

(NEO) LIBERALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR E A 'PEDAGOGIA DA AUTONOMIA'

(NEO) LIBERALISM AND EDUCATION: REFLECTIONS ON THE ROLE OF THE EDUCATOR AND THE 'PEDAGOGY OF AUTONOMY'

Elenice Silva Ferreira - UESB

RESUMO

O presente texto busca abordar uma questão que já se encontra exaustivamente explorada na literatura da área, entretanto, pensamos que esta é uma temática, cuja discussão ainda não se esgotou em função da relevância do seu conteúdo como construto para se pensar a dinâmica da educação na atualidade. Assim, a relação entre o Neoliberalismo e a educação constitui ainda uma pauta importante para refletirmos sobre o papel do educador, diante dos desafios postos pela complexidade da sociedade atual. Nessa perspectiva, sob um olhar crítico, objetivamos fazer uma breve reflexão sobre a relação entre a educação no contexto do Neoliberalismo e o papel do educador face à conjuntura sócio-política e econômica atual, tendo como referência a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. Recorreremos, também, ao suporte teórico fornecido por autores na área das Ciências Sociais que, somado às reflexões do referido educador, nos provoca a pensar a conjuntura educacional das últimas décadas no Brasil como sendo marcada por reformas educacionais com forte apelo à ausência do Estado como provedor da educação, enquanto direito social.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação. Pedagogia. Políticas.

ABSTRACT

The present text seeks to address a question that has already been exhaustively explored in the literature of the area, however, we believe that this is a theme whose discussion has not yet been exhausted due to the relevance of its content as a construct to think about the dynamics of education today. Thus, the relationship between Neoliberalism and education is still an important issue for us to reflect on the educator's role, when facing the challenges posed by the complexity of today's society. In this perspective, and with a critical eye, we aim to make a brief reflection on the relationship between education in the context of Neoliberalism and the educator's role in the current socio-political and economic situation, with reference to Paulo Freire's *Pedagogy of Autonomy*. We also resorted to the theoretical support provided by authors in the area of Social



Sciences which, added to the reflections of the mentioned educator, provoke us to think about the educational conjuncture of the last decades in Brazil as being marked by educational reforms with a strong appeal to the absence of the State as a provider of education as a social right.

Keywords: Neoliberalism. Education. Pedagogy. Politics.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

*“Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”
(FREIRE, 1996, p. 32)*

De acordo com Chauí (2007), o que conhecemos por Neoliberalismo¹ é a economia política proposta por um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos que, reunidos em torno do austríaco Frederich Hayek² e o norte-americano Milton Friedman, em 1947, opunham-se à instalação da social-democracia em alguns países da Europa, sendo, portanto, contrários ao surgimento do Estado de Bem-Estar de orientação keynesiana (CHAUÍ, 2007). Para Perry Anderson (1995, p. 9), “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”. Entretanto, o Neoliberalismo tem raízes bem mais profundas, fincadas no século XVII, na doutrina liberal. Há um consenso de que elas datam dos tempos de John Locke (1632-1704), filósofo inglês e o idealizador do Liberalismo. De lá para cá muita coisa mudou, mas as ideias basilares nas quais se fundamenta essa doutrina continuam atuais, no entanto com uma nova roupagem. A sua base encontra-se radicada, principalmente, na defesa da propriedade privada dos meios de produção, na competição, na concorrência, no individualismo e, sobretudo, no princípio mais defendido por Locke, a defesa da liberdade de consciência (ORSO, 2007).

¹ Para Draib (1983), não há uma base teórica capaz de distinguir o Neoliberalismo das outras correntes do pensamento político. Segundo ela, as discussões teóricas elaboradas pelos neoliberais são, geralmente, emprestadas do pensamento liberal ou de conservadores e pautam-se nas afirmações da liberdade e da primazia do mercado sobre o Estado, do individual sobre o coletivo. É daí que vem o conceito de “Estado Mínimo, entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos” (DRAIB, 1983, p. 88).

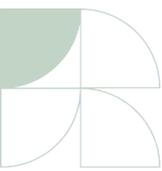
² Friedrich A. Hayek e Milton Friedman são considerados dois dos mais respeitados representantes da *intelligentsia* neoliberal. As suas ideias ganharam corpo, sobretudo, a partir da década de 1970, a partir da publicação de suas obras primas: *O caminho da servidão*, de Hayek, lançada em 1976, e *Capitalismo e liberdade*, de Friedman, em 1962. Tanto Hayek quanto Friedman defendem a ideia de que o melhor governo é aquele que garante maior liberdade ao mercado.



Na atualidade, o Liberalismo assume a forma de uma doutrina tanto econômica quanto política, na medida em que a ação do Estado opera no sentido do planejamento político que desemboca na vida econômica e social das nações, e, ao assumir diferentes formas ao longo do processo histórico, sobretudo no período pós-Segunda Guerra, convencionou chamar-se Neoliberalismo. Pode-se asseverar que o Neoliberalismo, comumente, se afirma como uma ideologia que dá sustentação ao sistema social capitalista que, pelo caráter mundializado, se vê afetado por diferentes crises, inclusive de natureza estrutural. Sobre essa questão, István Mészáros afirma, categoricamente, que uma crise é estrutural quando “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (MÈSZÁROS, 2002, p. 797). Assim sendo, a forma de planejar a vida social afeta os diferentes segmentos da sociedade, inclusive o setor educacional, como um setor ainda focado na hegemonia das ideias liberais, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores, sobretudo, a partir de meados da década de 1980. Nesse sentido, ocorre a inevitável intervenção de organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial nos projetos econômicos e sociais das nações que, aliada à subserviência dos governos à economia mundial, tem repercutido de maneira decisiva sobre a educação e sobre a vida dos sujeitos que operam nesta área.

No Brasil, é notório que desde a década de 1990, avançamos em um processo de privatização e terceirização sistemática dos serviços e do patrimônio público que manteve o seu ritmo até a atualidade, consubstanciando como projeto a implantação de políticas neoliberais, enquanto opção de projeto de desenvolvimento político e econômico, reverberando em consequências perversas para todas as áreas sociais, em especial na educação. Conforme Saviani (2016), esse impacto neoliberal na educação se dá em duas modalidades,

a primeira corresponde à tendência que vem prevalecendo na qual a educação, de modo geral, e a escola em particular cada vez mais se vergam ante as imposições do mercado. A segunda tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária da ordem atual (SAVIANI, 2016, p. 43).





É nesse sentido que acreditamos ser a escola um lócus de atuação privilegiado, de considerável potencial de reflexão crítica, que impacta sobre realidade social das pessoas. O ato educativo contribui não apenas para uma formação restrita de preparação para o trabalho, mas para a integralidade do homem em sua condição histórica (PARO, 2010), de modo a instrumentalizá-lo a lutar contra todas as formas de dominação. Nessa perspectiva, as reflexões de Paulo Freire (1996) acerca do ato pedagógico enquanto ato político, nos encoraja a apostar que, num momento de aviamento e desvalorização do trabalho docente em todos os níveis, a chamada ‘*pedagogia da autonomia*’ constitui um elemento fundamental para compreendermos a prática docente como dimensão social da formação humana e transformadora das relações sociais. A obra “Pedagogia da autonomia”³ é um convite proposto por Freire para que os educadores não apenas saiam, mas criem condições para que os educandos saiam de um estado de heteronomia para uma condição de autonomia. Outrossim, os seus escritos e as suas reflexões pedagógicas registrados em diferentes obras, inclusive em “Pedagogia da autonomia”, abordam questões fundamentais à formação e atuação dos educadores, levando em conta a necessária construção de sua visão crítica da realidade socioeducacional.

O propósito do presente texto é apresentar, de forma resumida, uma discussão acerca do surgimento do Neoliberalismo dentro do processo histórico, enfocando os seus elementos basilares, assim como evidenciar os desafios enfrentados pela educação no contexto das chamadas reformas neoliberais do Brasil, à luz das ideias de Paulo Freire, de quem os educadores herdaram sugestões de práticas e possibilidades de estabelecerem novas relações e condições de educabilidade entre si e com os seus educandos. Ademais, o referido texto aponta para uma reflexão acerca do papel dos profissionais da educação nesse processo, em especial, os professores.

1. O NEOLIBERALISMO POR ELE MESMO

Não há nada mais previsível em uma discussão acerca do Neoliberalismo que a afirmação de que para compreendê-lo devemos analisá-lo em uma perspectiva histórica, a fim de vermos o que há de novo nessa doutrina, já que,

³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



agregado do prefixo *neo*, o termo indica que houve a continuidade de algo, neste caso, do Liberalismo.

Nesse sentido, o historiador Jacques Le Goff (1996) lembra que “toda história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é, ao mesmo tempo, passado e presente” (LE GOFF, 1996, p. 51). Assim sendo, os fatos e os acontecimentos não ocorrem como algo totalmente novo, mas trazem algo anterior e, desta maneira, há uma relação nunca acabada entre o presente e o passado, é como se cada ‘atualidade’ reunisse movimentos de origem, de ritmo diferente, como assevera Braudel, de modo que “o tempo de hoje data, às vezes, de ontem, de ante-ontem, de outrora” (BRAUDEL, 1965, p. 272).

Assim, as raízes do Neoliberalismo encontram-se fincadas nos ideais de preservação da liberdade, da segurança e da propriedade enaltecidos pelos teóricos dos chamados “direitos naturais”, entre eles John Locke, no século XVII. Em sua obra *Segundo tratado sobre os direitos civis e outros escritos* (2001), Locke partia do pressuposto que “o ‘estado de Natureza’ é regido por um direito natural que se impõe a todos, e com respeito à razão, que é este direito, toda a humanidade aprende que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve lesar o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens” (p. 84). E sobre a propriedade, ele dizia “Deus, que deu o mundo aos homens em comum, deu-lhes também a razão, para que se servissem dele para maior benefício de sua vida e de suas conveniências. A terra e tudo o que ela contém foi dada aos homens para o sustento e o conforto de sua existência” (LOCKE, 2001, p. 84). Desse modo, a preservação da liberdade estaria em um pacto ou contrato, cujo objetivo seria assegurar à sociedade civil a proteção aos direitos naturais, tais como: a igualdade, a liberdade e a propriedade. Ou seja,

mais do que um fato histórico, o contrato é concebido como uma verdade de razão, na medida em que é um elo necessário da cadeia de raciocínios que começa com a hipótese de indivíduos livres e iguais. Se indivíduos originariamente livres e iguais se submeteram a um poder comum, isso não pode ter ocorrido a não ser por meio de um acordo recíproco. (BOBBIO; BOVERO, 1986, p. 64).

Assim entendido, o seu pensamento enfoca dois princípios que são, talvez, o que entendemos hoje como o sustentáculo do Neoliberalismo: a liberdade e a defesa da propriedade privada. Nesse contexto, vemos que o



homem burguês assume cada vez mais a necessidade de repensar a ordem social, posto que a defesa dos interesses daqueles que ocupam uma posição de privilégio em uma sociedade de classes é pauta inadiável. Daí a busca incessante da classe burguesa pelos diferentes instrumentos de dominação de classe, além de aspirar frequentemente valores de caráter mais mundanos, em especial, o direito à propriedade.

No século XVIII, o século, por excelência, das revoluções burguesas, surge a obra *A riqueza das nações*, publicada em 1776, por Adam Smith. Este foi considerado um dos expoentes do Liberalismo, cujas ideias se fundamentam, basicamente, “no conceito de liberdade do indivíduo de traçar e realizar seus interesses, enquanto parte da sociedade da qual participa e do sistema social, tendo em vista a formação do homem burguês” (MELO, 2007, p. 193). Na esteira desse pensamento, o nome de Keynes aparece dois séculos depois, para confirmar os princípios do Liberalismo, ainda com vistas a salvaguardar a liberdade pessoal. A sua atuação como ideólogo do Liberalismo se dá em um período em que as conquistas liberais que levaram a um progresso econômico pela via do *laissez-faire* e da “mão invisível” do mercado foram sacudidas pelas próprias crises do capitalismo, sendo a maior delas a crise de 1929, com a quebra da bolsa de valores de Nova York. É diante dessas incertezas que “Keynes propõe a intervenção estatal, a administração e o gerenciamento do mercado como o único meio de evitar e destruição das instituições econômicas, a iniciativa individual e evitar o Socialismo” (ORSO, 2007, p. 169). Dessa maneira, as medidas propostas por esse economista resultaram em dois efeitos, conforme aponta Orso (2007). Primeiro, defenderam a intervenção do governo na economia, depois cooptaram os trabalhadores e impediram que se deslocassem para o Socialismo. É, então, a partir dessa orientação que emerge o chamado Estado de Bem-Estar Social.

Entretanto, é na década de 1940 que surge um grupo liderado por Friedrich August Von Hayek, cujas ideias defendiam o *laissez-faire* e a tal mão invisível e, assim, avançaram contra as políticas do Estado de Bem-Estar. “A sua tese não é outra, senão, a de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão” (FRIGOTTO, 2002, p. 83). Assim, Hayek vem advogar na defesa do princípio considerado fundamental na doutrina liberal: a liberdade⁴. Em suas

⁴ É válido ressaltar que o Neoliberalismo teorizado por Hayek não significou o fim do novo Liberalismo preconizado por Keynes ou mesmo uma negação de todos os fundamentos do Liberalismo clássico, e sim



próprias palavras ele argumentava: “os princípios básicos do Liberalismo não contêm nenhum elemento que o faça um credo estacionário, nenhuma regra fixa e imutável” (HAYEK, 1994, *apud* ORSO, 2007, p. 175). Ademais, Hayek não defendia o fim do Estado, já que ele não pode ser abolido totalmente, mas a sua redução ao mínimo possível.

Também Milton Friedman passou a ser um nome “evocado” nos debates acerca do Neoliberalismo nesse contexto, posto que ele recuperou muitos argumentos de Hayek, fazendo, assim, uma renovação do pensamento liberal, exaustivamente propagado mundo afora. Para Friedman, compete ao Estado proteger a liberdade dos indivíduos, preservar a lei e a ordem, reforçar os contratos privados e promover os mercados competitivos (FRIEDMAN, 1985, *apud* ORSO, 2007, p. 75). Assim, tanto Hayek quanto Friedman retomam as ideias do “naturalismo”, ao defenderem que o melhor governo é aquele que prima pela liberdade, inclusive a do mercado. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no

poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995 *apud* SADER; GENTILI, 1995, p. 9).

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (*idem, ibidem*). Enfim, individualismo, liberdade e propriedade constituem, de forma interrelacionada e indissolúvel, as prerrogativas básicas do Liberalismo e, por conseguinte, do Neoliberalismo.

É no bojo dessas “renovações” liberais que a América Latina sente os primeiros efeitos das políticas liberais em sua nova fase, reconhecida agora como Neoliberalismo. No Chile, sob a ditadura de Augusto Pinochet, a partir de 1973, esses ideais ganharam corpo com o enfraquecimento do Estado, o aniquilamento dos sindicatos, a opressão à classe trabalhadora, a política de privatização e o ataque aos direitos sociais. Aliás, o mesmo ocorre na Inglaterra, com a ultraconservadora Margareth Thatcher (Partido Conservador) e nos

uma nova, grande e complexa rearticulação do Liberalismo, imposta pela nova ordem econômica e política mundial (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).





Estados Unidos, com Ronald Reagan (Partido Republicano). A partir daí, os países que se encontram no centro do capitalismo dominante adotam políticas, tanto no plano econômico quanto no social, que trazem sérias implicações aos países chamados de periféricos, inclusive na construção de suas políticas públicas. Por conseguinte, é no último quartel do século XX que se começa a utilizar com mais frequência o termo Neoliberalismo, a fim de qualificar as estratégias políticas e econômicas efetivadas pelos grupos dominantes. Além do mais, ele vem criar as condições para o impulso e a efetivação da Globalização, como mais uma estratégia de enfrentamento da crise do capitalismo e de constituição de uma nova ordem econômica mundial (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Contudo, falar do Neoliberalismo no atual contexto implica destacarmos os principais traços da atual forma de produção capitalista, posto que a atual fase do capitalismo, a pós-industrial⁵, apresenta elementos que “justificam” a adoção desse modelo neoliberal. Conforme estudos de Chauí (2007), esses traços se apresentam configurados da seguinte forma:

O desemprego passa ser estrutural, isto é, deixa de ser acidental (...); o monetarismo e o capital financeiro tornaram-se o coração e o centro nervoso do capitalismo, ampliando a desvalorização do trabalho produtivo e privilegiando a mais abstrata e fetichizada das mercadorias, o dinheiro; a terceirização, isto é, o aumento do setor de serviços torna-se estrutural; a ciência e a tecnologia tornam-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital; (...) o capitalismo rejeita e dispensa a presença estatal, não só no mercado, mas nas políticas sociais (...); A transnacionalização da economia torna necessária a figura do Estado nacional como enclave territorial para o capital e dispensa as formas clássicas do imperialismo (...); os Estados do Terceiro Mundo disputam entre si pelos investimentos estrangeiros, não hesitando em reduzir ainda mais os poucos direitos sociais, a liberdade sindical e o poder de negociação dos trabalhadores. (CHAUÍ, 2007, p. 318-319).

Assim, como toda forma de pensamento hegemônico, em sua vertente ideológica, o Neoliberalismo é apresentado como uma etapa “natural”, “inevitável” e “espontânea” da evolução da humanidade. E, a julgar pelos traços

⁵ O que se convencionou chamar de Capitalismo Pós-industrial é a fase do capitalismo que se deu com o fim do modo de produção fordista a partir dos anos 1970, quando começaram a ocorrer transformações que modificaram radicalmente o perfil da produção de bens para serviços e trouxeram novas exigências no mundo da produção. Nessa fase “imperam a fragmentação e a dispersão da produção econômica (incidindo diretamente sobre a classe trabalhadora, que perde seus referenciais de identidade, de organização e de luta), a hegemonia do capital financeiro, a rotatividade extrema da mão-de-obra, os produtos descartáveis(...), a obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias e o desemprego estrutural (...), causando exclusão social, econômica, política e cultural” (CHAUÍ, 2007, p. 318). Assim, ele recebeu várias denominações, como: capitalismo tardio, capitalismo flexível ou novo capitalismo.





da forma de produção capitalista apontados por Chauí (2007), pode-se afirmar que o Neoliberalismo é uma “cria” do capitalismo. Para Freire (1996), é uma ideologia fatalista, imobilizadora e que “com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar ‘quase natural’” (FREIRE, 1996, p. 19). O Neoliberalismo, ainda conforme Freire (1996), “tem a capacidade de penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer” (p 126).

Nesse horizonte, Frigotto (2002) nos adverte que “o conceito neoliberal que imediatamente nos dá a ideia que se trata do retorno às teses do liberalismo econômico-social que fundamentou a doutrina da emergência da sociedade capitalista, carrega consigo brutais falseamentos” (FRIGOTTO, 2002, p. 83). Segundo o mesmo autor, o falseamento mais geral vindo dessa crença, e que dele emana os demais, é a de que o neoliberalismo “é a volta de algo que deu certo no passado e que foi sendo desviado” (*ibidem*, p. 83). Assim, o projeto ideológico neoliberal assenta-se principalmente na premissa clássica do Liberalismo, que defende a desregulamentação do Estado em favor da iniciativa privada, radicalizando esse discurso de tal modo a converter o mercado na única garantia das regras sociais. O neoliberalismo, nessa perspectiva, “corresponde à necessidade do sistema capitalista redinamizar a acumulação, em crise desde que o padrão de financiamento público (estatal) da economia se tornou insuficiente para suprir as necessidades de expansão permanente do capital” (LOMBARDI, 2016, p. 83).

Do ponto de vista do Neoliberalismo enquanto ideologia, conforme aponta Freire (1996), o setor educacional só tem diante de si um caminho para a prática educativa: a adaptação do educando à realidade criada pela ideologia neoliberal e que “não pode ser mudada”. Assim, mais uma vez, os ideais de liberdade e propriedade preconizados por Locke, no século XVII, encontram terreno fértil para a sua proliferação. É aqui, aliás, que fazem sentido as expressões: “a renúncia do Estado” “o Estado ausente” ou a mais utilizada: “o Estado mínimo”. O Estado mínimo caracteriza-se na drástica redução dos gastos sociais e na privatização dos serviços sociais, que se tornaram apenas mais um produto do mercado submetido às suas leis, fenômeno, aliás, denominado por Hobsbawm de “fundamentalismo de mercado” (HOBSBAWM, 2011, p 20).



Assim, o poder que o Estado perde é assumido por grupos empresariais, que impõem seus interesses econômicos e ideológicos ao conjunto da população em geral e, ao conjunto do sistema educativo, em particular. Pensar a educação sob essa perspectiva é ameaçador, porque dificulta a reflexão sobre o real e desperta a crença de que não há salvação possível fora das soberanas e determinantes leis do mercado. Ao não intervir no mercado, “o Estado liberal estaria assegurando os direitos civis de todos: as liberdades de consciência, de ir e vir, de escolher a própria profissão, de contratar livremente no mercado, de vender e de comprar a força de trabalho, etc.” (COUTINHO, 1989, p. 50).

Não obstante, por trás da aparência de uma suposta “liberdade”, o que se tem comprovado é que a retirada do Estado não implica nem mais igualdade, nem mais liberdade, nem mais participação. Pelo contrário, no que se refere aos direitos da classe trabalhadora, por exemplo, essa tem sofrido a experiência do cerceamento em sua luta por melhores condições de trabalho e da drástica redução de suas conquistas trabalhistas, fenômeno que leva boa parte da população à condição de pobreza. Ou seja, há um discurso e uma legislação que conclamam a democracia, a liberdade e a inclusão, contudo, o que presenciamos são as desigualdades, a injustiça, a miséria que impedem o sujeito da vivência da plena cidadania, tornando-o alijado de incontáveis formas de conquistas sociais. Entretanto, conforme a história tem comprovado, a relação entre o Estado e a classe trabalhadora é uma relação dialética e, portanto, conflituosa. A sociedade como um todo “é movida por forças contraditórias com ideais opostos que se chocam e lutam pela afirmação de suas crenças, na busca de conquistar a plenitude que seria a realização de uma vida feliz” (DALBÉRIO, 2009, p. 24). Nesse sentido, a história de mobilização e de conquistas da classe trabalhadora ao longo do processo histórico, tem comprovado que algo mudou na “natureza” do Estado. Assim, ele não representa apenas os interesses da burguesia, “ele é obrigado pela pressão ‘de baixo’ a se abrir também para outros interesses, provenientes de diferentes classes” (COUTINHO, 1989, p. 54).

É nesse sentido que Paulo Freire (1996), embora não se identifique como um pensador no campo das Ciências Políticas ou Sociais, propõe uma crítica permanente à “malvadeza” neoliberal, ao cinismo fatalista dessa ideologia que poda o sonho e a utopia. “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76). Com essa afirmação, Freire nos conclama a posicionarmos face aos imperativos que a história impõe e nos provoca a assumirmos enquanto sujeitos





de nossas ações e produtos dela, recusando a posição de espectador da história. Afinal, não somos apenas produtos da história, mas também sujeitos dela. No processo histórico é preciso constatar não para se adaptar, mas para mudar, porque “constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa, incomparavelmente, mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p. 77).

Nessa perspectiva, Freire contribui com a reflexão acerca do importante papel dos profissionais da educação, não apenas em suas ações diretas de combate à opressão da cultura neoliberal contra a classe trabalhadora nos movimentos de classe, mas nas lutas que se travam também no plano ideológico, em seu espaço privilegiado de atuação: a escola. Para esse pensador, a responsabilidade do professor que, quase sempre não nos damos conta, é sempre grande. “A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza” (FREIRE, 1996, p. 65). E, diferente de outros pensadores da educação, Freire (1996) propõe uma tarefa aos educadores, começando pelo sentimento de uma “justa raiva”, uma legítima raiva que deve envolver o discurso do educador quando este se vê diante das injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo, e isso significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados; e que a “História é tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1996, p. 19).

1.1. Neoliberalismo e cotidiano educacional

A forma de pensar as questões econômicas, sociais e políticas proposta pela lógica neoliberal afeta diretamente a educação, na medida em que reflete e configura o propósito educativo de uma determinada forma, tanto em sua dimensão de política educacional quanto em sua dimensão pedagógica e organizacional. Nesse sentido, Pablo Gentili (1996) aponta uma série de objetivos que se articulam e dão o formato das reformas educacionais bem ao modo dessa lógica mencionada. Um desses objetivos são “os mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” (p. 24)⁶. No

⁶ Vale mencionar que o Neoliberalismo formula um conceito específico de “qualidade” para a educação, decorrente das práticas empresariais e transferido para o campo educacional. É a partir dessa concepção que adentra o universo educacional os sistemas de *Total Quality Control*, cujo êxito já havia sido comprovado no mundo dos negócios. (Cf.: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.** Brasília: CNE, 1996).



entanto, o objetivo que provoca maior impacto no setor educacional é, indubitavelmente, “a necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho” (GENTILI, 1996, p. 24), uma vez que na corrida pela formação de “recursos humanos” a educação passa a ter um papel central. Conforme o autor, esse segundo objetivo dá sentido e estabelece o rumo das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que permite estabelecer os critérios de avaliação, ou seja, “é o mercado de trabalho que emite os sinais que permitem orientar as decisões em matéria de política educacional” (GENTILI, 1996, p. 24). Nesse aspecto, “a orientação do Banco Mundial tem sido a de *educar para produzir mais e melhor*” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003 - Grifos dos autores).

Essa forma de pensar a educação, na atualidade, nos remete à proposta de currículo do chamado Novo Ensino Médio⁷ que, nos limites deste texto, não abordaremos a questão com a profundidade que a mesma requer. No entanto, lembramos que, entre outras questões, essa reforma, desde a sua gênese, demonstra o interesse em que “as finalidades do Ensino Médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais” (FERRETI; SILVA, p. 392, 2017). Afinal, a sua própria reformulação teve interferências diretas do setor privado, posto que as poucas alterações sofridas pela medida provisória, até sua transformação em lei, foram advindas de participantes ligados ao setor privado na defesa de seus interesses, reverberando na precarização ainda maior, e principalmente, do ensino público.

Assim, no campo educacional, o Neoliberalismo apresenta posicionamentos ambíguos e contraditórios, na medida em que enfatiza a escola pública, gratuita, universal e obrigatória, mas ao mesmo tempo julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação e, assim, advoga na defesa do ensino privado, na busca da “eficiência e qualidade” de ensino, inclusive para os cursos profissionalizantes destinados a formar a classe trabalhadora. Em outras palavras, é possível afirmar que para os neoliberais o mercado é tudo e os governos só atrapalham e, nessa ótica, os países devem subordinar suas

⁷ Estamos nos referindo à proposta do novo currículo para o Ensino Médio, oriundo da medida provisória nº. 746/2016. A reformulação do Ensino Médio foi aprovada no Senado Federal e a matéria sancionada pelo presidente Michel Temer. Nessa reformulação, a carga horária do Ensino Médio aumentou de 2.400 horas para 3.000 mil horas no final de 3 anos. As escolas farão a ampliação de forma gradual, mas a proposta é a de que nos primeiros cinco anos já devem oferecer 1.000 horas de aulas anuais (BRASIL, 2017).





políticas públicas aos imperativos da eficiência e da eficácia, ditadas pela racionalidade de um mercado globalizado.

Assim, o sistema neoliberal busca concretizar o seu conjunto de estratégias e receitas políticas e busca, em primeiro lugar, “despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilistas e o necessário consenso em torno delas” (GENTILI, 2002, p. 24). É nesse horizonte que vemos a escola, inclusive a pública, também se curvar, definitivamente, à ‘palmatória neoliberal’. Quer dizer, a retórica neoliberal atribui hoje um papel estratégico à educação, determinando-lhe como objetivo atrelar a educação escolar unicamente à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica, ao imperativo do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Ou seja, valorizam-se os conhecimentos científicos, técnicos e matemáticos para fins exclusivamente mercadológicos. Esse projeto neoliberal de sociedade e, portanto, de educação, consolida-se no Brasil na segunda metade do século XX, de maneira que as mudanças realizadas por ele em nossas políticas educacionais provocaram uma “dissociação cada vez mais profunda entre uma educação voltada para a cidadania e a formação científico-tecnológica voltada para o trabalho” (MELO, 2007, p. 191).

Neste caso, é válido ressaltar que, ao tecermos críticas ao conhecimento técnico-científico não estaremos, assim, adotando uma postura reacionária em relação a tal conhecimento, ou sendo resistentes às mudanças no plano educativo ou, ainda, acreditando que as demandas feitas ao sistema educativo e à escola seriam parte de uma conjuração dos neoconservadores, mas estamos apenas ressaltando que o conhecimento, seja ele qual for, só faz sentido para os sujeitos se ele se fizer instrumento de humanização e de ação para as suas conquistas sociais, caso contrário, só será mais um instrumento para a adaptação dos sujeitos ao sistema explorador de produção capitalista. Nesse sentido, o próprio Freire (1996) denunciava que um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, é o de fazer muitos de nós cair no indiferentismo fatalisticamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. Segundo o mesmo autor, não podemos aceitar o discurso cínico do “não há o que fazer”. “Sei que as coisas podem até piorar, mas sei que também é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 1996, p. 52), afirmava este pensador em



uma de suas mais provocativas afirmações, a de que “ensinar exige consciência do inacabamento”!

A educação não é, nem nunca foi neutra. É um erro, segundo Paulo Freire, decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, assim como é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente sem obstáculos e incontáveis dificuldades. A educação traz em si a grandeza de ser uma forma de intervenção no mundo, capaz de nos mobilizar a pensar sobre questões como: “Em favor de que estudo? Em favor de quem estudo? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 1996, p. 77).

A educação é um direito de cidadania fundamental, garantido no Brasil desde a Constituição de 1934. A aposta ideológica de querer transformar a educação como direito numa educação como mercadoria é, no mínimo, um atentado às conquistas da educação como direito social proclamado em variados documentos oficiais, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸ (CURY, 2002).

O direito à educação não pode ser submetido às oscilações do mercado, nem tampouco converter-se em um bem de consumo à disposição dos que queiram consumi-lo e dos que disponham dos recursos econômicos para isso. Em outras palavras, a natureza dos direitos é incompatível com a natureza do mercado. Os direitos devem ser assegurados para todas as pessoas, independentemente do seu estrato social. Afinal, direitos não se compram nem se vendem. Igualmente, os critérios de eficácia econômica não podem ser reproduzidos no campo dos direitos, o que não significa que não seja necessário racionalizar e priorizar gastos diante de recursos escassos da educação. Além disso, nunca é demais lembrar que o mercado não é o espaço adequado para tomar decisões na área da educação.

As consequências desse descaso com a educação, que não acontece por acaso, estão bem visíveis no dia-a-dia das escolas: além da desvalorização de seus profissionais, explicitada nos baixos salários e no pouco investimento em sua qualificação, as condições de trabalho, comumente, são precárias e deficientes. A esse respeito, a retórica neoliberal traz algumas “explicações” que

⁸ O artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, concebe a educação como um direito de todos. No que se refere à luta pelos direitos sociais, tal declaração pode ser considerada o maior legado do século XX para o século XXI. Soma-se a esse documento a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1996. (CURY, 2002).





“justificam” a má qualidade da escola pública, que Gentili (1996) as analisa criticamente:

(a) a educação funciona mal, porque gasta mal; (b) os principais responsáveis pela crise educacional são os professores, porque estão formados de modo deficiente e não têm competência para exercer sua função; (c) a educação se articula ao mercado de trabalho, contudo, o mercado oferece indicações e a educação deve se ajustar a ele. (GENTILI, 1996, p. 18).

Essas distorções proclamadas aos quatro ventos pelos discursos neoliberais omitem o fato de que essa mesma política dos Estados neoliberais encobrem as constantes reduções de gastos em políticas sociais, inclusive na educação, o que inviabiliza outras conquistas, como, por exemplo, maiores investimentos em formação de professores, ampliação de vagas nas escolas e universidades, além da garantia de entrada das camadas menos favorecidas a uma educação, verdadeiramente, de qualidade. Essa retórica tem uma dinâmica própria, ela se fundamenta em uma “ética menor”, como denunciava Freire. A mesma ética restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro (*idem, ibidem*).

As formas dominantes de produzir, de consumir e de relacionar-se em nossas sociedades neoliberais geram determinadas formas de socialização que, em alguns casos, como lembra Jares (2002), podem entrar em conflito com o sistema educativo e, em outros, ser reforçadas por ele. Nesse sentido, pensamos que em toda proposta pedagógica deve-se não apenas apresentar a realidade em que vivem os estudantes, mas também gerar espaços e possibilidades didáticas para poder avaliá-la. Afinal, uma “*pedagogia da autonomia*” exige dos educadores respeito aos saberes dos educandos. Então,

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)? Por que não se estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 30).

Assim sendo, os sujeitos envolvidos em ações educativas, especialmente as institucionalizadas, devem proporcionar espaços e conteúdos que permitam abordar o significado e as consequências do Neoliberalismo como realidade dominante em nossos dias. Realidade que, embora muito mencionada e



divulgada, nem sempre é compreendida, e quando o é, quase sempre é de maneira enviesada e tendenciosa.

Outrossim, devemos favorecer uma atitude crítica em relação a esse processo ideológico neoliberal, visto que essa ideologia no âmbito educativo representa a tentativa de converter a educação em um bem de consumo qualquer, deixando esta de ser um direito. Aqui a ‘rebeldia’ proposta por Freire (1996) é um ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente, ele adverte. “A rebeldia, enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente, anunciadora” (FREIRE, 1996, p. 79). Portanto, o modelo neoliberal pode ser visto como uma forma de ataque à educação pública, no sentido de que a intervenção do Estado nessa esfera, sobretudo como agente fiscalizador, controlador e não promotor de uma educação emancipadora, se traduz em perdas para a população, principalmente o segmento da população mais socialmente vulnerável.

2. O PAPEL DOS EDUCADORES DIANTE DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO: por uma “pedagogia da autonomia”

Diante das questões postas, emerge o imperativo de não podemos deixar de estimular uma atitude crítica diante da lógica excludente neoliberal. Como bem destacava Paulo Freire,

uma economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões aos quais tudo é negado, não merece o meu respeito de educador nem, sobretudo, meu respeito como pessoa. E não me digam que ‘as coisas são assim porque não podem ser diferentes’. Não podem ser de outra maneira porque, se fossem, feririam os interesses dos poderosos. Porém esse não deve ser o principal determinante da prática econômica. Não posso me tornar fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Também não posso inventar uma explicação ‘científica’ para encobrir uma mentira (FREIRE, 1987, p. 25).

É imprescindível adotarmos uma atitude crítica a fim de combatermos a ideologia da resignação, da submissão, da impossibilidade da mudança, da descrença, etc., que é difundida pelas narrativas conservadoras. É essa mesma ideologia, segundo Freire (1996), que nos “miopiza” e nos ensurdece a ponto de fazer com que muitos de nós aceitemos docilmente o discurso fatalista



neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século, ou que o que vale hoje é o pragmatismo pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não a sua formação (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, é preciso pensar a escola como um espaço social de disputa da hegemonia e a educação, uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas, ela é, em uma linguagem gramsciana, uma “contra-ideologia” (SAVIANI, 2016). Ou seja, se de um lado, a educação apropriada pelo segmento dominante, de ideais neoliberais, pode mascarar a realidade das relações sociais, de outro, a educação crítica pode desvelar esse mascaramento, dado o potencial transformador que ela traz em si. Nesse sentido, os educadores devem compreender os conceitos, as interferências e reconhecer a força da política neoliberal, bem como suas implicações para moldar e limitar as escolhas disponíveis de políticas e práticas educacionais (DALBERIO, 2009).

Dessa maneira, é importante situar a posição do educador na sociedade, como alguém que se coloca em contraposição à opressão do Estado neoliberal que rechaça a luta da classe trabalhadora. É esta a grande provocação que Freire nos faz. Se o educador é um trabalhador em educação, é coerente que este seja aliado das lutas dos trabalhadores enquanto classe, visto que as suas conquistas sociais resultam de diferentes lutas históricas já empreendidas no campo social. É movido pelo sentimento de nossa inconclusão, como abordava Freire, que, como trabalhadores da educação, ocupamos o nosso endereço na história, pois “estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, (...) sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível” (FREIRE, 1996, p. 58). A criação de associações docentes e as greves são um bom exemplo disso.

Nessa perspectiva, é coerente que a posição do educador seja em favor dos oprimidos, dos massacrados pelas políticas públicas de viés neoliberal efetivadas pelo Estado, não por uma questão de caridade, mas de identidade de classe. Afinal, “está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (FREIRE, 1996, p. 40), daí a provocação de nos movermos como educadores porque, primeiro, nos movemos como gente (FREIRE, 1996).

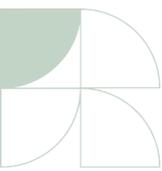




Assim, tornou-se urgente aprender a ler as linhas e as entrelinhas da sedutora ideologia neoliberal, para que os atores sociais e, principalmente os educadores, não se coloquem como indivíduos passivos, manipulados e utilizados como personagens que colaboram com a manutenção e a perpetuação do *status quo*. Outrossim, torna-se urgente uma reflexão acerca do papel da escola face aos desafios que o momento histórico impõe. É um imperativo que o espaço da escola, os seus valores e a sua cultura sejam ressignificados. Começando por reconhecer que diante da globalização, do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, a educação escolar precisa oferecer respostas concretas à sociedade, formando profissionais para o desenvolvimento e para a geração de riquezas, mas que sejam capazes, também, de participarem criticamente desse processo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Nesse sentido, os impactos das mudanças na sociedade contemporânea no campo da educação podem e devem ser apropriados e problematizados, de modo que gerem perspectivas democráticas de construção de uma sociedade justa, moderna e solidária. Aliás, se desejamos uma sociedade mais justa e igualitária, devemos reforçar nossas propostas inequívocas a favor de uma cultura da justiça, da solidariedade, baseada nos pressupostos éticos e organizacionais da democracia participativa. A melhor forma de aprender a democracia e os direitos humanos é vivendo-os e praticando-os em nossas escolas. Se ensinar exige estética e ética, como propõe Freire (1996), o ensino dos conteúdos não pode se dar alheio à formação moral do educando e, muito menos, no sistema “faça o que mando, e não o que eu faço” (p. 34).

Enfim, uma educação autenticamente útil aos nossos alunos deve introduzi-los no estudo dos problemas _ locais e mundiais_ que nos afetam. Nesse sentido, denunciar a institucionalização da mentira e incitar os jovens à busca da verdade é parte fundamental dos conteúdos e das propostas que devemos implementar em nossa prática educativa. Trata-se, segundo Freire (1996) de “pensar certo”, o que para ele “é uma postura exigente, difícil, às vezes, penosa que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos” (FREIRE, 1996, p. 49). A busca da verdade deve questionar os fundamentalismos de todo tipo, pois estes são contrários à reflexão e ao exame crítico, à autocrítica e à crítica, processos inerentes a uma autêntica educação e a uma sociedade livre.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou refletir acerca da educação e do Neoliberalismo, trazendo para a discussão, ainda que de forma resumida, as facetas dessa doutrina e o seu desdobramento na educação, ao mesmo tempo em que buscamos reconhecer a necessidade de uma luta efetiva contra as políticas neoliberais. Estas, em sua essência, impactam na dificuldade de manter e expandir mecanismos democráticos de acesso à educação por uma parcela da população e, por conseguinte, o aumento acelerado da violência social, política, econômica contra os setores populares da sociedade. Afinal, a resposta neoliberal para a educação é simplista e enganadora, na medida em que acena para o mercado quando neste, na realidade, se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade, conforme apontou Gentili (2002).

Nesse horizonte, buscamos situar o papel do professor como sujeito com função primordial na promoção de uma educação crítica e geradora de mudanças, tendo como referência as reflexões de Paulo Freire acerca do que o autor aponta como “saberes necessários à prática educativa”, na obra *“Pedagogia da autonomia”* (1996). As análises das questões postas aqui podem parecer, a princípio, repetitivas e com teor de militância, entretanto, o intuito foi buscarmos fazer com que elas revelassem e provocassem uma postura de crença, de compromisso com a mudança no campo educacional e não com a resignação ou adesão aos fatalismos impostos pela lógica perversa neoliberal.

Concordando com Libâneo, acreditamos que a partir das reflexões feitas, compreendemos que no contexto da sociedade contemporânea, a educação tem algumas responsabilidades: ser agente de mudanças, ser capaz de gerar conhecimentos, trabalhar a tradição e os valores locais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas, preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e transformá-la positivamente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Entretanto, “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica” (FREIRE, 1996, p. 112). O papel de professor progressista, ademais, está para além de ensinar Matemática ou Biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado, objeto de ensino, de outro, da





aprendizagem do aluno, “ajuda-lo a reconhecer-se *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1996, p. 124, grifos do autor). É preciso ir além, não basta o conhecimento teórico desligado da ação política. Afinal, a formação teórica só faz sentido se convergir para ações transformadoras da realidade.

Portanto, para que haja condições efetivas de construir uma escola transformadora, numa sociedade transformadora, é necessária a predisposição dos educadores também pela transformação de sua ação educativa e a prática reflexiva deve deixar de ser um mero discurso ou tema de seminário (FREIRE, 1996), ela deve objetivar a tomada de consciência e organização da prática. Aliás, mais que uma prática, mas uma *práxis*. Esta se for coerente com uma visão crítica da realidade social, se for desenvolvida com vistas a objetivos político-educacionais relacionados aos interesses da população despossuída, poderá contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa (SEVERINO, 1986). Enfim, é preciso ser um educador que se apropria de uma “*pedagogia da autonomia*”, um educador a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Um educador a favor da esperança.

As reflexões feitas ao longo do texto nos possibilitam reiterar a nossa convicção de que não estamos sendo ingênuos na crença de que a escola, enquanto instituição social, se constitua na grade equalizadora da sociedade, já que este é um papel da sociedade como um todo, contudo, não podemos aqui negar à escola o seu potencial transformador. Assim, acreditamos que é preciso a construção de um projeto histórico que deva indicar com o que estamos nos comprometendo. É dele que vai emergir as várias formas de organizar a escola, as várias maneiras de entender a sua função social e a finalidade que visualizamos para a formação de nossos alunos.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. *Sociedade e Estado na filosofia política moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. *Revista de História*, São Paulo, v. 30, n. 62, ano 16, p. 262-294, 1965. Disponível em:



<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 9 jul. 2022.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia, o discurso competente e outras falas*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In: TEIXEIRA, Sônia F. *Reforma sanitária, em busca de uma teoria*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 47-59.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 116, p. 245-262, jul, 2002.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. *Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo: Paulus, 2009.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr-jun, 2017

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 77-108

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.) *Escola S.A*. Brasília: CNTE, 1996, p. 3-25.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública, a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 228-250

HOBBSAWM, Eric. *Como mudar o mundo, Marx e o marxismo, 1840-2011*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos*. Trad. Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.





LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

JARES, Xésus R. *Educação para a paz*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Adriana Almeida Sales de. O projeto neoliberal de sociedade e de educação, um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: SP: Autores Associados, 2007. p.185-204.

MÈSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo, equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: SP: Autores Associados, 2007. p.163-183.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder*. São Paulo: Cortez, 2010.

SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 31-45.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SOBRE A AUTORA:

Elenice Silva Ferreira: Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/Minas, doutora em Educação pela mesma universidade. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Profissão Docente – GEPPDOC - PUC/Minas e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira - GESTHEB/UESB. E-mail: elenice.silva@uesb.edu.br ORCID: orcid.org/0000-0002-7994-0016

Tramitação:

Recebido em: 02/05/2023

Aprovado em: 06/05/2023