionais de proteção dos direitos humanos. Isso leva os Estados a firmarem Tratados de Direitos Humanos, Convenções e Declarações Internacionais que, quando acolhidos pelo Estado, resultam na responsabilidade de garantir a proteção dos direitos humanos dos migrantes, tais como o direito à vida, ao acesso ao mercado de trabalho e emprego, à assistência cultural e social, à educação, à saúde e à justiça.

Acerca do tema, Mazzuoli (2021, p. 329, grifo nosso) explica:

No Brasil, como se disse, há lei específica para a proteção dos refugiados: a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que define os mecanismos para a implementação do Estatuto do Refugiados de 1951 e estabelece critérios para a concessão do *status* de refugiado no país. *Tal norma é a primeira lei nacional a implementar um tratado de direitos humanos no Brasil, sendo ainda a lei latino-americana mais ampla já existente no tratamento da questão.* A Lei, ademais, adota o conceito ampliado de refugiado, ao considerar a “grave e generalizada violação de direitos humanos” como uma das causas do seu reconhecimento (art. 1º, III). A par disso, destaque-se também o fato de a Lei nº 9.474/1997 ser *a primeira norma brasileira a fazer referência expressa à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, impondo que a Declaração seja utilizada como referencial ético para toda a sua interpretação* (art. 48).

Partindo dessa conceituação histórico-legal e *stricto sensu* sobre os refugiados, foi elaborada e implementada no Brasil, posteriormente, a Lei de Migração (Brasil, 2017), em vigor desde 21 de novembro de 2017. Antes disso, a título histórico, Mazzuoli (2021, p. 332) diz:

A legislação brasileira anterior sobre estrangeiros – Lei nº 6.815/80 (Estatuto do Estrangeiro) – vigorou no Brasil até novembro de 2017. Concluída no período do regime militar, a Lei regulava a permanência de estrangeiros no país sob a ótica da segurança nacional e da prevalência de questões puramente internas, como se depreendia da leitura do seu art.2º, segundo o qual “[n]a aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional”. Ademais, naquela legislação a imigração não visava senão “propiciar mão de obra especializada aos vários setores da economia nacional, visando (...) em especial, ao aumento da produtividade, à assimilação de tecnologia e à captação de recursos para setores específicos” (art.16, parágrafo único).

Nesse prisma, o Brasil destaca-se no cenário global por possuir e endossar regulamentos, tratados e convenções internacionais de proteção dos direitos humanos. Além de consagrar em sua legislação, pactos, acordos, tratados internacionais e normativas que garantem

direitos aos imigrantes², o Brasil também os considera como pessoas e sujeitos detentores de direitos. O país foi além e aprimorou a legislação, que ainda se encontra em vigor.

De início, o arcabouço jurídico que normatiza o processo de revalidação e reconhecimento de diplomas no Brasil é composto por uma série de leis, resoluções e portarias publicadas pelo MEC e pelo CNE. No que se refere ao reconhecimento de diplomas de cursos superiores, dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996):

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. [...]

§2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

Com a expansão dos pedidos de revalidação de diplomas, observa-se a formulação de pareceres, resoluções, normativas e legislações específicas sobre o tema, organizadas cronologicamente no Quadro 2, a seguir, com os principais destaques.

Quadro 2 – Pareceres, Resoluções, Portarias e Leis que tratam da Revalidação de Diplomas de Cursos Superiores (1996-2023)

(continua...)

Lei nº 9.394/1996	Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. §2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.
Parecer CNE/CES nº 142/2001	Aprovado em 31 de janeiro de 2001, aprecia a indicação CES 03/2000, que propôs a constituição de Comissão para analisar a questão da validade de títulos expedidos por instituições brasileiras associadas a instituições estrangeiras, ou expedidos diretamente por instituições estrangeiras.
Parecer CNE/CES nº 1.299/2001	Aprovado em 6 de novembro de 2001, propõe a aprovação de Resolução dispondo sobre a revalidação de cursos de graduação expedidos por estabelecimentos de ensino superior estrangeiros.

² De acordo com os dados mais recentes da Organização Internacional para as Migrações (OIM), em 2020, o mundo alcançou a marca de 281 milhões de pessoas vivendo como migrantes internacionais. O número de deslocados internamente devido a desastres, conflitos e violência também é preocupante: 40,5 milhões (Nações Unidas Brasil, 2022).

(conclusão)

Resolução CNE/CES nº 1/2002	Resolução de 28 de janeiro de 2002, que estabeleceu normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Parecer CNE/CES nº 260/2006	Aprovado em 9 de novembro de 2006, alteração o art. 4º da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Parecer CNE/CES nº 146/2007	Aprovado em 5 de julho de 2007, revisa o Parecer CNE/CES nº 260/2006, que tratou da alteração do art. 4º da Resolução CNE/CES nº 1/2002.
Resolução CNE/CES nº 8/2007	Resolução de 4 de outubro de 2007, altera o art. 4º e revoga o art. 10º da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Parecer CNE/CES nº 247/2009	Aprovado em 7 de agosto de 2009, propõe a alteração da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, e da Resolução CNE/CES nº 8, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Resolução CNE/CES nº 7/2009	Resolução de 25 de setembro de 2009, altera o § 2º do art. 8º da Resolução CNE/CES nº 8, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Portaria Interministerial MEC/MS nº 278/2011	Portaria de 17 de março de 2011, cria em articulação dos ministérios da Educação e da Saúde, o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira (Revalida), com objetivo de subsidiar os procedimentos de revalidação de diplomas médicos obtidos no exterior, a fim de subsidiar os procedimentos conduzidos por universidades públicas, nos termos do art. 48, § 2º, da Lei nº 9.394, de 1996.
Parecer CNE/CES nº 56/2015	Aprovado em 11 de fevereiro de 2015, prevê normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Parecer CNE/CES nº 309/2015	Aprovado em 6 de agosto de 2015, dispõe sobre o Reexame do Parecer CNE/CES nº 56/2015, que trata de normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Resolução CNE/CS nº 3/2016	Resolução de 22 de junho de 2016, dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Portaria MEC nº 22/2016	Portaria de 13 de dezembro de 2016, dispõe sobre os procedimentos referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior (Plataforma Carolina Bori).
Lei nº 13.959/2019	Lei de 18 de dezembro de 2019, institui o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira (Revalida).
Resolução CNE nº 1/2022	Resolução de 25 de julho de 2022, dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.
Portaria MEC nº 1.151/2023	Portaria de 19 de junho de 2023, dispõe sobre a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos de ensino superior estrangeiros e dá outras providências.

Fonte: elaborado pelos autores com base em buscas no Portal do MEC e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2023.

Outro ponto a ser considerado é que, segundo a Portaria MEC nº 22, de 13 de dezembro de 2016, a revalidação aplica-se aos diplomas estrangeiros de graduação e ao reconhecimento de diplomas estrangeiros de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2016).

Nesse sentido, hoje, no Brasil, para a revalidação de diplomas médicos expedidos por instituições de educação superior estrangeiras, existe uma legislação específica, a Lei nº 13.959, de 18 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre o Revalida e é destinada exclusivamente à revalidação de diplomas médicos. No entanto, não menciona processos específicos para migrantes ou refugiados.

Para a revalidação de diplomas dos demais cursos superiores e também para os cursos de medicina, foi criada a Plataforma Carolina Bori, que reúne informações para facilitar consultas e trocas de experiências entre as instituições revalidadoras/reconhecedoras no exercício de suas atribuições relativas à revalidação e ao reconhecimento de diplomas, conforme a Resolução CNE nº 1/2022, homologada pelo MEC.

A Plataforma Carolina Bori encontra-se disponível para receber pedidos de Revalidação e/ou Reconhecimento de diploma estrangeiro. Aconselhamos a leitura cuidadosa da Portaria Normativa nº22/2016 do MEC, que dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Orientamos também a leitura atenta dos itens do Portal Carolina Bori (<https://carolinabori.mec.gov.br/>), pois lá poderá obter informações adicionais, legislação, prazos e perguntas frequentes, etc. A plataforma Carolina Bori é um sistema informatizado criado pelo Ministério da Educação (SESu e CAPES), para gestão e controle de processos de Revalidação e Reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil. Esta plataforma reúne Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e Privadas que, por adesão, oferecem as informações necessárias para que os requerentes (diplomados) solicitem a Revalidação ou o Reconhecimento dos seus diplomas estrangeiros. A plataforma facilita a gestão e o controle do fluxo dos processos de revalidação/reconhecimento, além de maior interatividade entre as partes interessadas (Brasil, 2022).

A análise desses instrumentos normativos permite inferir que foi apenas nas normas mais recentes que os processos de revalidação de diplomas para refugiados foram disciplinados. Esse direito está prescrito na Resolução CNE nº 1/2022 (Brasil, 2022) e na Portaria MEC nº 1.151/2023 (Brasil, 2023). Até 2022, a normativa da educação superior não mencionava especificamente a revalidação de diplomas para imigrantes forçados ou refugiados. Por outro lado, a lei específica de migração não aborda os processos de revalidação de títulos, o que se caracteriza como uma das dificuldades apontadas na literatura científica para a efetivação do direito à educação e ao trabalho qualificado para imigrantes forçados.

No que se refere à Lei de Migração brasileira, inscrita na Lei nº 13.445/2017, Mazzuoli (2021, p. 332) explica que

[...] por ela, regularam-se tanto os direitos do imigrante (estrangeiro ou apátrida que entra no Brasil e aqui se estabelece, temporária ou definitivamente) quanto os do emigrante (brasileiro que sai do país com destino ao exterior, temporária ou definitivamente). Ênfase maior, porém, foi dada à situação do estrangeiro ou apátrida em território nacional.

Ainda, para melhor esclarecimento e compreensão do aprimoramento legislativo brasileiro apresentado na Lei de Migração, o autor discorre:

A nova Lei de Migração, diferentemente do Estatuto do Estrangeiro revogado, compreende o estrangeiro como ser humano dotado de dignidade e direitos e que requer a devida atenção e proteção do Estado, notadamente no momento atual em que o Brasil recebe fluxo cada vez maior de imigrantes. Para tanto a Lei estabelece mecanismos de regularização migratória mais facilitatórios e descriminaliza o migrante em razão da situação migratória, tendo abolido, por exemplo, a medida prisional (anteriormente existente) para os casos de deportação e expulsão. Trata-se de lei pautada por critérios humanizantes e garantistas, que rompe por completo com a lógica da legislação anterior baseada no dogma da “segurança nacional” e que via no estrangeiro uma potencial ameaça aos “interesses nacionais” (Mazzuoli, 2021, p. 332, grifo nosso).

Neste ínterim, a situação dos migrantes no Brasil possui uma regulamentação legal, em norma pautada pelas garantias internacionais de direitos humanos e pelos princípios da igualdade perante a lei e da não discriminação. Assim, os dois principais artigos que regem e incorporam tais garantias (art. 3º e art. 4º da Lei nº 13.445/2017), merecem destaque:

[...] Seção II - Dos Princípios e das Garantias - Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; III - não criminalização da migração; IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; V - promoção de entrada regular e de regularização documental; VI - acolhida humanitária; VII - desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil; VIII - garantia do direito à reunião familiar; IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; XII - promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante; XIII - diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante; XIV - fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas; XV - cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante; XVI - integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiro; XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante; XVIII - observância ao disposto em tratado; XIX - proteção ao brasileiro no exterior; XX - migração e desenvolvimento humano no local de origem, como direitos inalienáveis de todas as pessoas; XXI - promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e XXII - repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas. Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem

como são assegurados: I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; II - direito à liberdade de circulação em território nacional; III - direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes; IV - medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos; V - direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável; VI - direito de reunião para fins pacíficos; VII - direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos; VIII - acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; IX - amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos; X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; XI - garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; XII - isenção das taxas de que trata esta Lei, mediante declaração de hipossuficiência econômica, na forma de regulamento; XIII - direito de acesso à informação e garantia de confidencialidade quanto aos dados pessoais do migrante, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; XIV - direito a abertura de conta bancária; XV - direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de autorização de residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em autorização de residência; e XVI - direito do imigrante de ser informado sobre as garantias que lhe são asseguradas para fins de regularização migratória. § 1º Os direitos e as garantias previstos nesta Lei serão exercidos em observância ao disposto na Constituição Federal, independentemente da situação migratória, observado o disposto no § 4º deste artigo, e não excluem outros decorrentes de tratado de que o Brasil seja parte (Brasil, 2017, grifo nosso).

Como se observa pela longa transcrição dos artigos 3º e 4º da Lei de Migração (Brasil, 2017), o Estado brasileiro foi enfático ao formular e prescrever garantias e direitos aos migrantes, indicando um avanço em relação à legislação específica anterior, o Estatuto dos Refugiados, cujo foco estava em garantir a soberania nacional, sem prescrever direitos para essa população (Mazzuoli, 2021). Porém, essa legislação, por si só, não deu condições de efetivar o direito à educação, sobretudo no que se refere aos processos de revalidação dos diplomas.

A literatura científica (Oliveira, 2020; Giroto; Paula, 2020; Ferreira; Lodetti; Borges, 2021) expõe as dificuldades enfrentadas por essa população no processo de revalidação de diplomas. Considerando que essas publicações ocorreram antes da aprovação da Resolução CNE nº 1/2022 (Brasil, 2022), que prescreve um procedimento específico para a revalidação de diplomas de migrantes indocumentados, pode-se inferir que essa questão estaria resolvida. A Resolução CNE nº 1/2022 dita que:

Art. 8º O processo de que trata o artigo anterior poderá ser substituído ou complementado pela aplicação de provas ou exames, abrangentes ao conjunto de conhecimentos, conteúdos e habilidades relativo ao curso completo ou dedicado à etapa ou período do curso, ou, ainda, à disciplina específica ou atividade(s) acadêmica(s) obrigatória(s). [...] § 3º Refugiados estrangeiros no Brasil que não estejam de posse da documentação requerida para a revalidação, nos termos desta Resolução, migrantes indocumentados e outros casos justificados e instruídos por legislação ou norma específica, poderão ser submetidos à prova de conhecimentos, conteúdos e habilidades relativas ao curso completo, como forma exclusiva de avaliação destinada ao processo de revalidação (Brasil, 2022).

Observa-se que a norma mais recente sobre a revalidação de títulos estrangeiros no Brasil possibilita a realização de provas no caso de refugiados ou migrantes indocumentados. No entanto, a ACNUR (2023, p. 33) menciona que, mesmo com a previsão da Resolução CNE nº 1/2022, ainda há dificuldades enfrentadas pelos migrantes:

Para além da possibilidade de prova no lugar de todo o procedimento de revalidação, não há facilitação da documentação exigida para a revalidação de diplomas de pessoas refugiadas no Brasil. Neste sentido, as exigências documentais são as mesmas e bastante extensas.

Portanto, infere-se que o direito à educação superior de migrantes forçados ainda não está plenamente efetivado no Brasil, apesar dos avanços recentes no conjunto de normas brasileiras, tanto na legislação que trata da migração quanto na normatização educacional.

Considerações finais

Este texto buscou socializar uma análise da literatura científica e das normas nacionais voltadas para a revalidação de diplomas de nível superior pleiteados por imigrantes forçados.

Um número incipiente de trabalhos foi encontrado nas bases de pesquisa, totalizando 19 publicações em um período que abrange os anos de 2010 a 2022. Especificamente sobre a revalidação de títulos estrangeiros de imigrantes forçados ou refugiados, foram encontradas apenas três publicações.

O levantamento permitiu concluir que a literatura sobre o tema evidencia as dificuldades enfrentadas por essa população em efetivar a revalidação de seus títulos, uma condição *sine qua non* para o acesso ao trabalho qualificado.

Cabe inferir ainda que, mesmo nas pesquisas encontradas e analisadas, embora tratassem da temática por diferentes enfoques, o tema do reconhecimento e da validação de diplomas de nível superior oriundos de países estrangeiros, bem como os sujeitos envolvidos, carece de mais estudos, debates e discussões, constituindo-se como uma lacuna na área, sobretudo frente ao aumento do fluxo migratório para o Brasil.

O mesmo ocorre com a legislação brasileira: tanto a legislação que disciplina a migração quanto as normas que tratam da revalidação de títulos estrangeiros, embora tenham avançado na construção do direito à educação para migrantes forçados e refugiados, ainda não são capazes de garantir sua efetivação.

Sendo assim, como o fenômeno da migração é uma realidade que ganha cada vez mais proporção em todo o território brasileiro, direcionar pesquisas voltadas para esses sujeitos – os imigrantes forçados – constitui-se como uma tarefa importante no campo científico da educação, de forma a melhor orientar as políticas públicas na busca pela consolidação do Estado Social e Democrático de Direito para todos.

Referências

AGÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. *Entenda os principais desafios das pessoas refugiadas no Brasil*. Brasília, DF: ACNUR, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/11/18/entenda-os-principais-desafios-das-pessoas-refugiadas-no-brasil/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

AGÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. *O Brasil pode ser “campeão global” no acolhimento de refugiados*. Brasília, DF: ACNUR, 2024. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/257539-brasil-pode-ser-%E2%80%9Ccampe%C3%A3o-global%E2%80%9D-no-acolhimento-de-refugiados>. Acesso em: 31 mar. 2024.

AGÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. *Refugiado ou migrante?* A ACNUR incentiva a usar o termo correto. Brasília, DF: ACNUR, 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

AGÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. *Revalidação de diplomas de pessoas refugiadas: desafios e oportunidades*. Brasília, DF: ACNUR, 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2023/06/Revalidacao-de-Diplomas-de-pessoas-refugiadas.-Desafios-e-oportunidades.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ALVARES, A. L. *Educação superior além-fronteiras: um olhar sobre as estratégias institucionais para atratividade de estudantes brasileiros*. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1489>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Direito. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2002]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES012002.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de abril de 2016*. Estabelece diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Medicina. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2016]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_16.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2009*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces07_09.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2007*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Medicina. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_07.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 56/2015, de 27 de março de 2015*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2015/pces056_15.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 142/2001*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 146/2007, de 6 de junho de 2007*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 6 jun. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces146_07.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 247/2009, de 4 de agosto de 2009*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/pces247_09.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 260/2006, de 7 de dezembro de 2006*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pces260_06.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 309/2015, de 10 de dezembro de 2015*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2015/pces309_15.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 1.299/2001*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1299.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.959, de 18 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre o exame nacional de revalidação de diplomas médicos expedidos por instituições de educação superior estrangeiras (Revalida). Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113959.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997*. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 19 maio 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 1, de 25 de julho de 2022*. Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 140, p. 44, 26 jul. 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4034/resolucao-cne-ces-n-1>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. *Portaria Interministerial MEC/MS nº 278, de 17 de março de 2011*. Dispõe sobre a integração entre ensino e serviços de saúde no âmbito das instituições de educação superior. Brasília, DF: Ministério da Educação; Ministério da Saúde, [2011]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12345-portaria-inter-278-2011-pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.151, de 19 de junho de 2023*. Dispõe sobre a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos de ensino superior estrangeiros e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 19 jun. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.151-de-19-de-junho-de-2023-491021940>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 22, de 13 de dezembro de 2016*. Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros

e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 13 dez. 2016. Disponível em: https://carolinabori.mec.gov.br/arquivos/Portaria_Normativa_n__22_de_13.12.2016.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

CONCEIÇÃO, J. C. *A expansão da educação superior e os efeitos no processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul*. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/643>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CONCEIÇÃO, J. C.; AMORIM, M. D.; REAL, G. C. Mobilidade estudantil na América Latina: revelações da validação de títulos estrangeiros no Brasil. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. especial, p. 747-761, 2020. DOI 10.22633/rpge.v24iesp1.13780. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13780>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CONCEIÇÃO, J. C.; REAL, G. C. Revalidação de diplomas de cursos de graduação: uma análise da política em construção. *Eccos*, São Paulo, n. 38, p. 129-144, 2015. DOI 10.5585/EccoS.n38.3669. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3669/3130>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CUNHA, M. I.; VOLPATO, G.; ROCHA, M. A.; PINTO, M. M. Estudantes africanos em universidades brasileiras: os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 469-480, 2017. DOI 10.15448/1981-2582.2017.3.24240. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24240>. Acesso em: 26 jun. 2023.

DINIZ, T. A. B.; SQUEFF, T. C. Reconocimiento de diplomas Mercosur en la Universidad Federal de Uberlândia: agentes y mecanismos de integración. *Revista de la Secretaría del Tribunal Permanente de Revisión*, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 1-18, 2022. DOI 10.16890/rstpr.a11.n20.e466. Disponível em: <https://www.revistastpr.com/index.php/rstpr/article/view/466>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FERREIRA, A. L. V. S.; LODETTI, M. B.; BORGES, L. M. Recomeço: o sofrimento psíquico na imigração involuntária e a política de inclusão nas universidades brasileiras. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 29, n. 63, p. 141-158, 2021. DOI <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.24240>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/s99gvfc-vkybftRWXCpBqSRN/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FRANCA, I. B. Revalida: uma política pública analisada pela perspectiva do Judiciário. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 25-51, 2017. DOI <https://doi.org/10.22478/ufpb.2525-5584.2017v2n2.32706>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/32706>. Acesso em: 26 jun. 2023.

GALLIETA, G. F. A revalidação de diplomas estrangeiros como ferramenta para o reconhecimento social e a integração local de refugiados. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA, 3., 2020, Aracaju. *Anais [...]*. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13830/2/RevalidacaoDiplomasEstrangeiros.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

GIROTO, G.; PAULA, E. M. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise acerca da escolarização, currículo e inclusão. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 164-175, 2020. p. 164-175. DOI 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.43867. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/43867>. Acesso em: 26 jun. 2023.

HAMAMOTO, R. S. *Diplomas estrangeiros na força de trabalho médica brasileira*. 2010. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8148/71060100678.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MARRAN, A. L. *A construção da política de revalidação de diplomas estrangeiros nos poderes legislativo e executivo*. 2018. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD_adf4462f6505091a52733b374728d902. Acesso em: 26 jun. 2023.

MAZZUOLI, V. *Curso de direitos humanos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense; Método, 2021.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO. *Migrante, imigrante, emigrante, refugiado, estrangeiro: qual palavra devo usar?* São Paulo: Museu da Imigração, 2019. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/public/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar>. Acesso em: 25 ago. 2024.

NAÇÕES UNIDAS (Brasil). *Quando usar o termo migrante, refugiado ou pessoa deslocada?* Brasília, DF: Nações Unidas Brasil, 6 jan. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/167538-quando-usar-o-termo-migrante-refugiado-ou-pessoa-deslocada>. Acesso em: 21 ago. 2024.

OLIVEIRA, P. C. *Migração e trabalho: venezuelanos com formação acadêmica no Estado de Roraima*. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufrb.br:8080/jspui/handle/prefix/796>. Acesso em: 26 jun. 2023.

OLIVEIRA, R. P. de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATTANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PINTO, H.; LIMA, A. M. Legados históricos que influenciaram a formulação do Mais Médicos e que decorrem de sua implementação. *Revista Baiana de Saúde Pública*, Salvador, v. 46, n. 1, p. 9-31, 2021. DOI 10.22278/2318-2660.2020.v46.

n1.a3572. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2022/07/1379740/rbspv46n1013572.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

REAL, G. C. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-152405/publico/TeseGiselleCristinaReal.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

REAL, G. C.; MARRAN, A. L.; ZENI, K. A política de revalidação de diplomas estrangeiros: interfaces entre o executivo, legislativo e judiciário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 942-955, jul./set. 2019. DOI 10.21723/riaee.v14i3.11573. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11573/8143>. Acesso em: 26 jun. 2023.

RIESCO, M. L. G.; TSUNECHIRO, M. A.; LEISTER, N. Escola de obstetrícia da Universidade de São Paulo: a história contada no livro de atas (1912-1970). *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 164-171, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072011000500021>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/P4KgLKwsydwH5Y6p8KJYs8k/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SOUZA, M. P. *Sistema ARCU-SUL: qualidade e regulação na confluência das políticas nacionais e regional*. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/384>. Acesso em: 26 jun. 2023

SPAREMBERGER, R. F.; COSTA, T. C.; GRAF, J. O. A necessidade de flexibilização do Revalida em tempo de pandemia. *Pensar*, Fortaleza, v. 27, n. 3, p. 11, 2022. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/11589/6878>. Acesso em: 26 jun. 2023.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VOCÊ sabe o que são operadores booleanos? UERJ, 2020. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

VASCONCELOS, K. V.; HISSA, C. A revalidação dos diplomas de ensino superior no âmbito do Mercosul: processo burocrático ou desburocrático? *Inter*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/inter/article/view/29993/17621>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ZENI, K. *Revalidação de diplomas estrangeiros de graduação e a sua judicialização no Supremo Tribunal Federal no Brasil (2009-2016)*. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1118>. Acesso em: 26 jun. 2023.

Políticas públicas brasileiras para a internacionalização da educação superior

Marília Costa Morosini

Egeslaine de Nez

Introdução

As políticas públicas para a educação superior são um vasto campo de análise e desempenham um papel fundamental no sistema educacional de um país. Referem-se às diretrizes, estratégias, leis, regulamentos e decisões governamentais embasadas nas demandas sociais que orientam as normas educacionais de uma nação (Nez, 2020). Delas também dependem a formação de profissionais comprometidos com a efetividade de uma sociedade justa para todas as pessoas.

Desse modo, as políticas abrangem uma série de áreas, como currículo escolar, financiamento da educação, avaliação educacional e muitas outras temáticas. As políticas são desenvolvidas com o objetivo de avançar na qualidade da educação e promover a equidade no acesso e na permanência. Quando se pensa em internacionalização da educação superior, o intento não é muito diferente; o que se observa é a necessidade

de expansão dessas políticas e da abertura de possibilidades de atividades internacionais às mais variadas regiões brasileiras.

Nesse contexto, este capítulo busca apresentar algumas políticas públicas brasileiras que incentivaram, de alguma forma, a internacionalização da educação superior nos últimos anos, refletindo sobre a importância da colaboração do Estado nesse processo.

Numa sociedade em rede (Castells, 1999) e baseada no conhecimento (Hargreaves, 2004; Didriksson, 2008), a educação superior se volta à internacionalização, levando em consideração a complexidade do processo desencadeado pela forma de produção e circulação de mercadorias, que ultrapassa as fronteiras.

Nas últimas décadas, observa-se um esforço investigativo sobre a educação superior, a produção do conhecimento e a internacionalização. Tais pontos são acompanhados de embates sobre tensões e força estratégica da realidade mundial. Para Nez e Morosini (2020), a internacionalização é inerente ao desenvolvimento da educação superior, sendo sua expansão inevitável diante da sociedade globalizada.

Assim, a internacionalização da educação superior vive um momento sócio-histórico singular, vinculado aos organismos internacionais por meio dos apontamentos previstos na *Educação para a Cidadania Global* (Unesco, 2015a); *Agenda E2030* (Unesco, 2015b); e Conferências Mundiais de Educação (CMES) paralelas às Conferências Regionais de Educação (CRES).

Nessa direção, para compreender o contexto na qual a presente pesquisa está inserida, refletiu-se sobre a internacionalização da educação superior em um país situado na América Latina, que possui limitações do ponto de vista econômico, político e social. Esse contexto é sobrepujado pelos percalços advindos da globalização, que impõe regras e limites à esfera científico-tecnológica das nações periféricas.

A relevância científica deste estudo teórico-reflexivo está ancorada nessas questões do contexto atual, propondo-se a pensar um Estado equitativo e inclusivo na formulação e implementação de políticas

educacionais no âmbito da internacionalização da educação superior, da democratização dos processos internacionalizados e da construção de uma cidadania global (Unesco, 2015a).

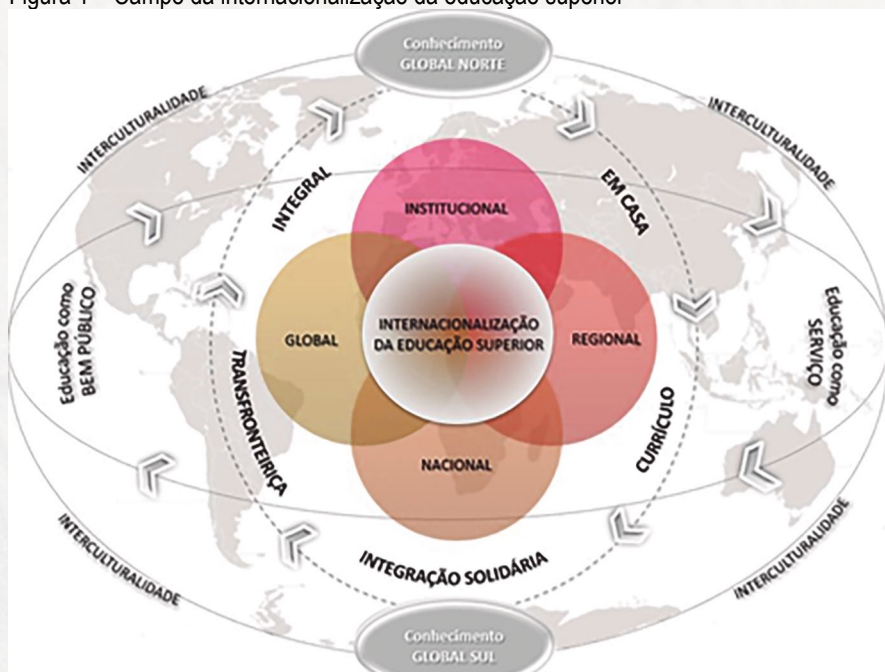
Este capítulo está dividido em três partes, além das considerações iniciais. Na primeira, destaca-se o campo científico da internacionalização da educação superior; na segunda, sinalizam-se algumas práticas educacionais brasileiras que garantem ações internacionalizadas; na terceira e conclusiva, destacam-se, ainda que de maneira pontual, algumas análises possíveis sobre o escopo deste texto, no que tange à participação e ao incremento da presença do Estado na internacionalização.

Como pano de fundo teórico, apoia-se no conceito de campo científico (Bourdieu, 1983) e desvela-se a metodologia do ciclo das políticas de Ball e Bowe (1992); Bowe, Ball e Gold (1992); e Ball (2001), socializados no Brasil por Mainardes (2006). Posteriormente, a implementação das políticas pode ser analisada com base nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2021).

Internacionalização da educação superior: aspectos teóricos sobre o campo científico

O campo científico é basilar para o entendimento das políticas educacionais da internacionalização da educação superior, podendo ser analisado em três níveis: o global, o nacional e o regional – acrescentado mais recentemente –, e o institucional (Knight, 2004). Essas esferas se interligam e estão refletidas nas escolas/instituições, na *episteme* do tema e método a ser adotado, enfim, nas práticas das políticas. A Figura 1 representa esse campo e suas interrelações no contexto da educação superior.

Figura 1 – Campo da internacionalização da educação superior



Fonte: Morosini e Dallacorte (2020).

Entretanto, a perspectiva analítica de abrangência ampla do processo como um todo em um determinado território num determinado período, desde a sua formulação até a implementação, envolve o ciclo das políticas (Ball e Bowe, 1992), por meio das três principais fases da metodologia: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. É importante registrar que não há linearidade entre os ciclos, mas sim interligação entre eles.

No contexto da influência, o primeiro envolve uma arena de poder para definir quem ocupará o lugar da construção do texto. Ali, são defendidas posições epistêmicas que refletem o campo científico da internacionalização, podendo estar alojadas mais à direita e/ou mais à esquerda da Figura 1. Atualmente, um dos *locus* importantes são as redes sociais.

Na produção de texto, são destacados a continuidade da arena de poder dos produtores de documentos e o sistema de negociação que

resulta no texto oficial da legislação, tratando-se de políticas públicas. Para Mainardes (2006, p. 52), os “textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”.

No contexto da prática, Mainardes (2006, p. 53) ressalta que o posto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” no âmbito educativo. Ademais, Mainardes (2006) sugere que o ciclo das políticas seja acompanhado por outra teoria que facilite a compreensão do que ocorre em cada etapa de análise metodológica dos ciclos. No nosso caso, utilizamos as perspectivas globais, regionais, nacionais e institucionais defendidas por Knight, cruzadas com o ciclo das políticas – que se repete em cada nível de internacionalização.

Neste capítulo, vamos nos deter nas políticas nacionais voltadas ao Sul-Sul. Podemos, assim, situar a América Latina e Caribe (AL&C) e, em específico, o Brasil, analisando algumas de suas políticas para a internacionalização da educação superior. São tomadas as Conferências Regionais de Educação Superior (CRES) da Unesco, de 1996 e 2018, pois postulam a educação como direito e bem público social; e reforçadas na CRES+5, realizada em Brasília no ano de 2024.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a Constituição Federal (CF) já apontava a educação como um direito e um dever. No título II, capítulo I, o artigo 5º diz que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988, p. 12).

As reflexões sobre a III CRES em 2018, na Argentina, foram nesse encaminhamento:

A Educação Superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado. Esta é a convicção e a base para o papel estratégico que deve assumir nos processos de desenvolvimento sustentável dos países da região (Unesco, 2018, p. 1).

Nez e Souza (2018) consideram que, nos últimos anos, a implementação de modelos de Estado mínimo em vários países do mundo buscou reduzir o investimento público, principalmente, nos direitos sociais. Isso perpetua as diferenças, acaba com as oportunidades de mobilidade social, de elevação de escolaridade e de conhecimento da população em geral. Não se pode ignorar que a toda política pública está subjacente uma intencionalidade.

Nessa direção, a CRES 2018 resgata esse direito e dá ênfase à solução dos problemas da sociedade do conhecimento, sugerindo que a internacionalização requer participação ativa de todos os atores, numa perspectiva crítica, para minimizar as desigualdades e gerar circuitos não mercantis de internacionalização (Unesco, 2018). Isso significa dizer que os espaços das Conferências são espaços de poder, constituindo o contexto da influência – nesse caso, mundiais ou regionais –, conforme Ball e Bowe (1992) e Mainardes (2006) explicitam.

Políticas de internacionalização da educação superior no Brasil: aspectos práticos

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destaca em seus informativos com dados sobre a internacionalização da educação superior no mundo, que o Brasil possui 1,4% de alunos estudando fora do país (internacionalização ativa), e apenas 0,4% em mobilidade passiva (in) (OCDE, 2023). O Sistema de Informações Georreferenciadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (GeoCAPES, 2020) expõe que, em 2020, 2.463 bolsas das financiadas pelo governo federal foram para doutorado-sanduíche; e 786 para visitantes, concentradas em países como: Austrália, Canadá, Estados Unidos, França, entre outros.

A diversificação das parcerias internacionais e o aumento do fluxo de estudantes brasileiros com bolsa no exterior foram crescentes de 2015-2020, segundo a Diretoria de Relações Internacionais (DRI/CAPES). Identifica-se também que, em relação à mobilidade passiva, 23,9% dos estudantes estrangeiros matriculados no Brasil em 2020 eram provenientes do continente africano, sendo Angola o país com o maior número de alunos estrangeiros.

Com o apontamento desses dados, passamos agora a analisar algumas políticas de internacionalização da educação superior do Brasil. Destacamos três que são importantes no contexto da América Latina: o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) Educativo; a Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM); e o Programa Move La América.

O MERCOSUL é uma organização intergovernamental regional fundada no Tratado de Assunção (1991). Ele estabelece uma integração regional econômica configurada em uma união aduaneira, na qual há livre-comércio e uma política comercial comum entre os países-membros. Todos os envolvidos estão situados na América do Sul, sendo formado originalmente por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai; e, posteriormente, Venezuela e Bolívia (MERCOSUL, 2024).

O Setor Educativo do MERCOSUL (SEM) é um espaço de coordenação das políticas educativas que reúne os países-membros e associados e que criou, no final de 1991, a Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL (RME). Com o tempo, foram implementadas outras instâncias para apoiar o Setor; das mais importantes, merecem destaque a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (2006) e a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (2011). Para além dessas, há outras instâncias que podem ser temporárias e/ou permanentes para ações e políticas educacionais específicas (MERCOSUL, 2024).

Por meio da negociação de políticas públicas e da elaboração e execução de programas e projetos conjuntos, o SEM tem como finalidade a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região

do MERCOSUL. Para isso, a Comissão de Área de Educação Superior (CAES) realizou, entre 2023 e 2024, um ciclo de seminários intitulado *Sistemas de educación superior en clave regional: reconfiguraciones, tendencias y desafíos del siglo XXI y postpandemia*, com a participação da Argentina, do Brasil, do Uruguai e do Paraguai (SEM, 2024).

Desse modo, vários seminários foram realizados em formato híbrido na Argentina, no Brasil, na Bolívia, no Paraguai, no México e no Peru. Eles tinham como finalidade:

- compartilhar informações atualizadas sobre o estado dos sistemas universitários na região sul-americana;
- gerar um diálogo regional de alto nível político e acadêmico;
- reforçar o conhecimento mútuo e a cooperação regional;
- promover o intercâmbio de boas práticas relacionadas à formulação de políticas públicas de educação superior (SEM, 2024).

Os parceiros do SEM na execução das ações são organizações nacionais e mundiais que podem ser visualizadas na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Organizações vinculadas ao SEM



Organização dos Estados Americanos

OEA OEI

Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



unesco

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

SITEAL

Sistema de Informações sobre Tendências Educacionais na América Latina



União Europeia

Fonte: SEM, 2024¹.

¹ Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/organizacoes-vinculadas-ao-sem/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

As políticas da AUGM demonstram um esforço coletivo com o propósito de fomentar a reflexão, o debate e a difusão de conhecimentos relacionados à educação superior no MERCOSUL, com enfoque na integração regional, seguindo as orientações da Unesco e das demais tendências do contexto de influência internacional e regional.

Outro importante movimento nacional/regional é a Associação de Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM), formada por universidades públicas e autônomas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, também em 1991, no contexto de criação do MERCOSUL. Os reitores de algumas universidades dos referidos países se uniram em uma Ata de Intenção Fundacional e registraram a Associação no Registro de Pessoas Jurídicas de Direito Internacional (AUGM, 2024).

Criada em 1991 em resposta aos desafios da gestão universitária na América Latina, esse conjunto de universidades compreendeu a necessidade de se unir para trabalhar em prol da excelência e da qualidade da educação superior pública. As universidades que participaram dessa fase inicial possuíam a condição de serem públicas, autônomas e autogovernadas, estando dispostas a compartilhar seus diversos recursos humanos e materiais (AUGM, 2024).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) integra o grupo desde 1992. As instituições presentes na AUGM são públicas, e, por suas semelhanças, compartilham as missões, vocações, estruturas acadêmicas e a equivalência dos serviços oferecidos para o desenvolvimento de atividades de cooperação internacional. A AUGM tem por objetivo contribuir para o fortalecimento e a consolidação da:

- investigação científica e tecnológica, incluindo os processos de inovação, adaptação e transferência tecnológica em áreas estratégicas;
- formação contínua, registrada no desenvolvimento das populações da sub-região;
- estruturas de gestão das universidades que integram a Associação;

- interação dos membros com a sociedade como um conjunto, difundindo os avanços de conhecimento que tendam à sua modernização (AUGM, 2024).

Sua estrutura e seu funcionamento são compostos pelos seguintes órgãos: conselho de reitores, conselho consultivo, secretaria geral, grupo de delegados assessores e comissão fiscal, possuindo acordos com terceiros, como é possível ver na Figura 3.

Figura 3 – Algumas instituições com quem a AUGM tem acordos



Fonte: AUGM, 2024².

Um dos destaques das ações desenvolvidas pela AUGM são os programas de mobilidade internacional: Escala de Graduação, Pós-graduação, Gestores e Administradores e Escala Docente, abrangendo todos os níveis da universidade, como estudantes, técnicos-administrativos, gestores e professores. Além disso, oferece Jornada aos Jovens Pesquisadores para se estabelecerem no contexto da pesquisa, Cátedras para visibilidade do conhecimento na América Latina, entre outras atividades (AUGM, 2024).

² Disponível em: <http://grupomontevideo.org/site/universidades-miembro/#>. Acesso em: 11 maio 2024.

Por fim, apresentamos o *Programa Move La América*, que oferece bolsa individual para estrangeiros no Brasil e tem como objetivo complementar os esforços de internacionalização das instituições de educação superior brasileiras por meio da atração de discentes vinculados a instituições de ensino e pesquisa estrangeiras da América Latina e Caribe. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) busca, com isso, fortalecer os Programas de Pós-Graduação (PPGs) e a criação de um ambiente institucional internacional em todas as áreas do conhecimento (CAPES, 2024).

O programa irá conceder bolsas para estudantes de mestrado ou doutorado vinculados a instituições de ensino e pesquisa da América Latina e Caribe. Serão ofertadas nas modalidades de mestrado e doutorado sanduíche, a serem desenvolvidos no Brasil, com o objetivo de permitir a realização de estágios, pesquisas, atividades de extensão e, eventualmente, cursarem disciplinas em PPGs de instituições brasileiras, Institutos Federais ou Institutos de Pesquisa, sempre em áreas relacionadas à atuação e à formação (CAPES, 2024).

Seus beneficiários terão direito à mensalidade quando e se for o caso, à auxílio deslocamento, à auxílio hospedagem (instalação) e à auxílio seguro-saúde. O primeiro edital foi lançado em maio de 2024 e o programa tem como objetivos específicos:

- complementar os esforços de internacionalização das IES brasileiras por meio da atração de discentes estrangeiros, permitindo o fortalecimento dos PPGs e a criação de um ambiente institucional internacional;
- estimular iniciativas de internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras;
- apoiar a criação e o fortalecimento de programas de cooperação e de intercâmbio entre Instituições de Ensino Superior do Brasil e do exterior;
- incentivar a criação de parcerias e o início ou consolidação de redes internacionais de pesquisa;

- ampliar o nível de colaboração e de publicações conjuntas entre a comunidade acadêmica que atua no Brasil e no exterior;
- proporcionar maior visibilidade internacional à produção científica, tecnológica e cultural brasileira; e
- permitir o contato dos discentes e docentes brasileiros com pesquisadores atuantes no exterior.

Os primeiros estudantes do Move La America chegam no início de 2025, com todos os processos burocráticos organizados. Mesmo com essa política governamental da CAPES que reverbera uma intensificação de atividades do tipo (*in*) de internacionalização da educação superior brasileira, ainda se caracteriza um movimento tênue que precisa ser incrementado ao longo dos anos.

Enfim, um outro exemplo, que não é o foco deste estudo em especial, mas que deve ser salientado aqui, é o Programa de Internacionalização (CAPES PrInt), que implementa estratégias de cooperação acadêmica internacional nas universidades participantes desde 2020. Mesmo sendo um programa emblemático de apoio e fomento a ações de internacionalização (*out*) que foi atravessado pela pandemia, essas ações contribuem para a consolidação da internacionalização da educação superior no Brasil, contribuindo para as redes colaborativas de algum modo (Morosini *et al.*, 2024; Nez e Morosini, 2020).

Considerações finais

O caminho se faz ao caminhar, as elucidações dos temas emergentes neste capítulo aparecem a partir da leitura crítica da realidade educacional brasileira. Para concluir, mesmo que provisoriamente, pode-se destacar que o governo, como instância regulamentadora de programas e de políticas públicas educacionais para a internacionalização da educação superior, enfatiza alguns programas em específico – pontuais e que não buscam melhorar a questão do direito preconizado nos documentos nacionais e internacionais. Ainda, é preciso

que sejam ampliados muito para deter a exclusão social de alguns segmentos.

Uma política educacional bem elaborada é aquela que pode promover uma formação crítica e emancipatória, na qual os indivíduos se vejam como sujeitos da sua própria história. Por outro lado, uma política educacional inadequada pode promover desigualdades sociais e, conseqüentemente, afetar negativamente as oportunidades educacionais das pessoas de todos os grupos ou classes sociais.

É fundamental que o Estado assuma o papel de não apenas socializar as ações de internacionalização, mas de promover e incrementar os projetos e programas que não sejam restritivos a apenas para algumas regiões e/ou instituições, democratizando o acesso a todos os interessados na qualidade da educação superior.

Um projeto alternativo, que possa servir de contraposição à exclusão e que possa oferecer a ampliação de propostas, não terá nenhum sucesso se não compreender o espaço latino-americano como produtor de conhecimento do Sul-global. É justamente por isso que se necessita ter um projeto alternativo, que não se limite em discutir o conteúdo das propostas do Norte-global, mas que tenha centrado novas propostas e projetos que incentivem cada vez mais o cidadão global. Para isso, há necessidade de políticas públicas educacionais fortes e intensivas, tanto para a educação superior quanto para a educação básica.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE UNIVERSIDADES DO GRUPO MONTEVIDÉU (AUGM). *AUGM*, 2024. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/site/universidades-miembro/#>. Acesso em: 11 maio 2024.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of curriculum studies*, Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: coleção Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-154.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *GeoCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES*. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 20 abr. 2024

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Programa Move La América*, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-move-la-america>. Acesso em: 12 maio 2024.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIDRIKSSON, A. Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la Unesco. In: TUNNERMANN B, C. *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años despues de la conferencia mundial*. Colômbia: IESALC/Unesco, 2008. p. 399-458. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=840&fabrik=10&rowid=5&tableid=10&lang=es. Acesso em: 12 ago. 2011.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (CRES), 1996, Havana. Declaração da I Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. Havana: Unesco, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149330>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (CRES), 2018, Córdoba. Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe. Córdoba: Unesco, 2018. Disponível em: <http://www.cres2018.org/uploads/declaracion%20portugues%20final.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LÁ-TINA E CARIBE (CRES +5), 3., 2024, Brasília, DF. *Declaração da conferência regional de educação superior da América Latina e Caribe (CRES+5)*. Brasília, DF: Unesco, [2024]. Disponível em: https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Declaracao-CRES5_15-3-2024_PT.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, Spring, v. 8, n. 1, p. 5-32, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). *Mercosur*, 2024. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MOROSINI, M. C.; DALLACORTE, M. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Enciclopédia da educação superior*. Porto Alegre: CNPq; FAPERGS; EDIPUCRS, 2020.

MOROSINI, M. C. *et al.* Internacionalização da educação superior no Brasil: o programa CAPES-PrInt e a cooperação acadêmica internacional. *Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 1-18, mai./ago. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70624>. Acesso em: 23 abr. 2024.

NEZ, E. A constituição das políticas sociais no Brasil. *ORG & DEMO*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-26, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/9843>. Acesso em: 19 maio 2024.

NEZ, E.; MOROSINI, M. C. Programa institucional de internacionalização (PRInt): análises frente a uma pandemia. *Debates em educação*, [s. l.], v. 12, p. 77-94, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10397>. Acesso em: 14 jun. 2024.

NEZ, E.; SOUZA, W. C. A prerrogativa do direito na Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe (CRES) 2018. *Educação e fronteiras on-line*, Dourados, v. 8, n. 23, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9439/4975>. Acesso em: 28 maio 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SETOR EDUCATIVO DO MERCOSUL (SEM). *Organizações vinculadas ao SEM*, 2024. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/organizacoes-vinculadas-ao-sem/>. Acesso em: 17 maio 2024.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Unesco, 2015a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 22 fev. 2020.

UNESCO. *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos*. Incheón: Unesco, 2015b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 31 jan. 2020.

Um panorama das políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: avanços, desafios e perspectivas

Katiuscia C. Vargas Antunes

Rosana Glat

Apresentação

Com vistas a compreender o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, o presente capítulo apresenta um panorama das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para esse nível de ensino. Importante salientar que a inclusão educacional não é um tema novo no cenário brasileiro. Se tomarmos como marco legal da política de Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) – da qual o Brasil é um dos signatários e que em 2024 completou 30 anos de sua promulgação –, significa que pelo menos há três décadas estamos vivenciando esse processo. Não obstante, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é um tema que só mais recentemente entrou em pauta no âmbito das políticas educacionais e pesquisas.

Um dos fatores que contribui para esse quadro diz respeito à trajetória de escolarização das pessoas com deficiência, frequentemente marcada pelo baixo rendimento acadêmico, repetência e evasão. Consequentemente, eram poucos aqueles que conseguiam romper essas barreiras e acessar níveis mais elevados de ensino. Além disso, o preconceito em relação a esses estudantes, que se materializa nos discursos e atitudes capacitistas¹, reproduziu a ideia equivocada de que a universidade não era o seu lugar.

Vale ressaltar que, pela tradição elitista, meritocrática e excludente das universidades brasileiras, muitos grupos historicamente marginalizados tiveram seus direitos educacionais limitados. Entretanto, é fato que o ensino superior em nosso país passa por um processo de democratização iniciado a partir dos anos 2000, quando as discussões sobre as políticas inclusivas e de ações afirmativas ganharam vulto. Dentre os grupos contemplados estão as pessoas pretas, pardas, indígenas, as com deficiência e, mais recentemente, pessoas pertencentes às comunidades quilombolas e LGBTQIA+.

No contexto da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, é imperioso destacar que existem demandas muito específicas que limitam a sua autonomia, implicando a promoção da acessibilidade e eliminação de barreiras, das quais trataremos mais adiante. Sem que sejam realizadas mudanças estruturais na forma de organização do ensino superior, corremos o risco da inclusão não passar, para usar uma expressão de Rodrigues (2006), de uma “ideologia da inclusão”, cujo discurso representa mais um simples programa político ou algo inatingível, do que uma possibilidade concreta para as universidades.

Entretanto, com a disseminação da inclusão escolar na educação básica, acompanhada de um conjunto de políticas educacionais afirmativas direcionadas à reserva de vagas nas instituições de ensino supe-

¹ O capacitismo é o preconceito relacionado às pessoas com deficiência. Segundo Campbell (2008), trata-se de uma atitude que diferencia e desvaloriza as pessoas com deficiência, considerando uma avaliação negativa da sua capacidade corporal e/ou cognitiva.

rior, o cenário começou a mudar. Em busca da compreensão de como esse processo vem se desenhando no contexto universitário, organizamos este capítulo em três seções: na primeira, apresentaremos o conceito de inclusão que fundamenta nossa compreensão sobre a temática; na segunda, faremos uma exposição sobre o panorama das políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e os avanços que tais políticas possibilitaram; por fim, na terceira e a título de últimas considerações, faremos alguns apontamentos sobre os desafios e perspectivas que o acesso desse alunado coloca para as instituições e seus processos de gestão administrativa e acadêmica.

Inclusão e/no ensino superior

Na última década, o perfil do corpo discente das universidades brasileiras vem passando por um processo gradativo de diversificação, em função, entre outros fatores, de um número crescente de estudantes com deficiência, beneficiários ou não das políticas afirmativas, que agora fazem parte de seu cotidiano – cenário que vem desafiando as instituições a repensarem sua cultura, suas políticas e suas práticas. Nessa direção, o conceito de inclusão sobre o qual nos apoiamos permite entender que inclusão em educação, nas palavras de Rodrigues (2006, p. 6):

[...] implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação.

O primeiro destaque a se fazer é, justamente, o caráter amplo do conceito de inclusão, que implica a rejeição da exclusão em suas mais diversas formas. Essa compreensão é que nos chama a combater o preconceito, valorizando a diversidade e assumindo a diferença como uma condição humana, que não passa por adequação aos padrões estéticos, éticos, de produtividade, entre outros historicamente construídos.

Na medida em que as pessoas com deficiência chegam às universidades, elas, em interação com os demais estudantes e membros da comunidade acadêmica, contribuem para o desenvolvimento de políticas, culturas e práticas que promovem condições para sua permanência, participação e aprendizagem, em todas as dimensões que esse nível de ensino oferece. As universidades são espaços de convivência, estudo e produção de conhecimento, que objetivam promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e, conseqüentemente, do próprio ser humano. Portanto, parafraseando a Declaração de Salamanca, “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Unesco, 1994, online), compreendemos que as universidades também são espaços importantes de combate ao preconceito e à discriminação em relação às pessoas com deficiência.

Inclusão tem como pressuposto básico a promoção da acessibilidade. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n. 13.146/2015, acessibilidade é:

[...] possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias (Brasil, 2015, art. 3).

Portanto, os desafios de transformar a universidade em um espaço do qual todos possam usufruir, passa por torná-la inclusiva em todas as áreas.

Entre as diferentes dimensões de acessibilidade, a LBI (Brasil, 2015) destaca:

- 1) ***Acessibilidade arquitetônica***, ou seja, a adequação dos ambientes e espaços físicos, públicos ou privados, às necessidades de pessoas com deficiência física, mobilidade reduzida, cegueira ou baixa visão, garantindo, por exemplo, o acesso por meio de rampas, elevadores, banheiros adaptados, calçadas com piso tátil, entre outros;

- 2) ***Acessibilidade comunicacional***, que se refere à acessibilidade na comunicação, seja verbal ou escrita, garantindo que pessoas com diferentes habilidades e necessidades possam se comunicar e acessar informações de forma eficaz. A acessibilidade comunicacional perpassa pela disponibilização das informações em diferentes formatos, tais como textos em braille, interpretação e tradução em Língua Brasileira de Sinais, além do uso de tecnologias assistivas. Essa dimensão tem impacto direto nas práticas pedagógicas responsáveis pela remoção de barreiras e promoção da permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência nos espaços educacionais;
- 3) ***Acessibilidade programática***, que está relacionada aos aspectos normativos, legais e regimentais que buscam atender às necessidades das pessoas com deficiência. Assim, busca-se eliminar barreiras existentes em leis, portarias, decretos, regulamentos, editais e normas que podem impedir o acesso e ações de políticas públicas promotoras da inclusão;
- 4) ***Acessibilidade pedagógica***, que envolve a diversificação de metodologias e recursos didáticos para viabilizar total acesso de pessoas com deficiência à educação. Em termos gerais, diz respeito à promoção de currículos acessíveis, de forma a ampliar as estratégias do processo ensino-aprendizagem, por meio da adaptação de conteúdos, diversificação de metodologias de ensino e avaliação, promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, uso de tecnologias assistivas, assim como o desenvolvimento, quando for o caso, de planejamento educacional individualizado.
- 5) ***Acessibilidade digital***, que permite acesso a tecnologias e plataformas digitais, como sites, aplicativos e *softwares* acessíveis, compatíveis com leitores de tela. Inclui, também, alternativas textuais para gráficos, de forma a serem navegáveis por diferentes tipos de dispositivos, entre outros.

Ter um ensino superior inclusivo, que acolhe e valoriza a diversidade, implica rever os princípios sob os quais a cultura universitária foi construída, bem como os critérios acadêmicos de excelência e qualidade pautados por valores de meritocracia, homogeneidade e individualismo, frequentemente resultando em exclusão de um grande contingente de estudantes.

É inegável que essa transformação na cultura universitária só é possível porque os estudantes com deficiência, entre outros grupos até então excluídos, estão frequentando as instituições de ensino superior. Sua presença nos obriga a buscar estratégias pedagógicas diferenciadas, pensar currículos flexíveis, construir espaços acessíveis e desenvolver formas alternativas de comunicação, minimizando as barreiras à participação e aprendizagem.

Partindo de uma perspectiva emancipatória, entendemos que a formação acadêmica de pessoas com deficiência se concretizará “através da transformação das condições materiais e sociais de produção do conhecimento” (Barnes, 2003, p. 6, tradução nossa). Essa linha de investigação situa a deficiência como uma questão política, de Direitos Humanos, de luta contra a opressão social, ressaltando a visibilização das barreiras que obstaculizam a participação social das pessoas com deficiência, bem como o processo de patologização e objetificação a que elas são submetidas. Também tem destaque nos estudos a análise dos efeitos do entrelaçamento entre gênero, raça, deficiência e outras categorias sociais para a produção de subjetividades e vulnerabilidades. Finalmente, em consonância com o lema “Nada sobre nós, sem nós” (ONU, 2006), reforça a importância das próprias pessoas com deficiência participarem da produção de conhecimento e das práticas psicossociais a elas dirigidas, visando a potencializar sua emancipação (Gesser; Block; Mello, 2020).

Frente ao exposto, discutiremos a seguir como a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior tem sido abordada nas políticas públicas educacionais.

Políticas públicas direcionadas ao acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: contexto brasileiro

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior integra as pautas de diferentes países que compõem a Organização das Nações Unidas (ONU) há pelo menos 40 anos. Podemos considerar um marco histórico desse processo a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09 de dezembro de 1975 (ONU, 1975).

Os movimentos sociais de luta contra a discriminação das pessoas com deficiência, iniciados no Brasil no final da década de 1970, foram fundamentais para impulsionar a elaboração de políticas que garantissem o direito dessa parcela da população à educação (Brasil, 2010). Documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e, posteriormente, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), reforçaram os princípios da Educação Inclusiva e influenciaram muitos países, dentre eles o Brasil, a formularem políticas públicas que orientassem o processo de inclusão educacional. No que se refere especificamente ao ensino superior, destacamos a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, que preconiza a igualdade de acesso à educação superior. Em seu artigo terceiro, item D, está descrito que:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (Unesco, 1998, art. 3, item D).

A Constituição Federal (Brasil, 1988), que já previa a universalização no sistema educacional, reforçou a necessidade de elaboração e implementação de ações voltadas a garantir o acesso de todos à educação básica (Amorim; Antunes; Santiago, 2019). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (Brasil, 1996), por sua vez, no capítulo V “Da Educação Especial”, art. 58, parágrafo 3, estabelece que a oferta da Educação Especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida – portanto, ela deve estar presente em todos os níveis de ensino. Anos mais tarde, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), emergiram novos direcionamentos para a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Os objetivos expressos na referida política passam por:

[...] promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino (Brasil, 2008, p. 8).

Ainda, segundo esta peça de legislação, a transversalidade da Educação Especial no ensino superior realiza-se por meio de ações que promovam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços, a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos – os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos –, e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva segue sendo um marco conceitual e político da educação brasileira, sucedendo-se a ela importantes programas vi-

sando a orientar o processo de inclusão, a garantir o atendimento educacional especializado e a destinar recursos para promoção da acessibilidade. Dentre esses, destacamos o Programa Incluir (Brasil, 2013), que propõe ações visando ao acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, o que fomenta a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade. Vale destacar que, embora o objetivo seja o mesmo, esses núcleos se constituíram de diferentes maneiras nas instituições federais de ensino, não havendo um direcionamento comum nas ações de inclusão; consequentemente, cada universidade construiu o seu próprio processo de trabalho (Antunes; Amorim, 2020).

Como mencionado, um marco importante no campo da inclusão no ensino superior diz respeito ao surgimento das políticas de ações afirmativas, que possibilitaram o reconhecimento jurídico e social da diversidade do público estudantil. Nesse contexto, os movimentos sociais tiveram um importante protagonismo, pois fortaleceram os debates em torno da inclusão no campo dos direitos humanos.

No que se refere às pessoas com deficiência, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciam as diferenças educacionais entre pessoas com e sem deficiência. Segundo o Censo do IBGE de 2023, existe a estimativa de 18,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil. Dessas, quase 19,5% estão na faixa do analfabetismo, contra 4,1 % da população sem deficiência. Os dados indicam, ainda, que das pessoas com deficiência acima de 25 anos, 63,3% não tem instrução ou tem o nível de escolaridade baixo, não tendo completado o ensino fundamental. As que completaram o ensino médio representam 25,6%, contra 57,3 % das pessoas sem deficiência com o ensino médio completo. Sobre o acesso ao ensino superior, menos de 1% das matrículas são de pessoas com deficiência. Esses dados justificam, pois, a relevância das políticas de ações afirmativas para essa população.

Um dos principais marcos legais sobre o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior foi a Lei 12.771/2012 (Brasil, 2012), que previa a reserva de vagas nas universidades federais, de maneira que 50% delas seriam destinadas a estudantes de escola pública autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Entretanto, essa lei não incluía, ainda, as pessoas com deficiência. Vale mencionar que, antes mesmo da referida lei federal, algumas universidades brasileiras já haviam instituído políticas de ações afirmativas de ingresso, a exemplo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que, em 2002, foi a primeira instituição a garantir o sistema de vagas no seu vestibular (Cabral, 2018).

Em relação às pessoas com deficiência, foi somente em 28 de dezembro de 2016, com a promulgação da Lei 13.409 (Brasil, 2016), que a reserva de vagas para esse público nas instituições federais de ensino superior foi efetivada².

É inegável que a formulação dessas políticas educacionais para assegurar os direitos das pessoas com deficiência ao ensino constituiu um avanço em nosso país. Entretanto, esse foi apenas um passo inicial para tornar as universidades instituições inclusivas. Inclusão em educação compreende condições adequadas de permanência e aprendizagem, e, nesses quesitos, ainda necessitamos de ações que estão para além do aumento nos percentuais de matrículas. A Tabela 1, a seguir, traz os dados do Censo da Educação Superior de 2023.

² Sete anos depois, o Ministério da Educação promoveu uma nova revisão na chamada “lei de cotas”, sancionando a Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023), que ampliou a reserva de vagas para quilombolas e diminuiu a renda mínima de 1,5 para 1 salário-mínimo *per capita*.

Tabela 1 – Número de matriculados com deficiência e número total de matriculados no ensino superior Brasileiro (2012-2022)

Nº	Matrículas de estudantes com deficiência	% do total de estudantes com deficiência em relação ao total de matrículas	Número total de matrículas
22012	26.483	0,4%	7.037.688
22013	29.034	0,4%	7.305.977
22014	33.377	0,4%	7.828.013
22015	37.927	0,5%	8.027.297
22016	35.891	0,4%	8.048.701
22017	38.272	0,5%	8.286.663
22018	43.633	0,5%	8.450.755
22019	48.520	0,6%	8.603.824
22020	55.829	0,6%	8.680.354
22021	63.404	0,7%	8.986.554
22022	79.262	0,8%	9.443.597

Fonte: Censo da Educação Superior (Inep, 2023).

Conforme mostram os dados, no decorrer dos anos tem havido um aumento significativo de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação, especialmente após 2017. Por outro lado, esse quantitativo ainda é muito pequeno se comparado ao total geral de matrículas, não chegando a 1%.

Retomando a temática da permanência, coadunamos com Guimarães (2021, p. 131), quando afirma que “o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem na Educação Superior carecem ser compreendidos para além dos documentos legais”. No cotidiano das faculdades e universidades, estudantes com deficiência ainda vivem situações de preconceito e pouca acessibilidade. De acordo com Amorim, Antunes e Santiago (2019, p. 346):

Com as iniciativas legais de ampliação do acesso de PcD no Ensino Superior e a chegada dessas pessoas à universidade, emergem nesse contexto situações que nos levam a compreender o quanto é necessário que, nesse segmento de Ensino, ocorram mudanças para que as políticas, culturas e práticas institucionais passem a considerar as especificidades das PcD. Tais mudanças passam por diferentes níveis, da gestão institucional até as salas de aula, nas políticas de pesquisa e extensão, nas modificações estruturais e arquitetônicas, na promoção de acessibilidade informacional e comunicacional, entre muitas outras.

A garantia de permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência implica, necessariamente, a ampliação do financiamento, para que as universidades possam investir em recursos materiais e humanos que atendam às necessidades específicas deste alunado. Infelizmente, na contramão dos avanços no campo das políticas, o contingenciamento de recursos governamentais disponibilizados para as instituições de ensino superior não é suficiente para realizar tais investimentos. Além disso, na carreira do ensino superior federal, por exemplo, houve a extinção de cargos fundamentais para a promoção da inclusão, por exemplo, de intérpretes e tradutores de libras – inexistentes ou muito restritos na maioria das universidades das redes estaduais.

A carência de profissionais especializados para apoio à inclusão é agravada pelo fato das universidades públicas, em alguns casos, não terem possibilidade de realizar a contratação de quadros para atuarem no apoio acadêmico e no suporte aos estudantes com maiores comprometimentos, que necessitam, por exemplo, de cuidadores. Muito do que tem sido feito, nesse sentido, fica a cargo de estudantes bolsistas que atuam como monitores, tutores ou mediadores junto aos seus colegas. Em suma, se de um lado a ampliação do acesso é comemorada, de outro precisamos lutar pelo aprimoramento das condições de permanência desses estudantes, ainda bastante precarizadas na maioria das instituições de ensino superior.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito às políticas de apoio estudantis para que os discentes, especialmente aqueles com baixa renda familiar³, consigam manter-se na universidade. Os auxílios financeiros ou bolsas são fundamentais para essas pessoas se locomoverem com transporte público, se alimentarem e adquirirem algum tipo de material pedagógico ou de tecnologia assistiva. É importante frisar que os estudantes com deficiência enfrentam os mes-

³ Atualmente, em grande parte das universidades federais há auxílio específico para estudantes com deficiência que tenham renda familiar até um salário-mínimo.

mos problemas em relação à permanência no ensino superior, porém, no caso deles, as dificuldades são acrescidas de demanda específica para atendimento das suas necessidades especiais. Nesse sentido, sua permanência nas universidades requer ações muito além da reserva de vagas, conforme aponta Cabral (2018, p. 24):

[...] a transição do aluno da escola para a universidade; sua representação funcional para a escolha do curso; a identificação e reconhecimento de suas necessidades; os fatores inerentes à construção social e da identidade do estudante no contexto universitário; as políticas institucionais; as iniciativas de sensibilização e orientação no contexto universitário para superar situações de discriminação negativa; os incentivos ao empoderamento e autonomia do estudante; a formação e atuação docente; as estratégias pedagógicas; as adaptações ou adequações curriculares; os recursos tecnológicos, materiais e elementos curriculares; os recursos humanos; as avaliações institucionais; a interação entre a universidade e a comunidade; a relação entre a universidade e o mercado de trabalho.

A qualidade das condições de permanência é um dos principais fatores que possibilita aos estudantes com deficiência concluir seus estudos. Quanto menos barreiras eles encontrarem na sua trajetória acadêmica, maiores são as chances de se formarem com êxito. Portanto, garantir as dimensões da acessibilidade apresentadas anteriormente é primordial no processo de inclusão. Nessa seara, não podemos deixar de mencionar a necessidade de revisão das normativas e documentos institucionais, tais como regulamentos acadêmicos, projetos pedagógicos, currículos, critérios de avaliação, entre outros. Mudanças na organização e estrutura pedagógica dos cursos, formação continuada de professores e demais servidores são estratégias para possibilitar a permanência, aprendizagem e, conseqüentemente, a diplomação.

Sem esgotar a reflexão, precisamos ter clareza de que a chegada desses discentes nas universidades, o impacto de sua presença nas salas de aula e nos demais espaços, tem provocado mudanças e colocado em questão a estrutura organizacional e acadêmica das instituições.

Como já mencionado, o processo de inclusão é dialógico e, no caso do ensino superior, prescinde do protagonismo dos estudantes com deficiência, participando diretamente dos debates políticos, pedagógicos e organizacionais que envolvem a construção de um ensino superior mais inclusivo.

Considerações finais

No presente capítulo, buscamos apresentar um panorama das políticas públicas que regulamentam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, tecendo algumas reflexões sobre como tais políticas vêm possibilitando que esses discentes tenham acesso às universidades e possam prosseguir em seus estudos, para além da educação básica. Tais políticas são fruto de lutas históricas dos movimentos sociais em busca da garantia dos direitos à educação.

No caso das pessoas com deficiência, o processo foi acelerado quando esse grupo passou a ser contemplado pelas chamadas “leis de cotas”, garantindo a reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior. Não obstante o avanço na legislação nacional e a ampliação do acesso, a chegada de estudantes com deficiência nas universidades não tem sido acompanhada, em grande escala, por políticas que visam garantir a permanência e, conseqüentemente, a conclusão dos estudos. Como discutido, o ensino superior é caracterizado por uma cultura fortemente seletiva e meritocrática, o que representa uma barreira significativa para grupos de pessoas historicamente marginalizadas, que não se enquadram nos padrões homogêneos de exigências acadêmicas, dentre os quais estão as pessoas com deficiência. É, portanto, imperioso que as instituições de ensino repensem e reformulem suas culturas, políticas e práticas, com vistas a se tornarem espaços mais inclusivos, acessíveis e democráticos.

A presença desses estudantes nos espaços das universidades nos desafia cotidianamente, colocando em xeque práticas acadêmicas,

muitas delas pautadas em estratégias de ensino e avaliação com tendências mais tradicionais. Pelo lado da gestão, os documentos institucionais, em sua maioria, não trazem qualquer indicação de políticas voltadas para a promoção da acessibilidade e para a flexibilização do regulamento acadêmico, no sentido de atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

No âmbito das políticas governamentais, é preciso que sejam formuladas diretrizes para inclusão que levem em consideração as especificidades do ensino superior, ampliando as ações de assistência estudantil e visando a melhorar as condições de permanência dos estudantes. É igualmente imprescindível que sejam feitos investimentos financeiros e de contratação de profissionais com formação especializada para viabilizar os Núcleos de Acessibilidade, ou setores equivalentes, a fim de realizar um trabalho mais efetivo junto ao acompanhamento e suporte acadêmico aos estudantes. Importante ressaltar que a deficiência como condição dos estudantes precisa ser pensada na relação com outros marcadores sociais, como raça, gênero e condição social. Portanto, as políticas de permanência devem ser elaboradas numa perspectiva interseccional, visando à justiça social e à garantia da equidade entre os estudantes.

Poderíamos citar muitos outros desafios que atravessam a inclusão no ensino superior, porém, por ora, salientamos que o acompanhado em relação ao acesso dos estudantes com deficiência nas universidades, faz com que seja inegável que a sua presença tem sido potencializadora de uma revitalização nas políticas, culturas e práticas das instituições, favorecendo a implementação de mudanças no âmbito acadêmico e da gestão, com vistas a garantir a permanência e a conclusão dos estudos. Há um longo caminho a ser percorrido, exigindo de todos nós o comprometimento com a mudança em prol de um ensino superior mais inclusivo, diverso e democrático.

Referências

- AMORIM, C. C.; ANTUNES, K. C. V.; SANTIAGO, M. C. Inclusão no ensino superior: um processo em pauta na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). *DOXA – Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 334-348, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i2.13104>.
- ANTUNES, K. C. V.; AMORIM, C. C. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. especial 2, p. 1465-1481, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13800>. Acesso em: 18 set. 2024.
- BARNES, C. What a Difference a decade makes: reflections on doing “emancipatory” disability research. *Disability & Society*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 3-17, 2003. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/238742274_What_a_Difference_a_Decade_Makes_Reflections_on_doing_'emancipatory'_disability_research. Acesso em: 19 nov. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18. set. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 18. set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na educação superior*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secadi/Sesu, 2013.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. *Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 57, abr. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584765>. Acesso em: 18 set. 2025.

CAMPBELL, F. K. Refusing Able(ness): a preliminary conversation about ableism. *M/C Journal*, [s. l.], v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>. Acesso em: 18 set. 2025.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M. (org.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 04-12.

GUIMARÃES, D. N. Educação superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. In: MELO, F. R. L. V.; GUERRA, E. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. (org.). *Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 121-131.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2023*. Brasília, DF: IBGE, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*. Nova York: ONU, 1975. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 22 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nova York: ONU, 2006.

RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 24 nov. 2024.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 nov. 2024.

UNESCO. *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117022>. Acesso em: 24 nov. 2024.

Impactos da terceirização na educação profissional de nível médio: uma análise do caso paulista¹

Sérgio Feldemann de Quadros

Nora Krawczyk

Rogério Souza Silva

Introdução

A reforma do ensino médio foi resultado de um forte engajamento das fundações e institutos empresariais na promoção de um projeto nacional de educação voltado, sobretudo, para a juventude das classes trabalhadoras. A formação desses jovens foi e continua sendo muito impactada pelas novas formas educacionais criadas e postas em marcha com a reforma, palco de diversos debates e pesquisas.

A ampliação da formação profissional no Brasil vem sofrendo pressão por meio de segmentos empresariais desde, pelo menos, os anos 1990. Comparações com outros países, sobretudo a Alemanha, são feitas no sentido de apresentar uma baixa proporção da formação profissional no Brasil e a falta de um itinerário profissional destinado essencialmente para

¹ Versão revisada de Krawczyk, Quadros e Souza (2024). O capítulo é realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

a formação ao mercado de trabalho: o Brasil “tem 8,4% apenas de matrículas em ensino técnico, enquanto países como Itália tem 56% dos seus alunos fazendo ensino técnico, a Alemanha 47%” (Silva², 2016). Governos de diversas matizes têm acatado essa bandeira nos últimos anos e prometido, de formas relativamente diferentes, ampliar a educação profissional em nível médio.

No caso da reforma em questão, foi no conjunto das reformas estruturantes de Michel Temer, presidente que ocupava a cadeira depois do golpe institucional de 2016, que foi promulgada a medida provisória (MP) que deu origem a ela. O mote que sustentou seus argumentos foi o da flexibilização, que permeava as outras reformas estruturantes de seu governo e era fortemente apoiado pelas diversas frações da burguesia. A flexibilização abordava desde o novo currículo até a oferta dos itinerários formativos e a contratação de professores, inclusive abrindo espaço para terceirizações, de maneira a impactar principalmente a formação profissional.

O modelo de organização e gestão flexível vigorou na aprovação da medida provisória, depois transformada na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). A desregulamentação da estrutura e da organização curricular possibilitou a redução da carga horária e das disciplinas da formação geral básica, além da flexibilização da gestão e da criação de itinerários formativos – como o itinerário formativo técnico-profissional (IFTP) –, possibilitando parcerias com o setor privado (Krawczyk; Ferretti, 2017). No estado de São Paulo, a expansão da formação profissional com a Reforma ocorreu principalmente por meio de parcerias com setores públicos e privados.

Neste capítulo, após uma breve contextualização histórica, serão apresentados dois casos de parcerias em escolas públicas da rede

² Fala de Rossieli Soares da Silva, durante a 3ª reunião da Comissão Mista de Medida Provisória – CMMPV 746/2016, na data de 24 de novembro de 2016. Rossieli foi secretário de educação básica e, posteriormente, ministro do MEC no governo de Michel Temer. Nos anos de 2018 a 2022, foi Secretário da Educação do estado de São Paulo, durante o governo de João Dória. Essa fala aconteceu durante as audiências públicas da MP746/2016.

estadual de São Paulo, no Itinerário Formativo Técnico Profissional, modalidade implantada com a atual Reforma do Ensino Médio. O objetivo é discutir as novas formas que o direito à educação vem tomando para a juventude das classes trabalhadoras.

A educação nos projetos político-econômicos do século XX

A preocupação do Estado brasileiro com a educação formal surgiu tardiamente em comparação a outros países da região. Os primeiros indícios de expansão da educação pública ocorreram apenas a partir da década de 1930, quando o Estado começou a expandir a base industrial e reconheceu a necessidade de um sistema de ensino público (Bittar; Bittar, 2012). A partir desse momento, a relação entre educação e trabalho na escola pública tornou-se um campo de disputa que permanece até hoje.

Nesse cenário, o ensino médio no Brasil, particularmente sua modalidade profissional, revelou-se altamente vulnerável às desigualdades sociais. Na década de 1940, foram criados sistemas nacionais de formação de mão de obra, como o SENAI e o SENAC, com a responsabilidade compartilhada entre o Estado e os setores industriais e comerciais. A qualificação da classe trabalhadora foi, então, assumida pelo empresariado brasileiro, com o apoio do governo federal.

Conforme declara Weinstein (2000, p. 118-120):

[...] ainda que não se trate de um caso típico, a fundação do SENAI lança luz sobre a forma como os industriais, sob o Estado Novo, podiam interferir na formulação da legislação social. [...]. Nesse sentido, o SENAI fora organizado para combater os melhores elementos dos dois campos: a capacidade de coerção do Estado e a tendência do setor privado a valorizar a autonomia.

Esse período consolidou um sistema dual de ensino com duas vertentes: uma voltada ao ensino propedêutico, que preparava os alunos para a universidade; outra, de caráter terminal, destinada à formação profissional. Tal modelo acentuou a seletividade educacional e

social, tornando-se um campo de disputa entre o setor empresarial e a academia (Franco *et al.*, 2004).

Com a integração da educação profissional ao ensino secundário na década de 1960, e com o mesmo status da formação geral, o sistema de ensino médio no Brasil passou por várias reformas. Essas mudanças tornaram-no particularmente sensível às demandas do mercado de trabalho e às pressões do capital, exacerbando as desigualdades sociais. Durante o período da ditadura militar (1964-1985), houve uma reorganização do ensino, com a expansão do ensino fundamental para oito anos e a imposição da formação profissional obrigatória no segundo grau (atual ensino médio), o que conferiu aos alunos um certificado de habilitação profissional.

A imposição da profissionalização compulsória, no entanto, consolidou-se no que Cunha (2005, p. 197) chamou de “diferenciação dissimulada”, já que as escolas privadas evitavam essa exigência – profissionalizante na aparência, mas focando na formação geral e na preparação para o vestibular. As escolas públicas, por outro lado, enfrentaram forte resistência dos estudantes, que protestavam contra a substituição de disciplinas importantes para o vestibular por matérias profissionalizantes.

A tentativa de profissionalização compulsória falhou pois os sistemas de ensino não tinham condições de implementá-la, com exceção das escolas do sistema S³. Nos anos 1980, o Brasil iniciou um processo de reinvenção da educação básica pública, impulsionado pelas lutas em prol do direito à educação. No entanto, essa esperança foi frustrada pela ofensiva neoliberal, consolidada politicamente no Brasil a partir de 1990.

³ O Sistema S é um conjunto de serviços sociais ligados a confederações patronais da agricultura, do comércio, da indústria e do transporte. São eles: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

A inclusão do ensino médio de três anos na educação básica gerou disputas intensas, especialmente no campo da educação profissional. Muitos movimentos sociais e pesquisadores defendiam uma proposta pedagógica baseada na politecnia, que visava a uma formação humanista e integrada, enquanto empresários e organismos multilaterais pressionavam por uma maior ênfase na formação profissionalizante.

O neoliberalismo no Brasil consolidou-se na década de 1990 como uma estratégia de dominação da classe burguesa e de seus aliados. Um marco desse período foi a reforma do aparelho de Estado, em 1995, que resultou na consolidação de um bloco político hegemônico em torno do projeto neoliberal, sob pressão de organismos financeiros internacionais, como o FMI e o Banco Mundial (Galvão, 2003). Isso deixou marcas na gestão das políticas educacionais, incluindo a terceirização de funções da burocracia estatal; “o fatiamento da política educacional em um conjunto de programas, nem sempre articulados, sustentados com diferentes financiamentos externos”; e a criação da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que “abriu a torneira de recursos públicos para entidades privadas e para a modalidade Parceria Público-Privada (PPP) de gestão da educação” (Gonçalves *et al.*, 2022, p. 20).

A baixa oferta no ensino fundamental, ainda presente na década de 1990, limitava a demanda pelo ensino médio (EM). Com a expansão vertiginosa das matrículas no ensino fundamental – de 19,5 milhões em 1975 para 36 milhões em 1999 –, surgiram problemas relacionados à permanência e à conclusão dos estudantes. A correção do fluxo no ensino fundamental, o reordenamento das políticas internacionais e as demandas sociais por maior empregabilidade resultaram em uma grande expansão de matrículas no EM até 2004 (Oliveira; Araújo, 2005).

Em mais uma reformulação do ensino técnico nos anos 1990, o EM manteve seu caráter propedêutico, enquanto o ensino técnico com habilitação profissional adquiriu uma organização própria e indepen-

dente, destinada a alunos matriculados ou egressos do EM. O caráter conservador dessa reforma é evidenciado pela busca do atendimento imediato ao mercado, além do favorecimento da gestão da formação técnica pelo setor privado, por meio de parcerias (Zibas, 2007).

Com a ascensão do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), novas configurações de disputa surgiram, sem, contudo, reduzir o espaço conquistado pelo setor privado. O empresariado adquiriu um novo protagonismo nas políticas públicas, especialmente com a criação do grupo empresarial-educacional Todos Pela Educação, em 2007 (Martins; Krawczyk, 2018). Em oposição à tendência do governo anterior, o EM integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a ser mais valorizado e expandido, aproximando-se da proposta pedagógica da politécnica, principalmente nos Institutos Federais de Educação, criados em 2008.

O governo resultante do golpe jurídico-parlamentar de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff, deu início a um processo político de retrocesso democrático e regressão dos direitos sociais. O ímpeto privatista irrompeu com uma força sem precedentes, promovendo uma política sistemática de destruição da escola pública, baseada no ideário neoliberal dos anos 1990 e no legado da constituição cidadã.

No campo educacional, uma nova reforma do EM trouxe transformações implementadas “por cima”, via conciliações e concessões mútuas, sem a participação orgânica da sociedade. Estratégias como essas, conforme afirma Fernandes (1976), caracterizaram o processo de modernização nos países latino-americanos.

Pode-se explicar a rapidez na assinatura da MP 746/2016 (Brasil, 2016) pelo presidente Michel Temer e sua posterior conversão em lei pelo fato de que seu conteúdo básico já estava pronto três anos antes, no projeto de Lei 6840/2013 (Brasil, 2013), elaborado por uma comissão especial no Congresso Nacional. Esse projeto respondia às demandas do empresariado, que, diante dos baixos níveis de desempenho educacional e alta evasão, pressionava por mudanças urgentes. Diversas

disputas ocorreram e, com a mobilização de pesquisadores, entidades de classe e movimentos sociais, a proposta foi transformada em um projeto substitutivo, nunca votado até reaparecer na forma de Medida Provisória, retomando o projeto inicial (Silva; Krawczyk, 2015).

Pesquisas realizadas em escolas públicas no estado de São Paulo revelam, entre outras consequências, a fragmentação do currículo e o aprofundamento da dualidade na formação dos estudantes. Fortes manifestações estudantis surgiram, semelhantes às da década de 1970, em defesa de uma formação sólida, sem perda de conteúdos básicos necessários ao ingresso na universidade. Os docentes também foram significativamente afetados, uma vez que, com a inclusão de novos componentes curriculares nos itinerários formativos e a redução da carga horária das disciplinas básicas, passaram a assumir o ensino de outras áreas nas quais nem sempre são habilitados, para evitar perda salarial (REPU, 2022).

Dinâmicas das parcerias educacionais no ensino médio paulista

Esta parte do capítulo apresenta dois casos de parcerias em escolas de ensino médio no estado de São Paulo: uma delas é com uma empresa privada lucrativa, a Proz Educação; a outra com a FIEC, uma fundação municipal sem fins lucrativos. As análises a seguir apresentam resultados parciais da pesquisa, discutindo tendências e tensões na formação da juventude que frequenta escolas públicas estaduais em São Paulo.

A assim chamada Escola A está localizada em um pequeno município próximo a São Roque (SP), com menos de 20 mil habitantes. É a única instituição local que oferece ensino médio público, atendendo aproximadamente 620 estudantes no início de 2023. Em 2022, passou a ofertar o ensino médio integral, com 7 horas de aulas nos períodos matutino e vespertino, porém mantendo o ensino médio regular de 5 horas no período noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os professores do ensino médio integral, que compõem o corpo docente fixo, trabalham nove horas por dia na escola. A pesquisa foi realizada com base em entrevistas com estudantes, gestores e diretoria de ensino, além da análise documental do site da empresa Proz. Foram também analisados relatos publicados no site de reclamações Reclame Aqui, observações feitas na instituição e entrevistas com professores, gestores e alunos durante os anos de 2023 e 2024⁴.

A segunda escola, chamada de Escola B, está situada em uma periferia do município de Campinas (SP). Essa escola atende alunos do Ensino Médio no período regular matutino – das 7h às 12h35 –, e noturno. No período vespertino, oferece ensino fundamental. No turno matutino, o Ensino Médio oferece dois itinerários da Formação Técnica e Profissional (IFTP); no período noturno, são oferecidos dois itinerários de aprofundamento e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os dados apresentados fazem parte de uma pesquisa etnográfica com estudantes do curso técnico em Recursos Humanos e envolveram coleta de dados por meio de observações de aulas e eventos na escola, predominantemente do IFTP; conversas com professores, gestores e alunos; além de entrevistas e grupos focais com alunos selecionados⁵.

O Proz Educação e a Escola A

Na Escola A, o Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP) foi oferecido em 2023 pela Proz Educação, uma organização empresarial fundada em 2020 a partir da fusão de estabelecimentos escolares atuantes na área de educação profissional em São Paulo e Minas Gerais: “Embora a Proz seja uma marca nova, nascemos a par-

⁴ São resultados parciais da pesquisa intitulada “Novos dispositivos escolares no Ensino Médio e a Diversificação da Oferta Escolar em São Paulo”, coordenada pela profa. Nora Krawczyk. A pesquisa começou em 2023 e está sendo realizada em duas escolas em Campinas e duas em São Roque, por meio de observações, participação nas ATPC, questionários aplicados aos professores e estudantes de segundo e terceiro ano e entrevistas individuais a professores e a grupos de estudantes.

⁵ Essa coleta de dados é parte da pesquisa de doutorado realizada por Sérgio F. de Quadros, sob orientação de Nora Krawczyk.

tir da união das melhores escolas de ensino profissional dos estados em que estamos presentes, a ESSA (SP) e a Enferminas (MG)” (Proz Educação, 2020, online).

Dentre os acionistas da empresa, verificou-se que alguns têm experiência nas áreas organizacional e de finanças, com dedicação à gestão educacional apenas nos últimos anos; um deles fundou a Associação Parceiros da Educação, entidade atuante desde 2014 na educação pública de São Paulo e que gere e/ou desenvolve atividades de ensino em diferentes escolas (Palhares, 2023).

Sobressai-se a vitória da Proz na contratação pelo governo de São Paulo (Seduc-SP), atendendo a quase 10 mil estudantes com cursos de habilitação no IFTP e com qualificação profissional de curta duração – mesmo a empresa atuando somente em três estados brasileiros (São Paulo, Minas Gerais e Paraná), com um número pequeno de estabelecimentos e educandos atendidos. O rol de cursos técnicos ofertados por ela não é amplo, limitando-se basicamente às áreas de saúde (principalmente enfermagem), informática e gestão. Assim, no primeiro semestre de 2021, uma empresa recém-criada iniciou suas atividades junto à maior rede estadual de ensino do país – o estado de São Paulo.

Para realizar a contratação dos docentes que atuariam nas escolas no IFTP, a Proz Educação recorreu ao regime de prestação de serviços por meio de pessoa jurídica (PJ), ou seja, sem a inclusão dos direitos trabalhistas previstos para empregados contratados sob o regime celetista. No site Reclame Aqui (2023), há muitas queixas de ex-funcionários afirmando que a empresa não possui plano de carreira e que a contratação ocorre fora do escopo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), como: “Eu não recomendo trabalhar no projeto Novotec (IFTP) deles, pois era uma zona e tudo estava em atraso e [o] profissional paga [o] pato”; “Falta um plano de carreira com vínculo à CLT”; “Registro não é CLT”.

A proposta pedagógica da Proz

No portfólio da Proz, há uma crítica à educação brasileira, alicerçada em um ensino-aprendizagem teórico, distante das demandas do mercado de trabalho e, conseqüentemente, sem garantia de emprego aos seus estudantes. A empresa objetiva alterar esse quadro, propondo uma educação de qualidade, voltada para a prática e para a capacitação dos estudantes a um emprego real:

Combinamos a educação e o mundo do trabalho num mesmo lugar, derrubando as barreiras entre a teoria e a prática, entre o ensino e o mercado profissional. Somos a rede de escolas onde se aprende na prática (Proz Educação, 2020).

Em 2023, a Proz Educação ofereceu cursos técnicos para 8.719 alunos da rede estadual de São Paulo no IFTP.

Divergentes percepções em relação a PROZ: estudantes encantados e gestores descontentes

Nas entrevistas com os estudantes, ficou evidente que eles apreciam as aulas dos cursos técnicos oferecidos pela Proz Educação, relatando fazerem questão de comparecer nos dias em que essas aulas são oferecidas – alguns relatam, inclusive, a preferência pelas aulas técnicas. No entanto, reclamaram que as aulas de formação profissional demoraram para começar, iniciando somente em abril do ano letivo.

Por outro lado, gestores e docentes apresentaram uma visão diferente, demonstrando descontentamento com o trabalho da Proz Educação nos anos de 2021 e 2022. Os gestores destacaram que os professores contratados pela empresa demoraram para iniciar as aulas, o que prejudicou o planejamento escolar e descumpriu a legislação que determina os 200 dias letivos na educação básica; em alguns casos, os gestores tiveram que buscar outros profissionais para que os alunos não ficassem sem aula no segundo semestre, visto que o primeiro e o segundo bimestres foram comprometidos. Além disso, as aulas foram

organizadas em blocos, o que obrigou os estudantes a permanecerem com o mesmo professor durante uma manhã ou tarde inteira.

Os gestores também afirmaram não ter influência sobre os termos e deliberações das parcerias realizadas nos cursos técnicos, nem acesso aos contratos com as instituições prestadoras de serviço. Essas parcerias resultam de editais e acordos entre os altos escalões do governo estadual, especialmente a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), marginalizando as Diretorias de Ensino (DE) e ignorando o princípio da gestão democrática e participativa.

Em resumo, tanto gestores quanto professores expressaram insatisfação com a Proz Educação. Em meados de 2023, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) realizou uma consulta à rede estadual sobre a atuação da instituição, e as reclamações provenientes de diferentes diretorias de ensino foram similares, especialmente quanto à demora no envio de profissionais e à pouca integração com o restante da escola.

A Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC) e a Escola B

Na escola B, o IFTP é oferecido pela Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC). Criada em 1985, a FIEC consolidou-se como “uma instituição pública municipal, com receitas do próprio município [de Indaiatuba], de convênios com os governos estadual e federal, de parcerias com empresas e de cursos pagos” (FIEC, 2023a). Por sua condição de fundação pública, a FIEC faz parte da administração pública de forma indireta; ou seja, apesar de possuir autonomia administrativa para gerir seus recursos, programas educacionais e estabelecer contratos e licitações, ela está sujeita à fiscalização do Tribunal de Contas e à equiparação dos seus empregados aos funcionários públicos, que devem ser contratados pelo regime CLT. Embora sem fins lucrativos, a FIEC tem a prerrogativa de oferecer cursos pagos.

Em Indaiatuba (SP), a Fundação dispõe de uma sede própria, equipada e estruturada com diversos laboratórios. Oferece cursos de técnico em farmácia, análises clínicas, administração, automação industrial, design de interiores, edificações, eletrônica, enfermagem, gastronomia, informática, nutrição, química, mecatrônica, marketing, meio ambiente e segurança do trabalho, além de tecnólogo em processos químicos e cursos de qualificação curta nas áreas de educação financeira, liderança, inglês, entre outros (FIEC, 2023a). Em termos financeiros, a Fundação operou com cerca de 30 milhões de reais em receitas orçamentárias e extraorçamentárias no ano de 2022 (FIEC, 2023b).

Segundo informações da própria Fundação (2023b), os contratos com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo para a implementação dos cursos técnicos nas escolas estaduais tiveram início em 2022, atuando em nove cidades – ou seja, diferente da Proz, a FIEC possui uma abrangência considerável no estado de São Paulo. A partir de janeiro de 2024, foi firmado um terceiro contrato com a Seduc, abrangendo 31 cidades, 11 Diretorias de Ensino (DE), 87 escolas e 159 turmas, com aproximadamente 5.300 alunos matriculados. Nesse contexto, foram ofertados os seguintes cursos nas escolas estaduais: administração, agronegócio, desenvolvimento de sistemas, enfermagem, logística, marketing, recursos humanos, sistemas de informação e vendas (FIEC, 2023b).

As regras para as parcerias entre as prestadoras de cursos técnicos e a Seduc-SP não estabelecem um formato único de contratação dos docentes responsáveis pela formação profissional. Os professores, que respondem diretamente à empresa contratante, têm salários e contratos diferentes dos da rede pública, não estando sujeitos ao controle pedagógico rigoroso que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem exercendo sobre os docentes, especialmente a partir de 2023.

Ao contrário da Proz Educação, os professores da FIEC são contratados por meio de processos seletivos específicos para atuar nas escolas públicas de São Paulo, em regime celetista (CLT) por um período inicial de dois anos, com possibilidade de prorrogação por mais dois anos. O valor pago é de R\$ 35,00 a hora-aula, com um acréscimo de 40%, totalizando R\$ 49,00 a hora-aula⁶.

Conforme o último processo seletivo, realizado em janeiro de 2024, não é exigido dos candidatos a professores do Itinerário Formativo Técnico e Profissional (IFTP) qualquer formação ou complementação pedagógica, nem são atribuídas pontuações adicionais para candidatos que possuam esses requisitos. As formações requeridas são graduação ou pós-graduação (mestrado ou doutorado) nas áreas de administração de empresas, marketing, análise de sistemas, ciência da computação, engenharia da computação, informática em geral ou curso tecnólogo na área de informática.

Embora a FIEC não seja uma empresa privada com fins lucrativos diretos, a parceria estabelecida com o Estado caracteriza-se como uma forma de terceirização do trabalho docente, além de contribuir para a precarização ao contratar apenas por meio de processos seletivos temporários.

A relação da FIEC com a comunidade escolar

A oferta do Itinerário Formativo Técnico e Profissional (IFTP) na Escola B, por meio dessa parceria, teve início em 2022⁷. A matriz curricular da turma que cursa o IFTP está organizada da seguinte forma: um dia por semana no primeiro ano do ensino médio, dois dias no segundo, e três dias no terceiro, “espremendo” a formação geral nos dias restantes. Apesar da FIEC contar com laboratórios bem estruturados

⁶ A título de comparação, os professores do núcleo geral contratados em caráter temporário no estado de São Paulo recebem cerca de R\$28,00 a hora-aula.

⁷ Esta organização foi utilizada apenas para as duas primeiras turmas. A partir de 2023, o estado de São Paulo mudou a organização da grade curricular.

em sua sede, os alunos das escolas regulares parceiras não usufruem de sua infraestrutura.

Os estudantes demonstram um bom aproveitamento do conteúdo nas aulas. Em várias ocasiões, foi possível observá-los, inclusive aqueles com mais dificuldades, debatendo os temas com propriedade, incluindo conteúdos complexos como legislação trabalhista. Assim como na Escola A, os alunos valorizam mais as aulas da formação profissional, o que se evidencia tanto em seus discursos quanto em sua presença nas aulas.

Os conhecimentos sobre legislação trabalhista adquiridos pelos jovens são constantemente valorizados por eles como oportunidades para conhecer seus direitos, tanto como futuros trabalhadores quanto em relação à sua posição social – muitas vezes, esclarecem amigos ou familiares sobre direitos trabalhistas que antes não sabiam possuir.

Ao mesmo tempo, os conteúdos são apresentados sob uma pretensa neutralidade, evidente pela forma como os professores evitam se posicionar, como também pela descontextualização e desistoricização das leis e relações trabalhistas. Isso limita o potencial que esses saberes poderiam gerar na compreensão da posição de classe a que esses jovens pertencem, além da crítica à estrutura social e às relações de poder no campo do trabalho.

Esse processo de transmissão ocasiona uma espécie de fetichismo de tais saberes, como pontua Willis (2000, p. 55, tradução nossa): uma “comunicação fracassada em relação à sua própria origem e história e as relações sociais e o trabalho embutido que a produziu”. Ainda que sua essência seja puramente social e histórica, as leis e as relações trabalhistas são apresentadas como “coisas” – ou, como uma fala decorrente dos professores, “o que está na lei”.

Os alunos têm duas matrículas na escola: uma para o profissional e outra para o geral. Eles recebem um certificado de qualificação a cada ano do ensino médio e um diploma de técnico ao se formarem no terceiro ano do curso. Na Escola B, as turmas do técnico sofrem

com muita evasão – a turma estudada teve 44 matrículas em 2022, 24 rematrículas em 2023 e começou o ano de 2024 com apenas 12 estudantes; muitos dos alunos alegaram em entrevistas que, embora apreciem muito o itinerário técnico, optaram por trabalhar no período diurno e cursar o ensino médio noturno, quando não há oferta de IFTP. Outros alunos que permanecem no IFTP afirmaram que, caso encontrem um emprego que não lhes permita conciliar o trabalho e os estudos no período matutino, também irão optar pelo ensino médio noturno. Isso mostra que muitos desses jovens, embora apreciem o curso técnico, têm como primeira opção o trabalho, não sendo incomum trabalharem sem vínculo formal, seja em programas de estágio em empresas privadas ou em instituições da administração pública.

A divisão do Currículo apresenta-se ainda de outras formas e impacta fortemente na produção de sentido dos estudantes sobre os conhecimentos trabalhados na escola. Por exemplo, a formação em Recursos Humanos, como também em outros cursos técnicos, contempla diversos conhecimentos que são objetos das ciências sociais e que poderiam ser tratados de forma integrada e interdisciplinar com as disciplinas da formação geral – mas isso não acontece.

A inexistência de um projeto pedagógico comum

Assim como na Escola A, nesta escola também não há prestação de contas da empresa para a instituição sobre o trabalho realizado, tampouco acesso aos programas de ensino; as Atividades Coletivas de Trabalho Pedagógico (ATPC) nas escolas investigadas ocorrem sem a presença dos professores das respectivas empresas.

Em ambas os locais, existe uma forte divisão entre a parte geral e o IFTP, com docentes do curso técnico e do ensino regular interagindo pouco entre si. Não existem acordos sobre os espaços que os professores podem utilizar durante o intervalo, mas, de forma espontânea, os docentes do ensino regular utilizam a sala dos professores, enquan-

to os das parcerias costumam encontrar-se na copa, relacionando-se por meio da identidade comum de trabalharem no mesmo formato em diversas escolas da região.

A autonomia dos professores difere substancialmente. Os docentes das parcerias respondem diretamente à empresa contratante, recebem salários e possuem contratos diferentes dos professores da rede pública, não estando sujeitos ao controle exacerbado que a Seduc vem exercendo sobre os docentes, sobretudo a partir do ano de 2023. Além disso, muitos professores da formação geral acabam assumindo disciplinas fora de sua área de formação, dias em que problemas como trocas, faltas de professores e dispensas de aulas ocorrem com maior frequência – algo que raramente acontece nas aulas do curso técnico.

Reflexões acerca das novas formas do direito à educação

A expansão do ensino médio (EM) provocou amplas disputas em torno da educação profissional. Entretanto, o empresariado, que participa das políticas educacionais desde a década de 1930, mudou a forma e o protagonismo de suas ações nas últimas três décadas.

O discurso alarmista sobre a ineficiência da escola, a partir da década de 1990, principalmente em relação à preparação para o mercado de trabalho, foi marcante na defesa da Reforma pelos empresários e burocratas. Essa estratégia foi utilizada para mascarar a falta de consenso sobre o rumo ideal para o EM, buscando justificar mudanças curriculares e estruturais, como a organização fragmentada, a exclusão de conteúdos, entre outras questões (Krawczyk; Ferretti, 2017).

O montante de recursos destinado pelos governos estaduais e federal às parcerias educacionais nas últimas décadas foi tão volumoso que resultou na proliferação de empresas recém-criadas ou de pequenas organizações educacionais que buscavam participar dos certames e captar parte dos recursos públicos.

De acordo com o Relatório Anual do Governo de São Paulo (São Paulo, 2022, p. 149), em 2021, as parcerias com o Centro Paula Souza, FIEC, Senac, Proz e Sequencial atenderam mais de 30 mil jovens, com a abertura de 16 mil vagas para ingressantes na primeira série do EM, e previsão de atendimento de 53 mil matriculados em 2023 (São Paulo, 2023, p. 204). Apenas a Proz atendeu, em 2023, 8.719 alunos da rede estadual de São Paulo no IFTP, contribuindo para o avanço da implementação do Novo EM (Palhares, 2023).

Essas parcerias põem em marcha uma organização curricular que sonega a centralidade e a relevância dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos consolidados pela humanidade, descontextualizando os reais desafios contemporâneos e promovendo uma formação técnica que prioriza a preparação da juventude para um mercado de trabalho cada vez mais precário.

O discurso sobre flexibilização (ou desregulamentação) e a implementação material da reforma no estado de São Paulo deve ser interpretado no contexto do golpe parlamentar e das reformas estruturantes, entre as quais a desvinculação de receitas, a reforma trabalhista e a reforma da previdência se destacam.

As demandas do mercado de trabalho, advindas da acumulação flexível (Harvey, 2012), foram atendidas pelas reformas do governo Temer. A Lei que originou a reforma do EM buscou favorecer a expansão da formação profissional, facilitando as parcerias e flexibilizando o currículo e as exigências para a contratação de professores (ao incluir o dispositivo do “notório saber”). A reforma trabalhista de 2017, por sua vez, foi um ponto fundamental no processo de flexibilização das relações de trabalho no Brasil, facilitando a terceirização na contratação de docentes.

Essas parcerias retiram do espaço público o debate sobre o currículo, os conhecimentos e sua forma de transmissão, delegando essa responsabilidade às empresas contratadas. Além disso, promovem uma divisão entre a formação geral e técnica, conforme descrito anteriormente.

Portanto, além de constituírem uma forma de privatização dentro da escola pública, essas parcerias por vezes prejudicam as condições de trabalho docente, sobretudo na união da categoria, ao criarem diversos tipos de contratação. Isso tem sérias implicações para a democratização educacional e para o direito à educação, uma vez que, em uma sociedade marcada pela luta de classes e seus interesses antagônicos, a predominância das propostas empresariais nas reformas educacionais pode resultar em perdas significativas na educação escolar dos filhos das classes trabalhadoras, conforme foi evidenciado pelas oposições e resistências de pesquisadores e movimentos sociais durante o processo de tramitação da reforma no governo Temer.

Referências

- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 34, n. 92, p. 157-168, 2012.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 6.840, de 2013*. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2013]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 7 out. 2024.
- BRASIL. Poder Executivo. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016.
- CUNHA, L. A. *Ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2005.
- FERNANDES, F. *Poder e contra-poder na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FUNDAÇÃO INDAIATUBANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (FIEC). Histórico. *FIEC*, 2023a. Disponível em: <https://www.fiec.com.br/site/noticia/2100/ver.do>. Acesso em: 7 out. 2024.
- FUNDAÇÃO INDAIATUBANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (FIEC). *Parceria entre a FIEC e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo avança para 31 municípios*. *FIEC*, 2023b. Disponível em: <https://www.fiec.com.br/site/noticia/5257/ver.do>. Acesso em: 21 set. 2023.

FRANCO, M. L. B. *et al.* *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal, raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados, 2004.

GALVÃO, A. *Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil*. Tese [Doutorado em Ciências Sociais] – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GONÇALVES, J. *et al.* Quando tudo começa... ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do ensino médio. In: KRAWCZYK, N.; ZAN, D. (org.). *A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 11-45.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2012.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KRAWCZYK, N.; QUADROS, S. F.; SOUZA SILVA, R. A terceirização da formação profissional de nível médio no Brasil e o impacto no direito à educação: o caso do Estado de São Paulo. *Tramas y Redes*, n. 6, p. 171-188, 2024. DOI 10.54871/cl4c600j. Disponível em: <https://tramas-y-redes-ojs.clacso.org/ojs/index.php/tyr/article/view/370>. Acesso em: 2 set. 2025.

MARTINS, E.; KRAWCZYK, N. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento “Todos pela Educação”. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

PALHARES, Isabela. Tarcísio nomeia sócio de empresa com contratos no governo para Conselho de Educação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, [s. p.], 21 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/tarcisio-nomeia-socio-de-empresa-com-contratos-no-governo-para-conselho-de-educacao.shtml>. Acesso em: 2 set. 2025.

PROZ EDUCAÇÃO. *Quem somos?* São Paulo, 2020. Disponível em: <https://prozeducacao.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 out. 2020.

RECLAME AQUI. *Proz Educação Profissional*. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.reclameaqui.com.br/empresa/proz-educacao-profissional/>. Acesso em: 2 set. 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo*. São Paulo: REPU, 2022.

SÃO PAULO (Estado). *Relatório anual do estado de São Paulo, exercício 2021*. São Paulo: Governo do estado de São Paulo, 2022.

SÃO PAULO (Estado). *Relatório anual do estado de São Paulo, exercício 2022*. São Paulo: Governo do estado de São Paulo, 2023.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. *Carta na Escola*, São Paulo, n. 97, [s. p.], 2015.

SILVA, R. Fala em defesa da MP746/2016. In: BRASIL. Congresso Nacional. Comissão Parlamentar Mista de Medida Provisória - CMMPV para avaliação da MP746/2016, 24 nov. 2016. Relator: senador Pedro Chaves. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016.

WEINSTEIN, B. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo: Cortez, 2000.

WILLIS, P. *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press, 2000.

ZIBAS, D. Uma visão geral do ensino técnico no Brasil: a legislação, as críticas, os impasses e os avanços. *Difusão de Ideias*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-12, 2007. Disponível em: https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/encontro_uma_visao_geral_do_ensino_tecnico_no_brasil.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

O projeto de vida no currículo do novo ensino médio na Amazônia acreana e a formação dos estudantes alinhada aos princípios neoliberais

Adriana Martins de Oliveira

Cauê Lucas Azevedo da Silva

Introdução

Desde que o ensino médio é oficialmente reconhecido como a última etapa da educação básica, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação nº 9.394, no ano de 1996 (Brasil, 1996), passa a ser alvo de intensos debates e disputas acerca de seus sentidos e finalidades. Um dos motivos preponderantes desse movimento, foi o significativo aumento no número de matrículas em pouco mais de uma década, passando de cerca de 3,5 milhões em 1991 para 9 milhões de estudantes matriculados em 2004 (Silva, 2018). Essa expansão, indiscutivelmente, atraiu a atenção de atores com inclinações neoliberais, que vislumbraram nesses números um mercado em ascensão.

Nesse sentido, durante os últimos 25 anos destacaram-se, pelo menos, três grandes momentos em que os sentidos e as finalidades do ensino médio foram alvo de discussões,

a saber: o primeiro, referente ao período de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998 (Brasil, 1998); o segundo momento, quando se produzem as novas DCNEM, entre os anos de 2011 e 2012, em substituição às anteriores (Brasil, 2011); e, finalmente, o momento atual, quando sancionada a Lei 13.415/17 (Brasil, 2017), que reforma o ensino médio (Silva, 2018). Vale ressaltar que essa reforma tem seu início por meio da publicação da Medida Provisória nº 746/2016, apresentada por Michel Temer – aliado a setores do empresariado nacional e partidos políticos – ao assumir a presidência da República após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (Brasil, 2016). Com isso, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) passa a ser anunciada pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), imprensa e redes de televisão como o Novo Ensino Médio (NEM), trazendo como principais alterações a reconfiguração do currículo e de sua organização temporal, bem como a alteração das regras de financiamento.

Dentre a reconfiguração curricular, a Lei 13.415/2017 define, em seu 7º parágrafo, que:

[...] os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017, p. 3).

Com isso, o Projeto de Vida (PV) passa a adquirir uma grande centralidade no currículo do NEM, inclusive em relação à sua carga horária – uma das maiores, com exceção da Língua Portuguesa e da Matemática.

Em que pese a grande relevância adquirida pelo PV no NEM, a utilização desse termo não é novidade na educação brasileira; sua existência consta, já na LDB de 1996, pautada em uma perspectiva progressista da educação (Brasil, 1996). Segundo Alves e Oliveira (2020, p. 23), o termo aparece ainda no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 15 de 1998, que estabeleceu as DCNEM; em

instruções publicadas pela Unesco desde a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990; e em publicações do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que também indicavam o PV como elemento central para a conquista de boas práticas na educação das juventudes.

Desde sancionada a Lei 13.415, em 2017, e aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, em dezembro de 2018, as discussões acerca do PV não se limitam mais a experiências isoladas em algumas redes estaduais, mas sim ganham força em escala nacional. Nesse sentido, com a aprovação da reforma, coube às redes estaduais a organização das estratégias para sua realização no cotidiano das escolas, de modo a garantir que os currículos do ensino médio considerassem a formação dos estudantes “voltada para a construção de seu projeto de vida [...]” (Brasil, 2017, p. 3). No Acre, ocorreu um projeto piloto que teve início em 2019 e encerramento em 2021 (em dez escolas localizadas na capital Rio Branco); e, a partir de 2022, 112 das 285 escolas acreanas que ofertam o ensino médio, passaram a implementar o NEM (Brasil, 2023).

Diante desse cenário, o presente estudo propõe-se a analisar como o PV tem se materializado na prática pedagógica de uma escola de ensino médio localizada na Amazônia acreana, e seu possível alinhamento com a formação de estudantes subservientes aos propósitos neoliberais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória-descritiva, utilizando como procedimentos técnicos a pesquisa documental e de campo.

Na pesquisa documental, com vistas a observar os propósitos do projeto de vida, foram analisadas a Lei 13.415/2017; a BNCC do ensino médio; a Resolução CNE nº 03/2018; a Portaria MEC nº 1.432/2018; e a matriz curricular do NEM do Acre, aprovada pela Resolução CEE/AC nº 424/2022¹.

¹ Respectivamente: Brasil (2017); Brasil, (2018a); Brasil, (2018b); Brasil, (2018c); Acre, (2022).

A pesquisa de campo utilizou-se do questionário como instrumento de coleta de dados, respondido por 10 estudantes do NEM de uma escola localizada na cidade de Cruzeiro do Sul, Acre, no ano de 2023. O questionário foi impresso e aplicado presencialmente na própria escola, após autorização da Secretaria Estadual de Educação (SEE/AC) e da direção escolar, bem como assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos participantes, obedecendo aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Para garantia do anonimato dos participantes, utilizou-se um código de identificação composto pela letra E, seguida de um numeral.

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), a partir de três categorias construídas com base nas questões elencadas no questionário, a saber: temáticas abordadas na disciplina PV, atividades práticas desenvolvidas, e sentidos atribuídos pelos participantes ao PV.

A análise foi realizada com base no suporte teórico de autoras(es) contemporâneas(os) que adotam uma perspectiva crítica acerca das políticas educacionais, dentre elas(es) Silva (2018); Reis (2023); Barbosa e Alves (2023); Jakimiu (2022); Alves e Oliveira (2020); Oliveira (2022); Oliveira e Silva (2023); Silva e Moraes (2022); Silva, Tonieto e Fávero (2024), dentre outros.

O presente capítulo está organizado em quatro seções: na primeira, localiza-se o objetivo e metodologia da pesquisa; na segunda, apresenta-se o referencial teórico, problematizando-se a influência do neoliberalismo e da pedagogia de mercado no projeto de vida do NEM; na terceira, expõe-se a análise do destaque dado ao PV nos documentos normativos do NEM e de sua materialização na prática pedagógica de uma escola de ensino médio da Amazônia acreana, apontando seu alinhamento à formação das juventudes acreanas aos propósitos neoliberais; e, na quarta, sintetiza-se os resultados, apontando para a necessidade de uma formação de perspectiva integral dos estudantes.

Influências do neoliberalismo e da pedagogia de mercado no projeto de vida dos estudantes do Novo Ensino Médio

Em 2008, 2010 e 2011, três estudos publicados pela Unesco foram de extrema relevância para o ensino médio brasileiro. A publicação intitulada *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade* (Unesco, 2008), voltou-se para todos os países constituintes da organização, no intuito de contribuir com a definição de eixos comuns que deveriam nortear as políticas educacionais para o ensino médio. Nesse sentido, o respectivo documento apresentou tendências mundiais, apontando os rumos que a educação secundária deveria seguir e considerando as perspectivas globais da atualidade (Alves; Oliveira, 2020), a partir das seguintes recomendações:

[...] a fim de preparar os jovens para a vida e para o trabalho em um mundo em rápida mutação, os sistemas de educação no nível secundário devem ser reorientados de maneira a prover repertório mais amplo de saberes necessários à vida cotidiana, que incluem, especialmente, competências genéricas essenciais, capacidades práticas que não estejam ligadas a uma ocupação específica, TICs, a capacidade de aprender por si mesmo e de trabalhar em equipe, empreendedorismo e responsabilidade cívica. Eles podem ser assegurados por meio de um período comum de estudos fundamentais e pela postergação máxima possível da orientação dos alunos à modalidade geral ou vocacional. Por ocasião da orientação, a articulação entre educação secundária geral e educação técnico-profissional e treinamento deve garantir a livre circulação dos alunos entre elas, em função de suas aptidões e inclinações. A certificação obtida em uma delas deve ser igualmente reconhecida pela outra e ambas devem permitir o acesso ao ensino superior (Unesco, 2008, p. 27).

Em 2010, a publicação do estudo *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração* (Unesco, 2010) tratou de analisar algumas experiências que integravam o ensino médio à educação profissional, de modo que alguns autores brasileiros com estudos contemplados na referida publicação da Unesco, elucidaram que as discus-

sões acerca da educação profissional deveriam ter como princípio que seu sentido profissionalizante se caracterizasse como mais uma oportunidade para que os estudantes pudessem construir seus *projetos de vida* – o que não quer dizer que a finalidade primeira da etapa final da escolarização básica estivesse focada na simples formação para o trabalho e atendimento às demandas do capital (Alves; Oliveira, 2020, p. 27).

O terceiro estudo desenvolvido pela Unesco com o suporte do MEC, intitulado *Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado*, apresenta sugestões para a estruturação curricular do ensino médio, integrado à formação técnica (Unesco, 2011). Nessa proposta, o componente PV seria trabalhado nos dois últimos anos do ensino médio e o currículo seria organizado a partir das quatro áreas de conhecimento, sendo a oferta da formação técnica realizada no quarto ano da última etapa da escolarização básica (Alves; Oliveira, 2020, p. 28).

Para além da conexão com os organismos multilaterais na proposição das políticas públicas educacionais para o ensino médio, as autoras chamam atenção também para o imbricamento do MEC com instituições do campo econômico privado nas proposições acerca do PV, sendo que estes atuaram de maneira mais incisiva na inclusão dessa demanda na BNCC. Dentre essas instituições, ganham destaque a Fundação Lemann, o Movimento Todos pela Educação (TPE), o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Um breve resumo de suas proposições, estão dispostas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Instituições, documentos, ações e recomendações sobre o componente projeto de vida nas escolas de ensino médio brasileiras (2010-2018)

Instituições Privadas	Documentos	Recomendações/ações
ICE	Caderno: Projeto de Vida	Plano de ação para o jovem nortear seus caminhos e facilitar o alcance dos seus objetivos. Associa essa ação ao protagonismo juvenil.
IAS	Solução Educacional para o Ensino Médio (2012)	A reestruturação curricular deve considerar a relevância do projeto de vida dos estudantes, para assim, contribuir com a educação plena deles.
Fundação Lemann	Projeto de Vida para subsidiar a BNCC (2018): a pesquisa teve o objetivo de demonstrar como as instituições escolares podem ajudar os jovens a realizarem os seus projetos de vida.	Síntese: existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidas na vida adulta e o que é ensinado na escola. A elaboração da BNCC é uma oportunidade para dirimir essa distância e a escola poder contribuir mais efetivamente com o projeto de vida dos estudantes.
TPE	Pesquisa para subsidiar a BNCC, em parceria com a Fundação Lemann (2018); Projeto e Vida e Protagonismo Juvenil compõem a 4ª das 5 atitudes definidas pelo TPE para a educação, em 2014.	Compreende que a elaboração do projeto de vida é correlata ao protagonismo juvenil, e que cabe à escola acreditar nos projetos de todos os alunos.

Fonte: Alves e Oliveira (2020, p. 28-29).

O quadro anterior elucida o interesse em comum das instituições privadas apresentadas, com destaque para o PV, reafirmando a atuação cada vez mais forte dessas instituições nas políticas públicas educacionais – desde o processo de elaboração dos currículos até o monitoramento de sua materialização nas instituições escolares –, de modo a garantir controle sobre a formação escolar que as juventudes brasileiras venham a receber. Fávero *et al.* (2024) corroboram com essa teoria e se utilizam da expressão “neoliberalismo pedagógico”, cunhada por César Tello (2013), para denunciar o processo que facilita o imbricamento entre os setores público e privado, de modo que este se ramifique para dentro das escolas, o que pode “acarretar a per-

da de sentido e de identidade da escola como bem público e da própria democracia educacional” (Fávero *et al.*, 2024, p. 348).

Importa considerar que, desde os anos 1990, já havia uma discussão acerca do PV pautada nos documentos dos organismos multilaterais; a partir da aprovação da BNCC do ensino médio, tais discussões são intensificadas e ampliadas para todo o território nacional. Nesse sentido, Alves e Oliveira (2020, p. 31-32, grifo nosso) pontuam que,

[...] a versão aprovada está bem mais alinhada com o prescrito pelas fundações, como demonstra o anterior. Considerando o papel dessas fundações e dos sujeitos individuais na disputa acerca de uma BNCC, como demonstram Peroni, Caetano e Lima (2017), compreendemos a centralidade das competências e do protagonismo juvenil na perspectiva economicista e utilitarista, alinhada aos princípios da formação do capital humano. Essa perspectiva oculta a precarização das condições de trabalho e a redução na oferta de empregos formais no Brasil, em especial após a reforma trabalhista aprovada em 2017 – que afeta a todos os brasileiros, conforme indica Antunes (2018), mas cujos danos mais se evidenciam em certos grupos etários e sociais. Dizer à juventude que uma formação pautada nas competências, no *projeto de vida* e no protagonismo por si resolverá o problema do desemprego é uma promessa enganosa, sem nenhuma efetividade.

Nessa perspectiva, a escola deixa não apenas de se constituir como espaço epistemológico e de formação em perspectiva integral para se transformar em *locus* de preparação para atuação no mercado, como também passa a se organizar à serviço do *modus operandi* mercadológico, efetivando-se na “materialização da ideologia e da episteme do neoliberalismo” (Jakimiu, 2022, p. 11). Com isso, ao se atribuir à educação escolar o papel de preparar para o trabalho, de forma a atender em tempo hábil às necessidades exigidas pelo mercado, desloca-se o verdadeiro sentido da escolarização – o de fomentar uma educação pautada nos pressupostos da emancipação, da socialização e da produção do conhecimento à serviço da possibilidade de transformação social.

Nesse sentido, Jakimiu (2022) enfatiza que, mesmo emergindo no discurso oficial, sob o argumento da necessidade de “criar espaços formativos que favoreçam aos estudantes a valorização de seus interesses e perspectivas para o futuro, bem como com o foco no mundo do trabalho, na cidadania e na compreensão da vida contemporânea” (Silva, 2018), o PV apresenta, na retaguarda desse discurso, o objetivo de atender as exigências impostas pelo mercado. Na seção a seguir, evidencia-se como o discurso sobre o PV passa a ser construído nos dispositivos de regulamentação do NEM, bem como sua materialização na prática pedagógica de uma escola de ensino médio localizada na Amazônia acreana.

Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: do discurso oficial à materialização na prática pedagógica escolar

A partir da incorporação da Lei 13.415/2017 à LDB de 1996 (Brasil, 2017), observa-se um processo de regulamentação e a criação, pelo Governo Federal, do que Oliveira e Silva (2023, p. 113) denominam “dispositivos de regulamentação e políticas de indução” para sua implementação. Dentre tais dispositivos de regulamentação, dão ênfase ao PV: a BNCC do ensino médio (Brasil, 2018a); a Resolução CNE nº 03/2018, que estabelece a atualização das DCNEM (Brasil, 2018b); e a Portaria MEC nº 1.432/2018, que define os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos (Brasil, 2018c).

Na Resolução CNE nº 03/2018, o conceito Projeto de Vida é empregado cinco (5) vezes, estando presente inicialmente nos seguintes termos: “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018b, p. 02). Até o ano de 2021, os 24 livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), analisados por Reis (2023), organizavam-se em torno dessas três dimensões apresentadas na referida resolução – o que evidencia que é também

por meio do estreitamento e alcance dessas dimensões que o PV se estrutura, com vistas à formação da subjetividade das juventudes aos princípios neoliberais, agindo como fio condutor para que o empreendedorismo se incorpore nas atividades humanas (Dolabella, 2005 *apud* Barbosa e Alves, 2023).

A Resolução CNE nº 03/2018 enfatiza, ainda, o PV, ao definir o conceito de formação integral como o

[...] desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante, por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018b, p. 02).

Ao tratar da estrutura curricular, o documento em tela destaca o PV e a carreira do estudante como uma “estratégia pedagógica cujo objetivo é promover seu autoconhecimento e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (Brasil, 2018b, p. 16). Considerando a relevância do PV no documento em análise, apresentando-se essencialmente como “princípio específico do Ensino Médio (art. 5º), como parte constitutiva do conceito de formação integral (art. 6º) e como estratégia pedagógica (art. 27º)” (Jakimiu, 2022, p. 10), é possível inferir que este vem se configurando como eixo basilar da educação das juventudes do ensino médio a partir do NEM.

Tratando-se da Portaria MEC nº 1.432/2018 (Brasil, 2018c), o termo Projeto de Vida aparece 09 vezes, ganhando centralidade ao compor um dos quatro eixos integradores dos itinerários formativos, juntamente com investigação científica, processos criativos, e mediação e intervenção sociocultural. A referida portaria destaca que o eixo “empreendedorismo” “tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018c, p. 4-5), sob a justificativa de que para:

[...] participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais (Brasil, 2018c, p. 4-5).

Importa considerar que a justificativa apresentada nas novas DCNEM para o uso do “empreendedorismo” possui um estreito alinhamento aos direcionamentos propostos em livros didáticos de PV. Sobre isso, estudos de Silva e Morais (2022) elucidam o aparecimento da temática “Carreira estável já era”, que parece ter como propósito orientar os jovens, que possivelmente terão que exercer os mais distintos trabalhos, a se adaptarem para serem aceitos em qualquer tipo de emprego, seja ele formal ou informal. Atrelada a essa questão, soma-se o propósito de transmissão do falacioso discurso da inexistência de desemprego e de desigualdades sociais, mascarando com a existência de um sujeito totalmente culpado por não ter conseguido bons níveis de desempenho na escola (Silva; Tonieto; Fávero, 2024). Percebe-se, nesse contexto, o esvaziamento do sentido social da educação, em detrimento de uma formação racional das juventudes subordinada ao sistema neoliberal, de modo que a escola “torna-se um laboratório para a preparação de corpos e de subjetividades consideradas aptas a concorrer a um posto de trabalho, que por sua natureza é excludente e desigual” (Silva e Morais, 2022, p. 639).

Outro documento normativo que enfatiza o PV é a BNCC, que tem como objetivo primeiro, orientar a elaboração dos currículos estaduais (Brasil, 2018a). Esse documento é bastante criticado por diversos pesquisadores, não apenas por seu caráter prescritivo e por se apresentar contraditório ao propor a superação disciplinar do conhecimento enquanto enquadra o conhecimento em códigos, mas também porque esses códigos se apresentam como mecanismos indutores e reguladores da prática docente e de sua articulação com as avaliações em larga escala, dentre outras questões (Jakimiu, 2022, p. 08).

Considerando que o currículo do ensino médio deve obrigatoriamente estar alinhado à BNCC, não por acaso, o termo Projeto de Vida aparece 17 vezes no referido documento, sendo apresentado logo no início como uma das 10 competências gerais da educação básica, nos seguintes termos:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018a, p. 09, grifo nosso).

Para além de ser constitutivo de uma das competências gerais da educação básica, o PV ganha outras atribuições de relevância na BNCC, a exemplo de se constituir parte da formação integral das juventudes, bem como elemento formativo e integrativo da finalidade do “Ensino Médio na contemporaneidade” (Jakimiu, 2022, p. 09). Importante ressaltar que, por diversas vezes, a BNCC associa o PV à formação integral dos jovens, e vinculando-a aos preceitos delineados no “Caderno de Projeto de Vida”, material utilizado pelos professores e elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), “organização que concebeu e implantou há mais de 10 anos o modelo atual da escola para o ensino médio em tempo integral”, por meio do modelo pedagógico e de gestão *Escola da Escolha* (Souza; Silva, 2021, p. 672).

Tal modelo foi formulado com o auxílio das fundações e institutos do Terceiro Setor – dentre eles, a Fundação Lemann e o Movimento Todos Pela Educação –, que dispõem de interesses em comum e subsidiam pesquisas para angariar respaldo na inserção do PV na BNCC (Alves; Oliveira, 2020). Sobre o modelo *Escola da Escolha*, estudos de Evangelista (2020) denunciam que, desde seus princípios educativos até seus eixos formativos, tal modelo tem como objetivo moldar e privatizar as subjetividades dos jovens ao *modus operandi* empresarial, numa perspectiva de neoliberalização da educação, mesmo que por vezes velada.

Em se tratando do contexto de implementação do NEM no estado do Acre, o material didático de PV utilizado nas escolas também foi elaborado pelo ICE, que delineou toda a arquitetura organizacional desse componente curricular, pontuando as competências, habilidades e os conteúdos trabalhados em cada semestre de cada série do ensino médio, de modo que os professores apenas o executem. Assim, para além de contribuírem para a formação dos estudantes com base em uma perspectiva economicista da educação, esse material baliza uma posição do professor enquanto mero reprodutor das políticas educacionais, e não como sujeito partícipe e construtor dessa política (Oliveira, 2022).

A fragilização da formação integral dos estudantes e seu forte alinhamento aos interesses mercadológicos aparece ainda mais evidente no Acre, quando se analisa a matriz curricular do NEM, aprovada pela Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 424/2022, que autoriza sua implementação em 22 escolas de ensino médio a partir do ano de 2022 (Acre, 2022). Já de início, observa-se o esvaziamento das disciplinas básicas – que permitem a aquisição do conhecimento científico –, em detrimento da supervalorização de componentes curriculares voltados à formação de habilidades empreendedoras, como é o caso do PV – que, não por acaso, possui uma carga horária total de 240 h/s (dividida nos 3 anos do ensino médio), superior a todos os demais componentes curriculares, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática. Soma-se a isso, a mudança de nomenclatura sofrida pelo PV no terceiro ano do ensino médio acreano, que passa a ser denominado de “Pós-Médio” (Acre, 2022).

Ao que parece, não se trata de uma simples mudança de nome, mas sim de uma intensificação de sua finalidade de preparar o jovem empreendedor de si, totalmente responsável por suas “escolhas” e projetos de vida, descaracterizando fortemente o ensino médio enquanto parte da educação básica e condenando esses jovens, principalmente os mais vulneráveis, a ocuparem os postos de trabalho mais precari-

zados do mercado, uma vez que suas mazelas sociais e incertezas do futuro são desconsideradas. Com isso, alicerçado no culto à meritocracia, fomenta-se nos jovens acreanos um sonho que não pode ser realizado. Na perspectiva de Pereira *et al.* (2024), no âmbito das políticas educacionais contemporâneas, a meritocracia se constitui em:

[...] peça chave para compreender a lógica interna da racionalidade liberal, pois concretiza tanto os princípios quanto as ações que dão materialidade à referida racionalidade. Individualismo, competição, competitividade, empresariamento de si mesmo, livre iniciativa, flexibilidade, redução dos encargos sociais e dos direitos sociais, mínima intervenção estatal da economia, autogestão e autorregulação do mercado, flexibilização, globalização da economia, ethos empreender, eficiência, eficácia, gerencialismo são alguns dos tantos termos que caracterizam a racionalidade neoliberal que tem colonizado o mundo da vida nas últimas décadas, inclusive no campo educacional escolar (Pereira *et al.*, 2024, p. 626).

A empregabilidade do PV no currículo do ensino médio apresenta-se ainda mais grave quando analisamos sua materialização na prática pedagógica das escolas. No caso da escola acreana em análise neste capítulo, a entrevista com 10 estudantes evidenciou um forte alinhamento do PV aos preceitos neoliberais de formação das subjetividades estudantis. Esse resultado pôde ser observado a partir das respostas dos participantes a questões relacionadas às temáticas abordadas na disciplina PV, atividades práticas desenvolvidas, bem como os sentidos atribuídos ao PV.

Em relação às temáticas abordadas na disciplina PV, os dados revelam um predomínio do trabalho com as chamadas competências socioemocionais – formação do “novo” profissional, que precisa se mostrar corajoso e persistente o suficiente para enfrentar as adversidades essencialmente do mercado de trabalho. Os dados revelam, ainda, que as aulas de PV na referida escola parecem estar cumprindo, em alguma medida, seu papel principal, ou seja, a formação de uma subjetividade juvenil resiliente e subserviente ao deus mercado.

Tal evidência pode ser ratificada a partir das respostas dos estudantes ao serem questionados se sentem-se protagonistas de seus projetos de vida e se o PV atende às suas necessidades. Considerando que 8 dos 10 participantes responderam que sim às duas questões, e que 7 deles vincularam o protagonismo à ideia de responsabilidade, é possível inferir que, atrelado ao discurso das competências socioemocionais, a escola reforça a ideia de que os jovens devem ser resilientes e devem acreditar que a conquista de um futuro com melhores condições de vida depende única e exclusivamente de seu esforço pessoal.

Soma-se a isso a ideia de que a realização desse objetivo se dará por meio das estratégias traçadas no PV, independentemente de todas as adversidades de ordem econômica, social e até cultural que lhes são impostas. Dentre os 10 estudantes entrevistados, apenas um deles explicitou o falacioso discurso que permeia o componente curricular PV, ao revelar que a finalidade dele, a partir de sua concepção, é [...] “disciplinar jovens e prepará-los para o mercado onde nem todos têm as mesmas oportunidades” (E7).

Corroborando com o depoimento do aluno, vale ressaltar que, para a maioria dos estudantes do ensino médio brasileiro e, em especial, o acreano, a formação escolar constitui-se como a única oportunidade de mobilidade social, considerando as condições sociais adversas e desiguais em que se encontram. Nesse sentido, retirar desses estudantes o direito de terem acesso a todas as disciplinas que compõem o campo dos saberes científicos, em detrimento do PV, disciplinas eletivas – como “Master Cheff, Planejamento Financeiro, Qual é a sua Doutor?, Do lixo ao luxo, Fábrica de Corpo, Moda, Mundo Disney, No Balanço do Hip Hop, Sou Fanzineiro e daí?”, dentre outras –, e de cursos técnico profissionalizantes que não possibilitam nem o ingresso no ensino superior, nem uma profissão que lhes permita um sustento digno, o NEM se evidencia como uma política educacional um tanto perversa com as juventudes (Oliveira, 2022, p. 247).

Os estudos de Oliveira (2022) acerca do processo de implementação do NEM no Acre, com base na experiência das escolas-piloto, elucidam ainda que os cursos profissionalizantes ofertados aos estudantes contribuem em grande medida para uma formação precarizada e que, quando muito, habilita os estudantes – principalmente os que estudam nas escolas mais periféricas do estado – a ocuparem cargos de baixa remuneração e valorização profissional. Tal informação é confirmada quando a autora identifica os cursos ofertados, dentre eles, produtor de plantas aromáticas, barista, confeiteiro, maquiador e processos fotográficos – oferecidos como Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), não garantindo uma profissionalização de qualidade, uma vez que são “cursinhos” de curta duração.

Com isso, é possível inferir que o discurso oficial de que o NEM vai formar os estudantes para ocuparem as mais diversas atividades laborais, a depender de seus anseios e de seu projeto de vida, vem se materializando na prática escolar acreana como uma maneira de formar jovens que aprendam a “se virar”. Na perspectiva de Barbosa e Alves (2023), esses estudantes desenvolvem atividades que contribuem para o processo de “uberização” do trabalho, caracterizadas por serem “atividades precárias e mal remuneradas, com renda média que gira em torno de R\$900,00 mensais, para jornadas extenuantes de até 12 horas diárias de trabalho” (Barbosa; Alves, 2023, p. 12).

A incidência do PV na formação economicista dos estudantes da escola em análise destaca-se ainda nas respostas dos participantes, quando indagados se o PV atende às suas necessidades e de que forma. Oito dos dez participantes responderam que sim, o PV atende às suas necessidades, e que isso se daria com base no estabelecimento de metas e objetivos, na responsabilidade com o futuro, na preparação para o mercado de trabalho, bem como no autoconhecimento das potencialidades e fragilidades dos estudantes. Na perspectiva de Dias e Zan (2022, p. 31),

[...] a maioria desses estudantes possui uma expectativa pautada na ideia do esforço individual, desvinculando, em alguma medida, os problemas que anunciam em relação à sociedade brasileira daqueles que se associam à busca das conquistas desejadas, o que pode ser intensificado pela orientação oficial do componente curricular Projeto de Vida.

Nas palavras de Reis (2023, p. 08), “não se pode conceber o processo educacional como uma forma de adaptar os estudantes a um meio desolador. Ela deve possibilitar a compreensão da realidade com a intenção de transformá-la.” A educação deveria se ater em fazer os jovens refletirem o presente criticamente, para então possibilitar que vislumbrem um futuro.

Considerações finais

Enquanto parte da educação básica, a LDB de 1996 assegura que o ensino médio deve promover “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico” (Brasil, 1996, Art. 35, Inciso III). Caminhando na contramão desses princípios basilares do ensino médio, o NEM vem se constituindo como importante instrumento de formação de sujeitos neoliberais, subservientes às leis do mercado e do capital.

No estado do Acre, mais precisamente na escola analisada neste capítulo, essa formação neoliberal se faz presente desde a elaboração da matriz curricular, até sua materialização na sala de aula. Ao priorizar componentes curriculares como o PV e as Eletivas em detrimento dos demais, em especial daqueles com maior potencial de contribuir com a formação dos estudantes numa perspectiva crítica e emancipada, o NEM corrobora fortemente com a concretização do projeto societário neoliberal.

Para isso, o PV desempenha uma função primordial ao priorizar a abordagem de temáticas voltadas para a formação profissional e

para as competências socioemocionais, com destaque para a resiliência, haja vista a importância da formação de sujeitos que consigam resistir às adversidades de ordem econômica e social que lhes são impostas. Em que pese a existência de estudantes que conseguem identificar em alguma medida as fragilidades dessa política educacional, no caso específico do contexto acreano e em especial da escola analisada, a subjetividade subserviente e conformada ao *status quo* parece configurar-se na formação dos estudantes.

Considerando que não existem fórmulas mágicas para que as escolas consigam atuar junto aos seus estudantes na construção de seus projetos de vida, será sempre um olhar mais apurado às suas condições de vida e às demandas que estes trazem para as escolas, que possibilitarão que cada escola consiga traçar estratégias que contribuam com a ampliação das possibilidades – não apenas de elaboração, mas também de viabilização de projetos de vida.

Assim, para que os estudantes possam de fato promover mudanças e assumir a função de agentes atuantes no processo de transformação – não apenas de sua vida pessoal, mas da sociedade como um todo –, é fundamental que se invista primeiramente em uma formação consubstanciada no domínio de conhecimentos científicos sólidos, essenciais para que estes possam desenvolver seus projetos de vida. Isso não nos parece ser possível no NEM, que coloca em risco a função social da escola ao assumir o Projeto de Vida como projeto formativo dos estudantes, sem levar em consideração o contexto socioeconômico atual de elevada redução nos postos de trabalho e da consequente precarização de suas condições, principalmente para as juventudes.

Referências

ACRE. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE nº 424, de 28 de dezembro de 2022*. Autoriza a implantação, a partir de 2022, da Matriz Curricular a ser ofertada em 22 (vinte e duas) escolas do Novo Ensino Médio. Rio Branco: Conselho Estadual de Educação, 2022.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. 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, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 15 de jul. 2024.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. Aprender a empreender: reflexões sobre um projeto de vida danificado. *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1140.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer nº 05/2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, [2011]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política

de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica, 2023: resumo técnico*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censoescolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 16 out. 2024.

DIAS, F.; ZAN, D. A escola nos projetos de vida de jovens estudantes de ensino médio. In: I COLÓQUIO DA REDE NACIONAL EM PESQUISA, 1., 2022, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: CRV, 2022. p. 31-32.

EVANGELISTA, A. P. *A política de educação em tempo integral do ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial*. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

FÁVERO, A. A. *et al.* A flexibilização curricular no novo ensino médio gaúcho na avaliação dos professores-gestores. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; CENTENARO, J. B. (org.). *Políticas educacionais e neoliberalismo*. Porto Alegre: Livrologia, 2024. p. 330-355.

JAKIMIU, V. C. de L. Projeto de vida no currículo do ensino médio: a educação a serviço da Pedagogia do Mercado. *Revista Cocar*, [s. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5040>. Acesso em: 15 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. M. de; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução. *Revista Educere Et Educare*, Umuarama, v. 18, n. 47, p. 113-129, 2023.

OLIVEIRA, A. M. de. *As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre: uma análise do processo de implementação*. 2022. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

PEREIRA, T. S. *et al.* A meritocracia como ideal ético da racionalidade neoliberal e suas implicações na educação. In: FÁVERO, A. A. *et al.* (org.). *Políticas educacionais e neoliberalismo*. Porto Alegre: Livrologia, 2024. p. 615-637.

REIS, L. R.. O componente curricular Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio”: o papel dos livros didáticos na atuação da política curricular. In: SANTOS, D. A. dos; BANDEIRA, G. M. da S.; FREITAS, P. G. de. (org.). *Educação em foco: diálogos sobre o papel político e social da escola – Volume 4*. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

SILVA, D. M. da; TONIETO, C.; FÁVERO, A. A. A educação por competências no Brasil no período de 2015 a 2019: posicionamento político-pedagógico em teses e dissertações. In: FÁVERO, A. A. *et al.* (org.). *Políticas educacionais e neoliberalismo*. Porto Alegre: Livrologia, 2024. p. 638-665.

SILVA, F. V. da; MORAIS, E. B. de. Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 632-651, 2022. DOI 10.14393/REPOD-v11n2a2022-64288. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64288>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Marília, v. 34, n. 0, [n.p.], 22 out. 2018.

SOUZA, G. R. de C.; SILVA, M. A. da. Projeto de Vida no novo ensino médio, em busca da regulamentação de condutas juvenis. In: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. do C. de. (org.) *Educação Matemática em pesquisa: perspectivas e tendências* – Volume 02. Guarujá: Editora Científica, 2021. p. 669-685.

TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, C. (coord.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.

UNESCO. *Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo*. Brasília, DF: Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271>. Acesso em: 25 out. 2023.

UNESCO. *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade*. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

Gestão democrática e ócio estudioso: o papel formativo do gestor escolar

Luciane Spanhol Bordignon

Luciana Maria Schmidt Rizzi

Introdução

No cotidiano complexo e plural da educação básica pública, a gestão educacional e escolar apresenta-se como relevante, uma vez que as intenções, traduzidas em política, se materializam por meio dela. A gestão democrática caracteriza-se como um indicador de qualidade no conjunto dos processos educativos. O presente capítulo objetiva revisitar aportes sobre a gestão democrática e apresentar o papel do gestor na promoção da escola como experimento formativo.

Desafiamos nossos escritos no caminho da gestão educacional pensada por meio da tensão permanente entre o cuidado de si e o cuidado dos outros, implicando um exercício constante de autorreflexão e de reelaboração da própria experiência. Nesse movimento, o gestor assume um lugar importante no cenário da formação humana, reascendendo seu papel pedagógico para mobilizar tanto sua autoformação quanto a de seu grupo. Dessa forma, o ócio estudioso, apli-

cado ao estudo, à escuta, ao diálogo, à leitura, à escrita e à meditação, mostra-se fundamental para a formação e autoformação dos sujeitos.

Além das notas introdutórias, o capítulo está organizado em duas seções: na primeira, apontam-se as revisitações teóricas da gestão democrática; posteriormente, sinaliza-se a proposta de investigar a tarefa formativa do gestor na construção da escola como espaço do ócio estudioso, para a sua própria autoformação, mediada pela companhia do outros e do mundo. É nesse desafio ético e político, articulado com a gestão democrática, que se desenvolvem as experiências no interior da escola para a construção de um experimento formativo.

Revisitações legais e teóricas sobre a gestão democrática na escola

A gestão democrática está posta em amparos legais, tais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), que evidencia, no artigo 206, a gestão democrática do ensino público como um dos seus princípios; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que indica, no artigo 14, alguns princípios da gestão democrática, como a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) assegura, na meta 19, condições para a efetivação da gestão democrática da Educação no prazo de 2 anos, associadas a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014). Essa meta contém estratégias como: legislação para a gestão democrática nas escolas; formação dos conselheiros; criação dos fóruns permanentes de Educação; fortalecimento dos Conselhos; participação no projeto político-pedagógico; e autonomia das escolas. Passados vinte e oito anos da promulgação da Cons-

tuição Federal, ainda falamos na efetivação da gestão democrática. Percebe-se, nesse sentido, a necessidade de um processo permanente de sua construção e efetivação.

A gestão democrática está ancorada em alguns conceitos que merecem compreensão, entre eles: políticas públicas educacionais, gestão da educação e escolar, participação e autonomia. A política educacional, segundo Vieira (2008), diz respeito ao setor da Ciência Política e à reflexão teórica sobre as políticas educacionais. O termo política educacional refere-se a uma multiplicidade e diversidade de políticas e ações no âmbito do Poder Público. Já a gestão refere-se à interação com o outro, que seria, para Vieira (2008), arena de interesses contraditórios e conflituosos, exercício de tolerância. Ainda, conforme a autora, o termo gestão educacional refere-se a uma esfera macro e envolve os sistemas federal, estadual e municipal de educação.

Um dos indicadores da gestão democrática ampara-se na *participação*. Para Habermas (2007), participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade. Já para Bordenave (1994), a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã, nos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno em uma sociedade que permite e facilite a participação de todos – ou seja, o futuro ideal de homem se dará em uma sociedade participativa.

Tratando-se de escola, Bordenave (1994) sinaliza que a participação constitui um laboratório vivo, onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática. Ferreira (2001) assegura que a gestão constrói-se e é legitimada na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico que reflita o projeto de homem e de sociedade que se quer.

Outro indicador da gestão democrática é a *autonomia*, que, segundo Barroso (2001), é uma maneira de gerir e orientar as diversas

dependências em que os indivíduos e grupos se encontram no meio biológico ou social, de acordo com as próprias leis. O autor, ao destacar a autonomia da escola, salienta que esta resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses políticos, gestores profissionais e pedagógicos, sendo preciso saber gerir, integrar e negociar. Portanto, a autonomia é um conceito construído social e politicamente pelos diferentes atores organizacionais da escola.

Nesse sentido, a tarefa da educação, segundo Laval e Vergne (2023), não é somente fazer com que cada indivíduo sinta-se membro de um grupo com o qual tem obrigações, mas também ensiná-lo a tornar-se participante ativo na determinação coletiva das regras da vida, além de participante ativo na vida social e cultural da sua renovação e da sua criatividade – um ser plenamente responsável pelo mundo no qual vai viver. Os autores questionam: como deveria ser a educação em uma democracia ecológica? A função da educação será a de formar indivíduos criativos, capazes de compartilhar conhecimentos, de transmitir o que sabem, de cuidar dos outros e de seus *habitats*, e de produzir conhecimento por si mesmos.

Nessa perspectiva, várias são as representações da gestão democrática. No entanto, abordaremos apenas algumas, entre elas o planejamento participativo, o Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada do gestor.

Planejamento participativo

A educação tornou-se, segundo Souza (2014), um processo planejado de humanização; ou seja, é por meio dela que o homem se torna homem. Nesse contexto, o planejamento assume, em todos os níveis e modalidades educacionais, uma condição de pensar e repensar elementos basilares, como qual sociedade eu tenho ou qual sociedade é possível. Quando se menciona a palavra planejamento, a associação livre e imediata dos professores é com aquele plano de curso ou disci-

plina pedido anualmente pela gestão e entregue para ser arquivado, não tendo nenhuma utilidade, um documento natimorto e muitas vezes sem sentido de existência (Masetto, 1994).

O planejamento, segundo Gandin (2000), existe para resolver – e não criar – problemas; quando realizado de modo participativo, é, de fato, uma tendência dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade. Para Libâneo (2004), um planejamento dirigido a uma ação crítica possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola como um todo. Nesse sentido, se traduzirá pela ação pedagógica direcionada, de forma a integrar-se dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo.

O planejamento participativo abre possibilidades, permite a participação e corresponsabilidade nas decisões; é um instrumento de trabalho capaz de conduzir à descoberta e à autogestão; é um processo político contínuo, que facilita não apenas a execução, mas a tomada de decisões diante das situações-problema, ultrapassando a dimensão técnica. Por meio dele, é possível organizar democraticamente os espaços e tempos da escola, resgatar as experiências históricas das pessoas, revelar a diversidade cultural e fomentar projetos e ações que contribuam para transformar a realidade que hoje temos na realidade que desejada.

Projeto Político-Pedagógico

Pensar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola, segundo Veiga (2003, p. 57), é pensar:

[...] no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa, por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consciente e possível.

O PPP não é algo que é construído e, em seguida, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas; ele é construído e vivenciado em todos os

momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola (Veiga, 2003). Constitui-se na referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa escolar, e sua elaboração requer a participação de todos aqueles que compõem a comunidade discente e docente. O PPP favorece a articulação e construção de espaços participativos, caracterizado como um movimento de luta em prol da democratização e voltado para a inclusão, favorecendo o diálogo, a cooperação, a configuração da unicidade e a coerência ao processo educativo.

Formação continuada do gestor

No intuito de conceber a escola como um espaço de experimento formativo, o papel do gestor está, em primeira instância, na formação ética de si mesmo numa dupla perspectiva: de um lado, por meio de diferentes exercícios de si que promovam sua autoformação; por outro lado, pelo próprio pensamento crítico da atualidade, questionando-se constantemente de que mundo é esse no qual nos dedicamos a educar. Em qualquer um dos âmbitos, o que está presente é o si mesmo, na relação consigo, com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, Foucault (2010) nos auxilia a pensar a ética, a política e a própria formação humana no contexto atual e na ruptura de determinadas formas de fundamentalismo que bloqueiam a possibilidade da pluralidade humana, social e cultural. Assim, ao pensar o processo formativo do próprio gestor, buscamos como núcleo dessa formação humana o seu sentido originário, como na noção de *Paideia*, articulada com a *skholé*, compreendida como tempo livre voltado para o cultivo da alma. Para Foucault (2010), o tempo livre assume a ideia do governo ético de si mesmo como ponto de partida para o bom governo dos outros.

Nessa perspectiva, a ideia de governar bem é clara, “quem não for capaz de governar bem a si mesmo não está em condições de governar os outros” (Dalbosco, 2020, p. 24). Por meio do pensamento socrático,

em que Foucault (2010) alicerça suas reflexões, é indispensável que o sujeito cultive a si mesmo no tempo livre, por diferentes práticas que constituem o ócio estudioso, tais como: a meditação, o exame de consciência, a leitura, a escrita e o diálogo, que se exercitados diariamente, são considerados nucleares para a própria transformação ética do sujeito. Nessa tradição greco-romana evidenciada pelo autor, o bom governo de si não ocorre de modo solitário, mas sempre na companhia do outro, mediado pelo mundo que nos cerca.

É nessa forma ambígua da tensão entre exercitar a si mesmo e aos outros, que o ócio estudioso encontra sua maior propensão, num exercício profícuo e exigente de cultivo humano e intelectual de si mesmo, na disposição ativa de pensar por si, mas sempre com auxílio ético e pedagógico do outro. É por esse movimento individual e coletivo que encontramos o núcleo da educação como formação e auto-formação, tornando-se a educação um experimento formativo voltado ao autogoverno, em que a figura do gestor escolar, propósito nesta pesquisa, precisa imbuir-se permanentemente via exame crítico de si mesmo, na busca inalcançável de se governar.

Ao pensar a formação humana como exercício de si, o gestor escolar, por meio de um esforço teórico no sentido de pensar sozinho, desenvolve maior serenidade para enfrentar as intempéries diárias da sua função, pela própria compreensão que faz de si enquanto sujeito que critica a atualidade em que vive. Nesse ponto, destacamos a importância da construção teórica e reflexiva voltada para o diagnóstico do tempo presente, investigando as governanças atuais – baseadas fortemente em práticas neoliberais –, o empresariamento da educação como nova forma de poder e a colonização das políticas econômicas nos espaços mais íntimos da subjetividade humana.

Nesta esfera de ação, legitimou-se a nova ordem mundial dominada por dispositivos de competição, lucratividade e eficiência. A escola não fica imune a esse discurso e às políticas educacionais: o sujeito contemporâneo tornou-se um empreendedor de si mesmo e in-

dividualista, com formas coletivas e solidárias de vida passando a ser subjugadas a um segundo plano e a escola a ser gerida pelo modelo de gerenciamento empresarial, modelado pelo espírito da concorrência e do negócio.

Ao tomar esse breve diagnóstico de época da modernidade, torna-se premente a dimensão generosa e solidária de vida, ancorada num governo ético de si mesmo, em resposta a essa dominação econômica do sujeito. Nesse aspecto, a escola, nas figuras dos professores e dos gestores escolares, torna-se fundamental para o exercício do cultivo de si, na perspectiva foucaultiana, como uma “pequena comunidade humana, orientada pelo tempo livre não produtivo e organizada na busca incansável do saber, ancorada na perspectiva da formação humana” (Dalbosco, 2020, p. 29).

Assim, a tarefa do gestor escolar torna-se urgente no sentido de retomar a ideia da educação como preparação, da escola como tempo livre e do exercício permanente do ócio estudioso como transformação do modo de ser do sujeito por si mesmo. Vinculada a essa tradição da escola como experimento formativo, o gestor pode encontrar a correlação da ação humana como práxis, e, portanto, como a própria noção de filosofia ou de espiritualidade:

Chamemos de “filosofia”, se quisermos, essa forma de pensamento que interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso. Chamemos “filosofia” a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isso chamarmos “filosofia”, creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações da existência etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (Foucault, 2010, p. 15).

A noção de espiritualidade surge filosoficamente como contraposição crítica ao modelo cartesiano de verdade e à dependência exclusiva do conhecimento. Foucault (2010) nos traz à reflexão de que a espiritualidade está ligada a uma forma de vida, implicando uma postura intelectual filosófica em que o sujeito precisa se colocar na situação e assumir, assim, a verdade como um processo de transformação e não apenas como um processo analítico e externo. Nesse aspecto, podemos pensar a gestão como um espaço produtivo para fomentar o processo formativo que exige uma verdade de si mesmo, não como uma espécie de trabalho que necessita de técnicas e processos para se efetivar, mas especificamente como um modo de se relacionar com os outros em que a busca pela verdade se dá no cuidado de si, exercício permanente que o sujeito precisa fazer sobre si mesmo para atingir sua própria transformação.

Por isso, a ideia de espiritualidade é trazida como um modo de vida, em que a reflexão do sujeito sobre o mundo o toca profundamente, enquanto ser que reflete e atua nesse mundo na companhia sempre ambígua do outro. É essa noção – como filosofia prática, como modo de ser – que sustenta a noção de educação como preparação e que possibilita o surgimento da escola como tempo livre destinado aos estudos. Na tradição latina, Sêneca (2018) denomina esse cultivo como ócio estudioso.

Na modernidade, essa tarefa parece ter perdido o seu lugar; a escola encontra-se invadida por aparatos tecnológicos e midiáticos, planilhas, plataformas virtuais e formulários, mobilizada por currículos personalizados para atingir fins rentáveis e de sucesso no ranqueamento de aprendizagens e índices. Aquilo que se constitui como a função primeira da educação, ou seja, cultivar a cultura e o pensamento, deixa lugar para um tempo absorvido pela servidão produtiva.

Nossas análises levam a uma aproximação do exercício da gestão democrática ao núcleo do ócio estudioso, uma vez que a finalidade maior repousa na tarefa ética do sujeito, referindo-se ao cultivo de si

mesmo para evitar práticas autoritárias e soberbas que podem conduzir o sujeito no exercício da gestão escolar. Portanto, essa forma de vida – construída de forma exigente e dolorosa – recusa a subordinação ou a devoção a uma autoridade externa, sendo traduzida como um trabalho de si para consigo mesmo, por meio de um autoexame permanente da consciência. Trata-se de um processo de formação e transformação consciente, individual e coletivo, que conta com o auxílio e a presença constante de muitos “outros” e se traduz por diferentes exercícios incorporados ao modo de ser e de viver da gestão escolar.

Embora vivamos em uma linearidade temporal com viés de progresso, somando-se ao produtivismo e à aceleração, o cuidado de si na constituição de uma bela existência ainda encontra forças em nossos argumentos para a construção de pequenos espaços de resistência na escola e na ação do gestor. Estamos empenhados em resistir a essa ocupação permanente dos sujeitos e dos seus corpos, numa vigilância permanente de prescrição de condutas em que a palavra e a escrita se transformarão numa tecnologia sofisticada de “formação” na maquinaria escolar – assim, mantemos todos capturados permanentemente. O ócio como requisito necessário no sentido da *skholé* grega passa a ser descaracterizado e condenado na escola moderna, por uma produção e ocupação do tempo com posição destacada hodiernamente.

Em síntese, é na possibilidade de autogoverno dos sujeitos implicados no processo educacional, por meio da própria autoformação, que se imbrica a importância do papel intelectual do governante para que possa fazer uso das múltiplas disposições e governar os outros. Esse aprender a governar-se exige uma atenção específica ao movimento de concentração e relaxamento, do trabalho ao ócio, do alargamento da experiência e da convivência. Entretanto, não se trata de qualquer experiência – deve ser enriquecedora e mobilizar o educador e o gestor para experiências novas.

Nesse sentido, o tempo aparece como um fator primordial para um planejamento flexível, que não engesse a educação, a gestão e os

sujeitos, mas que enlace o processo formativo a um ócio necessário: trata-se de uma escola como ócio, e ócio como bem comum. Dessa maneira, a escola é o lugar privilegiado para o exercício da democracia e para o cultivo de si mesmo, visando ao trabalho ético cuidadoso na busca por formas mais cooperativas e solidárias de vida.

Algumas ideias conclusivas

As reflexões teóricas desse estudo indicam que o momento atual, vivenciado pelos gestores escolares, revela a necessidade de processos democráticos que garantam o planejamento participativo, o projeto político-pedagógico e a formação continuada do gestor.

Este capítulo objetivou revisitar aportes sobre a gestão democrática e apresentar o papel do gestor na promoção da escola como experimento formativo. Um dos indicadores da gestão democrática caracteriza-se pela participação, entendida como envolvimento de toda comunidade escolar na discussão, deliberação, planejamento, solução de problemas, acompanhamento, monitoramento e avaliação do conjunto de ações da escola. Nessa perspectiva, as representações da gestão democrática, como o planejamento participativo, o Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada do gestor, estão alicerçadas na participação.

O papel do gestor, ao cuidar de si e dos outros por meio da participação, sustenta a capacidade de dialogar e de escutar – elementos indispensáveis para a formação e autoformação. É nessa incorporação de práticas democráticas, além de uma sólida formação continuada, que se constrói, aos poucos, uma escola como experimento formativo, com atitudes e ações que permitem construir paulatinamente a reflexão entre a teoria e a prática pela democracia. Não se trata de aplicar ensinamentos ou experiências adquiridas ao longo do tempo, mas de incorporar saberes construídos pelo exercício de si sobre si mesmo, com os outros e com o mundo. Uma formação voltada para o ócio estudioso, por meio de sua ideia clássica.

Assim, apresentamos a *Paideia* grega como constitutiva de uma grande síntese da educação do Ocidente, representando a pluralidade do povo grego e entendida, em seu âmago, pela ideia de educação como preparação, ou seja, uma postura de vida. Na tentativa de elucidar a origem da noção de escola, recuperamos o conceito grego *skholé*, que significa, antes de mais nada, tempo livre – entendido como tempo para o pensamento, para o estudo e para o exercício. Trata-se, então, de fazer com que a escola se acerque de tempo livre ou público para que a lacuna encontre seu lugar, ou seja, de fazer com que a educação seja acontecimento e que esteja sempre em construção.

Neste caminho, a atitude experimental do gestor, guiado pelo exercício democrático e pelo intenso e contínuo ócio estudioso, representa uma fonte de resistência e transformação, contrapondo o seu papel burocrático e administrativo, enfatizado pelo empreendimento educacional vigente em nossas escolas e em nossas políticas educacionais. Desse modo, a gestão escolar, sensibilizada pelas demandas individuais e coletivas, também precisa guiar sua atenção para investimentos na leitura e na cultura, uma formação que vise à cidadania democrática (Nussbaum, 2015). Trata-se de deixar o tempo livre para desafogar minimamente o cotidiano escolar da burocracia, da concorrência e da eficácia, para que a comunidade escolar interna possa ocupar-se qualitativamente com a sua formação e com o cultivo ético de si mesmo.

Referências

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-32.

BORDENAVE, J. D. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2024.

LAVAL, C.; VERGNE, F. *Educação Democrática: a revolução escolar iminente*. Petrópolis: Vozes, 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir. A filosofia, a escola e o experimentum formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (org.). *A escola: uma questão pública*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 19-38.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 119-140.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Fontes, 2010.

GANDIN, D. L. A. *A prática do planejamento participativo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HABERMAS, J. *A inclusão do outro*. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MASETTO, M. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1994.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SOUZA, W. C. *Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, medicina e educação: encontros e desencontros*. Dourados: UFGD, 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 45-66.

VIEIRA, S. L. *Educação básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber Livro, 2008. Série Formar. 220 p.

Do PNE 2014-2024 à proposta da Conae e ao projeto de lei para o novo plano: qual é a política para valorizar os profissionais da educação?

Maria Beatriz Luce

Jéssica Luana Casagrande

No momento atual, é primordial alavancarmos o debate acerca do rumo da educação do Brasil, pondo em foco o planejamento do Sistema Nacional de Educação (SNE). Não queremos dizer com isso que analisar o contexto, definir horizontes e organizar os meios seja uma tarefa meramente pontual e periódica, pois trata-se, sim, de um processo histórico e sem fim de providenciar a educação democrática – da educação infantil à superior, pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada. Todavia, na complexidade da organização político-administrativa contemporânea, há tempos e movimentos que foram sendo estabelecidos em e para a construção democrática das políticas públicas que nos chamam a mobilizar os conhecimentos da pesquisa para a análise e avaliação do feito e desfeito, de maneira a pensar de novo e/ou o novo em diálogo amplo e aberto.

Assim, o planejamento da política nacional de educação, na configuração republicana e federativa do Brasil, implica

tecermos diagnósticos e perspectivas multidimensionais – do institucional ao sistêmico, do local ao regional, do municipal ao estadual e ao federal. É necessário também contemplar diferentes níveis e etapas do ensino, atentando-se às especificidades e às circunstâncias dos atores que conformam o processo educacional; dessa maneira, por meio da aglutinação de esforços de comunicação e de participação técnico-científica e democrática, pode-se chegar ao debate e compromisso de todas as esferas com um novo Plano Nacional de Educação (PNE).

A realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), no início de 2024, fortalece esse movimento, pois se constituiu por “espaços plurais de debate, participação e deliberação coletiva e envolveu diferentes segmentos, setores e profissionais na construção de políticas de Estado” (Conae, 2024, p. 16). Decorrente do evento, foi produzido o Documento Final que, dividido em sete eixos, consolidou as proposições para o novo PNE.

Passados alguns meses da realização da Conae 2024, foi constatada a necessidade de prorrogar a vigência do atual PNE (2014-2024) até 2025, o que ficou estabelecido na Lei nº 14.934/2024 (Brasil, 2024a). Na sequência, o Poder Executivo encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 2.614 (Brasil, 2024b), com sua proposta para o novo PNE. O momento é, então, de estudos sobre o PNE 2025-2035 em forma de Lei, visando a contribuir para ampliar e aprofundar os debates na comunidade educacional e na esfera política – com expectativa de que os limites e rumos da política pública cheguem à atenção da sociedade e promovam um posicionamento crítico-constructivo dos parlamentares.

Neste capítulo, trazemos à discussão a política nacional de valorização dos profissionais da educação, analisando os pontos convergentes e divergentes entre os três documentos – PNE 2014-2024, Documento Final da Conae e PL 2.614/2024, para apontar os desafios da luta pela educação democrática frente ao poder hegemônico do capitalismo neoliberal (Laval; Vergne, 2023). Com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), definimos cinco categorias de análise atinentes

à política de valorização dos profissionais da educação: 1) Formação Inicial (FI); 2) Formação Continuada (FC); 3) Condições de Trabalho; 4) Carreira; e 5) Remuneração, com alguns indicadores para cada uma dessas categorias. As metas 15, 16, 17 e 18 do PNE 2014-2024 e suas estratégias; as proposições do documento da Conae 2024 que tratam da categoria docente; e o Objetivo 16 com suas metas e estratégias presentes no PL 2.614/2024, foram nosso objeto de estudo.

Ao longo destas análises, buscaremos, portanto, explorar não somente o que propõem os documentos específicos, mas instigar um olhar para além das páginas – ao que está nas entrelinhas desse movimento de intenso debate, porque é de disputa. Analisar o contexto histórico, político, econômico e cultural em que se inserem, permite-nos compreender os embates de interesses. Ademais, alerta-nos a firmar compromisso e responsabilidade de lutar ferozmente em prol de um sistema educacional democrático e de qualidade, com a clareza de que “não construiremos uma sociedade melhor se a educação, e, de modo especial, a formação de professores estiver submissa à força do mercado que vem destruindo as noções e experiências de comum, de democracia, de justiça e de liberdade (Trombetta; Luce, 2021, p. 1286).

A elaboração das políticas educacionais com a participação da sociedade civil

Quando debatemos sobre a organização da sociedade civil e a sua contribuição para a configuração de um Estado propulsor de políticas transformadoras, precisamos recordar que, apesar das limitações da participação dos educadores na formulação da agenda política, esta se organizou em diferentes associações desde a primeira metade do século XX, buscando “incidir politicamente nas políticas educacionais, enquanto sociedade civil organizada, o que se intensificou com a (re) democratização do país” (Jacomini, 2024, p. 14).

Nos processos de elaboração dos Planos de Educação, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Brasil, 1996) previram a participação da sociedade política e da sociedade civil, o que ocasionou uma presença mais atuante desta última nos debates que originaram as Leis nº 10.172/2001 (Brasil, 2001) e nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Esses movimentos foram importantes para a institucionalização das formas de participação da sociedade na configuração federativa e também microrregional de discussão e acompanhamento das políticas públicas (Jacomini, 2024).

Entretanto, é importante destacar que, além da institucionalização, precisamos autonomia da participação social frente à esfera política e, portanto, do ordenamento legal deste processo. É nesse ponto que concordamos com a advertência de Jacomini (2024, p. 14), quando destaca que “a legislação não dará conta de resguardar totalmente a democracia nem a participação quando a sociedade acena para o autoritarismo e elege governantes de cariz declaradamente autoritário”, explicando os motivos pelos quais as “demandas da sociedade civil não têm conseguido se sobrepor ao sólido entrincheiramento dos governos e seus aliados” (Bodião, 2016, p. 353).

Nos últimos anos, observamos uma desconfiguração na agenda democrática, inclusive na composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e na organização da Conae, haja vista que o processo participativo de vários setores nas etapas das conferências foi limitado desde 2016, interrompido durante seis anos. Em explicação mais clara, “foram extintos canais de participação social em políticas públicas, reduzidos ou eliminados fóruns e conselhos, até então previstos em uma política nacional de participação social” (Conae, 2024, p. 10). No novo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as reivindicações democráticas foram retomadas; em busca da participação social na educação, foi realizada a Conae 2024, assegurando-se o papel importante que representa como “espaço democrático de reconstrução de consensos entre atores sociais diversos e diferentes em nosso país” (Conae, 2024, p. 11), principalmente no processo de construção do novo PNE.

Com a prorrogação do PNE 2014-2024 até o ano de 2025 e um potente documento organizado na Conae 2024, que defende a constru-

ção de um Plano como epicentro da política educacional (Conae, 2024, p. 16), ganhamos tempo para aprofundar análises do PL 2.614 – e, na necessidade, elaborar novas propostas, principalmente emendas aditivas e modificativas, pois:

As condições social, cultural, econômica e política do país, o ascenso do conservadorismo reacionário, os permanentes ataques ao Estado Democrático de Direito e a forte influência de instituições vinculadas ao capital na definição das políticas públicas, numa vertente neoliberal e gerencialista, constituem enormes desafios para que o novo PNE seja orientado pelas discussões e proposições da Conape 2022 e da Conae 2024 (Jacomini, 2024, p. 13).

A legitimidade dessa Conferência de muitas vozes precisa ecoar e se fazer escutar em todos os quadrantes políticos. Esperamos que este capítulo possa contribuir com o fortalecimento da pauta coletiva, sustentada principalmente, e neste momento específico de escrita e discussão, na valorização dos profissionais da educação. Importa, assim, esclarecer que nos posicionamos em defesa da construção de uma política nacional de formação dos profissionais da educação que possa “tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, na busca por uma educação pública e gratuita de qualidade” (Anfope, 2024).

A tríade “trabalho, formação e carreira” defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2024, p. 5) vem ao encontro do conceito de valorização reforçado em duas dimensões de referência na II Conferência Nacional Popular de Educação (Conape, 2022, p. 50): a dimensão objetiva, que comporta condições de trabalho, saúde, salário, carreira, concursos públicos, formação inicial e formação continuada, autonomia pedagógica, participação ativa e planejamento; e a dimensão subjetiva, que compreende a importância do “reconhecimento social e a dignidade profissional, a saúde em sua integridade, a autonomia, a liberdade e a possibilidade de realização profissional”.

É ainda oportuno destacarmos também que a Conape surge pela organização do Fórum Nacional Popular de Educação e entidades da sociedade civil, no momento em que:

[...] as mudanças na conjuntura política, com o recrudescimento do ideário neoliberal articulado como conservadorismo e a troca de governo em 2016, conformaram um cenário favorável a medidas que permitiram desrespeitar os acordos e as práticas em torno da legislação (Jacomini, 2024, p. 11).

Estas Conferências, para além do conceito de valorização antes destacado, representaram um ato de resistência da sociedade civil, articulado em torno das pautas de política educacional para a defesa do Estado Democrático de Direito e a revogação da Emenda Constitucional nº 95, da BNCC, da reforma do ensino médio e de outros movimentos que feriram a democracia e o direito à educação (Jacomini, 2024).

Ademais, retomamos a própria Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) como um documento de promoção da valorização docente, pois, como corrobora Lino (2022), é nesta peça político-normativa que pela primeira vez ficou explícito que a formação docente incorpora e não pode ser desvinculada da valorização profissional, articulada aos planos de carreira, condições de trabalho e remuneração digna. Portanto, é crucial que o novo PNE contenha um conjunto de objetivos, com metas e estratégias ambiciosas a compor a valorização docente, principalmente por sabermos que há um campo minado por interesses ideológicos e valores do neoliberalismo “que pretende reformar os professores para conformá-los aos interesses do mercado” e que:

[...] advogam a simplificação e o barateamento do processo de formação, porque para eles é suficiente professores treinados para desenvolver nos estudantes habilidades e competências prescritas por um currículo padronizado exigida pelo mundo do trabalho (Trombetta; Luce, 2021, p. 1268).

No período de vigência do PNE 2014-2024, vivenciamos grandes embates em face de suas metas. Após o golpe de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ocorreram vários retrocessos no campo educacional, muitos interferindo significativamente na valorização dos profissionais da educação. Durante o governo de Michel Temer (2016-2018), o desmonte das políticas educacionais foi articulado pelos

cortes orçamentários e programas conservadores (Dourado, 2019), situação que acabou extremamente agravada no governo seguinte.

A preparação da Conae desde o início do terceiro governo Lula e sua realização, como já destacamos, veio a ser fundamental para a análise do limitado alcance do PNE 2014-2024, e para traçar, por meio das proposições, a construção do novo Plano. Destarte, torna-se urgente analisarmos o conteúdo e as circunstâncias do PL 2.614/2024, visualizando as propostas acolhidas da última Conae, bem como as ausências e as inserções relativas à valorização docente na escola pública, entendida como política estrutural para a formação da cidadania.

Um particular elemento de contexto que desnuda o poder neoliberal: os dados do Censo da Educação Superior 2023 na construção de um novo PNE

Ao analisarmos a política nacional de valorização de professores, é imprescindível considerar o quadro das Instituições de Educação Superior do país, seja em relação à oferta de formação inicial, isto é, à habilitação profissional, ou à formação continuada –em cursos de extensão e pós-graduação, ou pela contribuição de pesquisa, desenvolvimento e inovação para o campo educacional. Consoante a isso, destacamos a importância da atuação política das universidades no próprio processo de construção das políticas públicas, com professores-pesquisadores que contribuíram não apenas na produção teórico-conceitual, na análise crítica e propositiva, mas também no assessoramento ao planejamento e avaliação de programas, projetos e instituições.

Por isso, escrevendo este capítulo logo após a apresentação dos dados coletados no Censo da Educação Superior de 2023, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), tornou-se imperiosa a preocupação com o agravamento das condições de valorização dos professores da educação básica, obviamente refletida nos mais proeminentes indicadores exibidos no

momento. Por exemplo, as desigualdades sociais permanecem visíveis no número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos, que varia de 10,5 a 13,5 anos entre os quartis (25%) de maior e de menor renda, e também se manifestam segundo raça/cor, sexo, região e meio urbano ou rural – repercutindo também no acesso ao ensino superior. Soma-se a isso a insuficiente taxa de conclusão do ensino médio entre jovens de 18 a 24 anos, que vai a cerca de 30%, além do elevado percentual daqueles que concluíram a etapa, mas não alcançaram a educação superior, equivalente a 44,8%.

O perfil das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, como subtítulo, desnuda o crescimento do poder neoliberal. Das 2.580 IES, 1.473 são com fins lucrativos, 791 privadas sem fins lucrativos, 138 estaduais, 121 federais e 57 municipais (Inep, 2024). Sabendo-se que, até o início da ditadura militar e a Reforma Universitária de 1968, o segmento privado na educação superior compunha-se de restrito número de IES confessionais e privadas sem fins de lucro, todas agraciadas por renúncia fiscais e recursos orçamentários federais; e que os estabelecimentos educacionais lucrativos foram tipificados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), mediante o artigo 20, que desocultou um processo de mercantilização já conhecido (Silva Júnior e Sguissardi, 2000; Carvalho, 2013); pode-se dizer, então, que a recente intensificação lucrativa é evidente.

Ademais, no quadro geral do número de vagas em cursos de graduação, constata-se o crescimento da modalidade de oferta EaD, que é mais lucrativa na forma como está, atingindo mais 167,5% de vagas entre 2018 e 2023, ao passo que as presenciais encolheram 13,5% no mesmo período. Foram, em 2023, 19.181.871 vagas de ensino a distância contra 5.505.259 presenciais; e, com uma completa inversão na proporção de ingressantes nos cursos EaD e presenciais, de 2013 a 2023, temos 71,7% dos ingressantes nas IES privadas fazendo cursos a distância, enquanto nas IES públicas as novas matrículas são apenas 12,9% (Inep, 2024).

Tratando-se especificamente do curso de Pedagogia – o curso com maior números de matrículas no país e que deve formar os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental –, foram registradas 852.476 matrículas no ano de 2023; a maioria desta, 689.663 destas, em lucrativos cursos EaD. A propósito, é devido constar que a modalidade de educação a distância foi também regulamentada em 1996 pela LDB, inicialmente utilizada de forma adequada para atender às necessidades de formação quando outras opções não eram possíveis; hoje, sem justificativa além do interesse econômico e da desvalorização do campo educacional, ela é dominante, principalmente nos cursos de licenciatura. Com efeito, no último quinquênio, registrado na apresentação do Censo da Educação Superior 2023 (Inep, 2024), houve um afrouxamento da regulação e alterações em instrumentos de avaliação de IES e cursos de graduação, que consideramos também “alimentado pelos princípios neoliberais do lucro, da concorrência, da flexibilização e da instrumentalização dos currículos” (Fávero; Mikolaiczik, 2024a, p. 3)

Ao projetarmos as demandas para o novo PNE, retomamos a Meta 15 do PNE (2014-2024), que preconiza a devida formação inicial superior e continuada em pós-graduação, gratuitas e nas respectivas áreas de atuação, observando a existência de um número considerável de docentes da educação básica fazendo cursos – 67% destes em instituições privadas com fins lucrativos, 11% em privadas sem fins lucrativos, 13% em instituições federais e 9% em instituições estaduais. Ao todo, 76% dos docentes da educação básica matriculados na educação superior estão em cursos da modalidade EaD, e 65% dos que estão em cursos presenciais estão no turno da noite (Inep, 2024). Consideramos esses dados reveladores do esforço que fazem os docentes da educação básica para enfrentarem as perversas condições de desvalor profissional.

A lógica neoliberal e seu impacto no sistema educacional, desde a organização dos cursos de licenciatura até as “capacitações” cotidianas às condições e pressões sobre o trabalho docente, têm resultado em:

Uma formação aligeirada, deficiente, pragmática e barata [que] se torna o *modus operandi* da estratégia neoliberal, que fragiliza e hostiliza todos e qualquer aporte teórico crítico, a fim de constituir cada vez mais uma engrenagem perversa de fragilização da profissão docente (Fávero; Mikolaiczik, 2024a, p. 8).

No momento que estamos vivendo, a construção de um novo PNE precisa articular essas preocupações recorrentes em um compromisso de valorização dos professores, trazendo no processo “proposições ofensivas”, para além das “defensivas” (Laval; Vergne, 2023), de maneira a lidar com o quadro de ataque ao ensino público, à qualidade da formação docente inicial e continuada, às condições de trabalho profissional com carreira e remuneração condignas. É preciso, como também preconizam Fávero e Mikolaiczik (2024b, p. 12), fortalecer as políticas públicas para a formação de professores – uma vez que o “colapso desses cursos trará danos irreversíveis à educação básica, a qual é direito de todos os brasileiros”.

Isto posto, ficam evidenciadas duas condições – desmesuradas e que, interseccionadas, se agravam – de oferta da educação superior, a serem balizadas no PL nº 2.614/2024 para uma atuação do Estado com critérios de avaliação e ações regulatórias mais efetivas: a mercantilização e a modalidade EaD. A centralidade da escola na formação humana contemporânea, diante da situação da educação escolar no Brasil, projeta-se na complexidade da política nacional de educação, a ser definida para a próxima década. Como planejar a “revolução democrática, social e ecológica” que compreendemos necessária e urgente para formar uma geração que seja capaz de forjar “um futuro desejável e uma terra habitável” (Laval; Vergne, 2023)?

Comparar para analisar: permanências, avanços e ausências a nos desafiar

O estudo que apresentamos a seguir mostra, de modo comparativo, o conteúdo dos três documentos estruturantes do planejamento do Sistema Nacional de Educação. Nos Quadros 1, 2, 3, 4 e 5, destaca-

mos as categorias analíticas em pauta e seus respectivos indicadores. A interpretação dessas informações nos permitirá comparar as metas estabelecidas no PNE atual com as propostas pelo novo PL, tendo como ponte articuladora as proposições consignadas no Documento Final da Conae – representativo dos debates entre participantes das plurais esferas de atuação político-administrativa e pedagógica, nos mais variados lugares do país. Não menos importante, a Conae se configurou como uma Conferência que reconheceu, de forma viva, a voz da maioria que luta e almeja por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

O Quadro 1, a seguir, refere-se à Formação Inicial e traz presentes quatro indicadores:

Quadro 1 – Categoria Formação Inicial e indicadores nos documentos analisados

Documentos	Indicadores da Formação Inicial			
	Diagnóstico das demandas	Nível adequado de atuação	Qualidade das instituições formadoras	Propostas pedagógicas e curriculares
PNE 2014-2024	-Diagnosticar as necessidades formativas iniciais e continuadas e a capacidade de atendimento das instituições.	-Formar em nível superior e na área de atuação, além de considerar programas específicos para cada modalidade.	- Avaliar, regular e supervisionar a Educação Superior (ES). - Definir instituições formadoras, áreas prioritárias, diretrizes e certificação de atividades.	- Valorizar as práticas de ensino e os estágios e ampliar programas de iniciação à docência. - Reformar o currículo dos cursos, estimular a renovação pedagógica e implementar as diretrizes curriculares.
Documento Final da CONAE 2024	- Instituir projetos de formação de acordo com as demandas e considerando as especificidades de cada modalidade. - Criar universidades indígenas e quilombolas multiculturais.	- Garantir formação específica na ES e na área de atuação. - Ofertar cursos técnicos de nível médio, tecnológico e superior destinados à FI e FC em diversas áreas de atuação.	- Garantir a oferta presencial, excepcionalmente na modalidade EaD, mantendo-as em efetivo acompanhamento. - Revisar o marco que facilita a privatização das instituições de ES. - Avaliar, regular e supervisionar a ES e a oferta de cursos com qualidade.	- Valorizar as práticas de ensino e os estágios, além de implementar as diretrizes curriculares. - Ampliar programa de iniciação à docência. - Estabelecer diretrizes curriculares contemplando formação teórica e interdisciplinar.
PL 2.614/2024	- Mapear e alcançar o equilíbrio entre oferta e demanda. - Ofertar cursos em instituições superiores, de forma presencial e com padrão de qualidade.	- Garantir formação específica em nível superior e na área em que atuam, inclusive aos que possuem nível médio. - Fortalecer a qualidade dos cursos de formação nos concursos públicos e na seleção e contratação docente.	- Fortalecer políticas de avaliação, regulação e supervisão de cursos, assegurando a qualidade, inclusive das ofertadas na modalidade a distância.	- Fomentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a melhoria da formação, das práticas de ensino, dos estágios. - Atender as particularidades das diferentes áreas e modalidades de ensino. - Fortalecer a iniciação à docência.

Fonte: Casagrande; Luce (2024).

No Quadro 2, apresentamos a categoria Formação Continuada em seus dois indicadores.

Quadro 2 – Categoria Formação Continuada e indicadores nos documentos analisados

Documentos	Indicadores da Formação Continuada	
	Pesquisa e estudos investigativos	Propostas para o desenvolvimento contínuo
PNE 2014-2024	-Favorecer a construção do conhecimento e a cultura da investigação.	- Organizar a oferta e as matrículas dos cursos por meio de plataforma eletrônica, divulgando e atualizando os currículos. - Ampliar e conceber a oferta de bolsas de estudo para professores de idioma e para estudos de pós-graduação. - Prever licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional.
Documento Final da CONAE 2024	-Promover intercâmbios para a divulgação de projetos de pesquisa e trabalhos acadêmicos, sem prejuízo ao trabalhador.	- Instituir fóruns de apoio à formação docente e formar em nível de pós-graduação. - Estabelecer licenças remuneradas e conceder bolsas de estudos para professores de idioma. - Envolver professores indígenas em processos de formação continuada.
PL 2.614/2024	- Favorecer a troca de experiências e práticas entre profissionais e instituições, refletindo sobre o trabalho pedagógico e socializando pesquisas e trabalhos.	- Formar em nível de pós-graduação 70% dos docentes em cursos reconhecidos e avaliados em níveis adequados. - Estabelecer padrões de desempenho para concluintes e aprimorar as avaliações.

Fonte: Casagrande; Luce (2024).

As metas e estratégias que não foram cumpridas no período de vigência do PNE 2014-2024 foram reafirmadas nas proposições da Conae e na proposta do PL nº 2.614/2024, permanecendo como um objetivo comum o diagnóstico da demanda e da oferta da formação dos professores. Ao retomarmos o indicador que trata da qualidade das instituições formadoras, observamos que o PL nº 2.614/2024 aborda o fortalecimento da avaliação, regulação e supervisão dos cursos oferecidos, assegurando qualidade inclusive na modalidade EaD – pontos que também já haviam sido sinalizados no PNE e na Conae (2024).

Com os dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2024) observamos um total de 1.710.983 matrículas em cursos de licenciatura. Essas matrículas dividem-se entre estabelecimentos públicos e privados: na pública, há um total de 571.929 estudantes, sendo 80,3% destes na modalidade presencial; nas IES privadas, temos 1.097.982 matrículas em licenciaturas, mas 90% delas na modalidade EaD. Ademais, dos 827.285 ingressantes no ano de 2023, 654.329 foram na rede privada, com 93,5% na modalidade EaD – uma situação sem par ou sequer sombra em qualquer outro país.

Analisando o PL 2.614/2024 (Brasil, 2024a), é possível ver que ele reconhece alguns dos indicadores de qualidade dos cursos, mas pouco acolhe as proposições da Conae 2024, no sentido de revisão dos referenciais permissivos da privatização da formação docente – como da educação superior em geral –, assim como da sua oferta apenas excepcionalmente na modalidade EaD. Para além dos preceitos estabelecidos, visualizando os dados do Censo da Educação Superior já em síntese comentados, podemos logo apontar a necessidade de reforçar a perspectiva regulatória da qualidade da formação inicial e continuada no texto do PL.

Ainda, permanece o desafio de construir um quadro docente com todos os profissionais possuindo formação superior e adequada, bem como de proporcionar incentivos e condições para o seu desenvolvimento profissional contínuo. Nos estudos e nas pautas de luta no campo educacional, há um constante reforço à indissociabilidade da formação inicial e formação continuada, pois, como destaca Oliveira (2013, p. 14), “se a formação inicial tem sido abordada como indispensável, a continuada é cada vez mais reclamada no pleno exercício docente”. Vale ter claro, porém, que não se trata apenas da oferta, mas da forma como essa formação se configura dentro da ordem neoliberal e de regulação do “mercado”, pois hoje ela é facilmente “substituída pela capacitação, qualificação aligeirada e focada em necessidades imediatas do capital” (Fávero; Mikolaiczik, 2024b, p. 5).

Nos últimos anos, houve adiamento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução 2/2015 (Brasil, 2015), além da aprovação das Resoluções CNE/CP n. 02/2017 e n. 1/2022 para a formação continuada dos professores, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 (Brasil, 2017), e da Base Nacional Comum BNCC-Formação em 2022 (Brasil, 2022), que desconstituíram a relação orgânica entre formação e valorização docente (Bazzo; Scheibe, 2019). Ademais, são aportados às escolas materiais que passam a compor a sua organização curricular e que inibem a autonomia e o processo intelectual construtivo dos professores, uma vez que, mesmo livres para definir as táticas de ensino, precisam adequar-se aos métodos e instrumentos já estabelecidos para atingir determinadas competências, também já estabelecidas (Laval, 2004).

Ademais, recentemente fomos surpreendidos pela homologação da Resolução CNE/CP n. 04/2024, que recupera dispositivos sobre a formação inicial, mas peca exatamente por não a situar em face de formação continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração dos professores (Brasil, 2024c). Várias dessas medidas devem-se, evidentemente, à força de interesses empresariais sobre a cultura educacional e o fundo público, articulados em parcerias para a inserção da lógica privatista, por via da padronização curricular e tecnológica, do esvaziamento da profissionalidade docente, do empreendedorismo em vez do fortalecimento da noção de direitos e das relações solidárias, como exemplificado na Reforma do Ensino Médio (Jover; Chagas; Saraiva; Luce, 2023).

O Quadro 3, a seguir, apresenta a categoria Condições de Trabalho e seus três indicadores.

Quadro 3 – Categoria Condições de Trabalho e indicadores nos documentos analisados

Documentos	Indicadores das Condições de Trabalho		
	Jornadas de trabalho	Oferta de materiais e apoio didático-pedagógico	Ambiente físico, infraestrutura e bem-estar
PNE 2014-2024	-Cumprir a jornada em estabelecimentos escolares únicos.	-Ofertar cursos para a complementação e certificação didático-pedagógica. -Expandir programas com acervo de obras e acesso a bens culturais e disponibilizar gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, além de ações do Plano Nacional do Livro e Leitura.	
Documento Final da CONAE 2024	-Cumprir a jornada em apenas uma unidade escolar.	-Garantir a oferta de língua estrangeira e Língua Brasileira de Sinais e expandir acervo de obras e acesso a bens culturais. -Suporte de profissional como apoio em sala de aula quando há pessoas com deficiência.	-Apoiar o uso das tecnologias de informação e comunicação, com padrão mínimo de infraestrutura. -Promover a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional.
PL 2.614/2024	-Cumprir a jornada em apenas uma unidade escolar, além de garantir carga horária para interação com os alunos.	-Fortalecer a equipe da gestão das redes de ensino e as equipes gestoras, observadas as dinâmicas pedagógicas, administrativas e comunitárias.	-Promover a prevenção, atenção e o atendimento à saúde e a integridade física, mental e emocional em questões de adoecimento, violência, assédio e preconceito.

Fonte: Casagrande; Luce (2024).

Em relação a essa categoria, percebemos nos três documentos a indicação de almejar o cumprimento de trabalho em um único estabelecimento de ensino, sem, contudo, tratar da complexidade implicada neste horizonte. As questões relativas à saúde e ao bem-estar também foram acolhidas pelo PL, que, entretanto, não faz destaques acerca do ambiente físico e da infraestrutura das instituições de ensino. Um aspecto que chama atenção é o fato do PL ignorar as pontuações do PNE 2014-2024 e da Conae em relação à expansão do acesso a acervos, obras e bens culturais, além da disponibilização de materiais didático-pedagógicos, o que interfere nas possibilidades do trabalho docente.

Se abirmos uma brecha para não dialogarmos sobre esses aspectos, estaremos atuando de maneira a fortalecer a perda de autonomia docente, as precárias condições de trabalho e as péssimas condições de infraestrutura, bem como o aumento de demandas de trabalho e a baixa remuneração (Silva; Hypólito, 2022, p. 96).

A ausência de condições para o professor construir práticas inovadoras e relevantes no seu contexto de trabalho, de um ambiente com os materiais necessários a esse desenvolvimento e de estímulos à autonomia docente, remonta à imagem de um professor “empreendedor que submete sua autonomia e intelectualidade às demandas da escola que adota a dinâmica empresarial” (Fávero; Viero; Estormovski, 2022, p. 1). Esses são elementos que não dizem respeito apenas ao professor em atuação na escola, mas igualmente a quem esteja em processo de formação, momento em que deve ter possibilidades de experimentar, avaliar e inventar o que e como para sua docência, em crescentes graus de conhecimento e de autogoverno para vir a ocupar um espaço profissional.

Voltamos ao questionamento anterior: que tipo de formação tem sido ofertada? Que profissionais estão sendo formados? Professores tutores, que se submetem às avaliações de larga escala, ou professores engajados com uma formação humana, política, cultural e social? Uma vez que se entrega ao mercado o poder de regulação do valor profissional, é perceptível a desintelectualização e a desformalização do processo de aprendizagem (Laval, 2004).

No Quadro 4, é possível ver a categoria Carreira e seus indicadores.

Quadro 4 – Categoria Carreira e indicadores nos documentos analisados

Documentos	Indicadores da Carreira		
	Estruturação dos planos de carreira	Estabilidade e segurança (concursos)	Incentivo ao ingresso e a permanência
PNE 2014-2024	- Implementar planos de carreira e repassar transferências federais para os entes que estabelecerem os planos, além de subsidiar a sua implementação.	- Estruturar quadro docente com cargos efetivos, realizando concursos públicos para admissão, além de considerar as especificidades socioculturais das escolas no provimento de cargos efetivos.	- Implementar políticas de valorização dos profissionais. - Consolidar financiamento estudantil e amortização do saldo devedor.
Documento Final da CONAE 2024	- Estabelecer um plano de carreira mínimo e repassar transferências federais para os entes que estabelecerem os planos. - Estimular a existência de comissões para subsidiar a implementação dos planos de carreira.	- Realizar concursos públicos garantindo que 90% sejam concursados e observar as necessidades dos concursos para atender as modalidades. - Liberar dirigentes sindicais sem prejuízos.	- Consolidar financiamento estudantil e amortização do saldo devedor, além de políticas de acesso, permanência e conclusão nas instituições de ES. - Valorizar a trajetória profissional para crescimento na carreira e acompanhar os profissionais iniciantes, oferecendo condições dignas de trabalho.
PL 2.614/2024	- Garantir a existência de planos de carreira, com condições adequadas de trabalho e atração e retenção dos profissionais. - Integrar aos planos de carreira a formação continuada ofertada por instituições reconhecidas. - Incentivar a instituições de carreiras únicas para cada Estado e seus Municípios e DF, equalizando as condições de trabalho.	- Assegurar que no mínimo 70% dos profissionais tenham vínculo estável por meio de concurso público. - Implementar prova nacional para cooperar com os sistemas públicos de ensino nos processos de seleção e ingresso nas carreiras, para melhorar a qualidade e adequar a formação na área lecionada.	- Acompanhar a política de valorização, oferecendo melhorias na formação e na carreira. - Fortalecer o estágio probatório para melhor qualificar os profissionais ingressantes. - Ampliar a assistência estudantil, promovendo o ingresso, permanência e a conclusão nos cursos, com incentivo a iniciação docente e a sua permanência, inclusive em contextos vulneráveis, de difícil acesso e nas diferentes modalidades de ensino.

Fonte: Casagrande; Luce (2024).

A categoria Remuneração e seus dois indicadores foi analisada no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Categoria Remuneração e indicadores nos documentos analisados

Documentos	Indicadores da Remuneração	
	Progressão (titulação/desempenho)	Adequações e reajustes
PNE 2014-2024	- Acompanhar a atualização progressiva do valor do Piso Salarial Nacional Profissional (PSPN) e a evolução salarial. - Ampliar a assistência para os entes implementarem em particular o PSPN.	
Documento Final da CONAE 2024	- Progressão vertical em cinco níveis com níveis de formação lato e stricto sensu e horizontal a cada dois anos. - Ampliar a assistência para os entes implementarem em particular o PSPN. - Considerar o Custo Aluno Qualidade para qualificar a remuneração do docente. - Estabelecer promoção e progressão automática mediante documentação que comprove.	- Garantir aposentadoria com salário integral, cumprindo o princípio da isonomia salarial entre ativos e inativos.
PL 2.614/2024	- Tomar como referência o PSPN.	

Fonte: Casagrande; Luce (2024).

É notória a escassez de elementos concernentes à carreira docente. Trombetta e Luce (2021, p. 1.275) pontuaram esses elementos ao destacarem que a estabilidade da carreira, como um projeto de vida conquistado na segunda metade do século XX, vem sendo desmantelada, diante do fato de que “em seu lugar está sendo posta a cultura da empresa, da performatividade, do Estado avaliador, que submete o professor a um jogo de pressão permanente para produzir resultados, sem reconhecimento social”.

Esses elementos justificam a demanda ainda recorrente nos três documentos, em busca da qualificação dos planos de carreira para maior valorização dos profissionais de educação, garantindo uma estabilidade e assegurando condições dignas de trabalho mediante o regime de colaboração e a cooperação federativa que sustentam a construção do Sistema Nacional de Educação. Por conseguinte, há de se colocar em pauta na legislação de planejamento, medidas que promovam o ingresso, a permanência e o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação básica, a exemplo do que tem sustentado a qualidade da educação superior e da educação profissional e tecnológica pública – acrescentando, devido às peculiaridades da educação básica universalizada, o devido incentivo à atuação em áreas de difícil acesso, contextos vulneráveis e modalidades de ensino.

O PL nº 2.614/2024 (Brasil, 2024b) apenas indica que o Piso Salarial Profissional Nacional seja mantido como referência, porém não oferece estratégias para seu alinhamento e controle. Não foi acolhido o apontamento da Conae (2024) acerca do Custo Aluno Qualidade, que representaria um passo adiante em direção a salários mais justos e dignos para os professores. Assim como destacou Weber (2015), entendemos que seja necessário articular políticas com simultaneidade de ação para que, em conjunto, possam repercutir em melhorias no sistema educacional, como um efeito dominó. Como diz Paro (2003, p. 96),

Com baixos salários e precárias condições de trabalho, o profissional se sente muito pouco estimulado a atualizar-se e a procurar aperfeiçoar-se em serviço. No caso do professor, acrescenta-se a este desestímulo o fato de ter que trabalhar em mais de um emprego para compensar os baixos salários, restando-lhe pouco tempo para dedicar-se a uma formação continuada.

Além disso, mesmo que não seja intuito da nossa discussão englobar as metas acerca do financiamento, precisamos considerar que, sem ele, tampouco as demais metas do PNE serão cumpridas com efetividade, uma vez que os vetos e a falta de investimento dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação no PNE 2001-2011 e no Plano em vigência, demonstram a falta de efeitos de muitas das respectivas metas e estratégias. A oportuna manifestação pública da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - Fineduca, logo após a apresentação do PL nº 2.614/2024, utilizando a expressão “a passos de caranguejo” para referir-se às propostas destinadas ao financiamento, merece atenção. Reiteramos, então: “um PNE para valer não atingirá seus objetivos se não estiverem muito bem estabelecidas as fontes dos recursos financeiros” (Fineduca, 2024).

É crucial, nesse momento em que nos propomos a debater sobre esses elementos, observar que os desafios visualizados não surgem no contexto atual, mas permeiam uma linha histórica que tem se desenvolvido com mais prontidão à medida que avança o neoliberalismo e seus “discursos da fabricação de uma identidade docente gerencialista, competente, competitiva, eficiente, redentora, flexível, empreendedora e inovadora” (Silva; Hypólito, 2022, p. 96). Apesar de deixarmos claro que a legislação sozinha não resguarda a participação da sociedade civil, é fundamental que tenhamos assegurado esse preceito legal.

Tendo isso em vista, recordamos em nossas lutas a potência latente no Documento da Conae (2024), cuja concepção possa servir como trilha das pautas de (re)elaboração congressual do novo PNE. Destacamos que, quanto à valorização docente, o PL nº 2.614/2024

(Brasil, 2024b) deixa muitas pontas soltas e não menciona elementos muito importantes para a construção da docência amparada na qualidade da formação inicial e continuada, nas condições de trabalho dignas, nos planos de carreira promissora e na remuneração justa.

Da análise à atuação política

Alçar a valorização docente é um movimento que vem sendo percorrido com muita luta no âmbito da política nacional, em cada um dos entes federados e no comprometimento cotidiano dos professores em suas comunidades. Defender uma remuneração adequada, condições de trabalho dignas, formação inicial e formação continuada com qualidade, e planos de carreira efetivos, representa não somente o interesse dos profissionais e estudantes de licenciatura, mas é um postulado para obstaculizar a degradação dos laços sociais e a perda de sentido do coletivo pelas crescentes desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Conforme ensinaram Laval e Vergne (2023, p. 11), sendo a democracia o fundamento do direito à educação, “os limites de uma são também os limites da outra” – e assim, a crise da educação “não será resolvida por remédios autoritários e conservadores”, de ineficácia já provada.

Assim, recusamos a visão do planejamento da educação como um arranjo óbvio de fatores em metas viáveis, uma racionalização simplificada dos tempos, lugares e projetos de vida e mundo que atravessam ou em que se situa a escola. Assim, não faremos uma acomodação intimidada pelas cartas e vetos de alguns; sabemos que a luta por igualdade e autonomia de fato, para todos e todas, é contínua. Seguimos em nossa proposição de gestão democrática das políticas e das instituições públicas na construção do Sistema Nacional de Educação, compartilhando estudos, mesmo que ainda incipientes; mantendo firme a disposição por diálogos plurais; sabendo que será preciso honrar a luta histórica; e atualizando participativamente o projeto emanci-

patório que dá razão à escola pública, gratuita, laica, inclusiva e com qualidade social. Neste, constitui-se como estruturante a política de valorização dos seus profissionais.

Referências

IX ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS, 9., 1998, Campinas. *Documento final* [...]. Campinas: Anfope, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). *Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024*. Brasília, DF: Anfope, 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2016.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BODIÃO, I. da S. Reflexões sobre as ações da sociedade civil na construção do PNE 2014/2024. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 335-358, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MHS3N9Xgw6kB9VDX8cpJgMf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1; Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1 Brasília, DF, n. 120, p. 1-7, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2022*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNCC Formação. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2022]. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Resolucao-CNE-no-1-de-2020-Dispoe-sobre-a-formacao-continuada-de-professores.pdf>. Acesso em 21 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024a.

BRASIL. *PL nº 2.614, de 17 de junho de 2024*. Dispõe sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024-2034 e dá outras providências. Brasília, DF: Inep, [2024b]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=Tramitacao-PL%202614/2024. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Ministério da Educação, [2024c]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CARVALHO, C. H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 18, n. 54, p. 761-781, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQPdZ9QyVRTz6qByM83HNxK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CASAGRANDE, J. L.; LUCE, M. B. Entre o PNE 2014-2024, a proposta da CONAE e o Projeto de Lei para o novo Plano: a valorização docente em debate. In: *IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (SENPE)*, 1., 2024, Chapecó. Anais eletrônicos, Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2024. V. 6. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/22108>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE), 2022. *Documento Final* [...]. Natal: FNPE, 2022. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/08/2022_08_15_documento_final_conape13h.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Revista Educação & Sociedade*, [s. l.], v. 40, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FÁVERO, A. A.; VIERO, A. L.; ESTORMOVSKI, R. C. A redução do papel do professor-mestre à condição ilusória de empreendedor. *Roteiro*, Joaçaba, v. 47, p. 1-24, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28387>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FÁVERO, A. A.; MIKOLAICZIK, D. R. A corrosão dos cursos de licenciatura no Brasil: o tensionamento entre Estado e políticas neoliberais na formação de professores. *Revista Literatura em Debate*, [s. l.], v. 19, n. 33, p. 4-19, 2024a. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4755>. Acesso em: 25 ago. 2024.

FÁVERO, A. A.; MIKOLAICZIK, D. R. O avanço do neoliberalismo sob regulação do Estado: o curso de Licenciatura em Pedagogia e o predomínio da educação a distância. *Centro de Investigaciones Educativas Paradigma*, Maracay, v. 45, n. 1, p. 1-17, 2024b. Edición temática. Disponível em: <https://revista-paradigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1548>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (Fineduca). *Manifestação pública da Fineduca sobre o PL (2614/2024) encaminhado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional*. Brasília, DF: Fineduca, 2024. Disponível em: <https://fineduca.org.br/o-financiamento-do-pne-2024-2034-a-passos-de-caranguejo/#:~:text=Trata%2Dse%2C%20portanto%2C%20de,reda%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20meta%2018>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2024 (CONAE), 2024, Brasília, DF. *Documento Final* [Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável]. Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Divulgação de resultados do Censo da Educação Superior 2023*. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

JACOMINI, M. Sociedade civil e sociedade política nos planos de educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xLgdKKckJq45xztrM9rrRSy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2024.

JOVER, B.; CHAGAS, Â.; SARAIVA, M.; LUCE, M. B. A Seduc-RS na apropriação das TDIC no Ensino Médio: o que a análise das notícias institucionais revela? *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61616/43298>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LAVAL, C.; VERGNE, F. *Educação democrática: a revolução escolar iminente*. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

LINO, L. A. Conferência com a Professora Lucília Augusto Lino: CONAPE 2022 – Etapa Municipal – Eixo IV – Formação Docente. [Vídeo]. YouTube, 2022. 1 vídeo (1h17min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wle-sUo9euFw>. Acesso em: 20 ago. 2024

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, [s. l.], v. 46, n. 32, p. 1-24, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, V. (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 155-177.

SILVA, S. G. da; HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares para a formação docente e a fabricação da docência gerencialista. *Textura – Revista de Educação e Letras*, [s. l.], v. 24, n. 59, p. 78-101, jul./set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7288>. Acesso em: 02 set. 2024.

TROMBETTA, D; LUCE, M. B. A constituição da identidade docente entre a projeção do mercado e as lutas do comum. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1266-1289, set./dez. 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237692>. Acesso em: 13 set. 2024.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XjFKb8R5jCFPS4j-8GCmFQGx/>. Acesso em: 02 set. 2024.

Educação especial nos planos e programas de governo dos candidatos à presidência do Brasil em 2022: invisibilidades e contradições

Samuel Vinente

Salatiel da Rocha Gomes

Introdução

No Brasil, a Educação Especial é entendida enquanto uma modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

A legislação educacional brasileira prevê, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes que compõem atualmente o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Desse modo, a educação passa a ser um dever do Estado para com essa população, bem como os cuidados com a saúde, assistência pública, proteção, integração social e garantia dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 1988).

Segundo Anastasia, Castro e Nunes (2008), a Constituição Federal encerrou a etapa da transição política e inaugurou

o segundo período democrático da história do Brasil, instituindo uma República Federativa, presidencialista, com bicameralismo simétrico e incongruente, representação proporcional de listas abertas e separação de poderes. Para os autores, desde a institucionalização desse arranjo até os dias atuais, a Constituição tem sido objeto de muitas alterações, tendo recebido mais de cinquenta Emendas Constitucionais (ECs), distribuídas entre as mais diferentes áreas e assuntos.

Em um levantamento realizado por Vinente (2022), no cenário educacional, destacaram-se as Emendas Constitucionais nº 11/1996, nº 14/1996, nº 19/1998, nº 53/2006, nº 59/2009 e nº 108/2020. No tocante ao atendimento a essa população, a Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, bem como o atendimento em todas as etapas da educação básica, mediante programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; e a Emenda Constitucional nº 108/2020 assegurou a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida no Art. 206.

Regulamentado muitos anos após sua primeira menção na Constituição Federal de 1988, o AEE foi definido no Art. 2º do Decreto nº 7.611/2011 como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, prestado das formas: (I) complementar: à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou (II) suplementar: à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, p. 1).

Há uma intensa discussão teórica sobre o atual público elegível para a oferta desses serviços especiais de atendimento, porém, há consenso na legislação educacional brasileira, principalmente após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, de que o PAEE é constituído por

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Essa política definiu os estudantes com deficiência como aqueles que possuem “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2015, art. 2). Além disso, definiu os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento¹ como os que “apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Brasil, 2008, p. 9). Já os estudantes com altas habilidades/superdotação² foram definidos como aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

Nesse sentido, embora a legislação mais recente tenha possibilitado alguns avanços no campo do atendimento ao direito educacional – principalmente em relação ao quantitativo de matrículas desses estu-

¹ Embora o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), atualizado em 2022, mantenha o CID 11 com a terminologia “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”, grande parte da legislação educacional brasileira ainda abarca a terminologia “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)”, tendo incluído também nesse subgrupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Importa destacar que, nessa atual classificação, tem-se as seguintes subdivisões para esse CID, no qual o TEA 6A02 pode classificar-se em: 6A02.0 – TEA sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional; 6A02.1 – TEA com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional; 6A02.2 – TEA sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – TEA com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada; 6A02.5 – TEA com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional; 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – TEA, não especificado (APA, 2022).

² No âmbito da literatura, há outras divergências acerca desses termos, mas para fins didáticos, sugere-se assistir à mesa-redonda “Altas Habilidades/Superdotação no cenário político atual”, parte da programação do Simpósio de Política e Gestão da Educação Especial, evento organizado pelo Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEs) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RUwrBSQ_yC8&t=570s. Acesso em: 18 set. 2025.

dantes na escola comum –, garantir e assegurar o respeito ao preceito constitucional de uma escola que abarque essa diversidade tem sido um desafio no cenário atual (Mendes, 2006; Kassar, 2011; Jannuzzi, 2012; Padilha, 2015).

Outro aspecto a ser evidenciado em relação ao atendimento desses estudantes diz respeito principalmente ao fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) assegura que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Assim, ainda nesse formato, cabe à União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e Distrito Federal, além das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, visando a ampliar a oferta do AEE aos estudantes que compõem o PAEE e que estão matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 1996).

Anastasia, Castro e Nunes (2008) destacam que, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988) e primeira eleição para a Presidência da República, em 1989, o país passou por um processo de “crescente institucionalização democrática”, devendo-se em parte à realização de eleições nacionais sucessivas, em que as regras foram respeitadas e os candidatos que lograram êxito foram empossados.

No entanto, como afirma Arretche (1999), nos últimos anos estão sendo implantados programas de descentralização que passaram a transferir um conjunto significativo de atribuições de gestão para os níveis estadual e municipal de governo. Desse modo, no Estado federativo pós-1988, estados e municípios passaram a ser, de fato, politicamente autônomos, principalmente se considerarmos que as atividades relativas à gestão das políticas de educação, assistência social, saúde, saneamento e habitação eram, no início dos anos 1990, centralizadas no Governo Federal.

Ainda assim, uma questão nos faz pensar em quais políticas nacionais são direcionadas à população atendida pela Educação Espe-

cial³ nos planos e programas de governo? A que público tais políticas vêm sendo direcionadas? De que forma os planos e programas de governo preveem o financiamento das políticas direcionadas a essa população?

Nesse cenário, o presente capítulo tem como objetivo analisar como os planos e programas de governo homologados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), dos candidatos à presidência que concorreram ao pleito eleitoral de 2022, apontaram metas e estratégias para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – atual público-alvo da Educação Especial, conforme Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Por que analisar programas e planos de governo?

Do ponto de vista de Arretche (1999), em um país caracterizado por expressivas desigualdades estruturais de natureza econômica, social, política e de capacidade administrativa governamental, atributos estruturais das unidades locais de governo – tais como a capacidade fiscal e administrativa e a cultura cívica local –, têm um peso determinante para a descentralização. Porém, esses fatores não são determinantes em si.

Compreender os programas e planos de governo pode ajudar a contribuir na análise de políticas públicas, bem como na regulamentação dos programas e no seu modo efetivo de implementação:

Portanto, nas condições brasileiras, não é suficiente que a União se retire da cena para que, por efeito das novas prerrogativas fiscais e políticas de estados e municípios, estes passem a assumir de modo mais ou menos espontâneo competências de gestão. Na mesma direção, a descentralização das políticas sociais não é simplesmente um subproduto da descentralização fiscal, nem das novas disposições constitucionais derivadas da Carta de 1988. Ao contrário, ela ocorreu nas políticas e nos estados em que a ação política deliberada operou de modo eficiente (Arretche, 1999, p. 112).

³ Importa aqui destacar a Educação Especial enquanto modalidade de educação escolar, excluindo dessa análise as distintas óticas de Educação Especial enquanto área do conhecimento ou mesmo campo acadêmico (Casagrande; Mainardes, 2021).

Soares e Lourenço (2004) enfatizam que, em nome de uma democracia federal mais inclusiva⁴, é necessário algum grau de desproporcionalidade em termos de população dos estados e cadeiras parlamentares, inclusive como mecanismo para evitar a “tirania da maioria”. Contudo, os autores afirmam que isso não significa que ajustes não possam ser feitos em nosso sistema de representação, tanto na definição do piso e do teto na representação dos estados quanto em fatores do sistema eleitoral que geram desproporcionalidade na representação dos partidos políticos⁵.

Pode-se dizer que há alguns motivos para que algumas políticas sejam implementadas, e outras não, durante a vigência de um governo. A análise de programas e planos de governo, bem como todo o processo de construção dessa agenda, pode ajudar a compreender essas dinâmicas.

Como afirmado por Diniz e Oliveira (2020), os programas de governo podem ser visualizados como uma espécie de compromisso centrado em dois atores: partidos políticos e eleitores. A literatura na área de Ciência Política aponta que, as pesquisas sobre programas de governo ainda são pouco difundidas no cenário brasileiro, apesar desses documentos serem importantes para a identificação do posicionamento e do comportamento de um partido político (Diniz; Oliveira, 2020).

Segundo as autoras, o propósito principal dos programas de governo é fornecer informação para que eleitores possam fazer suas escolhas, tendo como elemento avaliativo as promessas formuladas acerca de uma possível “agenda de governo”. Esses documentos podem ser utilizados como uma ferramenta para identificar temas de políticas públicas considerados prioritários pelas candidaturas (Diniz; Oliveira, 2020).

⁴ Os autores também utilizam o termo “consociativa” (Soares; Lourenço, 2004, p. 113).

⁵ Os autores mencionam aqui o quociente eleitoral, a fórmula D’Hont e as coligações eleitorais (Soares; Lourenço, 2004).

Vinente (2022), ao buscar identificar os programas e as ações governamentais implementadas pelo Poder Público para a população com deficiência no Brasil, realizou uma análise documental em planos de governo das últimas gestões federais brasileiras, compreendendo o período de 2008 a 2022.

Em relação à *Gestão 2007-2010*, o Plano de Governo intitulado “Lula de novo, com a força do povo” teve como partidos coligados o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o Partido Republicano Brasileiro (PRB), utilizando como título da aliança política, “Coligação a Força do Povo” (Partido dos Trabalhadores, 2006).

Conforme Vinente (2022), a agenda desenvolvimentista amparou as propostas contidas no documento. Acerca da utilização do termo “Educação Especial”, o Plano de Governo apresentava uma ação a ser implementada, que buscava “Fortalecer o caráter inclusivo e não discriminatório da educação, aumentando investimentos na Educação Especial e Indígena e na valorização da diversidade étnico-racial e de gênero” (Partido dos Trabalhadores, 2006, p. 16).

Havia também um item específico destinado às pessoas com deficiência, que objetivava: (1) Articular as três esferas de governo e sociedade civil para o cumprimento da legislação de acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, elaborando as regulamentações complementares; (2) Dar continuidade ao Programa de Educação Inclusiva⁶; (3) Consolidar a Atenção Integral à Saúde das Pessoas com Deficiência, prevenindo e executando intervenções básicas de reabilitação; (4) Promover o reordenamento dos serviços previstos no Sistema Único de Assistência Social, garantindo o acesso

⁶ Teve como objetivo “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2003). Suas ações pautaram-se na realização de um Seminário Nacional de Formação dos Coordenadores Municipais e Dirigentes Estaduais; no apoio técnico e financeiro e na organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos; e na disponibilização de referenciais pedagógicos para a formação regional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: jan. 2024.

das pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade (Partido dos Trabalhadores, 2006, p. 29-30).

É importante destacar também a ampliação das múltiplas formas de participação dos movimentos sociais e políticos na definição de políticas públicas, como também previsto no Plano de Governo (Partido dos Trabalhadores, 2006). Emergiram, então, diversos Planos e Programas⁷ com propostas de políticas intersetoriais para o atendimento dessa população.

Em relação à Gestão 2011-2014, o Plano de Governo da Coligação “Para o Brasil seguir mudando” teve como partidos coligados o PT, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o PCdoB, o Partido da República (PR), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o PRB, o Partido Social Cristão (PSC), o Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido Trabalhista Cristão (PTC) e o Partido Trabalhista Nacional (PTN) (Partido dos Trabalhadores, 2010).

Nesse Plano de Governo, foram apresentadas treze pautas, chamadas de compromissos programáticos para debate na sociedade. Destacou-se a redefinição do papel do Estado na economia e na sociedade brasileira, citando alguns programas desenvolvidos nas gestões anteriores, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV). Acerca também da intersetorialidade na implementação de políticas públicas, previa a articulação entre políticas educacionais, de esporte e cultura, bem como ampla mobilização do Poder Público com a sociedade civil.

⁷ Destacam-se aqui: a Política Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (2004); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência (2008); o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS-Língua Portuguesa (PROLIBRAS) (2008); o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) (2009); o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (2009); o Programa Residências Inclusivas (2009); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) (2009); a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (2010); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (2010); entre outros.

Em relação à Gestão 2015-2016, durante esse processo de análise, o Programa de Governo intitulado “Mais mudanças, mais futuros”, contou com a participação do PT, do PMDB, do Partido Social Democrático (PSD), do Partido Progressista (PP), do PR, do Partido Republicano da Ordem Social (PROS), do PDT, do PCdoB e do PRB. Segundo Dourado (2019), Dilma Rousseff continuou fomentando as discussões, mobilizações e fóruns de participação, marcas de sua gestão.

Conforme descrito nesse Plano de Governo, os governos inauguraram um “novo federalismo”, uma nova relação entre o Governo Federal, os estados e municípios, baseada numa ideia republicana de cooperação e parceria. O documento fazia uma breve menção à Lei de Cotas e abordava a continuidade da implementação do Viver sem Limite (Brasil, 2011), visando a garantir igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência e promovendo ações de acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (Vinente, 2022).

O cenário governamental desse período, como bem pontua Dourado (2019), foi marcado por disputas significativas entre o Congresso e o Governo Federal, agravadas pela intensificação de políticas de ajuste fiscal conservadoras que caminharam em direção oposta à ampliação e consolidação das políticas sociais, resultando, em muitos casos, na minimização dessas políticas. Embora seu Plano de Governo previsse o período de gestão até o ano de 2018, não foi possível que Dilma concluísse o seu mandato.

Em relação à Gestão 2016-2018, Aguiar (2019) afirma que, com o afastamento de Dilma Rousseff, foram retomadas por Michel Temer as linhas mestras do projeto político neoliberal interrompido pela vitória eleitoral de Lula em 2002. Temer foi o terceiro presidente do MDB a assumir o cargo de Presidente da República, após José Sarney e Itamar Franco. Ressalta-se, no entanto, que nenhum dos três eleitos foi pelo voto popular. Ao assumir interinamente o Governo Federal, pode-se afirmar que o documento “Uma ponte para o futuro” transformou-se no Plano de Governo de Michel Temer durante

o período em que assumiu as funções substitutivas da Presidência da República.

Como afirma Costa Júnior e Oliveira (2021), o documento apresentava a necessidade de reformular o regime fiscal nacional, a partir da redução de gastos públicos, da expansão dos processos de privatização e terceirização, e da redução de custos tributários e trabalhistas para as empresas ligadas ao comércio, indústria e agronegócio, dentre outras pautas de ideologia neoliberal. Por meio de uma agenda restritiva, foi aprofundado o ajuste fiscal e implementadas reformas para contenção de gastos sociais, favorecendo o capital rentista. Segundo Aguiar (2019), ganharam espaço movimentos conservadores que buscam influenciar essas políticas.

Ainda quanto ao disposto no Plano de Governo, embora o termo “deficiência” não tivesse sido empregado nenhuma vez, o termo “déficit” ganhou bastante espaço, descrito em relação aos déficits fiscais, bem como à arrecadação para o pagamento da dívida pública. Embora o material conclamasse à sociedade civil e política a participar, pouco agregava em ações e programas governamentais para a população menos favorecida.

Em relação à Gestão 2019-2022, o Programa de Governo apresentado pelo candidato Jair Bolsonaro, no ano de 2018, foi intitulado “O caminho da prosperidade”. Logo na capa, apresentava um versículo bíblico: “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará”, bem como o *slogan* de sua campanha eleitoral “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. O Plano de Governo apresentado dispunha como subitens os termos “constitucional, eficiente e fraterno” (Partido Liberal, 2022).

No tocante à “Educação Especial”, não havia menção acerca dessa terminologia. Também não havia menção às pessoas com “deficiência”, tampouco políticas públicas destinadas para essa população. Sobre a utilização do termo “inclusão”, estava vinculado à inclusão social

e à inclusão de profissionais da educação física no Programa de Saúde da Família (Partido Liberal, 2022).

O Plano de Governo da Gestão Bolsonaro, no tocante às áreas de saúde e educação, previa eficiência, gestão e respeito com a vida das pessoas, comprometendo-se a melhorar a saúde e dar um salto de qualidade na educação, com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar (Partido Liberal, 2022). Durante a campanha eleitoral e mesmo durante o governo, várias críticas se teceram quanto à política de financiamento do ensino superior; diferentemente dos outros planos de governo, de caráter progressistas ou mais conservadores, o Plano de Gestão de Bolsonaro trazia a educação, a saúde e a segurança enquanto prioridades, mas não apresentava propostas coerentes para esses segmentos.

No contexto político, foi possível observar alterações na composição do Comissão Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), na publicação do Decreto nº 10.177/2019 (Brasil, 2019); na publicação da “PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, por intermédio do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a); na implementação da CIPTEA, instituída pela Lei nº 13.977/2020 (Brasil, 2020b); na Educação bilíngue de surdos, inserida na LDBEN como uma modalidade de educação escolar, por meio da Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021a); na Lei nº 14.126/2021, que classificou a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual (Brasil, 2021b); na Lei nº 14.254/2021, que alterou a LDBEN para dispor sobre o acompanhamento integral para estudantes com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ou outro transtorno de aprendizagem (Brasil, 2021c); na Lei nº 14.306/2022, que instituiu o Dia Nacional da Síndrome de Down (Brasil, 2022a); na Lei nº 14.333/2022, que alterou a LDBEN para assegurar mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas; entre outros (Brasil, 2022b).

Metas e estratégias para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos planos e programas de governo (2022)

As eleições realizadas no ano de 2022 marcaram a história política e eleitoral brasileira, pois, pela primeira vez desde que a reeleição foi regulamentada⁸, um presidente não foi reeleito. Nesse pleito, a chapa “Brasil da Esperança” – constituída pela Federação Fe Brasil/Federação PSOL-REDE, Partido Socialista Brasileiro (PSB), Avante (AVT) e Partido Republicano da Ordem Social (PROS) –, concorreu contra a Coligação “Pelo Bem do Brasil”, constituída por Jair Messias Bolsonaro, candidato à reeleição pelo Partido Liberal (PL); e pelo General Braga Netto, candidato a vice-presidente, também filiado ao PL.

Com base nos dados disponibilizados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE)⁹, o candidato vencedor obteve no segundo turno 50,90% dos votos válidos, enquanto seu adversário obteve 49,10%. Foram, respectivamente, 60.345.999 votos para o primeiro colocado, enquanto o segundo obteve 58.206.354 dos votos totais, sendo esse o pleito mais disputado desde o período de redemocratização do Brasil.

Anterior ao segundo turno, importa destacar os Planos e Programas de Governo apresentados pelos demais candidatos no primeiro turno, bem como elencar os respectivos partidos políticos: Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT); Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal - PL); Simone Nassar Tebet (Movimento Democrático Brasileiro - MDB); Ciro Ferreira Gomes (Partido Democrático Trabalhista - PDT); Soraya Vieira Thronicke (União Brasil); Luiz Felipe

⁸ Foi a Emenda Constitucional nº 16/1997 que deu nova redação ao §5º do Art. 14, ao caput do Art. 28, ao inciso II do Art. 29, ao caput do Art. 77 e ao art. 82 da Constituição Federal, possibilitando a reeleição para um único período subsequente de Presidente da República, Governadores de Estado e do Distrito Federal e Prefeitos (Brasil, 1997).

⁹ Disponível em: <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/divulga>. Acesso em: 10 set. 2024.

Chaves d'Ávila (Partido Novo); Kelmon Luis da Silva Souza¹⁰ (Partido Trabalhista Brasileiro - PTB); Leonardo Péricles Vieira Roque (Unidade Popular); Sofia Pádua Manzano (Partido Comunista Brasileiro - PCB); Vera Lúcia Pereira da Silva Salgado (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado – PSTU); José Maria Eymael (Democracia Cristã) (TSE, 2022).

Embora a educação seja um dos direitos sociais previstos na Constituição Federal (1988) e parte do conteúdo programático de planos e programas de governo, é relevante destacar neste capítulo as propostas governamentais apresentadas pelos candidatos postulantes ao cargo de Presidente da República Federativa do Brasil em 2022, que se voltam para a escolarização de estudantes integrantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE). Desse modo, mesmo que sejam apresentadas políticas intersetoriais que compreendam áreas como saúde, assistência social e demais, o enfoque será dado em quais políticas de Educação Especial foram formuladas para essa população nos documentos analisados.

Por meio de uma pesquisa documental, foram consultados os planos e programas de governo disponibilizados no sítio eletrônico do STE publicados no ano de 2022. A partir da identificação desse material, passou-se a analisar os textos por meio dos seguintes descritores combinados ou isolados: Educação Especial; educação inclusiva; inclusão; deficiência; deficiente; autismo; superdotação; talento; incapacidade e transtorno do espectro autista.

O Quadro 1, a seguir, elenca as propostas previstas nos planos e programas de governo homologados pelo Superior Tribunal Eleitoral:

¹⁰ Este plano de governo não foi analisado, pois o candidato titular, Roberto Jefferson, embora lançado pelo PTB para concorrer a uma vaga do Poder Executivo Federal, foi declarado inelegível. Não foi identificado plano ou programa de governo em que constassem os dados de Kelmon Luis da Silva Souza.

Quadro 1 – Propostas para Educação Especial nos planos e programas de governo (2022)

(continua...)

Candidato(a)	Partido	Ações previstas	Termos encontrados
Luiz Inácio Lula da Silva	Partido dos Trabalhadores (PT)	Brasil inclusivo e acessível, com a garantia de direitos e respeito a pessoas com deficiência (PT, 2022, p. 9); Assegurar às pessoas com deficiência e suas famílias o acesso à saúde, à educação, à cultura e ao esporte, e a inserção no mundo do trabalho (PT, 2022, p. 9); Investir em pesquisa e inovação e assegurar à pessoa com deficiência o acesso a tecnologias assistivas (PT, 2022, p. 9); Integrar todas as esferas de governo e da sociedade para garantirmos a premissa de cidadania das pessoas com deficiência (PT, 2022, p. 9); Compromisso com a justiça social e inclusão com direitos, trabalho, emprego, renda e segurança alimentar (PT, 2022, p. 3).	Deficiência; Inclusão.
Jair Messias Bolsonaro	Partido Liberal (PL)	Ampliar e Fortalecer as Políticas e Programas Direcionados às Mulheres, Crianças e Adolescentes, Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência (PL, 2022, p. 27); Proteção e inclusão social das mães de pessoas com deficiência, vulneráveis e com doenças raras (PL, 2022, p. 28); Ampliação do Benefício de Prestação Continuada (BPC) (PL, 2022, p. 28); Acesso de pessoas com deficiência às práticas esportivas como ferramenta de inclusão social (PL, 2022, p. 27); Inclusão social de pessoas idosas e pessoas com deficiência que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção (PL, 2022, p. 28).	Deficiência; Inclusão.
Ciro Ferreira Gomes	Partido Democrático Trabalhista (PDT)	Melhorar a acessibilidade nos espaços públicos e estimular que o mesmo ocorra nos espaços privados (PDT, 2022, p. 21); Os eventos e produtos audiovisuais deverão prever a descrição de fotos, tradução para libras e audiodescrição (PDT, 2022, p. 21); Auxílio inclusão pago não apenas para pessoas com deficiência (PDT, 2022, p. 21); Fortalecer a Secretaria Nacional da Pessoa com Deficiência (PDT, 2022, p. 21); Apoiar o PL 795/2022, que cria a Instituição Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (PDT, 2022, p. 21).	Deficiência.

(continua...)

Simone Tebet	Movimento Democrático Brasileiro (MDB)	Revisar as diretrizes curriculares em cursos de nível superior e profissional para a inclusão de disciplinas sobre acessibilidade, direitos das pessoas com deficiência e doenças raras (MDB, 2022, p. 13); Ampliar o microcrédito produtivo e unificar programas com foco em inclusão produtiva, com atenção especial a mulheres empreendedoras, pessoas com deficiência e regiões de menor renda (MDB, 2022, p. 16); Assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso a bens culturais em formatos acessíveis (MDB, 2022, p. 17); Promover a igualdade de oportunidades de pessoas com deficiência às demais pessoas, e que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (MDB, 2022, p. 18); Incentivar que crianças com deficiência possam, em igualdade de condições com as demais crianças, participar de atividades recreativas, esportivas e de lazer, sobretudo no sistema escolar (MDB, 2022, p. 18); Promover mais oportunidades e ampliar espaços para pessoas com deficiência, buscando ir além da legislação hoje em vigor, como nas metas de contratação em empresas privadas (MDB, 2022, p. 39); Enfatizar a inclusão e a acessibilidade de crianças com deficiência, sobretudo na educação infantil, e a implementação de todos os direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (MDB, 2022, p. 39); Adotar medidas que garantam a igualdade de oportunidades a mulheres, jovens, pessoas idosas, com deficiência e com doenças raras, negros, quilombolas, população LGBTQIA+, povos originários e outras minorias, em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública (MDB, 2022, p. 41); Instituir Política Nacional do Cuidado, com a criação de rede nacional, articulada e integrada, para a oferta de cuidadores de crianças, pessoas idosas, com deficiência e com doenças raras ou incapacitantes (MDB, 2022, p. 41); Promover no serviço público federal e incentivar empresas a cumprir metas de contratação de pessoas com deficiência, bem como estimulá-las a ir além da cota legal (MDB, 2022, p. 41); Enfatizar a inclusão e a acessibilidade de crianças com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, sobretudo na educação infantil, incluindo apoio à formação continuada de professores, infraestrutura adequada e uso de métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologias assistivas (MDB, 2022, p. 41);	Deficiência; Inclusão.

(continua...)

		Implementar o modelo de educação expresso na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e favorecer a formação e a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (MDB, 2022, p. 42); Regulamentar a avaliação biopsicossocial da deficiência e do profissional de apoio escolar (MDB, 2022, p. 42); Implementar todos os direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seus 127 artigos e em todas as suas dimensões: combate à discriminação, reabilitação, saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social, previdência social, cultura, esporte, turismo e lazer, transporte, mobilidade, acessibilidade, comunicação e informação, acesso à justiça, entre outros (MDB, 2022, p. 42); Promover e integrar as políticas de saúde, educação, assistência social e previdência social para as pessoas com deficiência e com doenças raras, promovendo estratégias de capacitação permanente de equipes que atuam nas redes SUS e SUAS, para atendimento e orientação a essas pessoas, seus familiares e cuidadores (MDB, 2022, p. 42); Reforçar políticas públicas em saúde para grupos prioritários, como saúde materno-infantil, saúde da mulher, da criança e do adolescente, população negra, portadores de deficiência, povos originários, comunidades quilombolas e rurais (MDB, 2022, p. 42); Ampliar ações afirmativas e manter cotas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, conforme a Lei 13.409/2016 (MDB, 2022, p. 42).	
Vera Lúcia Pereira da Silva Salgado	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU)	Não identificado.	Não identificado.
Felipe D'Ávila	Partido Novo	Não identificado.	Não identificado.

(continua...)

Sofia Manzano	Partido Comunista Brasileiro (PCB)	Campanhas contra o capacitismo, acessíveis e com ampla divulgação nos meios de comunicação de massa (PCB, 2022, p. 5); Garantia de ledores, intérpretes de Libras e mediadores concursados em todas as escolas e universidades (PCB, 2022, p. 5); Implementação de aulas de Libras Língua Brasileira de Sinais e Libras táteis como disciplina obrigatória nas escolas (PCB, 2022, p. 5); Acessibilidade arquitetônica e comunicacional em escolas, universidades, hospitais, centros de lazer e cultura, segundo os princípios do desenho universal (PCB, 2022, p. 5); Criação do Programa Nacional do cão-guia, com a construção de centros de treinamento e garantia ao usuário da manutenção da saúde e bem-estar destes animais (PCB, 2022, p. 5); Garantia de equipamentos necessários para a permanência de estudantes e trabalhadores com deficiência nas escolas e universidades, como tablets, lupas eletrônicas, impressoras braille e mesas de estudo para cadeirantes e pessoas obesas (PCB, 2022, p. 17); Capacitação a trabalhadores da educação, saúde e cultura para o atendimento não capacitista (PCB, 2022, p. 17); Garantia de mamógrafos, tomógrafos, macas e camas ginecológicas acessíveis (PCB, 2022, p. 17); Atendimento médico e vacinação da pessoa com deficiência com alto nível de dependência no próprio domicílio (PCB, 2022, p. 17); Construção de uma política pública do cuidado, com a garantia de profissionais de apoio para acompanhamento diário, no próprio domicílio, de idosos e pessoas com deficiência com alto nível de dependência (PCB, 2022, p. 17); Fornecimento, de forma gratuita, de equipamentos de tecnologia assistiva como tablets e lupas eletrônicas para todas as pessoas com deficiência (PCB, 2022, p. 17); Campanhas acessíveis de divulgação sobre os tipos de violência contra crianças e mulheres e sobre onde e como denunciar (PCB, 2022, p. 17); Campanhas de saúde acessíveis, com audiodescrição, intérprete de Libras e linguagem simples (PCB, 2022, p. 17); Acessibilidade arquitetônica das casas populares, para a garantia de moradia digna às pessoas com deficiência (PCB, 2022, p. 17); Construção de centros de moradia independentes para pessoas com deficiência, com trabalhadores em horário integral para oferecer o apoio necessário (PCB, 2022, p. 17).	Deficiência.

(conclusão)

Leonardo Péricles	Partido Unidade Popular	Manutenção do BPC para as mães que perderam seus filhos porque elas ficaram anos fora do mercado de trabalho até serem inseridas novamente (Unidade Popular, 2022, p. 8); Auxílio para a mãe que cuida exclusivamente do filho (Unidade Popular, 2022, p. 8); Que o BPC seja concedido para a pessoa com deficiência independente de renda familiar, sendo um benefício para pessoa com deficiência permanente pobre (Unidade Popular, 2022, p. 8); Ter no transporte público 40% dos assentos adaptados (Unidade Popular, 2022, p. 8); Centros de reabilitação completos em todos os bairros que tenham muitas pessoas com deficiência residindo (Unidade Popular, 2022, p. 8).	Deficiência.
José Maria Eymael	Democracia Cristã	Imediatas e necessárias providências para assegurar ao deficiente o pleno exercício de seus direitos de cidadão (Democracia Cristã, 2022, p. 7); Ensino Inclusivo: Educação qualificada abrangendo todas as crianças e jovens portadores de necessidades especiais: mentais, motoras, auditivas e visuais (Democracia Cristã, 2022, p. 4).	Deficiente; Necessidades especiais.
Soraya Thronicke	União Brasil	Ampliar a rede de proteção para crianças, mulheres, idosos e pessoas com deficiência (União Brasil, p. 35); Criar programa de formação profissional para cuidadores de deficientes físicos, para melhorar sua especial condição e gerar empregos e renda (União Brasil, p. 70).	Deficiência.

Fonte: elaboração dos autores, com base nos planos e programas de governo das eleições presidenciais de 2022 (2024).

Conforme os dados expostos, destaca-se que nenhum dos planos e programas analisados utilizou o termo Educação Especial. Acredita-se que esse fato deve-se à construção do estigma que se criou em torno desse termo, pois, durante grande parte da história da educação brasileira, a Educação Especial foi entendida como paralela ao ensino comum e não como parte da educação básica (Mendes, 2006; Jannuzzi, 2012).

Embora o termo Educação Inclusiva, previsto na PNEPEI (Brasil, 2008, p. 1) como “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” e “paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos,

que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis”, não tenha sido encontrado em nenhum dos documentos analisados, ainda assim identificou-se o termo “Inclusão” em alguns dos materiais.

Dos dez planos e programas de governo revisados, em dois deles não foi possível vislumbrar propostas para a população que atualmente compõe o PAEE. Nesse contexto, nem o Plano de Governo oriundo do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), nem o do Partido Novo, apresentaram metas ou estratégias, em qualquer esfera, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Destaca-se que um dos Planos de Governo que mais apresentou propostas foi a da candidata Simone Tebet¹¹. Algumas dessas proposições envolviam ações de: (I) acessibilidade: “Revisar as diretrizes curriculares em cursos de nível superior e profissional para a inclusão de disciplinas sobre acessibilidade, direitos das pessoas com deficiência e doenças raras” (MDB, 2022, p. 13); (II) renda: “Ampliar o microcrédito produtivo e unificar programas com foco em inclusão produtiva, com atenção especial a mulheres empreendedoras, pessoas com deficiência e regiões de menor renda” (MDB, 2022, p. 16); (III) cultura: “Assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso a bens culturais em formatos acessíveis” (MDB, 2022, p. 17); e (IV) Educação Especial:

Promover a igualdade de oportunidades de pessoas com deficiência às demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (MDB, 2022, p. 18).

Bem como “Incentivar que crianças com deficiência possam, em igualdade de condições com as demais crianças, participar de atividades recreativas, esportivas e de lazer, sobretudo no sistema escolar” (MDB, 2022, p. 18).

¹¹ É importante reforçar que a vice-candidata à Presidência nesta chapa, Marla Gabrilli, é deficiente física e Senadora Federal por SP, uma das principais militantes no Parlamento sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo analisar como os planos e programas de governos homologados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), dos candidatos à presidência que concorreram ao pleito eleitoral de 2022, apontaram metas e estratégias para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – atual público-alvo da Educação Especial, conforme Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Os dados apontaram para a necessidade de os planos e programas de governos serem construídos de forma coletiva, com ampla participação da sociedade e, no caso analisado, com a participação dos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Esses movimentos políticos, por conta de toda a trajetória em busca de assegurar o direito educacional e nas demais esferas, poderão evitar que haja a invisibilização dessa população nos planos e programas de governo, bem como a utilização de termos capacitistas nesses documentos.

No campo da pesquisa em políticas de Educação Especial, é crucial realizar estudos comparativos para identificar se há ligação entre a gênese de partidos mais progressistas e a ampliação ou minimização de metas e estratégias voltadas para essa população específica. Um dos pontos que se destaca neste estudo é o fato de o Partido Novo não apresentar nenhuma ação nesse sentido em seu plano de Governo, e o mesmo ocorrer com o documento referente ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU).

Uma das limitações desse estudo é que não foi possível realizar análise e comparação dos planos e programas de governo referentes ao segundo turno das eleições presidenciais. Acredita-se que com os acordos realizados após o primeiro, as chapas que foram para o segundo turno aglutinaram algumas metas ou estratégias das chapas que não lograram êxito na disputa eleitoral. Nesse sentido, estudos são relevantes no sentido de identificar se os novos planos e programas

refletem a gênese do partido ou alimentam as novas coalizações que balizam o sistema democrático brasileiro.

Referências

AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.

ANASTASIA, F.; CASTRO, M. M. M.; NUNES, F. In: de RANULFO, C.; AL-CÂNTARA, M. (org.). *A democracia brasileira: balanços e perspectivas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

AMERICAN Psychiatric Association (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ARRETCHE, M. T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado Federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 10.177, de 18 de outubro de 2019*. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10177.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em 16. out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020*. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do

Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020b].

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 16, de 4 de junho de 1997*. Altera dispositivos da Constituição Federal relativos à reeleição para cargos executivos. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1997/emendaconstitucional-16-4-junho-1997-355726-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, [2021a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021*. Altera a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, para classificar a visão monocular como deficiência sensorial do tipo visual. Brasília, DF: Presidência da República, [2021b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para garantir acompanhamento integral para estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, [2021c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.306, de 03 de março de 2022*. Institui o Dia Nacional da Síndrome de Down. Brasília, DF: Presidência da República, [2022a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Lei/L14306.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.333, de 04 de maio de 2022*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas dos estudantes. Brasília, DF: Presidência da República, [2022b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/14333.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: MEC, 2003.

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 27, e0132, p. 119-138, jan.-dez., 2021.

COSTA JÚNIOR, E. S.; OLIVEIRA, M. A. C. Tempo da Constituição e ponte para o futuro: uma análise a partir da teoria crítica da aceleração social. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 197-236, 2021.

DEMOCRACIA CRISTÃ. *Carta 27: Diretrizes Gerais de Governo para construir um novo e melhor Brasil*. [Brasília, DF: DC], 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/programa-de-governo-eleicoes-2022-poder360-eymael.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DINIZ, S.; OLIVEIRA, L. Programas de Governo e promessas de campanha. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 28, n. 76, p. 1-20, 2020.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0224639, p. 1-24, 2019.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *Princípios, diretrizes e compromissos: Presidente Simone*. [Brasília, DF: MDB], 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/programa-de-governo-eleicoes-2022-poder360-simone-tebet-mdb.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PADILHA, C. A. A política de Educação Especial na Era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, n. 66, p. 160-177, 2015.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. Um programa anticapitalista e anti-imperialista para o Brasil: programa político do PCB para as Eleições 2022. [Brasília, DF: PCB], 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/programa-de-governo-eleicoes-2022-poder360-sofia-manzano-pcb.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA. *Linhas Gerais do Programa de Governo Ciro Gomes: do PDT à Presidência da República em 2022*. [Brasília, DF: PDT], 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/programa-de-governo-eleicoes-2022-poder360-cirogomes.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Diretrizes para o Programa de Reconstrução e Transformação do Brasil: Lula e Alckmin 2023-2026*. Coligação Brasil da Esperança. [Brasília, DF: PT], 2022. Disponível em: <https://>

divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/BR/544/candidatos/893498/5_1659820284477.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Lula Presidente: Programa de Governo* (2007-2010). [Brasília, DF: PT], 2006. Disponível em: https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/Programa_de_governo_2007-2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Programa de Governo Dilma Rousseff: mais mudanças, mais futuro*. [Brasília, DF: PT], 2014. Disponível em: <https://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PARTIDO LIBERAL. *Plano de Governo Bolsonaro 2023-2026: pelo bem do Brasil*. [Brasília, DF: PL], 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/programa-de-governo-eleicoes-2022-poder360-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PARTIDO NOVO. *Programa de Governo “Um novo Brasil para Todos”: 2023-2026*. [Brasília, DF: Novo], 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/programa-de-governo-eleicoes-2022-poder360-felipe-davila.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PARTIDO UNIDADE POPULAR. *Proposta de governo*. [Brasília, DF: Partido Opinião Popular], 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/programa-de-governo-eleicoes-2022-poder360-leo-pericles.pdfm>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PARTIDO SOCIALISTA DOS TRABALHADORES UNIFICADO. *Um programa socialista para o Brasil: eleições presidenciais 2022*. [Brasília, DF: PSTU], 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/programa-de-governo-eleicoes-2022-poder360-vera-lucia-pstu.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Programa de Governo Dilma Rousseff: os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira*. [Brasília, DF: PT], 2010. Disponível em: http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos_.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

SOARES, M. M.; LOURENÇO, L. C. A representação política dos estados na federação brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 29, n. 56, p. 113-127, out. 2004.

UNIÃO BRASIL. *Proposta de Plano de Governo da Candidata à Presidência da República 2023-2026*. [Brasília, DF: União], 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/programa-de-governo-eleicoes-2022-poder360-soraya-thronicke-uniao-brasil.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VINENTE, S. *Política de Educação Especial no Brasil, Moçambique e Portugal: ações governamentais entre 2008 e 2022*. 2022. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

Problematizando a educação especial e inclusiva desde o pensamento decolonial

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Samanta Santos Vanini

Viviane Fátima Lima do Prado

O Brasil tem vivenciado, hodiernamente, um cenário de avanços e retrocessos em alguns temas sociais. A educação especial em perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) é, seguramente, um desses temas – que, mesmo sendo uma pauta presente, ainda figura com certo ar de contradição, sendo preciso eventualmente defender questões óbvias, como o próprio direito ao acesso à escola regular.

Diante desse cenário contraditório, o texto discute a pauta da “educação especial e inclusiva” a partir de uma leitura teórica que possa emprestar outras lentes – para além das habituais – para a discussão do tema. Na busca delas, o texto indica a perspectiva decolonial como proposta de um olhar mais empático e local, tendo como objetivo apresentar e discutir parte da produção bibliográfica sobre o decolonialismo, em contato com o debate sobre educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante da intenção do texto, a decolonialidade pode ser entendida como um movimento teórico e político “que viabilize a exteriorização do colonialismo/colonialidade não os desfazendo ou revertendo-os num pós-colonialismo, mas sim superando-os” (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 3), de maneira crítica e construtiva. Sob essa perspectiva, acredita-se que as concepções decoloniais podem fornecer lentes interessantes de leitura para diferentes temas sociais, incluindo a pauta da educação especial e inclusiva.

Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, em perspectiva epistemológica pluralista e em diálogo com teorias e autores decoloniais contemporâneos, como Aníbal Quijano; Walter Mignolo; Ramón Grosfoguel; Nelson Maldonado-Torres e comentadores (vide Quadro 1, a seguir):

Quadro 1 – Autores decoloniais referidos

Autor	Profissão	País
Aníbal Quijano	Sociólogo	Peru
Edgardo Lander	Sociólogo	Venezuela
Nelson Maldonado-Torres	Filósofo	Porto Rico
Walter Mignolo	Semiólogo	Argentina
Ramón Grosfoguel	Sociólogo	Porto Rico

Fonte: elaboração autoral, 2024.

Operacionalmente, a pesquisa foi realizada em base bibliográfica, pautada por uma metodologia dialética e adotando o procedimento analítico-reconstrutivo, aplicado sobre um *corpus* de textos bibliográficos que embasam o movimento “decolonial” e os tratam em contato com perspectivas da educação especial e inclusiva.

A pesquisa e o consequente texto produzido se justificam, ainda, na lógica da produção acadêmico-científica, como um espaço de alternativas viáveis, de criticidade e elaborações disruptivas pois, “se para alguns a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos novos, gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros ela busca o questionamento sistemático, crítico e criativo” (André, 2007, p. 123).

Em relação ao conceito de “decolonialismo”, é cogente assentá-lo como um movimento contrário ou de contestação, questionamento, crítica e contraposição ao processo de colonização, compreendendo que:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social (Quijano, 2007, p. 93).

Ou seja, um debate decolonial se justifica no esforço por novos olhares que extrapolem a perspectiva de colonização, evidenciando posicionamentos locais, autorais, críticos e propositivos em relação ao padrão *colônia x metrópole*, assim como a uma das faces mais significativas do colonialismo, que “expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo uma racionalidade específica, o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p. 117).

O filósofo portoriquenho, Nelson Maldonado-Torres, oferece significativa explicação sobre a capilaridade do colonialismo, evidenciando que:

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside em el poder de outro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación em un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que em vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, através del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (Maldonado-Torres, 2007, p. 127).

Assim,

[...] a decolonialidade é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas (Oliveira; Lucini, 2021, p. 98).

Portanto, a proposta decolonial concentra-se na historicidade da colonização como um movimento permanente e contemporâneo que não foi superado. Todavia, como circunstância histórica, o colonialismo é passível de ser superado, pois não se trata de um destino inexorável, sendo nessa direção que aposta o movimento decolonial.

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (Colaço, 2012, p. 8).

Para Colaço, portanto, o movimento decolonial não é uma tentativa de superação, até porque colonialismo/decolonialismo não seriam um par dialético, mas um movimento de contra-argumentação, de possibilitar o surgimento e a validação de novos posicionamentos e leituras de mundo. Ainda, é relevante observar que:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 9).

Ou seja, padrões hegemônicos espalham-se por meio do colonialismo, organizando práticas, interpretações éticas e estéticas e mesmo ideologias, que agem de forma capilar e profunda, sobretudo pelos padrões de conhecimento.

Para esclarecer, ainda, outros conceitos e termos que compõem a semântica decolonial, é oportuno informar que o eurocentrismo é entendido como:

[...] uma visão de mundo que coloca a Europa como centro fundamental na constituição da sociedade moderna, considerando seu povo e sociedade como a protagonista da história, assim excluindo a visão participativa de diversos outros povos da sociedade na história (Cabral; Bentes, 2022, p. 718).

Ou seja, uma visão de mundo que parte do parâmetro “Europa” para validar conceitos, estéticas e até mesmo procedimentos sociais, ainda que em outro espaço geográfico e cultural não europeu.

Assim, de forma simplificada, a contraposição Europa e não-Europa (Quijano, 2005, p. 111) referenda a lógica colonial/decolonial, na medida que, historicamente:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas (Quijano, 2005, p. 111-112).

O eurocentrismo não merece ser, portanto, assumido como o auge da civilização, sob pena de soterrar idiosincrasias e especificidades, leituras de mundo e culturas de sociedades que são também datadas e históricas, mas que precisam ter assegurado seu direito a tecer sua narrativa, a contar seu ponto de vista e a pensar de forma autônoma em maneiras de organização que não sejam a réplica europeia.

Feitas as primeiras exposições, o texto segue problematizando a interação entre o decolonialismo e a educação especial em perspectiva inclusiva de forma mais contundente, tomando aportes e reflexões da revisão bibliográfica proposta.

Problematizando a educação especial inclusiva sob a perspectiva decolonial

A busca por novas lentes, que auxiliem a problematização da educação especial em perspectiva inclusiva como tema social ascendente, justifica-se na necessidade de:

[...] contar as histórias não apenas a partir do interior do mundo “moderno”, mas também a partir das fronteiras. A partir de histórias [...] esquecidas que trazem para o primeiro plano [...] uma nova dimensão epistemológica: uma epistemologia da, e a partir da margem do sistema mundial colonial/moderno (Mignolo, 2003, p. 83).

Na revisão bibliográfica realizada, dentre os autores escolhidos para auxiliar a contar histórias a partir da fronteira e confrontar a colonialidade, alguns deles aprofundam o debate a partir de três dimensões: 1) a colonialidade do poder e suas derivações (Quijano, 2005); 2) a colonialidade do saber (Lander, 2005); e 3) a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2008; 2022).

A primeira dimensão, ou a colonialidade do poder, é a mais ampla e de onde derivam as demais. A expressão colonialidade do poder:

[...] designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (Grosfoguel, 2008, p. 126).

Assim, em razão da colonialidade do poder, é possível questionar alguns aspectos acerca da educação especial, particularmente quando e quanto da agenda de discussão no campo da educação guarda de lugar para o debate local acerca da educação especial e inclusiva, se tal debate dispõe de um lugar de ênfase, ou até mesmo de um lugar menor, um espaço subalterno e atrelado a lógicas externas.

Dentro da lógica da colonialidade do poder, parece pertinente indagar também se a forma como nossa sociedade interpreta e legitima a educação especial não estaria atrelada a outras perspectivas colonizadas, como a disposição do tempo e a própria organização da vida escolar, associada a calendários, dias letivos e a uma constante prestação de contas representada pelas avaliações em larga escala.

De acordo com Quijano (2000, p. 342), a colonialidade do poder surge:

Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e movimento histórico, o poder capitalista emergente torna-se global, onde seus centros hegemônicos estão localizados nas áreas localizadas no Atlântico – que mais tarde serão identificados como Europa – e a colonialidade e a modernidade são estabelecidas como eixos centrais de seu novo padrão de dominação (Quijano, 2000, p. 342).

Portanto, trazendo o tema da educação especial e inclusiva para a leitura circunstanciada pelo debate decolonial, é possível indicar que, em razão da colonialidade do poder, os elementos que compõem o contexto, como disputas políticas na arena de poder, capitalismo, neoliberalismo, globalização, organização do Estado, relevância do tema nas legislações educacionais, entre outros aspectos, são definidores na forma como a educação especial será tratada. Ou seja, o “lugar de agenda” do tema, ou o espaço dedicado ao assunto, não é aleatório, mas contextual, dependendo diretamente do quanto ele será útil ao contexto colonial. Logo, tratar o tema pela ótica do decolonialismo significa apoiar um movimento disruptivo, que coloca a educação especial e inclusiva como um tema socialmente relevante e circunstanciado, e não apenas a reprodução do que é feito em outros espaços.

Já a colonialidade do saber tem relação direta com os conceitos, premissas e pressupostos teóricos que serão considerados válidos para discursos e práticas, também em razão da educação especial. Assim, a utilização predominante de autores clássicos europeus para explicar a experiência brasileira de educação especial enquanto modalidade de ensino, bem como a utilização de argumentos repetidos de autores

universais que não discutem o tema, indica a predominância de um modelo colonial para explicar a educação especial e inclusiva.

No que concerne a segunda dimensão, ou a colonialidade do saber, é possível questionar de forma veemente a utilização predominante de autores europeus para argumentações em torno da educação especial e inclusiva, pois:

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália)? Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? (Grosfoguel, 2016, p. 27).

Há um certo tom de mais do mesmo. São utilizados sempre os mesmos autores para evidenciar os mesmos conceitos aplicados, de ponta a ponta, em qualquer situação empírica. Esses autores são chamados de “clássicos universais” – portanto, incontestáveis – e, a partir dos seus olhares, são construídas chaves de análise para quase todos os aspectos da educação especial e inclusiva, em especial protocolos de atendimento e processos de aprendizagem.

Por fim, a dimensão da colonialidade do ser, que está relacionada ao gênero e à sexualidade, indica a valorização de determinadas formas de existência em detrimento da legitimidade, e mesmo reconhecimento, de outras formas de existência. Tomando a premissa central da colonialidade do ser, mas produzindo uma releitura para os sujeitos da educação especial, a colonialidade do ser é um espaço de disputa e afirmação identitária, onde uma identidade que precisa ser forjada, subjuga outra.

Ou seja, quando se contrapõem “normais” aos “não-normais” (ou especiais, como o senso comum costuma referir-se ao público-alvo da educação especial); ou quando se reivindicam espaços separados para a educação especial em nome de um suposto atendimento especializado; ou quando se elabora o discurso reivindicando atenções a “normalidades”, sob o manto falacioso de que a educação especial tornaria

invisível os direitos dos demais alunos – quando na prática, acontece justamente o contrário –, o que está em jogo é a colonialidade do ser.

Maldonado-Torres (2007, p. 130) informa que “el surgimiento del concepto ‘colonialidad del ser’ responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos”. Assim, diante da terceira dimensão, são encontrados argumentos para a problematização de questões que envolvem identidade, existência ou a experiência vívida em busca da identidade, aplastada episodicamente por uma retórica de que a educação especial e inclusiva obstaculizaria o direito à educação dos alunos típicos.

Problematizar o senso comum constituído em torno da educação especial e inclusiva é um ato de contraposição à colonialidade do ser, um ato de “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008), em que são consideradas outras possibilidades e formas de ser/estar/permanecer na escola, para que o direito de uns não seja, nem no senso comum, o óbice do direito coletivo.

É necessário questionar a lógica

[...] del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables) [...] En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización” (Maldonado-Torres, 2007, p. 144-145).

Assim, como afirma Quijano (2005, p. 139), “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. Para ilustrar a afirmação, pode-se usar um provérbio africano que diz, em tradução livre: até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça seguirão glorificando o caçador.

Por conta da perspectiva decolonial, as fronteiras não são espaços geográficos, assim como:

[...] não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 19).

Dentro dessa perspectiva:

O principal desafio ético-político-epistemológico trazido pela razão decolonial é a consciência da geopolítica do conhecimento, a partir da qual se trata de rejeitar a crença iluminista na transparência da linguagem em prol de uma fratura epistemológica capaz de inserir uma perspectiva inédita e libertadora tanto no campo discursivo como na esfera da ação, assumindo a impossibilidade de qualquer ciência falar em nome de coletividades heterogêneas e multifacetadas mas a premência de se insurgir contra quaisquer estruturas de poder e opressão que silenciem alguém. A denúncia da geopolítica do conhecimento é condição de afirmação, dentre outros, também da América Latina, ou melhor, da América Indo-Afro-Latina como *locus* de enunciação (Miglievich-Ribeiro, 2014, p. 78).

Em relação às três dimensões da colonialidade, elas apresentam faces sempre cambiantes e inter-relacionadas, o que torna o seu estudo um espaço de possibilidades para a troca de informação com diferentes problemas e temas contemporâneos, entre os quais a educação especial e o seu trato cotidiano, tanto no campo das políticas quanto no campo da gestão da educação ou da prática pedagógica.

Por fim:

Falar de ativar lugares, naturezas e conhecimentos locais contra as tendências imperiais do espaço, o capitalismo e a modernidade não é uma operação *deus ex machina*, mas uma maneira de ir além do realismo crônico fomentado por modos estabelecidos da análise. Sem dúvida, os lugares e as localidades entram na política da mercantilização de bens e a massificação cultural, mas o conhecimento do lugar e da identidade podem contribuir para produzir diferentes significados – de economia, natureza e deles mesmos – dentro das condições do capitalismo e da modernidade que o rodeiam (Escobar, 2005, p. 73).

Portanto, trabalhar a educação especial em perspectiva inclusiva, sob um olhar decolonial, significa trazer luz e protagonismo às

práticas e aos sujeitos sociais até então examinados sob a lógica colonial, reconhecendo o que há de possibilidades nessas práticas e de autoral nesses sujeitos.

Conclusão

Nas considerações finais, o texto infere a recomendação para a apreciação da educação especial em perspectiva inclusiva a partir de um posicionamento compatível com a realidade próxima, em alinhamento com as experiências empíricas encetadas em países colonizados, buscando construir e solidificar um olhar autoral sobre o tema, fugindo do “sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista/colonial/patriarcal” (Grosfoguel, 2008, p. 113). Como diz Maldonado-Torres (2022, p. 49):

[...] saber (sujeito, objeto e método); ser (tempo, espaço e subjetividade); poder (estrutura, cultura e sujeito). Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber.

Como conclusão, o texto ainda assume que a lógica decolonial é uma considerável possibilidade para estudos sobre educação especial e inclusiva, tomados como opção de leitura em face do contingente considerável de textos e estudos nutridos por autores reprisados, especialmente de matriz europeia, evidenciando a preferência por autores clássicos – e, supostamente, academicamente inquestionáveis – como uma espécie de legitimação da temática. O texto coloca-se, pois, na lógica decolonial ao buscar novas lentes questionadoras acerca da colonialidade que marca “a Europa e o europeu [que] se constituíram no centro do mundo capitalista” (Quijano, 2005, p. 110).

Assim, examinar a educação especial e inclusiva com lentes decoloniais significa colaborar na construção de um discurso validado desde a experiência local, com alternativas próprias e contemporâneas,

que problematizem as percepções dos sujeitos vívidos, partícipes do contexto sobre o qual se debruçam as análises. As leituras decoloniais auxiliariam, portanto, na tecitura de outras percepções sobre a educação especial e inclusiva.

Referências

- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.
- BRASIL Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.
- COLAÇO, T. L. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- CABRAL, R.; BENTES, J. A. O. Os livros didáticos de história e suas abordagens no período da ditadura militar. *Conjecturas*, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 709-722, 2022. DOI 10.53660/CONJ-2251-2W49. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/2251>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 63-79.
- GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 1, n. 80, p. 115-147, 2008.
- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 21-33.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, 2008.

MALDONADO-TORRES, N. *Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito*. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: desafios ético-político epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.

MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, Rio de Janeiro, v. 1, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

OLIVEIRA, E. de S.; LUCINI, M. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. *Boletim Historiar*, v. 8, n. 1, p. 97-115, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/index>. Acesso em: 16 dez. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.117-142.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SILVEIRA, J. I.; NASCIMENTO, S. L.; ZALEMBESSA, S. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios da educação em direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e71306, p. 01-19, 2021.

Sobre os autores

Adriana Martins de Oliveira - Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Associada à ANPED e à ANPA. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio (UFPR), do Grupo de Estudo de Pesquisa em Ensino Superior (GEPES/UPF), do Núcleo de Estudos e Pesquisas, Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPgefe/UFAC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (GEPED/UFAC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7842-993X>. E-mail: adriana.oliveira@ufac.br

Altair Alberto Fávero - Graduado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Filosofia pela PUC/RS. Doutor em Educação pela UFRGS. Pós-doutorado (bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México. Professor titular na UPF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>. E-mail: favero@upf.br

Belmiro Gil Cabrito - Professor associado aposentado. Doutor em Ciências da Educação pela FPCE da Universidade de Lisboa, Portugal. Colaborador da UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0420-5639>. E-mail: b.cabrito@ie.ulisboa.pt

Cauê Lucas Azevedo da Silva - Mestrando em Educação (PPGE/UFAC) na linha de pesquisa Estado, Educação e Políticas Educacionais. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (UFAC/*Campus* Floresta). Acadêmico em Ciências Sociais (UFAC). Associado à Anfope. Membro do Grupo de Estudo Revoga NEM Acre e do Núcleo de Estudos e Pesquisas, Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPgefe/UFAC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5149-3716>. E-mail: clucassilva08@gmail.com

Daniê Regina Mikolaiczik - Graduada em Pedagogia pela UFFS. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutoranda no PPGEdu UPF. Professora nas redes municipais de ensino de Getúlio Vargas/RS e de Erechim/RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1957-2899>. E-mail: danie.regina@yahoo.com.br

Egeslaine de Nez - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutora pela PUCRS. Atualmente é professora da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0316-0080>. E-mail: egeslaine.nez@ufrgs.br

Fernando do Nascimento Bezerra - Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Auxiliar Administrativo nível IV da Defensoria Pública da União – Dourados/MS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5605-7805>. E-mail: advogadobezerra.jus@gmail.com

Giselle Cristina Martins Real - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Direito pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Mestre em Educação pela UFMS. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado junto à USP. Professora titular da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando na graduação e pós-graduação, orientando mestrado e doutorado. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2649-2828>. E-mail: gcreal@terra.com.br

Jefferson Mainardes - Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Doutor pelo Institute of Education – University College London. Realizou estágio sênior no exterior (IoE/UCL). Professor associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 1990. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado). Bolsista de produtividade em pesquisa – CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0401-8112>. E-mail: jefferson.m@uol.com.br

Jéssica Luana Casagrande - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na UFFS. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista CAPES/Proex. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2579-3962>. E-mail: jessicaluanacasagrande@gmail.com

Katiuscia C. Vargas Antunes - Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela mesma universidade. Concluiu a licenciatura e o bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Educação na UFJF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FACED/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAED/UFJF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2861-551X>. E-mail: katiuscia.vargas@hotmail.com

Luciana Maria Schmidt Rizzi - Graduada em Matemática pela Universidade de Cruz Alta. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UPF. Professora da rede estadual de educação do estado do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7232-2023>. E-mail: lm-schmidt@hotmail.com

Luciane Spanhol Bordignon - Graduada em Ciências (licenciatura curta duração) pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Licenciatura plena habilitação em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uru-

guai e das Missões. Mestre em Educação pela UPF. Doutorado sanduíche no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da UNESC. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UPF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1620-0288>. E-mail: lucianebordignon@upf.br

Luísa Cerdeira - Doutora em Ciências da Educação pela FPCE da Universidade de Lisboa, Portugal. Professora auxiliar aposentada. Membro do Grupo de Investigação "Políticas de Educação e Formação" da UIDEF da Universidade de Lisboa. Pró-Reitora da Universidade de Lisboa (2010-2013). Chefe de Gabinete do Reitor da Universidade de Lisboa (2010). Administradora da Universidade de Lisboa (2000-2010). Diretora (Recursos Humanos, Físicos e Financeiros) na Direção Geral do Ensino Superior (1990-2000). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2217-7822>. E-mail: luisa.cerdeir@ie.ulisboa.pt

Marcos Roberto Mesquita - Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Sociologia pela mesma universidade. Doutor em Ciências Sociais pela mesma universidade. Fez estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), sob a supervisão do doutor Telmo Marcon. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus* Videira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1561-1061>. E-mail: marcos.mesquita@ifc.edu.br

Marcos Rohling - Bacharel e licenciado em Filosofia (UFSC). Graduado em Direito (UNOESC). Mestre em Filosofia (UFSC). Doutor em Educação (UFSC). Doutorando em Direito (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (IFC, *Campus* Camboriú) e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC, *Campus* Rio do Sul). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-3581>. E-mail: marcos.mesquita@ifc.edu.br

Margarita Sgró - Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNICEN. Magister en Educación, con mención en Filosofía e Historia por la Universidad Nacional del Centro (UNICEN). Doctora en Educación con orientación en el área de Filosofía e Historia por la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6346-5572>. E-mail: margaritasgro@gmail.com

Maria Beatriz Luce - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação e Doutora em Educação (PhD) em 1979 pela Michigan State University. Professora titular de Política e Administração da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (aposentada). Docente permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS e da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1842-164X>. E-mail: lucemb@ufrgs.br

Marília Costa Morosini - Licenciada e bacharel em Ciências Sociais. Mestre em Sociologia Educacional. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutora no LILLAS/Universidade do Texas. Bolsista produtividade 1A do CNPq. Atua na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>. E-mail: mariliamorosini@hotmail.com

Nora Krawczyk - Professora e pesquisadora do Departamento de Ciências Sociais e Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Política, Educação e Sociedade na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora BP, CNPq. Coordenadora do projeto Novos Dispositivos Escolares no Ensino Médio e Diversificação da Oferta Educacional, financiado pelo CNPq, edital humanas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9184-2497>. E-mail: norak@unicamp.br

Rogério Souza Silva - Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IF), São Roque-SP. Pesquisador no projeto Novos Dispositivos Escolares no Ensino Médio e Diversificação da Oferta Educacional, financiado pelo CNPq, edital humanas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1333-9639>. E-mail: rogeriosrq@gmail.com

Rosana Glat - Graduada em Psicologia pela University of the Pacific, Califórnia (1976). Mestre em Psicologia com ênfase em Análise Aplicada do Comportamento e Deficiência Intelectual pela Northeastern University de Boston (1978). Doutora em Psicologia Social e da Cultura pela Fundação Getúlio Vargas-RJ (1988). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PRO-PED) e do curso de Pedagogia a distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0186-1342>. E-mail: rosanaglat@gmail.com

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani - Graduada em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anglo-Americano de Chapecó/SC. Mestre em Educação pela UPF. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). Professora titular III da UPF, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

Salatiel da Rocha Gomes - Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela UEA. Doutor em Sociedade e Cultura pela UFAM. Professor adjunto da UFAM, *Campus* ISB/Coari. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8877-2969>. E-mail: salatielrocha@yahoo.com.br

Samanta Santos Vanini - Graduada em Licenciatura plena em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Engenharia Oceânica pela Universidade Federal do Rio Grande, com ênfase em Matemática Aplicada. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Professora no Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus* Passo Fundo. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3558-0170>. E-mail: samantavanini@ifsul.edu.br

Samuel Vinente - Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre e Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de

São Carlos. Doutorando em Ciência Política pela mesma instituição. Técnico em Assuntos Educacionais da UFAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7205-9680>. E-mail: samuel.vinente@ifsp.edu.br

Sérgio Feldemann de Quadros - Doutorando em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com período sanduíche no Centre d'Étude et de Recherche Travail, Organisation, Pouvoir da Université de Toulouse II Jean-Jaurès (Collaboration UT2J/FE-Unicamp). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Unicamp. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8917-1011>. E-mail: sergiofquadros@gmail.com

Silvana Stremel - Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Ponta Grossa (UEPG). Mestre e Doutora em Educação pela mesma instituição. Professora do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Colaboradora da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3110-2005>. E-mail: silvanastremel@gmail.com

Telmo Marcon - Graduado em Filosofia e Teologia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em História pela Universidade de Brasília. Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutor em Educação Intercultural pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor e pesquisador no Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da UPF, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9110-3210>. E-mail: telmomarcon@gmail.com

Viviane Fátima Lima do Prado - Graduada em Física e Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação pela UPF, na linha de Políticas Educacionais, e doutoranda em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da educação básica no município de Passo Fundo, como coordenadora pedagógica e, atualmente, como diretora na EMEI Estrela da Manhã. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8182-8312>. E-mail: 70050@upf.br

O esforço empreendido nesta obra coletiva é o de compreender mais profundamente o contexto em que estamos vivendo, os desafios que enfrentamos e as perspectivas que temos e estamos construindo. Sem uma apreensão maior do que está em curso – trabalho que exige um empenho permanente, dadas as complexas mudanças, muitas delas ainda sem uma avaliação objetiva de suas consequências –, nossas intervenções ficam limitadas. Os capítulos que compõem esta obra, oriundos de contextos diferentes e temáticas diversas, objetivam contribuir para o aprofundamento dos desafios emergentes no contexto neoliberal, bem como para as possibilidades de transformação das políticas educacionais, visando à formação integral das novas gerações, à preparação para a cidadania e à formação profissional – princípios estabelecidos pelos grandes marcos legais brasileiros.