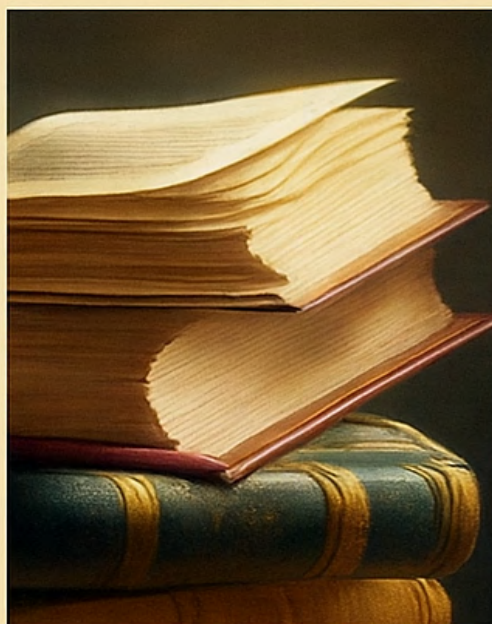
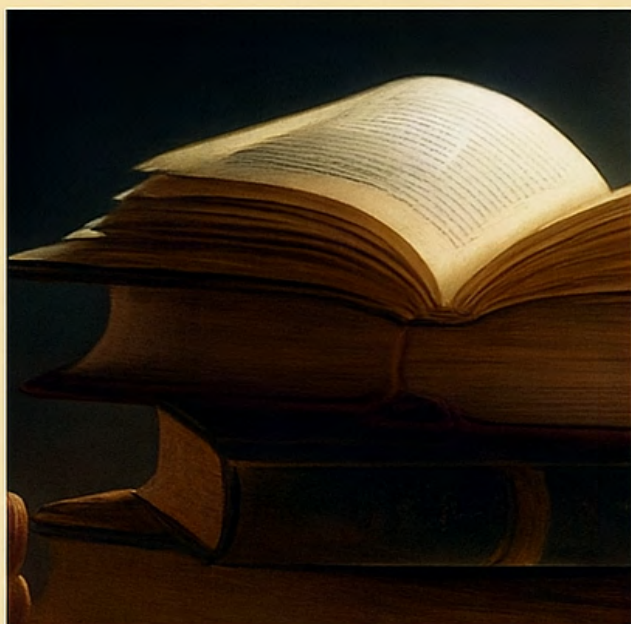
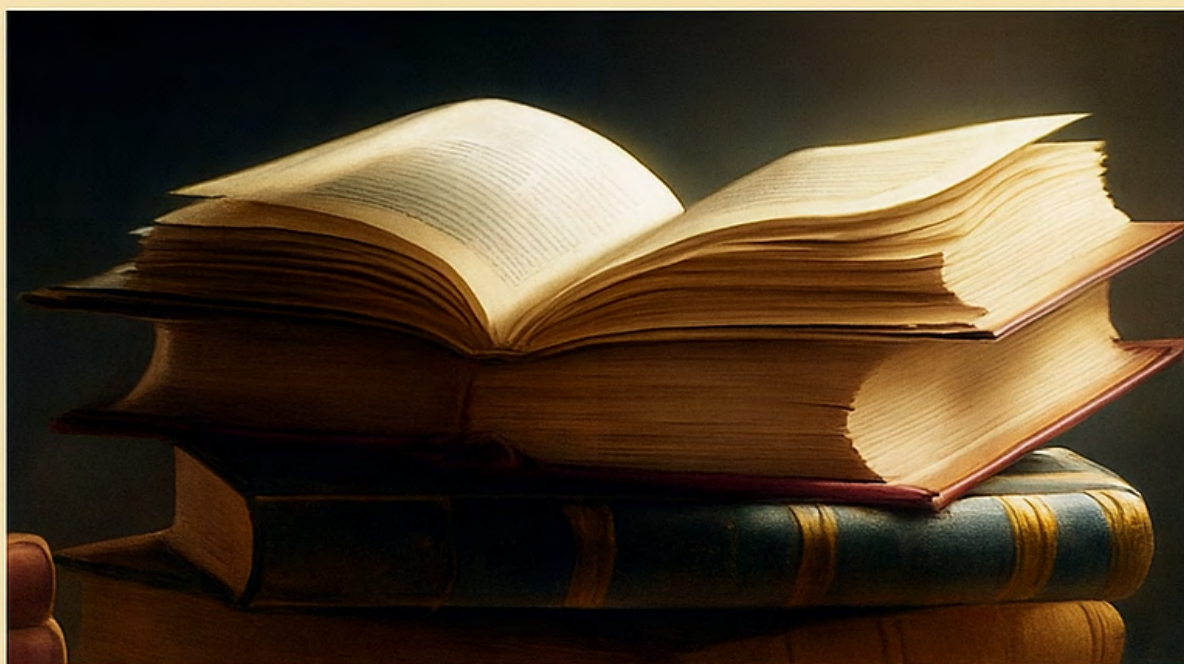
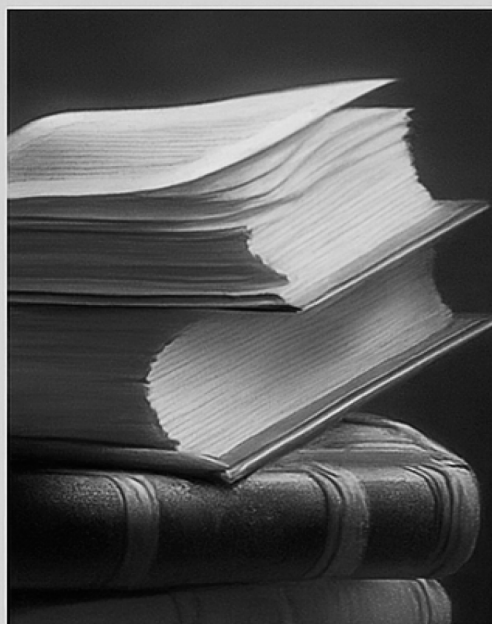
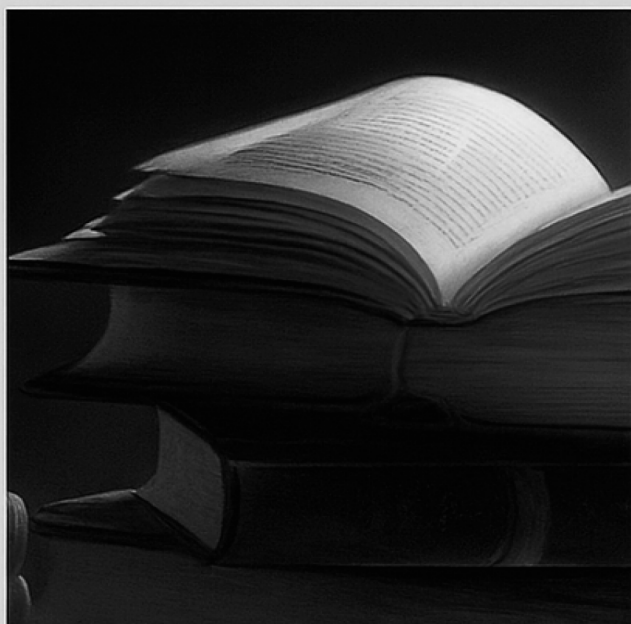
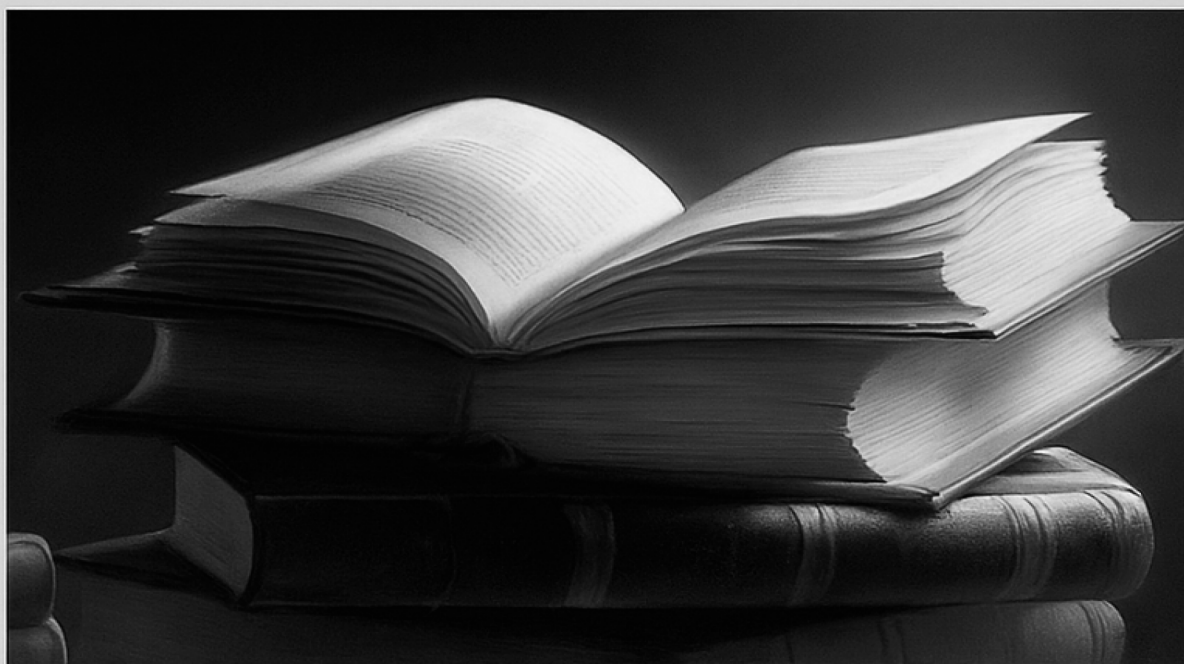




EDUCAÇÃO EM PAUTA: REPENSAR O PASSADO E PERSPECTIVAR NOVOS HORIZONTES

ORG. Carlos Edimilson Avila de Lima
Lidiane Landero Perlin
Benjamin Marins Costa
Valeska Karine Mesquita Pereira
Adriel Padilha



EDUCAÇÃO EM PAUTA: REPENSAR O PASSADO E PERSPECTIVAR NOVOS HORIZONTES

ORG. Carlos Edimilson Avila de Lima
Lidiane Landero Perlin
Benjamin Marins Costa
Valeska Karine Mesquita Pereira
Adriel Padilha

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em pauta [livro eletrônico] : repensar o
passado e perspectivar novos horizontes /
organização Carlos Edimilson Avila de
Lima...[et al.]. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Lidiane Londero Perlin,
Benjamin Marins Costa, Valeska Karine Mesquita
Pereira, Adriel Padilha.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-559-3

1. Educação pública 2. Educação – Finalidade e
objetivos 3. Educação – Pesquisa I. Lima, Carlos
Edimilson Avila de. II. Perlin, Lidiane Londero.
III. Costa, Benjamin Marins. IV. Pereira, Valeska
Karine Mesquita. V. Padilha, Adriel.

25-306188.0

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisa 370.72

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-559-3

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
----------------------	----------

CAPÍTULO 1

ESCOLA E EDUCAÇÃO EM DEBATE: ALIANÇAS, DISCURSOS E DISPUTAS POLÍTICAS.....	8
---	----------

Carlos Edimilson Avila de Lima; Lidiane Londero Perlin; Benjamin Marins Costa; Valeska Karine Mesquita Pereira; Eliane Machado da Rosa de Freitas; Juliani Dias Baldaço; Adriel Padilha

doi: 10.48209/978-65-5417-559-0

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO BRASILEIRA AVANÇOS E RETROCESSOS: REPENSAR O PASSADO E PERSPECTIVAR NOVOS HORIZONTES.....	29
---	-----------

Carlos Edimilson Avila de Lima; Lidiane Londero Perlin; Benjamin Marins Costa; Valeska Karine Mesquita Pereira; Eliane Machado da Rosa de Freitas; Juliani Dias Baldaço; Adriel Padilha

doi: 10.48209/978-65-5417-559-1

CAPÍTULO 3

NEOLIBERALISMO E DISPUTAS SIMBÓLICAS, MATERIAIS, DISCURSIVAS E IDEOLÓGICAS NOS TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS.....	55
---	-----------

Carlos Edimilson Avila de Lima; Lidiane Londero Perlin; Benjamin Marins Costa; Valeska Karine Mesquita Pereira; Eliane Machado da Rosa de Freitas; Juliani Dias Baldaço; Adriel Padilha

doi: 10.48209/978-65-5417-559-2

BIOGRAFIA DOS AUTORES.....	74
-----------------------------------	-----------

PREFÁCIO

Pensar a educação pública, hoje, exige mais do que revisitar os caminhos percorridos pelas transformações do nosso sistema educacional, requer sobretudo, problematizar as narrativas, os discursos e as práticas políticas e pedagógicas que as constituíram e ainda a atravessam. Nesse sentido, exige reconhecer que a escola, enquanto espaço político, social e cultural, não se constrói a partir de verdades universais, mas de embates, contradições e reinvenções contínuas nas micro e macros políticas. O presente livro nasce desse desejo: o de tensionar certezas e de abrir brechas para novos modos de compreender, vivenciar, promover e de praticar uma educação que seja mais que adiar o fim do mundo nos ensine a repensar nossas relações nesse mundo que estamos construindo.

Desse modo, os três capítulos que compõem esta obra dialogam entre si, não como etapas lineares de uma narrativa progressista, mas como tessituras de um pensamento que se movimenta entre o passado, o presente e as urgências de um horizonte educacional que se proponha a repensar a educação a partir de um olhar crítico acerca da lógica neoliberal e sua influência na produção de subjetividade a partir do sistema educacional.

No primeiro capítulo, o leitor é convidado a percorrer uma análise sobre os desdobramentos da escola moderna, não sob o prisma de uma cronologia tradicional ou de uma linearidade evolutiva, mas a partir de uma postura analítica e pós-crítica. O texto nos convoca a olhar para as concepções, narrativas e propostas que moldaram, e continuam a moldar, a ideia de escola, sem a pretensão de preservar modelos fixos ou reproduzir discursos hegemônicos. Inspirado pelas contribuições de Michel Foucault e pela defesa da escola proposta por Jan Masschelein e Maarten Simons em *Em Defesa da Escola* (2015), o capítulo reivindica a escola como espaço de resistência, de experiência e de invenção, capaz de tensionar discursos e produzir novas possibilidades de existência coletiva. Refletir sobre a escola do passado, nesse contexto, é um exercício de pensar criticamente a escola do presente e as que ainda estão por vir.

No segundo capítulo, a atenção se volta para a história da educação brasileira e para os percursos do ensino de filosofia, desde o período colonial até os

dias atuais. Trata-se de um movimento de rememoração crítica, que evidencia avanços e retrocessos e expõe as marcas de um país que, muitas vezes, tratou a educação como privilégio, e não como direito. Ao narrar a trajetória do ensino filosófico no Brasil, o texto ressalta o papel da filosofia como prática de liberdade, essencial à manutenção da democracia e à formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes. Ao rememorar as políticas e reformas educacionais, o capítulo provoca o leitor a refletir sobre os desafios contemporâneos: como garantir uma educação pública que forme cidadãos pensantes, capazes de questionar, agir e transformar o mundo?

Por fim, o terceiro capítulo adentra as tramas da racionalidade neoliberal que hoje atravessam a escola, a educação e todos os sujeitos do sistema educacional. Em um contexto em que a lógica de mercado neoliberal tende a capturar os sentidos da educação, o texto denuncia os mecanismos que transformam o ensino em mercadoria, os estudantes em consumidores e os professores em gestores de resultados. Ao adotar uma abordagem cartográfica, o capítulo nos convida a acompanhar os movimentos da educação em sua complexidade, sem buscar metanarrativas ou discursos neutros, mas compreendendo a educação como campo de disputas, de invenções e de resistências. Inspirado por pensadores como Dardot, Christian Laval, István Mészáros e Martha Nussbaum, o texto defende a necessidade de reconstruir práticas pedagógicas que resgatem a dimensão pública, democrática e emancipatória da educação. O capítulo não se limita à crítica: aponta caminhos, alternativas e experiências que apostam em outras formas de vida e convivência, em que a educação se faça instrumento de transformação social e de justiça.

Esta obra é, portanto, uma convocação: a pensar a escola como espaço de potência e não de conformismo; a repensar a educação pública não apenas como um direito formal, mas como um compromisso ético e político com a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Entre memórias e horizontes, entre o passado e as promessas do futuro, os textos aqui reunidos insistem na pergunta: que escola queremos defender? Não há respostas definitivas, apenas o desejo de continuar pensando, criando e lutando por uma educação que forme sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação do mundo.

Que este livro possa inspirar educadores, estudantes e pesquisadores a seguir sonhando e construindo, cotidianamente, as múltiplas escolas possíveis.

CAPÍTULO 1

ESCOLA E EDUCAÇÃO EM DEBATE: ALIANÇAS, DISCURSOS E DISPUTAS POLÍTICAS

Carlos Edimilson Avila de Lima

Lidiane Londero Perlin

Benjamin Marins Costa

Valeska Karine Mesquita Pereira

Eliane Machado da Rosa de Freitas

Juliani Dias Baldaço

Adriel Padilha

Doi: 10.48209/978-65-5417-559-0

Resumo: Esta investigação busca apresentar uma leitura analítica acerca dos desdobramentos da escola moderna mediante concepções, narrativas e propostas do campo educacional, reverberando em modos de pensar a escola sem a pretensão de construir um processo linear, cronológico, progressista. Também não se tem a pretensão de salvaguardar um determinado modelo ou formato de escola, até porque correríamos o risco de negligenciar modos de pensar outros. Os escritos são influenciados por um funcionamento metodológico pós-crítico, que tenta fugir de metanarrativas, discursos universais ou neutros, mas defende a crítica radical no/do próprio território de disputas e alianças das teorias críticas, fortemente difundidas na educação brasileira. Após apresentar, contrapor e pactuar com algumas noções e concepções de escola, busca-se defender a importância da escola a partir do livro *Em Defesa da Escola* (2015) e da filosofia e concepções filosóficas de Michel Foucault (2014). Nesse sentido, debruçar-se sobre os discursos da escola do passado significa, sobretudo, refletir acerca da escola no presente, da escola que defendemos e que estamos a construir, no território dos discursos paradoxais, contingentes e beligerantes.

Primeiras Palavras

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura é um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos (Charlot, 2006, p.15)

Historicamente, a escola tem sido reconhecida como uma das instituições mais duradouras da sociedade ocidental. Com seus muros altos, grades, corredores padronizados e sirenes que regulam o tempo, ela carrega consigo uma arquitetura simbólica e material que remete ao controle e à disciplina dos corpos e promove a produção de sujeitos (FOUCAULT, 2014; ALTHUSSER, 1985). Tais características poderiam facilmente remeter a presídios ou hospitais psiquiátricos, mas, na realidade, descrevem a própria escola: um espaço que, desde sua origem, tem sido alvo de críticas contundentes, justamente por se constituir como aparelho ideológico e disciplinador. Ao mesmo tempo, trata-se de uma instituição constantemente disputada por diferentes grupos sociais, sejam conservadores ou progressistas, em razão de sua centralidade na produção de identidades e na formação cultural e política dos sujeitos. Como lembram Masschelein e Simons (2015, p. 83), “os edifícios escolares ainda estão de pé, muitos deles tão maciços e imemoriais como sempre, construídos de pedra sólida”.¹

Não obstante sua aparente imutabilidade, a escola não é um espaço estático. Ela se reinventa, negocia sentidos e abriga disputas que atravessam tanto o campo pedagógico quanto o político. É, portanto, um espaço de tensões permanentes entre projetos societários, no qual diferentes visões de mundo buscam se legitimar e se impor. A compreensão desse movimento exige superar uma narrativa linear que situe a escola apenas como resultado de um desenvolvimento contínuo, progressivo e cumulativo.

¹ Esse capítulo de livro foi elaborado a partir de uma disciplina do mestrado. E uma versão mais ampla foi publicada em um artigo e com parceria e contribuições de outros colegas pesquisadores. A referência desta publicação consta nas referências deste capítulo.

Nessa direção, é pertinente reiterar a advertência de Nogueira (2009, p. 18), ao afirmar que não se trata de reconstruir uma linha histórica uniforme, que conecte um passado remoto à configuração atual da escola e do currículo. O que se pretende é, antes, problematizar a instituição escolar no presente, explorando ramificações, deslocamentos e novas formas de compreensão que escapem das metanarrativas hegemônicas.

A análise contemporânea da escola, portanto, exige um olhar atento para os processos de pedagogização do conhecimento e de disciplinamento dos saberes que marcaram a modernidade. Como destaca Oliveira (2012, p. 25), reconhecer tais processos é lançar luz sobre as formas pelas quais a escola contribuiu, e ainda contribui, para a fundação, o controle e o governo dos indivíduos na lógica da sociedade burguesa. Mais do que um espaço de transmissão neutra de saberes, a escola se revela como território de disputa ideológica e cultural, em que se forjam subjetividades e se organizam práticas sociais.

Dessa maneira, este capítulo propõe-se a tensionar os modos como a escola e o currículo vêm sendo concebidos, entendendo-os não como instâncias fixas, mas como construções históricas e políticas em constante transformação. Ao assumir essa perspectiva, abre-se espaço para pensar não apenas os limites, mas também as potencialidades da escola como espaço de resistência, invenção e produção de novas possibilidades de subjetivação.

Com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação. Devido a essas qualidades democrática, pública e de renovação, não é surpresa que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde as suas origens. É uma fonte de ansiedade para aqueles que podem perder alguma coisa através da renovação. Então, não surpreende que tenha sido confrontada com tentativas de domá-la desde o seu início. Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitados por ela”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015, p.56)

Segundo Paraíso (2006) a escola é um espaço de encontro e formação onde nos construímos como sujeitos a partir das relações que desenvolvemos com outros sujeitos que também protagonizam o cenário escolar. A escola também pode ser vista como campo territorializado e desterritorializado em que

se (re)produz e (re)cria práticas e currículos, em outras palavras, um território “onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo social e sobre o político” (SILVA, 2006, p. 99). Ou seja, a escola é “um espaço que corporifica relações sociais, formas de conhecimento, de saber-poder e como território de composições e experimentações; território em que jogamos parte significativa dos jogos de nossas vidas” (PARAÍSO, 2006, p. 1)

Simultaneamente a isso, podemos levantar alguns questionamentos: a) enquanto outras áreas e instituições atualizaram-se com o passar do tempo, podemos nos questionar se o mesmo aconteceu (e em que grau e em que sentido) com a escola? b) a escola permaneceu estagnada em suas práticas e metodologias? sob que viés? c) Se perdeu seu potencial, influência e relevância social? d) e qual a necessidade de um discurso de “inovação educacional”?

Neste texto busca-se perpassar por estas e outras problematizações que consideramos basilares para pensarmos, a partir de conceitos e contribuições de alguns/mas filósofos/as, o campo educacional, o passado e o presente da escola, sublinhando seus desdobramentos no tecido social e quais tipos de sujeitos estão sendo forjados e agenciados no contexto escolar e das produções curriculares². Destacando que, apesar de a escola contemporânea, sob um aspecto,

2 O conceito de currículo adotado neste trabalho segue a perspectiva apresentada por Paraíso (2006), para quem a escola deve ser compreendida como um espaço que corporifica relações sociais, formas de conhecimento e dinâmicas de saber-poder. Nesse sentido, a escola é vista como território de composições e experimentações, lugar onde se jogam partes significativas dos jogos que constituem nossas vidas (PARAÍSO, 2006). Ao assumir a escola como espaço de territorialização e desterritorialização, busca-se romper com narrativas reducionistas que a entendem apenas como um ambiente de disciplina, governo ou higienização. Essa concepção amplia o olhar sobre a instituição escolar, reconhecendo nela um campo em permanente movimento, atravessado por disputas, negociações e ressignificações. De acordo com Silva (2006), a escola pode ser compreendida como um espaço onde se concentram e se desdobram lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo social e o político. Essa compreensão desloca o entendimento da escola como um local homogêneo ou neutro, enfatizando sua dimensão conflitiva e plural. Nesse processo, também é necessário relativizar concepções totalizantes de poder. Conforme aponta Silva (1994), o poder não pode mais ser associado a uma única fonte ou centro, tampouco ser entendido de maneira binária, dividindo rigidamente o mundo social entre opressores e oprimidos. Trata-se, antes, de reconhecer que o poder circula, desloca-se e manifesta-se em múltiplas instâncias. Assim, a análise do currículo e da escola, sob essa ótica, exige um olhar que privilegie a complexidade, os atravessamentos e as possibilidades de invenção que emergem no cotidiano escolar, em vez de reduzi-los a explicações simplistas ou deterministas.

ter a mesma “estrutura” da escola que surgiu há séculos, hoje a sociedade e os sujeitos escolares constroem outros passos e compassos no pensar, socializar e coexistir na escola.

O artigo flerta com uma perspectiva metodológica pós-crítica cartográfica, a qual por meio de análise conceitual busca construir uma leitura a partir das micro relações, nas quais é potencializada a análise da produção de efeitos das políticas educacionais.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa.(PASSOS; BARROS, 2009)

Nesse modelo de metodologia, o objeto a ser cartografado não é fechado, fixo, organizado: é como uma superfície que se abre à exploração. O que importa é o que um objeto de pesquisa pode ter de atributos. Toma emprestado não as formas, mas o material para fazer formas. O objeto de pesquisa é tomado como testemunho de uma vontade de viver, entender realidade e construir outras narrativas que fujam da metanarrativas (Silva,2010), ou seja, “o problema de uma cartografia não é um tesouro a ser descoberto em uma ilha perdida, é seu objeto de criação” (OLIVEIRA, 2012, p. 285)

Nesse sentido, este trabalho divide-se em três eixos sendo: i) no primeiro eixo abordamos alguns/mas teóricos/as e filósofos/as, para que possamos apresentar um panorama de discursos que vão, paulatinamente, inventando a educação/escola; ii) seguimos refletindo e analisando a ênfase em propostas construtivistas e libertárias da escola; ii)finalizamos nossa reflexão ressaltando, que “o objetivo não é o de salvaguardar uma velha instituição, mas de articular um marco para a escola do futuro” (MASSCHELEIN, SIMONS,2015, p.15). Uma escola que se quer inclusiva, que reconheça as diferenças e minimamente seja instrumento de combate ao preconceito.

A Escola e alguns Territórios Discursivos de sua Invenção

Diante desse desafio, coloca-se como movimento inicial, partir das contribuições e dos modos como diferentes teóricos e filósofos (em contextos diferentes) pensaram o papel da escola dentro da estrutura social, para depois refletirmos como podemos pensar a escola a partir dos desafios impostos dentro do nosso contexto social. É importante fazer esse breve resgate e trazer um pano de fundo conceitual para entendermos a morfologia da escola e alguns dos seus processos históricos e evitarmos cair e velhas armadilhas e círculos viciosos.

Ressalta-se, que por ser uma das instituições mais antigas, a escola está intrinsecamente ligada à estrutura e ao tecido social, e se apresenta como um fenômeno (político, cultural e econômico) não apenas básico, mas, sobretudo, é considerado com um dos aparelhos ideológicos mais importante da sociedade, segundo Althusser (1985). Por outro lado, entende-se que sozinha a escola não possui as condições necessárias para alterar a estrutura social (MÉSZÁROS, 2008).

Entende-se que desde o período da cidades-estado da Grécia Antiga, a *skholé*, termo que em grego significa “tempo livre”, tem se apresentado tanto como um símbolo de inspiração e esperança para a construção de “uma sociedade do futuro” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015, p.15), como também, é um campo de disputa de interesses de setores conservadores e setores progressistas.

Masschelein e Simons (2015) também argumentam que a escola, como criação da sociedade grega (*polis*), surgiu como ferramenta que possibilita a todos, independentemente de raça, cor e origem social, acesso ao conhecimento e a formação; “em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua posição social) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015, p.13). Ou seja, a Grécia foi a primeira sociedade a tentar democratizar o “tempo livre” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015, p.13).

Parte-se do ponto que desde a Grécia Clássica a escola vem sobrevivendo, resistindo às guerras, as revoluções, as ditaduras, as críticas, aos ataques, a todas as mudanças, retrocessos e avanços que a sociedade e a humanidade enfrentaram até aqui. Em um contexto de crises ataques ao papel da escola, este trabalho busca apresentar elementos para iluminar o futuro incerto da escola”.

Como citado anteriormente, a escola “surge” na Grécia antiga, com a finalidade de formar e capacitar o cidadão para o convívio em sociedade. Nota-se que a sociedade grega que estava em processo de formação e expansão, ou seja, necessitava de sujeitos que estivessem preparados para a vida social, comercial e cultural que estava surgindo com o “milagre grego”³. É nesse contexto que é alicerçado “o sentido e a importância fundamental da educação como *paideia*, formação cultural, sem a qual não há pólis, comunidade de cidadãos unidos, na igualdade e na justiça, por profundos laços de amizade” (COÊLHO, GUIMARÃES, 2012, p. 3).

Ainda sobre a relação educação, sociedade e escola na Grécia Antiga, vale destacar o caráter normativo, moralista e cívico desta educação que buscava elevar a existência humana para um patamar de excelência e plenitude da vida em sociedade, ou seja, um projeto educação e de sociedade que visava o bem coletivo a partir de princípios de justiça, liberdade e igualdade (COÊLHO, GUIMARÃES, 2012). Outro ponto que vale destacar, é que mesmo possuindo princípios de uma educação inclusiva que buscava “democratizar o tempo livre”, que não considerava raça, e origem social como critérios para receber instrução, mesmo nesse contexto eram preservados elementos e ferramentas sociais que garantiam os privilégios sociais e as funções hierárquicas presente na sociedade grega (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015, p 13).

Nota-se que a transição da sociedade medieval para a sociedade moderna trouxe diversas transformações sociais, econômicas, culturais e filosóficas,

3 Existem várias concepções sobre “milagre grego”, nesse caso parte da concepção errada e exagerada que a transição da racionalidade mítica para uma racionalidade intelectual do povo grego surgiu de alguma característica ou vantagem intelectual que poderiam ter em relação aos demais povos (CHAUÍ, 2003), sendo que esse avanço cultural e filosófico, surgiu em virtude da organização, política, social econômica que possibilitou o desenvolvimento da filosofia grega. Em suma, milagre grego aqui tem relação com esse desenvolvimento social, político e cultural que deu as bases para a construção e desenvolvimento de um pensamento filosófico.

e a escola não ficou imune a estas transformações. Só para termos noção do “pano de fundo” histórico e das mudanças deste período, vale ressaltar, que as descobertas científicas, colocaram em xeque a hegemonia política da igreja e do próprio absolutismo que cederam espaço para as revoluções liberais e burguesas que surfaram na onda do capitalismo industrial que exigia uma reorganização social para sua manutenção e desenvolvimento, nesse contexto o sistema educacional. Segundo Nogueira (2009) a transição do século XVII para o século XX “não apenas tiveram implicações pedagógicas ou educacionais; além disso, constituíram problematizações pedagógicas e educacionais que trouxeram implicações políticas, econômicas e sociais” (p.23).

Nesse contexto destaca-se que uns dos primeiros impactos foram a separação entre igreja e Estado, e conseqüentemente o surgimento da educação pública (laica e gratuita) e da escolarização em massa. Para o desenvolvimento do capitalismo a sociedade necessitava de um novo processo de instrumentalização, os quais não eram oferecidos de forma massificada ao ponto de produzir uma ampla massa de mão de obra.

Porém, não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais da sua reprodução, para que ela seja reproduzi da como força de trabalho. Dissemos que a força de trabalho disponível devia ser «competente», isto é, apta a ser posta a funcionar no sistema complexo do processo de produção. O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas Ilum momento dado produzem o seguinte resultado: a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e portanto reproduzida como tal. Diversamente: segundo as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes «postos» e «empregos». .ora, como é que esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista? Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em «cima das coisas» (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. (ALTHUSSER,1985, p. 19/20)

Ademais, o novo modelo de educação tinha exclusivamente o objetivo de preparar o cidadão para as tarefas impostas pela lógica do mercado de trabalho; outro objetivo era (re)educar a população dentro dessa nova hierarquia

capitalista, na relação patrão e trabalhador, ou seja, implementar a ideologia e os valores do sistema capitalista na mente e nos corações dos cidadãos (Althusser, 1985, p. 21)

Ou seja, pouco ou quase nenhuma mobilidade social surgiu dessa nova reorganização do sistema educacional, que estrategicamente disponibiliza dois modelos de educação: um de caráter tecnicista destinado para os filhos da classe trabalhadora, e outro de saber especializado para os filhos da burguesia (Althusser, 1985). Outras críticas surgiram no sentido de que a educação que destinada para a classe trabalhadora era meramente tecnicista, não gerava possibilidade para a elaboração de um pensamento crítico e reflexivo e uma educação emancipadora.

Além disso, diversos pensadores (BOURDIEU, 2008; NUSSBAUM, 2015; MÉSZÁROS, 2008; FREIRE, 1996; FOUCAULT, 2014; SAVIANI, bell hooks, 2019) entre outros filósofos/as) destacam, e defendem, a importância de uma educação crítica e reflexiva; em seus textos, práticas e posicionamentos. defendem não apenas a democratização da educação, mas uma educação crítica que dê as ferramentas e potencialize o desenvolvimento das habilidades que exercite o pensamento crítico, reflexivo e científico.

Pierre Bourdieu e o mito da democratização da educação

Por exemplo, Pierre Bourdieu (2008), sociólogo estruturalista que dialoga com as teorias marxistas, constrói sua crítica, e defesa, de um sistema escolar tendo como base conceitual o capital cultural, os processos de exclusão social que precedem a instituição escolar, e que a escola possuiu o poder de potencializar essa dinâmica de exclusão social.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002) a obra de Bourdieu possui relevância internacional e marcou a história da sociologia da educação.

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16.)

No começo da década de 50, pós-guerra, iniciou-se um programa de políticas públicas de inclusão nas escolas de alunos da periferia e camadas rurais de Paris, inicialmente a novidade e o mito da democratização da educação possibilitou o acesso no sistema educacional, logo se percebe que apenas ampliar o acesso não era suficiente para que o aluno oriundo das camadas populares não tenham produziam exito na vida escolar e na vida profissional. As expectativas de mobilidade social, com a massificação da escolarização e do acesso ao ensino universitário, ao invés de trazer esperança, trouxe frustração e escancarou a crise de uma sociedade diplomatzada.

A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência a mais que corrobora as novas teses propostas por Bourdieu. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17.)

Existem fatores externos à escola que são obstáculos para o sucesso escolar. Ao não entender essa lógica, normalmente se coloca a responsabilidade do fracasso ou sucesso escolar no indivíduo no aluno e no professor não necessariamente no sistema escolar que é a reais ou em grande parte está sistematicamente organizado para reproduzir as desigualdades sociais. Em outras palavras as vantagem e benefícios escolares e sociais foram mantidos privilegiando setores que já possuem vantagens.

Para Pierre essas políticas de inclusão podem ser consideradas como maquiagem ou máscara para esconder, de forma dissimulada, os concretos problemas do sistema escolar que precisa ser reformulado na sua estrutura, e não com mudanças superficiais que continuariam prejudicando “os recém-chegados” no sistema escolar. Pouco a pouco os estudantes vão percebendo e internalizando as frustrações decorrentes das desigualdades de oportunidades que tem em relação aos estudantes de classe abastadas.

Esse processo de exclusão gradualmente naturalizado, no mito da democratização escolar, nem sempre é explícito, mas se manifesta ao reproduzir

nível de frustrações com o tempo investido nos estudos sem o retorno significativo, um sistema onde as camadas de poder político, social e econômico permanecem reservadas para os estudantes e alunos “bem nascidos”. Ou seja, essa aparente democratização legitima um sistema de violência e exclusão social.

Ademais, os textos de Bourdieu, na sua grande maioria, apontam que a estrutura do sistema social privilegia a reprodução da cultura e dos valores da classe dominantes, beneficiando quem já possui determinados privilégios e vantagens socioeconômicas. Em outras palavras, a gramática social reproduz uma lógica exclusão de camadas sociais que já vivem determinados tipos de marginalização social. Em “Os excluídos do interior” Pierre inicia sua leitura social mencionando os efeitos da lógica desse sistema escolar que desde sua origem já é pensado para privilegiar os filhos das classes nobres que já possuem um capital cultural, social, econômico e familiar. Em contrapartida, os alunos das de origens periféricas chegam nas escolas desprovidos destes capitais culturais, o que por sua vez, pode levar a não se identificar com o sistema escolar que consequentemente pode levar a não permanência do mesmo na escola.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu não via a escola como campo neutro, mas que para ser legitimado se vende como tal pressuposto de neutralidade

Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. Em poucas palavras, a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela transmite seriam proporcionais à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29)

Bourdieu ainda argumenta que ainda hoje a escola possui esse papel de influenciar significativamente na identidade do aluno e na sua trajetória, seja através de uma formação tradicional e conservadora, ou seja, dando condições reais e materiais para que todos os alunos tenham acesso às tecnologias necessárias para uma boa formação e permanência nas escolas, que isso não seja um privilégio apenas dos filhos da elite. Para Pierre a escola possuiu um papel

significativo que pode tanto reforçar as crenças e culturas das famílias como as contrariar, mudando as trajetórias e destinos dos “herdeiros”.

Saviani(2008) também apresenta uma leitura da obra de Bourdieu a partir de “socio-lógica” da educação, trabalhando dois conceitos a “violência simbólica” e “os processo da marginalização” social reproduzidos pelo sistema escolar, argumentando que a proposta de Bourdieu era construir uma explicação lógica da educação que pudesse ser aplicada em qualquer sociedade em qualquer época.

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. Eis a função logicamente necessária da educação. Não há outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente a sua função de marginalização. (SAVIANI,2008, p.56)

A obra de Bourdieu não ficou isenta de críticas, pesar de reconhecemos as contribuições de Bourdieu, que nos convoca a “reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.17). E que seu trabalho nos ajuda a mensurar que nem as políticas públicas, nem a massificação e expansão do sistema escolar são suficientes para resolver os problemas escolares de caráter de acesso, permanência e bom desempenho escolar, pois mesmo com toda política de ampliação de acesso à escola “não houve uma redução significativa das desigualdades de oportunidade escolares e nem uma alteração que cada grupo social mantém com a cultura escola” (BERNARDINO, 2010, p. 40).

As críticas não ignoram o mito da democratização da educação nem mesmo a narrativa de meritocracia que a escola moderna vende, pra colocar as frustrações nos indivíduos e mascarar a manutenção dos privilégios e funções sociais, apenas apontam que as relações escolares não são desenhadas exclusivamente pelo recorte de classe sociais, ignora a autonomia e pro-

tagonismos dos sujeitos e instituições sociais, com se não houvesse conflitos, contradições e outros processos de resistência dentro da escola, ou seja, não corresponde aquilo que realmente ocorre nas escolas e consequentemente teoriza inadequadamente as possibilidades de enfrentamento e de transformação social.

Além disso, Nogueira e Nogueira (2002) destacam duas críticas a sociologia da educação apresentada por Bourdieu ressaltando seu caráter reducionista e determinista, “em primeiro lugar, uma série de pesquisas tem acentuado que a categoria classe social não seria suficiente como critério de diferenciação dos grupos familiares segundo suas práticas escolares (p. 26), nesse ponto os autores destacam que outros elementos influenciam no sucesso ou fracasso escolar, elementos como ascensão social de um determinado núcleo familiar, princípios conservadores ou liberais, e até mesmo a localização (rural ou urbana). A segunda crítica é em relação ao processo de formação e transmissão do “habitus familiar”, para os autores “esse habitus não seria formado necessariamente na direção que se poderia imaginar, dadas as condições objetivas, e nem seria transmitido aos filhos de modo automático – por “osmose”, como dizia Bourdieu (1998)” (p.27), a dinâmica das relações entre pais e filhos não é necessariamente hierárquica onde os herdeiros não possuem nem um tipo de autonomia, para que ocorra a transmissão cultural ou não é preciso um trabalho ativo dos dois lados da relação.

Ivan Illich e as sociedades educadoras

Ainda sobre os críticos do papel da escola, não podemos deixar de falar sobre um dos seus críticos mais radicais e famosos, Ivan(1985), que segundo Masschelein e Simons (2015), defende que “está incorporada na escola a falsa ideia de que alguém realmente precisa da escola como instituição para verdadeiramente aprender. Nós aprendemos muito mais e muito melhor fora da escola” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015,p.1). Ivan Illich advoga, em seu livro Sociedade Sem Escola (1985), que o processo educacional, que é intrínseco à existência humana, foi interrompido pela burocratização do sistema escolar da nossa “sociedade diplommatizada”, a proposta do filósofo é a desescolarização

da escola, que dentro da sociedade teria se perdido em seu propósito original, e teria se tornado um produto de consumo que apenas hierarquizou o conhecimento.

Entre as críticas que o Illich (1985), apresenta está a concepção de que “o aluno é, desse modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (p. 16). A proposta apresentada por Ivan Illich para superar esse desastre do sistema escolar, é que sejam construídas redes ou teias de aprendizagem, onde os cidadãos aprendessem cotidianamente sobre questões básicas sobre seus trabalhos, saúde, política, entre outros temas, esse processo se daria de modo autônomo entre, e de acordo com cada coletivo.

Antes de prosseguir a reflexão acredito ser importante dar uma resposta à algumas considerações de Illich, o filósofo nos traz uma pontual e necessária discussão sobre a sociedade do consumo dentro de uma perspectiva da “sociedades educadoras”, no entanto, o faz essa reflexão a partir de uma concepção de um legítimo filósofo da educação, mas o faz de modo utópico e em certa medida “ahistorica”, que em certa medida, o que se vislumbra é a defesa inconteste da autonomia e da liberdade dos educandos (AQUINO, 2017, p. 672), e sobretudo, não considera o contexto material para aplicar esse modelo de educação, abrindo brechas para visões e narrativas distorcidas da escola dentro da sociedade moderna.

Segundo Masschelein e Simons (2015), pode-se afirmar, que esse modelo educacional influencia uma concepção da popularização da “escola moderna (em que) estão sendo convertidas em ambientes de aprendizagem centrada no aluno” (p.57). Essas escolas, apesar de terem uma perspectiva libertária, podem ser vistas como armadilhas que abrem brechas para a “doma” e “neutralização” do potencial da escola, pois colocam os interesses e vontades individuais dos alunos como centralidade no processo de ensino, disponibilizando um processo de ensino e aprendizagem hiper-flexibilizado e com pouca ou sem nenhuma disciplina, “tendo como foco exclusivo o relaxamento e no prazer (de ver/ouvir) significa uma doma da tensão exigida pelo estudo e a prática. Trata-se de aliviar essas tensões – entre os alunos e a

matéria” (p.68). Masschelein e Simons (2015) pontualizam que “a popularização mantém os alunos infantis enquanto a escola é um lugar para amadurecimento, avanço, encontrar um caminho no mundo e elevar-se acima de si mesmo – e, portanto, também de ultrapassar seu mundo” (p.69).

Os autores ainda ressaltam que não tem problema em desenvolvermos nossas didáticas escolares de forma lúdica e criativa, o problema está em supervalorizar o relaxamento em detrimento da formação, também argumentam que a escola é um espaço de formação e disciplina em que os alunos são arrancados do seu mundo. Segundo Aquino (2017) a escola defendida pelos autores, Masschelein e Simons, vai de encontro a proposta defendida por Ivan, “uma vez que seus compromissos persegue uma direção distinta: a desocupação do tempo dos estudantes ou, em outros termos, a produção de um tempo não produtivo; sem que isso se confunda com as atividades autogestionárias a la Summerhill etc” (p. 676).

Domar a escola, aqui, significa garantir que os alunos são mantidos pequenos – fazendo-os acreditar que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam. O resultado é que os alunos são domados: eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015, p.57)

Segundo Nogueira (2009) o modelo de sistema educacional apresentado por Illich abre precedente para outros problemas sociais e políticos, como, por exemplo, a transição de um sistema educacional alicerçado no conceito de “Estado educador” para um modelo escolar fundamentado dentro de uma perspectiva de “sociedade de aprendizagem/sociedade educadora”, onde a educação deixa de ser responsabilidade do Estado e passa a ser de responsabilidade do cidadão ou de qualquer organismo político, ou seja, uma educação voltada para as demandas individuais e exclusivamente locais. Em outras palavras, os riscos, as disciplinas, os gastos ficariam por conta do cidadão que teria a responsabilidade de autogestionar, financiar e organizar seu processo de ensino.

E se dentro de um sistema educacional, como o sistema educacional brasileiro, que já existe um expressivo número de evasão escolar, mesmo tendo a obrigatoriedade e políticas públicas que influenciam a permanência

na escola, imagine como seria a eficácia desse modelo proposto por Illich? Acredito que seria uma tragédia social que fortaleceria os e acentuaram as diferenças sociais do nosso país, que desde sua origem coloca o acesso à educação como um privilégio e não como um direito social e humano.

Não temos como ignorar a proposta de Illich, até porque já é uma realidade na nossa sociedade como apresentado no documentário “Quando sinto que já sei”⁴. Nossa responsabilidade é olharmos com cautela e compromisso com um plano de educação que busque incentivar e incluir cada vez mais os cidadãos no processo de ensino.

Buscando responder nossas perguntas que deram início a esta pesquisa, concordo com Ramires Nogueira (2009) quando destaca que “as nossas ideias e conceitos pedagógicos, as nossas problematizações parecem não ser tão novas, mas também não são as mesmas de Comenius (p.17), as demandas e problemas pedagógicos estão sendo constantemente influenciadas e disputadas pelos novos sujeitos e instituições sociais, a transição da sociedade medieval trouxe uma nova forma de subjetivação, o surgimento das teorias da “sociedades de aprendizagem” alterar a lógica do processo de ensino, e apesar de sermos contrários a esta concepção de ensino que super-privilegia a autonomia do educando, sabemos que essas escolas são uma realidade como demonstra o documentário “Quando sinto que já sei”.

Nesse sentido, tenho acordo com Nogueira (2009) sobre essas teorias “inovacionistas”, esse apelo exagerado pelo novo pelo inédito, que em certo sentido, além de nos fazer andar em círculo vicioso e por velhos caminhos pedagógicos, “estamos de novo sonhando velhos sonhos e falando velhas palavras. Porém, de jeito diferente: essa é parte da nossa novidade” (p. 18), e sobretudo, colocando em risco a quinta-essência da escola ao buscarmos utopias.e jardins do éden dentro da estrutura da escola, não podemos esquecer que a escola é um local de formação, e, portanto, requer um vasto sistema de profissionais devidamente capacitados e preparados para oferecer o melhor processo de ensino e aprendizagem, para a ampla maioria da população.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acessado em 23 de setembro de 2025..

Considerações finais: Foucault e outros modos de pensar a escola

Nota-se que historicamente a escola é um território de lutas e resistências, de todos os setores da sociedade, da elite conservadora que quer manter seus privilégios e torna a educação como uma mercadoria, e vai utilizar todos os mecanismos e ferramentas para domar e neutralizar seu rico e perigoso potencial emancipador (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015). Assim com também é um território de referência de um setor progressista, onde a escola não é vista apenas dentro de uma perspectiva do vigiar e punir, dos binarismo opressão/liberdade, das metanarrativas ou de um pressuposto essencialismo e inocentes utopias (Silva, 2010).

Diante disso, para concluir, apresenta-se uma outra visão, dentro da perspectiva foucaultiana, sobre a escola e sobre a construção e relações dos sujeitos do campo educacional e social a partir da modernidade. Busca-se esse caminho mesmo sabemos que “Foucault não tratou mais diretamente de questões relativas à Educação, a não ser em Vigiar e punir, mais especificamente na parte sobre a disciplina” (GALLO, 2015, p.17), e que mesmo assim é um dos filósofos que têm contribuído significativamente para construção de outros olhares e narrativas sobre as relações escolares, sua leitura sobre a formação das instituições da modernidade abre e amplia as possibilidades de intervenção no campo educacional.

Em Vigiar e Punir o filósofo destaca de modo pedagógico a genealogia das instituições e ferramentas que surgiram na modernidade para produzir corpos dóceis,” claro, o objetivo do livro não é pensar a escola, mas ali encontramos uma explicação da maquinaria escolar e podemos compreender as engrenagens de seu funcionamento. Ali encontramos também uma das principais críticas a escola” (GALLO, ano p.432), uma leitura que se encaixa perfeitamente ao papel da escola. E que também nos ajuda a responder um dos nossos questionamentos a iniciais deste trabalho, que mesmo com todas as críticas em relação escola, a sociedade moderna não pode ser concebida sem a instituição

escolar, e que a dinâmica de disciplinamento das jovens não podem se abandonadas (KAMBOUCHNER,2013).

Por outro lado, a influência de Foucault no campo educacional não se reduz a esta visão hierárquica e determinista da escola, até porque o aluno não possui uma condição exclusivamente de passividade na relação discente/docente. Segundo Silvio Gallo (), as contribuições de Foucault também podem ser mensuradas na relação do sujeito com a verdade, naquilo que concerne aos saberes, a relação com os outros, para a problemática do poder, e, enfim, a relação da verdade e o poder entre si. Em outras palavras, é na escola que as disputas de discursos e currículos educacionais são construídos e reconstruídos, onde todos os sujeitos escolares possuem determinado grau de protagonismo e influência, influenciando e sendo influenciado.

Influenciado pelas teorias foucaultianas, Silva (1992) argumenta

A educação também gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores. [...] A educação seria, então, ao mesmo tempo, produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação. Seria justamente a tensão constante entre esses dois pólos que caracterizaria o processo de funcionamento da educação.” (p. 59)

Ademais, não é novidade que o campo educacional é um terreno de disputa e confronto, a diferença que enquanto as teorias críticas da reprodução em sua grande maioria colocam o Estado como detentor do poder, as teorias pós moderna buscam construir uma leitura menos essencialista em relação ao poder e a governabilidade, ou seja, “enquanto para teorização crítica de inspiração marxistas, por exemplo, o poder distorce, reprime, mística, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constrói, produz e cria identidades e subjetividades” (SILVA, 2010, p. 254). Além disso, os estudos foucaultianos nos inspiram a não olhar com censura, assim como também não promovem um discurso sobre propostas pedagógicas milagrosas

Posto isso, torna-se necessário ter em mente a força de uma agonística diuturna em operação no ato de ensinar, a qual não se reduz à díade resiliência versus resistência frente aos modos de governo de si e dos outros

que aí se estabelecem. Ao contrário, a agonística a imanente consiste, em termos rigorosamente analíticos, no lastro dos trabalhos ininterruptos da liberdade que vão par a par desses mesmos modos de (auto)governo, con figurando-se como propulsão e, ao mesmo tempo, limitação das relações de poder aí vigentes. Liberdade, sem dúvida, fugidia, mas que terá no encontro entre mais velhos e mais jovens um solo tão escarpado quanto fértil de existência. (p.687)

Essa visão da escola nos abre precedentes para construir micros processos de resistências e recriar outras possibilidades de escolas e currículos, que dialoguem com as demandas de cada localidade, abrindo assim brechas e caminhos para a entrada de novas narrativas dentro do campo escolar sem abdicar ou refutar as contribuições das teorias tradicionais do campo educacional, sem renúncia uma postura que faça frente de luta pela transformação das desigualdades, e que busque estratégias de intervenção cultural, onde escola possa ser, para (com) todos, território de transformação, transfiguração e criação de novos mundos.

Outro ponto que vale destacar é que além de defender a escola e a educação pública, laica e democrática, precisamos construir mecanismos de disputas dentro do próprio sistema educacional de modo que os níveis, modalidades e fases da educação consigam de fato ampliar o acesso à educação, não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade da educação.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

AQUINO, Julio Groppa. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD Educação Temática Digital**, v. 19, n. 4, p. 669-690, 2017.

BERNARDINO, P. A. B. Estado e Educação em Louis Althusser: Implicações nos Processos de Produção e Reprodução Social do Conhecimento, 2010.

BRASIL-AO, A. R. E. N., & AO, P. E. . O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1932.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia (13a. edição). São Paulo: Ática, 2003.

DALLA BUGS, Jonathan; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Como chegamos à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)? **Olhar de Professor**, v. 25, 2022.

COÊLHO, I. M; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/20728>>.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação e a construção de uma sociedade aberta. In: _____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980. p. 27- 63.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, 2006.

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

GALLO, S. Editorial: “O ‘efeito Foucault’ em Educação”. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 15–22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642449>. Acesso em: 7 fev. 2025.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1985 [1970].

KAMBOUCHNER, Denis. **L'école, question philosophique**. Fayard, 2013.

KLEIN, Luís Fernando, SJ. Atualidade da pedagogia Jesuítica. São Paulo: Edições Loyola, 1997, p. 47.]

LIMA, Carlos E Avila de; PERLIN, Lidiane Londero; PEREIRA, Valeska Karine Mesquita COSTA, J Marques da; RIBEIRO, Eliziane T. Lunardi. SOBRE A REINVENÇÃO DA ESCOLA MODERNA: PACTOS E ALIANÇAS DISCURSIVAS E PEDAGOGIAS DESVIADAS. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 01–27, 2024.

MASSCHELEIN, J.; MAARTEN, S. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital** Trad, de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

NUSSBAUM, M., **Sem Fins Lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira. Currículo-teatro: uma cartografia com Antonin Artaud. 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**, v. 1, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alvez. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas(SP): Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. : SILVA, Tomaz Tadeu. (org). O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO BRASILEIRA AVANÇOS E RETROCESSOS: REPENSAR O PASSADO E PERSPECTIVAR NOVOS HORIZONTES

Carlos Edimilson Avila de Lima

Lidiane Londero Perlin

Benjamin Marins Costa

Valeska Karine Mesquita Pereira

Eliane Machado da Rosa de Freitas

Juliani Dias Baldaço

Adriel Padilha

Doi: 10.48209/978-65-5417-559-1

Primeiras palavras

Não podemos pensar a educação simplesmente como transmissão de conhecimentos ou adestramento para a entrada no mercado de trabalho. Deve ser encarada como um instrumento de formação para a cidadania.
Marilena Chaui¹

A educação brasileira possui uma trajetória marcada por intensas mudanças políticas, educacionais e sociais. O texto em questão propõe uma reflexão sobre a história da educação brasileira e do ensino de filosofia, desde o período colonial até os dias atuais, destacando sua importância para o desenvolvimento e manutenção da democracia. Nesse sentido, a análise é dividida em duas partes: um resgate histórico das legislações e diretrizes educacionais brasileiras, e uma reflexão sobre o ensino de filosofia, argumentando que sua presença nos currículos escolares é necessária para a manutenção da democracia e a formação dos professores.

Desse modo, a primeira parte do ensaio foca na evolução das leis e diretrizes que governaram o ensino de filosofia no Brasil, desde a sua presença inicial até sua exclusão e subsequentes reintegrações no currículo escolar. Des-

¹ Frase de Marilena Chaui, dita em entrevista. UnB Notícias - Um convite para filosofar

se modo, ressalta-se como as reformas educacionais, muitas vezes são influenciadas por contextos políticos específicos, que afetaram a presença da filosofia nos currículos das escolas. Essa parte também discute as influências políticas e metodológicas aplicadas em diferentes períodos históricos, refletindo sobre a realidade do ensino de filosofia e as dificuldades enfrentadas pelos professores ao longo dos anos.

Na segunda parte, o texto propõe a discutir o papel essencial da filosofia na formação de cidadãos críticos e conscientes, elementos fundamentais para a manutenção da democracia. A reflexão se mobiliza em torno da necessidade de um ensino de filosofia que vá além da simples transmissão de conteúdos, buscando formar indivíduos capazes de questionar, debater e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Assim sendo, defende-se que, para que isso aconteça, é imprescindível que o ensino de filosofia seja acompanhado por investimentos em pesquisa e na melhoria das condições de trabalho dos docentes.

Além disso, argumenta-se acerca da relevância de se pensar nas condições adequadas para a formação e atuação dos professores de filosofia. É preciso criar espaços de formação contínua e garantir que os professores possuam as condições necessárias para exercer sua função de maneira eficaz, dentro de uma sala de aula que favoreça o desenvolvimento crítico dos alunos. Nesse sentido, é construída uma crítica acerca do modelo neoliberal e mercantilista que tem reduzido a educação a resultados e metas a serem alcançados.

Esse capítulo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica abrangente, contemplando obras de referência na área da educação e da filosofia, desse modo, a fim de sustentar teoricamente as análises propostas. Foram consultados clássicos que discutem os fundamentos da prática pedagógica, como *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), e reflexões críticas sobre a relação entre educação e sociedade, como em *Educação para além do capital* (MÉSZÁROS, 2005) e *Escola e democracia* (SAVIANI, 2008; 2016).

Nessa pesquisa bibliográfica, também foram considerados estudos sobre a relevância das humanidades para a democracia (NUSSBAUM, 2015), bem como análises históricas do desenvolvimento da educação e do ensino supe-

rior no Brasil (CUNHA, 2007; ARANHA, 2004; TAVARES, 1997; FAUSTO, 2002). Para compreender as dimensões filosóficas e políticas do campo educacional, destacam-se ainda contribuições de CHAUÍ (2000), KLEIN (1997), FREITAS (2017), MARTINS (2019) e SOARES (2010). Além disso, a pesquisa incorporou a legislação vigente, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e reflexões sobre a formação docente, compondo um arcabouço teórico robusto que orientou a análise crítica aqui apresentada.

Por fim, o texto se posiciona como uma defesa ética e política do ensino de filosofia, não apenas como um conteúdo acadêmico, mas como uma ferramenta indispensável para a educação integral e para a promoção e desenvolvimento da democracia. Argumentamos que ao trazer à tona a importância de estudar e refletir sobre as legislações e reformas educacionais, estamos convidando os leitores e a sociedade a compreender como as mudanças políticas e sociais influenciam diretamente a qualidade da educação no país e, conseqüentemente, o papel da filosofia nesse processo.

Reiterando que esse texto é um convite e uma convocação à ação para que os estudantes, futuros professores e profissionais da educação se mantenham atentos às mudanças na legislação educacional, sempre em defesa de um ensino de qualidade e da valorização do professor como protagonista dessa transformação humana, social, política e ética.

Formação do Sistema Educacional Brasileiro

O primeiro modelo educacional que tivemos no Brasil foi o instituído pelas companhias de Jesus, nesse sentido, reiteramos que antes desse período já existia outro tipos de processos educacionais elaborados pela cultura das tribos e comunidades que viviam no nosso país. Esse processo educacional tinha outras liturgias e formas de aprendizagem que valorizavam sobretudo as narrativas e oralidades dos ancestrais e que tinha outra relação com a natureza e sociedade. Com a chegada dos colonizadores essa cultura educacional passou a ser perseguida e marginalizada. Ademais é importante destacar que nesse contexto houve um grande processo de epistemicídio e tentativa de apagamento da cultura nativa dos povos colonizados, há relatos de que nem a língua nativa os

índios, escravos e africanos não podia falar, muito menos realizar suas cerimônias e cultos religiosos.

No Brasil, a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas que criaram, na então colônia portuguesa, “a primeira escola brasileira” (MATTOS, 1958, p. 37). É esse o ponto de partida da história das instituições escolares brasileiras, cuja periodização esbocei, a título de hipótese de trabalho, nos seguintes termos: O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pomбалina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos nossos dias, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola. (SAVIANI, 2008, p. 3).

Desse modo, durante o período colonial, a educação no Brasil esteve sob o controle da Companhia de Jesus, uma instituição fundada no contexto da Contra-Reforma e que desempenhou papel fundamental na colonização cultural dos territórios conquistados por Portugal. Conhecida como o “exército de Deus”, a Companhia tinha como missão principal a evangelização dos indígenas e escravos africanos, utilizando a educação como ferramenta e instrumento de colonização, catequização e submissão política e religiosa ao serviço dos interesses coloniais metrópole portuguesa. Nesse contexto, a educação era essencialmente catequética e política, com ênfase na doutrina católica e na manutenção da ordem colonial.

Nesse contexto a única formação educacional e cultural legalizada e oferecida era que estabelecida pela Ratio Studiorum, um manual jesuítico de regras e métodos educacionais que orientava o ensino nas colônias, impondo uma estrutura rígida baseada na ética cristã. Segundo Cunha (1980, p. 27):

O curso elementar de educação não defendia um ano, consistia no ensino das primeiras letras — ler, escrever e contar — e da doutrina católica; o curso das humanidades, de dois anos de duração, abrangia o ensino da gramática, da retórica e das humanas, sendo realizado todo em latim; no curso de artes, também chamado de ciências naturais ou filosofia, ensinava-se, durante três anos, lógica, física, matemática, ética e metafísica. Aristóteles era, como em qualquer colégio, o principal autor estudado. Esse curso conferia os graus de bacharel e licenciatura [...].

Também é importante destacar que, nesse período, os filhos das famílias abastadas eram enviados à Europa para concluir seus estudos, dada a insuficiência do sistema educacional local para uma formação mais ampla. Contudo, destacamos também que nesse período surgiram os primeiros indícios de uma identidade filosófica e literária brasileira, manifestada nos sermões e poemas dos padres jesuítas. Assim, a presença jesuítica no Brasil perdurou até meados do século XVIII, quando as influências do Iluminismo europeu começaram a impactar a colônia, levando a mudanças estruturais e ao enfraquecimento do poder da Companhia.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, o ensino passou a ser controlado pelo Estado, mas a educação permaneceu marcada por uma visão instrumental, focada nos interesses da metrópole e da administração colonial (Klein, 1997, p. 47). A chegada da Corte portuguesa ao Brasil, em 1808, provocou um impulso significativo para a modernização educacional e avanço da cultura europeia nos territórios colonizados (Saviene. 2008). Assim, visando atender às necessidades administrativas e culturais do império, foram criadas instituições de ensino superior, como a Academia de Belas-Artes, os colégios de Medicina no Rio de Janeiro e Salvador, o Museu Nacional, o Observatório Astronômico e a Biblioteca Real, consolidando um cenário mais propício para o desenvolvimento científico e cultural (Ferreira, 2001).

Nessa fase, intelectuais como Silvestre Pinheiro Ferreira tiveram papel relevante ao introduzir novos conceitos e metodologias filosóficas, contribuindo para a renovação do ensino de filosofia no país, conforme destaca sua obra *Preleções filosóficas sobre a teoria do discurso e da linguagem* (1813). Com a proclamação da independência em 1822, emergiram debates sobre a organi-

zação do sistema educacional imperial, refletidos em projetos legislativos e na fundação de universidades com base no modelo português, principalmente em São Paulo. Contudo, o ensino de filosofia e outras áreas humanísticas enfrentou resistência, pois muitos setores priorizavam a formação técnica e profissional para atender às demandas do império (Pinheiro, 1827).

Durante o final do período imperial, em 1882, Rui Barbosa apresentou pareceres que apontavam para a necessidade de reforma no ensino secundário e superior, indicando um início de preocupação com a qualidade e a estrutura da educação brasileira, como com o ensino municipal, estadual e educação superior. Saviani (2008, p4) argumenta que esse período de 1890 a 1931 “é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano”. Com a proclamação da República, esperava-se uma renovação profunda do sistema educacional. No entanto, o projeto elitista dominante resultou em poucas mudanças concretas, mantendo a educação como privilégio das classes altas e perpetuando desigualdades sociais.

Em resposta a essa situação, intelectuais brasileiros influenciados pelas ideias progressistas europeias e americanas, como John Dewey, elaboraram em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Assinaram este documento figuras de destaque como Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, que defendiam uma educação pública, democrática, laica e obrigatória, com ênfase na formação integral do indivíduo. Esse manifesto criticava o caráter elitista e conservador da educação brasileira, propondo reformas administrativas e pedagógicas que colocassem o Estado como protagonista e responsável pelo no processo educativo, além de promover a democratização do acesso e a ampliação do ensino para as camadas populares.

O governo de Getúlio Vargas, que assumiu o poder em meio à crise mundial, promoveu importantes mudanças no sistema educacional, alinhando-se às propostas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mas também incorporando aspectos conservadores. Entre os principais avanços, destacam-se: Criação do Ministério do Trabalho, que regulamenta direitos trabalhistas, impactando indiretamente a educação profissional; Influência de intelectuais

progressistas que defendem a educação como agente de transformação social; Adoção da educação obrigatória e a expansão do ensino público; Criação da Associação Brasileira de Educação (1934); Implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Retorno do ensino religioso ao currículo escolar; Reorganização do sistema escolar em níveis de aprendizagem; Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Estabelecimento das Leis Orgânicas de Ensino para diferentes modalidades (industrial, secundário, comercial, normal e agrícola); Desenvolvimento de políticas que ampliaram a oferta e a regulamentação dos cursos técnicos e profissionais.

Sobretudo, vale destacar que a criação do Ministério da Educação (MEC) remonta a 14 de novembro de 1930, no início do governo de Getúlio Vargas, como parte de um amplo esforço de modernização do Estado brasileiro após a Revolução de 1930. Até então, as questões educacionais eram tratadas no âmbito do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, evidenciando a ausência de uma estrutura própria para o setor. A fundação do então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública representou um marco na centralização e institucionalização das políticas educacionais, ao reunir sob uma mesma pasta as áreas de educação e saúde, consideradas estratégicas para o projeto de reorganização nacional.

Ao longo das décadas seguintes, o MEC passou por mudanças significativas em sua nomenclatura e atribuições, refletindo transformações políticas e sociais. Em 1953, com a criação do Ministério da Saúde, a pasta passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura, reforçando o vínculo entre educação e identidade cultural. Mais tarde, em 1985, a criação do Ministério da Cultura resultou na adoção do nome atual, Ministério da Educação. Essas alterações não apenas demonstram a evolução administrativa do órgão, mas também evidenciam a crescente complexidade das políticas públicas no Brasil e o papel central da educação na organização do sistema nacional.

Essas reformas foram estruturadas principalmente pelo ministro Gustavo Capanema e ficaram conhecidas como Reforma Gustavo Capanema, embora várias delas só tenham sido efetivamente promulgadas após o fim do Estado Novo. Nesse sentido vale reiterar que essas mudanças foram significativas para

a estruturação do sistema educacional do nosso país. No entanto, embora prevista na Constituição de 1934, a LDB só foi promulgada em 1962, após a queda do Estado Novo e a saída de Vargas do poder.

Desse modo, a LDB trouxe avanços significativos para o sistema educacional brasileiro, tais como: Criação do Ministério da Educação e Cultura, separado do Ministério da Saúde, em 1953, Participação financeira da União fixada em 12% e a manutenção dos estados e municípios em 20%; Descentralização do currículo, permitindo que estados e municípios adaptem o ensino às suas realidades sociais e econômicas; Ampliação do acesso e democratização da educação, com aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis, conforme dados de Hasenbalg (2006): em 1933, havia 2.107.617 alunos no ensino primário; em 1968, esse número saltou para 11.943.506.

Esses avanços, entretanto, enfrentaram desafios contínuos relacionados à desigualdade social e à infraestrutura educacional tendo em vista que nosso país possui um território de tamanho continental e enorme diversidade cultural, étnica e religiosa. Com a instalação da ditadura militar em 1964, a educação passou por profundas transformações marcadas pelo autoritarismo e centralização do poder. A influência da Escola Superior de Guerra e a promulgação de atos institucionais reforçaram o controle estatal sobre o sistema educacional, limitando a autonomia e a liberdade acadêmica. Na constituição de 1967, o regime buscou legitimar essas intervenções, que impactaram diretamente a estrutura dos níveis de ensino e a concepção pedagógica vigente, muitas vezes priorizando a formação técnica e repressiva, em detrimento de uma educação crítica e democrática.

Educação no Brasil: Da Redemocratização às Contra-Reformas Pós-2016

A redemocratização brasileira no início dos anos 1980 marcou um ponto de inflexão para o país, não apenas no âmbito político, mas também no social e cultural. Internamente, o Brasil enfrentava uma crise econômica profunda, caracterizada por inflação elevada, desigualdades regionais persistentes e déficits fiscais. Externamente, pressões ligadas às exigências do mer-

cado global, às instituições financeiras internacionais e à lógica neoliberal se tornaram frequentes, influenciando reformas administrativas e setoriais. Nesse contexto, a educação pública foi diretamente afetada: tanto pelas limitações orçamentárias ligadas à instabilidade política quanto pela crescente influência de modelos pragmáticos, de teste, avaliação e padronização em grande escala, que passaram a formar parte das políticas educacionais como resposta às demandas do sistema capitalista neoliberal.

Reiteramos que com o fim do regime militar, iniciado formalmente com a transição em 1985 e consolidado pela Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida explicitamente como direito de todos e dever do Estado. A Constituição de 1988 assegurou alguns dispositivos centrais: o atendimento obrigatório ao ensino fundamental, a participação do Estado no financiamento da educação, e a inclusão de princípios como universalização, igualdade de condições, e direito à educação da pré-escola à pós-graduação.

Nesse período, porém, persistem desafios graves: desigualdade de acesso entre regiões, baixa qualidade em muitas escolas públicas, escassez de recursos, formação docente inconsistente e infraestrutura deficiente. A descentralização política e administrativa trazida pela Constituição exigia que estados e municípios assumissem papéis mais ativos, mas muitos não estavam preparados para isso, seja por falta de capacidade técnica ou orçamentária.

Desse modo, foram necessárias novas atualizações na LDB. Assim, foi sancionada em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reorganizou o sistema educacional, estabelecendo os níveis, modalidades e etapas do ensino, Sendo que a educação básica compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e ensino superior se distribui em duas modalidades: graduação e pós-graduação. A nova LDB também definiu novos parâmetros: obrigatoriedade, gratuidade do ensino fundamental, autonomia das instituições escolares para elaborar currículos, valorização dos profissionais da educação, responsabilidade compartilhada entre União, estados e municípios, entre outros pontos.

Algumas das mudanças específicas trazidas pela LDB incluem: Inclusão da educação infantil como parte da educação básica; Obrigatoriedade do ensino

fundamental, com duração de 9 anos (mais tarde consolidado) e obrigatoriedade do ensino médio; Estabelecimento de normas como carga horária mínima, número mínimo de dias letivos, normas para avaliação e qualificação docente.

Outro mecanismo que foi criado para fortalecer e financiar o desenvolvimento do ensino fundamental foi o o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo que a principal diferença é atender, além do ensino fundamental, objeto do antecessor, também a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA). O FUNDEF foi criado para garantir que recursos orçamentários vinculados à educação fossem destinados ao ensino fundamental, com critérios de distribuição baseados no número de matrículas, valorização do magistério e isonomia entre municípios. Posteriormente, o FUNDEF evoluiu para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), que amplia o escopo: além do ensino fundamental, engloba educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos.

O FUNDEB também fortaleceu o financiamento com a participação da União para assegurar um piso mínimo por aluno. Estudos mostram que FUNDEF/FUNDEB tiveram impactos positivos: melhoria da frequência escolar, diminuição da distorção idade-série (quando alunos estão em série muito acima ou abaixo da idade esperada), e efeitos mais pronunciados em regiões mais pobres. Não obstante esses avanços, também se observaram limitações: os recursos ainda eram insuficientes em muitos municípios, e algumas etapas da educação básica (como educação infantil, ensino médio) ficavam de fora dos recursos prioritários inicialmente. Além disso, as desigualdades regionais persistem.

Reiteramos que durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, várias políticas públicas de inclusão reforçaram os compromissos da LDB e do FUNDEB, e buscaram universais e inclusividade maior, com programas sociais e de expansão. Dentre as iniciativas destacáveis: Expansão do acesso à educação fundamental e escolarização de faixas etárias menores, com ênfase em pré-escola; Programas de assistência estudantil e permanência,

embora não sempre com recursos suficientes; FIES (Financiamento Estudantil) e Prouni: ampliaram o acesso ao ensino superior privado (bolsas integrais ou parciais), contribuindo para inclusão de estudantes de baixa renda, embora também fortaleceram o setor privado.

Também tivemos a criação do REUNI (Reestruturação e Expansão da Universidade): para aumentar vagas em universidades públicas, sobretudo em horários noturnos, combate à evasão, etc., embora com críticas quanto à infraestrutura e capacidade de suporte para o novo público que ingressa. Outro elemento que se destaca é a inclusão de disciplinas como Filosofia e Sociologia no ensino médio (Lei nº 11.684/2008), a filosofia estava excluída dos currículos das escolas desde o período da ditadura militar. Outro avanço significativo foi o reconhecimento e obrigatoriedade do ensino da cultura indígena e africana nos currículos das escolas de educação básica, a Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas. Essas ações trouxeram avanços reais em cobertura, melhorias de indicadores, porém também apontaram tensões: crescimento do setor privado, desigualdades persistentes entre regiões, desafios de qualidade, infraestrutura, valorização dos professores e permanência dos alunos menos favorecidos.

Contra-reformas pós-2016: retrocessos, desafios e resistências

Destacamos também que o período pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, marcado pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), inaugurou um cenário de intensa instabilidade e tensionamento no campo das políticas educacionais. As medidas adotadas nesse intervalo foram apresentadas como reformas ou ajustes necessários à modernização do Estado, mas grande parte dos educadores, pesquisadores e movimentos sociais as reconheceu como contra-reformas, por configurarem retrocessos significativos em relação a direitos historicamente conquistados e à consolidação da educação pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Entre os principais pontos de ataque, destaca-se a Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como “teto dos gastos públicos”, que congelou por

vinde anos os investimentos sociais, incluindo saúde e educação. Essa medida impôs severos cortes orçamentários em universidades, institutos federais e na produção científica, impactando bolsas de estudos, programas de extensão e a manutenção da infraestrutura. Tal cenário contribuiu para a precarização das instituições públicas e abriu maior espaço para o avanço de grupos privados no setor educacional, reforçando a lógica de mercantilização do ensino.

O ano de 2016 foi marcado, no Brasil, por um intenso movimento de mobilização estudantil que atravessou diferentes regiões do país, configurando-se como uma das mais expressivas ações de resistência da juventude no campo educacional nas últimas décadas. Estudantes secundaristas e universitários ocuparam escolas, institutos federais e universidades em resposta a medidas políticas consideradas regressivas e prejudiciais ao direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Entre 2015 e 2016, os estudantes secundaristas brasileiros saíam às ruas para protestar, abrindo espaço para uma nova discursividade no campo político e revelando sua força utópica com as ocupações das escolas públicas. Iniciando em São Paulo, o movimento resistiu às atitudes do governo que previa instituir o modelo de ensino escolar por ciclo, sem consultar a opinião pública. Com as escolas ocupadas e sob tentativas de repressão do Estado, os alunos reivindicavam o direito à participação nas decisões sobre os rumos da educação no país, reinventando os espaços do cotidiano escolar. (LEFFA,SOUZA, 2022, p.2)

Leffa e Souza (2022) destacam que esse processo teve início ainda em 2015, com as primeiras mobilizações em São Paulo, quando o governo estadual anunciou uma proposta de reorganização escolar que previa o fechamento de unidades e a transferência de milhares de estudantes. Tal medida, apresentada sob o discurso de otimização de recursos, foi amplamente contestada pelos estudantes, que denunciaram a falta de diálogo com a comunidade escolar e os impactos negativos sobre o acesso e a permanência dos alunos (LEFFA, SOUZA, 2022). As ocupações das escolas paulistas, protagonizadas majoritariamente por jovens do ensino médio, tornaram-se símbolo de resistência e inspiraram ações semelhantes em outros estados brasileiros (MIGUEL, 2016; CATINI, 2016).

No ano seguinte, em 2016, esse movimento de resistência se expandiu nacionalmente diante da tramitação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, posteriormente convertida em Emenda Constitucional nº 95, conhecida como “PEC do Teto de Gastos”. A medida estabeleceu um congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, impactando diretamente áreas essenciais como saúde e educação. Em resposta, estudantes organizaram uma onda de ocupações em escolas, universidades e institutos federais, denunciando os efeitos nefastos da política de austeridade sobre o financiamento e a qualidade da educação pública.

As ocupações de 2016 podem ser interpretadas como um movimento de resistência coletiva contra os ataques à educação, evidenciando a capacidade política e crítica da juventude ao articular práticas de enfrentamento e discursos que reivindicavam um projeto educacional democrático, inclusivo e emancipador. Além de contestar políticas de desmonte, os estudantes transformaram os espaços ocupados em territórios pedagógicos de formação política, debate e solidariedade, configurando-se como experiências de autogestão e educação popular.

Assim, as mobilizações estudantis de 2015-2016 revelam um importante capítulo da história recente da educação brasileira, no qual os sujeitos escolares se colocaram como protagonistas na defesa do direito à educação pública, sinalizando que, diante de políticas de austeridade e de retrocessos, a resistência torna-se uma pedagogia da luta e da esperança.

Outro efeito desse processo foi a redução das políticas de assistência estudantil, essenciais para a permanência de estudantes de baixa renda no ensino básico e superior. A fragilização dessas políticas não apenas comprometeu a democratização do acesso, mas produziu um efeito excludente em cadeia: ao afastar jovens das classes populares da educação formal, ampliou-se a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que o acesso ao conhecimento e à formação qualificada permanece profundamente associado às condições econômicas.

No campo ideológico, um ataque simbólico e material à escola pública se deu com o avanço do Movimento Escola sem Partido e as pautas em torno da

chamada “ideologia de gênero”. Essas iniciativas, somadas à militarização de escolas em vários estados, buscaram restringir a liberdade pedagógica, a pluralidade cultural e a autonomia docente, afetando diretamente a construção de um currículo crítico, inclusivo e democrático.

A reforma do Ensino Médio (MP nº 746/2016, posteriormente Lei nº 13.415/2017) representa outro marco das contra-reformas. Ao instituir itinerários formativos e flexibilizar a obrigatoriedade de disciplinas, a medida aprofundou desigualdades regionais, uma vez que as condições de oferta variam conforme infraestrutura e corpo docente disponível. Além disso, a lógica que orienta a reforma tende a alinhar a formação escolar às demandas imediatas do mercado de trabalho, reduzindo a dimensão humanista e crítica da educação.

Também merece destaque a ênfase em políticas de avaliação atreladas a resultados, nas quais o desempenho em indicadores padronizados condiciona o repasse de recursos. Esse modelo acentua a competição entre escolas e professores, sem considerar as realidades socioeconômicas desiguais que estruturam o país, reforçando privilégios de contextos já favorecidos. Outro traço desse período foi o privilegiamento do setor privado, por meio de isenções fiscais, parcerias e acesso facilitado a recursos públicos. Enquanto isso, escolas públicas, sobretudo as localizadas em áreas periféricas, enfrentaram sucateamento crescente e insuficiência crônica de financiamento.

Por fim, observou-se uma clara fragilização da participação democrática nos espaços de decisão, como conselhos de educação e instâncias colegiadas das instituições escolares e universitárias. Em diversos momentos, medidas orçamentárias e administrativas foram impostas de forma verticalizada, restringindo o diálogo com comunidades acadêmicas e escolares, o que comprometeu a construção coletiva das políticas educacionais.

Por outro lado, muitos desses avanços enfrentam entraves estruturais: desigualdade de financiamento entre estados e municípios, infraestrutura escolar desigual, escassez ou distribuição desigual de professores qualificados, permanência dos alunos, qualidade do ensino, concentração de políticas de escala nacional que nem sempre se adaptam a realidades locais, e agora, retrocessos institucionais ou orçamentários que ameaçam consolidar conquistas. Ademais,

reiteramos que a trajetória da educação no Brasil nas últimas décadas é marcada por avanços consideráveis seguidos de desafios persistentes e, mais recentemente, de reversões que ameaçam ganhos sociais. Analisar esse percurso mostra que garantir o direito à educação requer, além de legislação, compromisso político contínuo, financiamento adequado, participação democrática e atenção às diversidades regionais e socioeconômicas.

Repensar a história do ensino de Filosofia no Brasil

Ao refletirmos sobre os mais 500 anos de história da educação no Brasil, torna-se imprescindível compreender que o sistema educacional², desde sua formação até os dias atuais, sempre esteve a serviço das elites dominantes de cada período histórico. Seja no domínio das metrópoles europeias, no poder da Igreja Católica, no controle dos senhores de engenho ou, mais recentemente, nas influências dos grandes conglomerados empresariais e financeiros, o modelo educacional brasileiro se consolidou, ao longo do tempo, como uma ferramenta de subordinação e perpetuação das desigualdades sociais. Ao invés de ser tratado como um direito universal, a educação foi progressivamente mercantilizada, transformando-se em um bem que está cada vez mais sob o controle de grandes interesses privados, como os do Banco Mundial e grandes empresários.

No Brasil colonial, a educação esteve intimamente ligada ao projeto colonial português, cuja principal função era a manutenção da ordem social e a disseminação da fé católica. A Companhia de Jesus, responsável pela educação na colônia, teve um papel crucial na formação da estrutura educacional brasileira, sendo incumbida de catequizar os índios e escravizar os africanos. A filosofia, nesse período, estava essencialmente subordinada a um caráter político-religioso, em que a doutrina católica era ensinada como uma forma de consolidar a subordinação das populações colonizadas à metrópole.

Os jesuítas, conhecidos como o “exército de Deus”, criaram um sistema educativo baseado no *Ratio Studiorum*, um manual de ensino que regia as

² É importante destacar que aqui quando se fala em sistema educacional estamos falando de forma genérica, pois o sistema educacional em teoria e lei foi criado apeana a partir

práticas pedagógicas e os conteúdos nos colégios de missão. O sistema tinha como objetivo a formação de “bons cristãos e bons cidadãos”, ou seja, indivíduos submetidos à Igreja e à coroa portuguesa. A formação oferecida aos índios e negros, embora limitada e de caráter catequético, foi, no entanto, um marco na tentativa de construção de uma identidade filosófica e literária brasileira, ainda que restrita à ótica da Igreja. O ensino de filosofia era, portanto, marcado pela ênfase na lógica aristotélica e nas ciências naturais, com um currículo que abordava ética, metafísica e física, conforme as diretrizes do *Ratio Studiorum*.

Esse sistema educacional, até então mantido com um caráter elitista, foi profundamente alterado em 1759 com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. A expulsão dos padres jesuítas, devido a sua crescente influência e envolvimento nas questões de defesa dos índios, resultou na destruição do modelo educacional jesuítico e no início da centralização da educação nas mãos do Estado, embora de maneira ainda precária e subordinada aos interesses da metrópole portuguesa.

A reforma educacional implementada pelo Marquês de Pombal, conhecida como Reforma Pombalina, apesar de sua intenção de modernizar o sistema educacional, visava primariamente garantir a manutenção dos interesses da coroa portuguesa. Embora tenha buscado adotar um modelo educacional mais científico, com base nos princípios iluministas que permeavam a Europa, a reforma educacional não teve, na prática, um impacto profundo na formação filosófica do Brasil. As mudanças ocorreram de forma lenta e gradual, sem, contudo, resultar em uma transformação significativa na qualidade e no alcance do ensino, mantendo ainda a educação subordinada aos interesses da metrópole.

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, o país começou a experimentar uma série de modernizações, incluindo algumas transformações no campo educacional. A criação de escolas superiores de Medicina, o estabelecimento da Academia de Belas-Artes e a fundação do Museu Nacional foram algumas das inovações introduzidas. No entanto, a educação continuava voltada, em grande parte, para o atendimento às necessidades administrativas do Império, sem um real compromisso com a formação crítica ou filosófica dos cidadãos.

Após a independência do Brasil em 1822, o sistema educacional passou por um processo de reorganização. Com o novo regime imperial, o país adotou dois modelos educacionais: um estatal, controlado pelo governo central, e um particular, no qual o conteúdo de ensino ficava a cargo das instituições privadas. Embora tenham surgido algumas discussões sobre a necessidade de inclusão de disciplinas filosóficas no currículo superior e secundário, como as propostas de Rui Barbosa em 1882, o ensino de filosofia continuou restrito e fragmentado, sem uma formação sistemática que atendesse às reais necessidades de uma população em processo de construção de sua identidade nacional.

Durante o período imperial, alguns intelectuais, como Silvestre Pinheiro Ferreira, tiveram um papel importante na renovação dos estudos filosóficos no Brasil, trazendo influências do Iluminismo europeu e do positivismo. Pinheiro Ferreira, em 1813, realizou um ciclo de palestras sobre filosofia que mais tarde seriam publicadas, contribuindo para a introdução de novas abordagens e metodologias de ensino filosófico no país. No entanto, apesar dessas contribuições, a filosofia ainda era vista com certo distanciamento pelos governantes e pelas elites, que davam maior atenção à formação em áreas como Direito e Medicina, consideradas mais práticas e diretamente ligadas aos interesses do Estado imperial.

Em 1827, com a criação da primeira escola de Direito no Brasil, o ensino de filosofia começou a ganhar alguma representação, com a introdução de disciplinas como ética, lógica e metafísica no currículo. Contudo, a formação filosófica era limitada e focava mais no estudo das ideias, dos sistemas e das escolas filosóficas, sem promover um pensamento crítico e transformador. A proposta de inclusão da filosofia no ensino secundário, como sugerido por Rui Barbosa, foi, portanto, um movimento importante, mas que não resultou em uma mudança substancial na formação de professores ou na inclusão de uma abordagem filosófica mais ampla na educação.

Assim, observamos que o ensino de filosofia no Brasil sempre foi marcado por um profundo distanciamento das questões sociais, políticas e culturais e demandas das classes populares do país. Desde o período colonial até o império, a filosofia era ensinada de forma fragmentada e subordinada aos interesses

da metrópole ou do Estado, sem uma real preocupação em formar cidadãos críticos e conscientes de sua condição social. A presença de pensadores como Silvestre Pinheiro Ferreira e Rui Barbosa no século XIX, embora importantes, ainda não foi capaz de transformar substancialmente o ensino filosófico no Brasil, que continuou voltado para a reprodução de modelos europeus e para a formação de uma elite intelectual, alheia às questões populares.

Ademais, a inclusão do ensino de Filosofia nos currículos escolares do ensino médio brasileiro, a partir da promulgação da Lei nº 11.684/2008, representou um marco decisivo na consolidação de uma educação comprometida com a formação crítica, reflexiva e emancipatória dos sujeitos. Após um longo período de exclusão e marginalização, especialmente durante o regime militar, quando a Filosofia foi suprimida em favor de disciplinas de caráter tecnicista e moralizante, sua reinserção em 2008 foi resultado de intensos debates acadêmicos, políticos e pedagógicos sobre o papel da escola na formação cidadã.

Argumentamos que a Filosofia, enquanto campo do pensamento que problematiza os fundamentos do conhecimento, da ética e da política, assume no currículo uma função formadora que vai além da simples transmissão de conteúdos. Ela se constitui como espaço de exercício do pensamento autônomo, da argumentação racional e do questionamento das estruturas sociais, culturais e ideológicas que atravessam o cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, sua presença nas escolas públicas e privadas, conforme orienta a legislação, não se restringe a um componente curricular isolado, mas integra um projeto mais amplo de educação democrática e humanizadora, em consonância com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A partir de 2008, a Filosofia passou a ser compreendida também como uma área capaz de tensionar os discursos hegemônicos da racionalidade instrumental, predominante nas políticas educacionais neoliberais, ao propor um espaço de reflexão crítica sobre os sentidos da existência, da justiça, da liberdade e da vida em sociedade. Ela se torna, assim, um campo de resistência epistemológica e pedagógica frente à tendência de reduzir a escola a um espaço de mera preparação para o mercado de trabalho.

Nesse processo, autores como Gallo (2012) e Kohan (2009) destacam que o ensino de Filosofia não deve ser reduzido à repetição de doutrinas ou à memorização de conceitos, mas precisa se constituir como uma prática do pensamento, uma experiência viva de problematização que permita ao estudante se colocar como sujeito de sua própria formação. Assim, a Filosofia na escola não apenas “ensina a pensar”, mas cria condições para que o pensamento aconteça em sua potência crítica, criadora e ética.

A inclusão desse componente curricular também fortaleceu o debate sobre a formação de professores de Filosofia, os saberes docentes e as metodologias de ensino, exigindo das universidades e dos programas de formação inicial e continuada um repensar de suas práticas e currículos. Além disso, a presença da Filosofia nos currículos escolares contribuiu para ampliar o diálogo interdisciplinar e fomentar práticas pedagógicas mais integradoras e reflexivas, em sintonia com os desafios contemporâneos da educação.

No entanto, é importante reconhecer que, embora a lei de 2008 tenha assegurado formalmente a obrigatoriedade da disciplina, sua efetivação enfrentou e ainda enfrenta resistências, descontinuidades e ataques, especialmente com as reformas posteriores — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, que novamente colocaram em risco a presença obrigatória da Filosofia. Tais movimentos demonstram que o ensino de Filosofia é também um campo de disputas políticas e epistemológicas acerca do tipo de sujeito e de sociedade que se deseja formar.

Assim, a inclusão do ensino de Filosofia em 2008 não deve ser vista apenas como uma conquista legal, mas como uma afirmação política da necessidade de uma educação que promova o pensamento crítico, a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Seu valor reside na capacidade de provocar inquietações, ampliar horizontes e sustentar o exercício ético da liberdade, indispensável para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

O desafio do ensino de filosofia no Brasil, até os dias atuais, reside em transformar a filosofia em um instrumento de emancipação e reflexão crítica, capaz de questionar as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades e injustiças sociais. Em um cenário atual de mercantilização da educação, onde a

filosofia muitas vezes é vista apenas como um “complemento” ao currículo, é urgente reavaliar seu papel na formação de cidadãos críticos, capazes de compreender a complexidade de seu tempo e lutar por uma sociedade mais justa e democrática.

O Novo Ensino Médio: uma análise crítica

O Novo Ensino Médio (NEM), diferentemente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é aplicável a todo o território nacional desde a sua última versão publicada em 2018, constitui-se como uma lei federal, mas cuja implementação depende de regulamentações e documentos específicos de cada estado. No caso do Rio Grande do Sul, por exemplo, o documento oficial que possibilitou sua aplicação foi publicado em 30 de dezembro de 2021. Estabeleceu-se, então, que a mudança ocorreria de maneira gradual a partir de 2022, alcançando progressivamente os três anos do Ensino Médio até o ano de 2024.

O novo modelo propõe a divisão do currículo em duas partes: a Formação Geral Básica, composta pelas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza; e os Itinerários Formativos, voltados ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Todavia, essa reformulação, que à primeira vista pode sugerir maior liberdade e flexibilidade, traz consigo importantes questionamentos. Uma das críticas mais evidentes está no esvaziamento das disciplinas das áreas de humanidades e cultura, já que Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Sociologia e Filosofia passam a ser ministradas apenas em um dos anos do Ensino Médio, com carga horária bastante reduzida. História e Geografia, por sua vez, sofrem cortes significativos na distribuição de seus períodos ao longo dos três anos.

No campo das Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), também ocorre diminuição da carga horária, ainda que em menor escala. Cada uma dessas disciplinas terá dois períodos semanais apenas nos dois primeiros anos, ficando ausentes no terceiro ano. Essa redução tem como justificativa a abertura de espaço para os novos componentes dos Itinerários Formativos, como “Projeto de Vida”, “Mundo do Trabalho”, “Cultura e Tecnologias Digitais” e

“Iniciação Científica”. Assim, o estudante passa a contar com 1.800 horas destinadas à Formação Geral Básica e 1.200 horas voltadas aos Itinerários Formativos, o que implica uma reconfiguração significativa da experiência escolar.

Embora o discurso oficial destaque a autonomia e a liberdade de escolha dos estudantes, é preciso problematizar tais enunciados. Primeiramente, a implantação foi realizada de forma apressada, sem a devida preparação de escolas, professores e universidades para lidar com as novas exigências. Divulgado no final de 2021, o modelo entrou em vigor já no início de 2022, em um cenário ainda marcado pelos desafios da pandemia de COVID-19. Faltam docentes formados especificamente para ministrar disciplinas como Projeto de Vida ou Cultura Digital, o que tem resultado na sobrecarga de professores e em práticas pedagógicas improvisadas e superficiais. A pressa em implementar o novo sistema, sem um diálogo efetivo com a comunidade escolar, comprometeu a qualidade da educação oferecida.

Outro ponto crucial refere-se à capacidade de escolha dos estudantes. Exigir que jovens, ainda no primeiro ano do Ensino Médio, determinem itinerários e disciplinas em detrimento de outras é, no mínimo, precipitado. Essa escolha precoce pode limitar possibilidades futuras, especialmente no caso de alunos que pretendem ingressar em universidades. Surge, então, a pergunta: de que maneira os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) contemplarão conteúdos ausentes do novo currículo, mas que continuam sendo cobrados nos exames? Além disso, a oferta desigual de itinerários entre escolas de diferentes regiões aprofunda desigualdades já existentes, privando parte dos estudantes do acesso a formações mais completas.

A homologação da BNCC e da nova matriz curricular do Rio Grande do Sul não ocorreu sem resistência. Pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria, por exemplo, através do grupo FILJEM/CNPQ, emitiram uma nota pública criticando duramente as mudanças. Segundo eles, retirar disciplinas essenciais do currículo compromete a formação integral dos jovens e submete a escola a interesses estritamente econômicos. Em suas palavras, não se trata apenas de organizar a grade curricular, mas de preservar o direito constitucional de todo cidadão ao acesso a uma educação básica de qualidade e socialmente referenciada.

Esse debate não pode ser dissociado da análise crítica da reprodução das desigualdades sociais. Inspirados em Bourdieu, compreendemos que o sistema educacional, quando estruturado de maneira excludente, reforça privilégios históricos e marginaliza camadas populares. A retirada ou diminuição das disciplinas de humanidades é uma forma de violência simbólica, pois limita o acesso dos jovens a ferramentas intelectuais fundamentais para a compreensão do mundo social e político em que vivem. Em contrapartida, experiências como os cursinhos populares, baseados na pedagogia crítica de Paulo Freire e na perspectiva de bell hooks, mostram que é possível construir alternativas de ensino comprometidas com a emancipação dos sujeitos e a democratização do saber.

Nesse sentido, é necessário considerar, ainda, que o Novo Ensino Médio está inserido em um contexto mais amplo de políticas neoliberais que vêm sendo aplicadas à educação. Essas reformas frequentemente priorizam a lógica do mercado, orientando a formação dos jovens para atender demandas imediatas de empregabilidade, em detrimento de uma formação humanística e integral. Essa orientação reduz a escola a um espaço de treinamento para o trabalho, esvaziando seu papel enquanto instituição social capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e participativos.

Reiteramos que escolha de itinerários formativos, embora anunciada como uma possibilidade de personalização da trajetória escolar, está condicionada às limitações estruturais de cada rede de ensino. Muitas escolas, sobretudo em regiões periféricas, não possuem infraestrutura nem corpo docente para oferecer todos os itinerários previstos. Nesse cenário, o direito de escolha do estudante transforma-se em uma ilusão, já que a decisão não será pautada pelo interesse ou pela vocação, mas pelas restrições impostas pela realidade local. Trata-se, portanto, de uma desigualdade mascarada sob o discurso da autonomia.

Ademais, outro aspecto preocupante é a desvalorização das disciplinas voltadas ao pensamento crítico e reflexivo, como Filosofia e Sociologia. Essas áreas não apenas oferecem ferramentas para a interpretação da realidade social, mas também estimulam o exercício da cidadania e a participação política. Ao reduzi-las a uma carga horária mínima, o NEM contribui para a formação de

sujeitos menos preparados para compreender a complexidade dos fenômenos sociais contemporâneos, o que enfraquece os processos democráticos e limita a possibilidade de transformação social.

Consequentemente, a implementação apressada do NEM revela a ausência de uma política de formação docente consistente. Professores e professoras, já sobrecarregados por condições precárias de trabalho, foram obrigados a assumir novas funções para as quais não foram formados. Essa lacuna não é apenas técnica, mas também pedagógica: como trabalhar, de forma crítica e significativa, temas como Projeto de Vida ou Mundo do Trabalho sem a devida preparação teórica e metodológica? Essa situação evidencia um descaso histórico com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação no Brasil.

Por fim, é fundamental compreender que a escola não pode se reduzir a uma instituição voltada à produção de mão de obra barata, como alertam pesquisadores críticos. O Ensino Médio é uma etapa essencial para a constituição da identidade, do pensamento crítico e da inserção cidadã dos jovens. Uma reforma curricular que marginaliza disciplinas humanísticas e privilegia interesses econômicos não apenas compromete o presente, mas ameaça o futuro da educação pública brasileira. O desafio que se coloca, portanto, é lutar por um modelo de Ensino Médio que garanta acesso amplo e equitativo ao conhecimento, preserve a diversidade curricular e assegure a formação integral dos sujeitos.

Considerações Finais

Pensar o ensino de Filosofia no Brasil hoje implica necessariamente um exercício de memória crítica e análise histórica. Desde os tempos coloniais, a educação brasileira foi moldada por interesses políticos, religiosos e econômicos que determinaram não apenas os conteúdos ensinados, mas também a função social da escola e da educação na estrutura social, assim, como vimos por um bom período a educação foi usada como aparelho ideológico como já salientava althusser. O ensino de filosofia, em especial, dentro desse contexto, teve uma trajetória marcada por exclusões, inclusões pontuais

e transformações que refletem as disputas pelo controle do pensamento, da subjetividade e da cultura.

Também observamos que, atualmente, em um cenário de crescentes ataques à educação pública, cortes nas políticas de valorização docente e um processo acelerado de mercantilização neoliberal do ensino. Desse modo a defesa do ensino de Filosofia torna-se ainda mais urgente. Essa defesa não deve se restringir à sua permanência formal no currículo, mas deve estender-se à reivindicação de um ensino filosófico crítico, comprometido com a formação integral dos sujeitos e com a transformação das desigualdades da sociedade e na promoção e manutenção dos princípios democráticos.

Nesse sentido, compreendemos o ensino de Filosofia como prática ética, política, antropológica e histórico-cultural. Uma prática que visa não apenas transmitir conteúdos, mas formar sujeitos capazes de pensar criticamente, intervir no mundo e romper com as naturalizações que sustentam as desigualdades sociais. Reiteramos que o ensino filosófico deve contribuir para que estudantes deixem o campo do senso comum e adentrem os domínios da reflexão sistemática, questionando valores, tradições, estruturas de poder e sentidos produzidos historicamente.

Também defendemos, uma educação e formação filosófica comprometida com a emancipação humana, que recuse a lógica neoliberal utilitarista da educação voltada exclusivamente ao mercado de trabalho. Salientamos que não se trata de desconsiderar a importância da inserção profissional, mas de não permitir que ela se torne a única finalidade da educação. Como aponta Nussbaum (2015), uma educação que transforma jovens em “máquinas de lucro” pode destruir as bases éticas e reflexivas necessárias para a construção de uma democracia saudável. A filósofa norte-americana denuncia que, a partir da crise econômica de 2008, muitos países passaram a desvalorizar as humanidades por considerá-las pouco produtivas economicamente, comprometendo assim a capacidade crítica, empática e criativa das novas gerações.

Da mesma forma, o filósofo húngaro István Mészáros (2005), em sua obra *Educação para além do capital*, argumenta que o sistema educacional moderno é estruturado de forma a servir à reprodução da lógica capitalista.

Segundo o autor, a escola se converteu em um instrumento de reprodução do capital, priorizando a formação técnica e funcional em detrimento da formação crítica e humana. A Filosofia, nesse modelo, é constantemente colocada à margem, pois representa uma ameaça à lógica da obediência, da produtividade e da competitividade.

Portanto, a Filosofia que defendemos nas escolas é aquela que, mesmo em um cenário adverso, resiste à instrumentalização do saber e afirma a educação como prática de liberdade (Freire, 1996). Uma Filosofia que coloca em questão os próprios fundamentos da educação: *Para que educar? A quem serve o que se ensina? Quais conteúdos são legítimos e por quê?* São questões como essas que fazem da Filosofia uma disciplina fundamental não apenas para o currículo escolar, mas para a manutenção de uma sociedade democrática.

Essa defesa passa, necessariamente, pela valorização do professor de Filosofia: sua formação acadêmica e continuada, suas condições de trabalho, sua liberdade pedagógica e seu reconhecimento como agente essencial no processo educativo. Não se pode falar em ensino filosófico de qualidade sem enfrentar a precarização docente e o desmonte da educação pública.

Em tempos de políticas ultraliberais e autoritárias que tentam silenciar o pensamento crítico nas escolas, defender o ensino de Filosofia é, mais do que uma escolha pedagógica, um posicionamento político. É afirmar que a escola não deve formar apenas trabalhadores, mas também cidadãos capazes de refletir, dialogar, resistir e sonhar com um mundo mais justo.

Referências

ARANHA, Maria Helena. *História da educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

GALLO, Silvio. *Filosofia na escola: o prazer do pensamento*. Campinas: Papirus, 2012.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. São Paulo: UNESP, 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Ensinar filosofia, aprender a filosofar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

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

FREITAS, Carlos Roberto. *Políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

KLEIN, Luís Fernando. *Atualidade da pedagogia jesuítica*. São Paulo: Loyola, 1997.

Leffa, L., & Sousa, E.. (2022). As ocupações das escolas e suas formas inéditas de revolta. *Psicologia USP*, 33, e210001. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210001>

MARTINS, Paulo. Educação, neoliberalismo e mercado: desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, n. 144, p. 123-140, 2019.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia necessita das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SOARES, Marília. Desigualdades educacionais e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 45-59, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 3

NEOLIBERALISMO E DISPUTAS SIMBÓLICAS, MATERIAIS, DISCURSIVAS E IDEOLÓGICAS NOS TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS

Carlos Edimilson Avila de Lima
Lidiane Londero Perlin
Benjamin Marins Costa
Valeska Karine Mesquita Pereira
Eliane Machado da Rosa de Freitas
Juliani Dias Baldaço
Adriel Padilha
Doi: 10.48209/978-65-5417-559-2

Resumo: Este trabalho dedica-se a examinar a insurgência da escola moderna e suas transformações ao longo do tempo, especialmente quando atravessadas pela lógica da racionalidade neoliberal, que se manifesta tanto nas políticas educacionais quanto nas práticas pedagógicas cotidianas. A análise evidencia que a escola, para além de ser um espaço de transmissão de conhecimentos, constitui-se como um dispositivo de produção de subjetividades e de formação social, assumindo um papel central na conformação de valores, identidades e modos de existência compatíveis com a ordem capitalista contemporânea. Assim, investigar os impactos da racionalidade neoliberal sobre a educação significa compreender como esta molda não apenas estruturas institucionais, mas também modos de vida e de convivência. Para realizar essa reflexão, a pesquisa adota uma abordagem cartográfica, situada no campo das metodologias pós-críticas, que se diferencia por não buscar a formulação de metanarrativas universalizantes ou de discursos supostamente neutros. A cartografia, ao contrário, parte da ideia de que a ciência deve estar em permanente movimento, capaz de acompanhar e tensionar as dinâmicas sociais em sua complexidade. Trata-se de um método inventivo, que não apenas revisita enunciados já existentes, mas também instaura novos problemas, formula novas perguntas e exige práticas investigativas criativas que se enredam no próprio tecido social. No desenvolvimento da pesquisa, são mobilizadas as contribuições de autores e autoras que problematizam a racionalidade neoliberal no campo educacional, como Laval, Dardot, Mészáros, Nussbaum e outros, cujas análises permitem compreender a amplitude dos efeitos dessa lógica na escola contemporânea. Tais reflexões

apontam como a mercantilização da educação, a busca incessante por competitividade e a captura da subjetividade docente e discente conformam uma nova ordem educacional, que tende a privilegiar resultados imediatos e instrumentalizados em detrimento de processos formativos mais profundos, críticos e emancipatórios. O trabalho não se limita, entretanto, à denúncia dos efeitos da racionalidade neoliberal. Também são evidenciadas experiências, alternativas e perspectivas que visam abrir brechas para a construção de caminhos outros, capazes de romper com os limites impostos pelo capitalismo e de resgatar a dimensão pública, democrática e humanista da educação. Nesse ponto, a pesquisa se aproxima de perspectivas que valorizam a pluralidade epistemológica, a centralidade da crítica e a formação de sujeitos intelectualmente autônomos e politicamente engajados. Ao final, as discussões se orientam pela defesa de pressupostos de liberdade democrática como fundamentos indispensáveis para práticas educativas que almejem a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária. Tais pressupostos implicam reconhecer a educação como direito social inalienável e como campo de produção coletiva de conhecimento, voltado não apenas para atender às demandas do mercado, mas para fomentar descobertas científicas, avanços culturais e transformações sociais significativas. Em última instância, reafirma-se o compromisso com uma educação que contribua para a formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a superação das desigualdades históricas que atravessam o Brasil e o mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Educação. Racionalidade neoliberal. Sociedade. Subjetividade. Democracia.

Primeiras Palavras

Os territórios educacionais, como se tem observado ao longo das últimas décadas, configuram-se como um espaço privilegiado de disputas ideológicas, discursivas, materiais e simbólicas, conforme apontado por Silva (1994) e Silva e Moreira (1995). Trata-se de um território em constante contestação, no qual não apenas se debatem metodologias ou concepções de ensino, mas, sobretudo, se enfrentam projetos societários distintos que procuram imprimir significados específicos à educação e à função social da escola. Nesse sentido, a escola não pode ser compreendida como uma instituição neutra, mas como um espaço em que se articulam interesses políticos, econômicos e culturais que disputam hegemonia na sociedade contemporânea.

Os discursos que atravessam o campo educacional revelam a complexidade e a diversidade de perspectivas que nele se fazem presentes. De um lado, encontram-se propostas radicais de crítica à instituição escolar, como a desescolarização de Illich (1970), que questiona a legitimidade e eficácia da escola como instância de formação. De outro, emergem posicionamentos que defendem a escola como espaço imprescindível para a preservação da democracia e para o fortalecimento da cidadania, conforme defendido por Masschelein e Simons (2015). Entre esses polos, multiplicam-se análises que procuram problematizar historicamente a função da escola, compreendendo-a como instituição que, simultaneamente, inclui e exclui, normatiza e emancipa (Mészáros, 2018; Nussbaum, 2014; Laval, 2019; Lockmann, 2013).

Essa multiplicidade de discursos não se limita ao campo teórico, mas reverbera em práticas concretas que configuram a escola como locus de construção e desconstrução da ordem social. Ao mesmo tempo em que a instituição escolar se mostra como aparelho de reprodução de desigualdades e privilégios (Mészáros, 2008; Bourdieu, 2008), também abre brechas para resistências e para a criação de novos modos de inclusão e participação. É essa ambivalência que garante à escola sua centralidade no debate educacional: trata-se de uma instituição que, ainda que constantemente criticada, não perde sua relevância como espaço de formação humana e social.

A análise dos territórios educacionais deve, portanto, reconhecer que a escola não é apenas transmissora de conhecimentos, mas também produtora de valores, normas e identidades que refletem e, ao mesmo tempo, condicionam as relações sociais. A escola constitui-se, assim, como microcosmo das disputas sociais mais amplas, sendo permeada por tensões que atravessam o campo político, econômico e cultural. Nessa perspectiva, compreender a escola exige situá-la no interior das contradições da sociedade capitalista e nas lutas pela democratização e justiça social.

Outro elemento a ser considerado é a íntima relação entre política educacional e as estratégias do Estado. As escolhas que orientam a formulação de políticas públicas, a definição de currículos e a distribuição de recursos não são neutras, mas resultado de correlações de força que espelham interesses econô-

nicos e ideológicos. O campo educacional, como aponta Bourdieu (1998), é um espaço de disputa por capitais simbólicos, no qual diferentes agentes procuram impor suas visões de mundo. Dessa forma, a compreensão das políticas educacionais não pode prescindir de uma leitura crítica que evidencie os mecanismos de poder que operam na sua constituição.

A escola, nesse cenário, assume também um papel fundamental na construção da cidadania e na disputa por equidade social. Por meio dela, podem ser formados sujeitos críticos e capazes de intervir nos rumos da vida pública. Contudo, essa possibilidade encontra-se tensionada por desigualdades estruturais que limitam o acesso e a permanência de grande parte da população no sistema educacional. Desse modo, a defesa de uma educação democrática deve ser indissociável do enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e de gênero que atravessam o cotidiano escolar e influenciam o destino formativo dos estudantes.

Não obstante, é preciso destacar que os territórios educacionais não se constituem apenas como espaços de disputa, mas também de invenção. A escola, em sua historicidade, tem se mostrado capaz de se reinventar frente a crises, reformas e pressões externas. Tal resiliência indica que, mesmo em contextos de forte instrumentalização política e econômica, permanece aberta a possibilidade de resignificação e transformação. Essa plasticidade institucional revela-se um campo fértil para práticas pedagógicas inovadoras e para a emergência de resistências que ampliam a capacidade emancipatória da educação.

Nessa direção, torna-se fecundo o diálogo com metodologias de pesquisa pós-críticas, como a cartografia (Cavagnoli; Maheirie, 2020; Barros; Kastrup, 2015; Passos; Escóssia, 2015), que deslocam a pretensão de neutralidade científica para apostar em processos de investigação inventivos e implicados politicamente. A cartografia, ao propor pistas em vez de regras rígidas, valoriza a abertura ao inesperado e o acompanhamento de processos em movimento, permitindo ao pesquisador intervir no território educacional não apenas como observador, mas como sujeito que produz sentidos e se envolve na tessitura das práticas e discursos.

Em vez de regras para serem aplicadas, propusemos a ideia de pistas. Apresentamos pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter pré determinada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa, o hódos-metá da pesquisa. (p.13)

Assim, ao reafirmar a indissociabilidade entre pesquisar e intervir, o método cartográfico revela-se potente para compreender e interrogar os territórios educacionais em sua complexidade. A investigação, nesse prisma, não é apenas um exercício de descrição, mas uma prática política e social que colabora para a criação de novos problemas, novas perguntas e novas formas de atuação. Com isso, o campo educacional reafirma-se como arena dinâmica, na qual o conhecimento não se limita a explicar o real, mas atua na sua transformação.

Neoliberalismo, Educação e Produção de Subjetividades

Em seu livro “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público” (2019), Christian Laval, nos convoca a pensar a instituição escolar e os sistemas de ensino a partir de uma crítica à lógica neoliberal que tem conquistado territórios nas políticas e nas práticas educacionais. No capítulo 2, intitulado “do conhecimento como fator de produção”, o pesquisador nos apresenta algumas inquietações, e destaca alguns elementos que caracterizam as dinâmicas e as rupturas de paradigmas sociais da sociedade capitalista de mercado, que incidem diretamente nas políticas e na lógica de produção das políticas públicas, e que não apenas influenciam na construção de novos objetivos, princípios e fundamentos que norteiam as políticas públicas, eles influenciam, sobretudo, na produção das subjetividades dos sujeitos e gerações que serão formadas nessa nova lógica educacional.

O neoliberalismo constitui-se como ideologia sobretudo, a partir do Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris no ano de 1938, em que foram elaboradas as alianças, acordo e concepções sobre qual seria o papel do Estado para dar conta das crises apresentadas pelo capitalismo. Mediante discussão e

tensão, discutiu-se acerca do abandono do liberalismo clássico, o qual era aliçado em argumentos que defendiam que seria suficiente limitar a atuação do Estado para desenvolver a economia liberal. Os novos liberais entenderam que “longe de ser espontânea, uma economia liberal deve ser vista como o produto de uma moldura institucional peculiar, que modula os processos econômicos, sujeitando-os ao mecanismo da concorrência norteadá pelo papel sinalizador dos preços (MARIUTTI, 2021, p.2). Dito de outra forma, era necessário um Estado forte.

Este tipo de liberalismo exige um Estado forte, capaz de resistir aos interesses e demandas das massas internamente e, ao mesmo tempo, de enfrentar as ditaduras inimigas no campo das relações internacionais. Por isso seria necessária alguma intervenção social para salvar o liberalismo e, sobretudo, para construir uma ordem econômica baseada na concorrência arbitráda por preços de mercado. Como Walter Lippmann afirma em *An Inquiry into the Principles of the Good Society* que a economia de mercado não é uma ordem natural, mas a resultante de uma determinada ordem legal amparada pelo Estado, Rougier pensou que seria muito importante estreitar laços com ele. (MARIUTTI, 2021, p.3)

Laval (2019), destaca que os valores e interesses que hoje disputam a escola e a sociedade, já não são mais os mesmos das gerações que nos antecederam, que tinham como um dos objetivos educacionais formar gerações intelectualmente desenvolvidas e críticas. Para o autor, de alguma forma, a nova sociedade está se afastando do interesse em cultivar grandes ideias, fazendo com que a educação seja influenciada por uma lógica mercantilista, e que na lógica neoliberal passa a ter três fins: econômico, político e científico.

Esses três elementos buscam ampliar a cultura pessoal e coletiva, tendo como principal objetivo o aumento da riqueza e lucro. Essas práticas não estão interessadas em construir pessoas cultas, criativas e críticas, aliás, bem pelo contrário, Laval (2019) destaca que nessa lógica toda e qualquer motivação deve ser a obtenção de lucro a curto prazo, e produz relações de competitividade e individualismo.

Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos do que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com

os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade. (DARDOT: 2016, p. 16)

À vista disso, o neoliberalismo busca desenvolver uma cultura e educação que sejam acessíveis, superficiais e efêmeras, que sejam rentáveis, dito de outra forma, a cultura e educação são usadas apenas como um elemento lucrativos. Ademais, elas precisam ser efêmeras, superficiais e passageiras para que outras culturas apareçam e dêem dinâmica para esse ciclo mercantilista da nova indústria cultural educacional, ou seja, estamos falando sobre a instrumentalização da cultura e da educação exclusivamente para os interesses do capital. Nessa lógica é defendida uma ideia de educação continuada não em uma perspectiva de formação humana, mas que dê conta de produzir cidadãos ativos economicamente, e que sejam rentáveis e lucrativos até os últimos dias de suas vidas.

Essa situação, em que “todas as ciências estão presas ao serviço do capital”, como diz Marx, parece exigir um aumento contínuo da mão de obra qualificada e altamente qualificada, fenômeno que pode ser visto como uma das razões da massificação escolar que as escolas secundárias e as universidades sofreram a partir dos anos 1950 nos países capitalistas desenvolvidos (LAVAL, 2004, p. 32)

Para que essa lógica ganhe espaço nas políticas, sistemas e instituições educacionais, Laval argumenta que é necessário um discurso que busque promover a atualização e a modernidade, em que a escola e seus sujeitos devem buscar se atualizar e para se manterem ativas, produtivas e competitivas. Com esse discurso além de reformas educacionais, são estreitadas as relações entre investimentos público-privados na educação, em que simultaneamente abrem-se precedentes para empresas investirem em pesquisas e também possibilitam cada vez mais a mercantilização da educação, flexibilizando as legislações para

privatização e comercialização da educação. Essa dinâmica Ivan Illich, de alguma forma em seu livro “Desescolarização da sociedade” (1985), já chamava de sociedade diplomatzada, em que diplomas passariam a ser comercializados sem qualquer critérios de qualidade de formação.

Essa relação entre empresa e instituições educacionais também colocariam em risco alguns princípios constitucionais da educação, como a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; e “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, propostos no art. 206 da Constituição Federal de 1988. Ademais, além das empresas influenciarem nos pesquisas nos resultados das pesquisas, tendem a deixar em segundo plano os processos de ensino e aprendizagem que impactam na formação dos profissionais.

Por conseguinte, compreende-se que a democracia está em risco, já que “se a acumulação de conhecimentos tem um papel cada vez maior na produção, a ciência será cada vez mais estritamente submetida às exigências da valorização do capital” (Laval, 2004, p. 31-32). Ademais, a filósofa Martha Nussbaum (2015) argumenta que as reformas educacionais que intensificaram-se depois da crise do petróleo em 2008, ao buscar formar cidadão mais produtivos economicamente, retiravam dos currículos escolares as disciplinas de artes e humanidades e abriam brechas para disciplinas que tivessem itinerários formativos que desenvolvessem as habilidades e competências que estivessem submissas ao interesse do “produto interno bruto” dos países e da Organização Mundial do Comércio.

Ao fazer a defesa das disciplinas das humanidades, Nussbaum (2015) constrói uma argumentação ressaltando que as disputas entre as disciplinas das exatas e as disciplinas de humanidades seria um falso dilema, pois os dois campos do saberes podem juntos contribuir para o desenvolvimento econômico, a filósofa ainda destaca que ao retirar as humanidades dos currículos estariam tirando o direito de formarmos cidadão críticos, intelectualmente independentes e empáticos para os dilemas e problemas alheios.

Além do mais, quando exercidas em seu mais alto nível, essas outras disciplinas encontram-se impregnadas do que podemos chamar de espírito das humanidades: a busca do raciocínio crítico das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos. Nos últimos anos, o ensino de ciência controu-se, corretamente, em treinar as competências que favorecem o raciocínio crítico, a análise, lógica e a imaginação. Corretamente adotada, a ciência é amiga das humanidades e não sua inimiga” (NUSSBAUM, 2015, p. 8-9)

No entanto, Mészáros (2008) é mais radical nesse sentido. O filósofo húngaro é enfático ao defender a educação para além da lógica do sistema neoliberal capitalista, argumentando que qualquer reforma no sistema educacional tem caráter apenas reformista e administrativo, e busca apenas reforçar e internalizar ainda mais a lógica capitalista do presente no sistema educacional e nos corações e mentes dos cidadãos. Ao construir sua argumentação, o filósofo condena a mentalidade fatalista que se conforma com a ideia de que não existe alternativa à globalização capitalista.

Mészáros sustenta que a educação deve ser sempre contínua, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes implem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e política hegemônica (JINKINGS, 2008, p.12)

Ainda sobre os impactos das políticas neoliberais na educação, os pesquisadores espanhóis Geo Saura e Bolívar Antonio (2019), destacam os impactos que essa lógica neoliberal produz na vida acadêmica ao colocar sob a responsabilidade individual o sucesso e fracasso da produção acadêmica. Saura e Bolívar (2019) elaboraram uma crítica a lógica competitiva que hierarquiza e organiza esse sistema:

Os acadêmicos concentram suas ações em produzir, produzir, produzir, e seu sucesso profissional é determinado pela obtenção ou não de projetos,

publicação ou não de artigos e obtenção ou não de credenciamentos, independentemente de sua trajetória ou experiência anterior. Produz-se, assim, a crise de uma identidade que permanece fragmentada entre o querer ser e o ter que fazer. A identidade acadêmica não vem mais de uma ordem estabelecida, mas de um futuro na construção de “um projeto a ser realizado” (Bolívar, 2006, p. 11) que oferece oportunidades para que a comunidade de pesquisa se aprofunde nas práticas mundanas de nossos presentes na academia contemporânea. (SAURA, BOLÍVAR, 2019, p. 20).

Outra característica da lógica neoliberal nos processos educacionais é observado nas políticas de inclusão que busca nos capturar e homogeneizar as práticas educacionais a partir da norma, da disciplina, do controle e da ordem. Essa dinâmica tem um caráter paradoxal à ponte que busca promover processos de higienização social por meio da norma. Dito de outra forma, essas políticas se apresentam e são armadilhas que nos capturam, ao negar o direito à diferença e a legitimação de outras epistemologias

Ao olharmos para os efeitos da racionalidade neoliberal além de observarmos um forte processo de adoecimento individual e coletivo que desumaniza o sistema educacional, percebemos que as promessas de produtividade não apenas não são cumpridas, como também, deixam a desejar no que diz respeito à qualidade do sistema educacional (ensino, pesquisa e extensão). Partindo disso, pode ser que o objetivo oculto desse sistema seja apenas nos manter ocupados e/ou culpados por não estarmos produzindo, pois essa demanda por resultados e produção no sistema capitalista já não é preciso passar por um longo processo de disciplinamento educacional, essa lógica já está bem internalizada nos diversos contextos e instituições da sociedade capitalista (BRITO, 2021).

O capitalismo, que nas sociedades disciplinares era voltado à produção e exigia corpos obedientes, dóceis e úteis para esse modo de produção, hoje é o capitalismo de sobre-produção. “Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa” (DELEUZE, 1992, p. 221). O capitalismo de sobre-produção se exerce por modelagens. Não estamos mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “bancos” (DELEUZE, 1992, p. 222). O modus operandi é o da empresa, o sujeito flexível, inovador e criativo é o empresário de si, sempre disposto a ter que se qualificar, acompanhar as “tendên-

cias”, surfar nas ondas dos incontáveis cursos e programas de reciclagens e atualizações, exigindo sempre formações permanentes. Assim, o marketing constitui importante dispositivo de controle. (BRITO, 2021, p.5-6)

Ainda vale destacar, que segundo VEIGA-NETO LOPES (2011) desde meados da década de 1990, temos observado um crescente uso da palavra “inclusão” nas políticas públicas, especialmente na esfera educacional, assim como na literatura das Ciências Sociais. No entanto, os autores buscam problematizar a noção de inclusão, considerando não apenas sua naturalização, mas também sua construção como um imperativo muitas vezes aceito como princípio inquestionável. Vale destacar que essa aceitação cega da inclusão se dá em um contexto onde a lógica neoliberal exerce uma influência significativa nos processos de inclusão, normalização e higienização social.

A partir do segundo mandato de FHC, a noção de inclusão foi ampliada e passou a abarcar um amplo conjunto de práticas voltadas para todos aqueles que historicamente sofriam por discriminação negativa. Durante os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), entre 2003 e 2010, bem como ainda hoje (durante o primeiro ano do governo Dilma Rousseff), as políticas criadas durante o governo FHC foram mantidas e bastante ampliadas. Elas abarcam um número cada vez maior de pessoas que vivem sob condições precárias e até de miserabilidade, bem como pessoas que sofrem discriminação negativa graças ao fato de terem ou assumirem determinadas identidades de gênero, de raça/etnia, etc.. (VEIGA-NETO; LOPE, 2011, p.19/21)

A inclusão, seja na esfera social ou escolar, não pode ser analisada de maneira isolada, mas deve ser entendida como parte de um conjunto de técnicas de governança da população e de produção de subjetividades. A influência da lógica neoliberal nesse processo é notável, pois a inclusão pode ser moldada de acordo com as demandas do mercado e a busca pela produtividade. Nesse sentido, a inclusão pode se tornar mais um instrumento de exclusão, uma vez que se funde com a exclusão em um ciclo de constante reconfiguração.

Diante disso, podemos argumentar que a lógica neoliberal exerce uma pressão constante para que as políticas e práticas de inclusão se encaixem em seus moldes e interesses, muitas vezes enfatizando a competitividade e a eficiência em detrimento da equidade e da diversidade e diferença. A busca pela normalização e higienização social, em um contexto neoliberal, pode resultar

em práticas que marginalizam e excluem aqueles que não se encaixam em determinados padrões estabelecidos pela sociedade.

Assim sendo, é fundamental questionar a noção de inclusão como algo intrinsecamente positivo e inquestionável, especialmente em um contexto de influência neoliberal. Devemos analisar criticamente como a inclusão é moldada pela lógica de mercado e quais são suas implicações para a governança da população e a produção de subjetividades. Em vez de aceitar a inclusão como um dogma, é crucial considerar como ela é afetada e moldada pela lógica neoliberal, a fim de promover uma visão mais abrangente e crítica das políticas de inclusão, reconhecendo seus impactos nas dinâmicas sociais e na diversidade humana.

Educação, Mercado e Democracia: Cartografando as Políticas Públicas Educacionais no Brasil

Sem dúvida, a análise das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas revela um cenário complexo, influenciado por fatores diversos, incluindo demandas sociais, interesses econômicos e paradigmas educacionais em evolução. Para compreender o impacto dessas políticas, é imperativo examinar as reformas educacionais implementadas ao longo desse período, destacando como elas têm se alinhado com as tendências globais, influenciadas pela lógica neoliberal.

Um exemplo notável de reforma educacional sob a influência do pensamento neoliberal no Brasil foi a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A LDB introduziu importantes mudanças no sistema educacional, enfatizando a descentralização da gestão e a valorização da autonomia escolar. Embora esses princípios possam ser vistos como positivos, a aplicação da LDB também abriu espaço para a entrada de instituições privadas na gestão de escolas públicas, dando início a um processo de mercantilização da educação que desafiou os princípios constitucionais de ensino público e gratuito.

Outro exemplo relevante foi a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998, que posteriormente se tornou um dos principais ins-

trumentos de acesso ao ensino superior. Embora inicialmente tenha sido introduzido com a intenção de avaliar a qualidade da educação, o ENEM acabou sendo apropriado para fins de classificação e seleção, moldando a forma como as instituições de ensino superior avaliam os candidatos. Isso contribuiu para a competitividade e uma ênfase cada vez maior no desempenho em exames padronizados, à custa de uma avaliação mais holística das habilidades e aptidões dos estudantes.

No que tange às políticas de inclusão, notamos um esforço significativo para ampliar o acesso à educação no Brasil. Programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) buscaram facilitar o ingresso de estudantes de baixa renda no ensino superior. No entanto, essas políticas também tiveram suas críticas, principalmente por contribuírem para o aumento da privatização no ensino superior, além de não endereçarem totalmente as desigualdades de base no sistema educacional.

Nos últimos anos, reformas curriculares também têm sido um tema central nas políticas educacionais brasileiras, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora a BNCC busque estabelecer diretrizes para a educação em todo o país, sua implementação enfrenta desafios significativos. As diferenças regionais e culturais, bem como a falta de recursos adequados, tornaram complexa a aplicação consistente da BNCC em todo o Brasil.

Além disso, a reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, introduziu mudanças no currículo e flexibilizou a carga horária, permitindo que os alunos escolham uma área de concentração. Embora a intenção fosse tornar o ensino médio mais atrativo e alinhado às necessidades dos estudantes, essas mudanças também geraram preocupações sobre a qualidade do ensino e a equidade no acesso às diferentes áreas de conhecimento.

Em síntese, as reformas educacionais no Brasil nas últimas décadas refletem um contexto complexo de influências, incluindo a lógica neoliberal, demandas sociais e mudanças na compreensão das necessidades educacionais. Embora tenham sido implementadas com a intenção de melhorar a qualidade e a equidade na educação, essas políticas muitas vezes enfrentaram desafios

significativos em sua implementação e geraram consequências não previstas. O debate em torno das políticas educacionais no Brasil é fundamental para a busca de soluções que promovam uma educação de qualidade e equidade para todos os cidadãos.

Considerações Finais

Conforme apresentado neste artigo, ao refletir sobre o passado, presente e futuro da educação, precisamos ter em mente que, sutilmente, a racionalidade neoliberal tem se transformado em ordenamento, que normatiza as práticas e políticas da nossa sociedade, “se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições” (Laval, 2019 p. 11). A educação, as escolas, as universidades e todos os processos educacionais sofrem influências dessa lógica neoliberal.

Assim sendo, à luz das políticas educacionais discutidas anteriormente, emerge um panorama complexo e multifacetado do sistema educacional brasileiro. Ao longo das últimas décadas, inúmeras reformas foram implementadas com o intuito de aprimorar a qualidade da educação, ampliar o acesso, fortalecer a gestão escolar e adaptar o currículo às demandas da sociedade contemporânea. Contudo, ao se examinar esse cenário mais profundamente, torna-se evidente que tais reformas têm sido influenciadas por uma lógica neoliberal que busca promover a competitividade, a privatização e a mercantilização do ensino.

Os exemplos apresentados, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as políticas de inclusão, revelam as complexas interações entre o público e o privado no sistema educacional brasileiro. Embora muitas dessas políticas tenham sido implementadas com a intenção de melhorar o acesso à educação e a qualidade do ensino, elas também abriram espaço para a entrada de atores privados na gestão das escolas e no ensino superior, gerando dilemas sobre a igualdade de acesso e a qualidade da educação.

A reforma curricular, com a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a flexibilização do Ensino Médio, exemplifica os esforços para

adaptar o currículo à realidade contemporânea. No entanto, essas mudanças também levantam questões sobre a capacidade de implementação em um país de dimensões continentais e marcadas desigualdades regionais e socioeconômicas.

Ao refletir sobre as políticas educacionais no Brasil, é crucial considerar o equilíbrio delicado entre a busca por qualidade, equidade e acessibilidade e a influência de lógicas orientadas para o mercado e a competitividade. É imperativo que as políticas educacionais sejam cuidadosamente projetadas e implementadas para não comprometer os princípios constitucionais de ensino público e gratuito, bem como para garantir a diversidade, a equidade e a qualidade da educação.

Além disso, a educação deve ser vista como um investimento no desenvolvimento social, econômico e humano do país, não apenas como um meio de aprimorar a competitividade global. A compreensão do papel da educação vai além dos resultados econômicos e deve abarcar a formação de cidadãos críticos, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Portanto, é fundamental que as políticas educacionais no Brasil sejam informadas por uma visão abrangente e equilibrada que leve em consideração a riqueza da diversidade do país, promova a equidade, estimule a inovação, valorize as humanidades e promova a participação ativa dos cidadãos na construção de uma sociedade justa e inclusiva. O debate sobre as políticas educacionais deve ser contínuo e engajar todas as partes interessadas, a fim de moldar um sistema educacional que verdadeiramente atenda às necessidades de todos os brasileiros, contribuindo para um futuro mais promissor e igualitário.

Encerrar este texto com um tom fatalista e pessimista seria um equívoco. À luz das reflexões apresentadas, é imperativo lembrar as palavras de Silva (1994), que enfatiza que o campo educacional é, inerentemente, um território em constante disputa. Isso implica que, apesar das influências da lógica neoliberal, ainda existem oportunidades para a insurgência de abordagens libertárias no contexto educacional. É possível, de alguma forma, subverter essa lógica e buscar alternativas que resgatem o potencial e a essência humanitária da educação.

Laval nos alerta para a interconexão entre os movimentos do neoliberalismo e a degradação das condições de vida e trabalho em escala global, assim como a deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas. Essa interconexão nos convoca a compreender a lógica subjacente às transformações sociais. Reconhecer essa interligação é um passo fundamental para o desenvolvimento de estratégias que enfrentem os desafios impostos por essa lógica de transformação (LAVAL, 2019, p. 11).

Nesse sentido, Brito (2021) nos orienta a revirar o solo da escola, a fim de torná-lo produtivo para encontros inventivos antes que seja irremediavelmente pavimentado. O resgate do caráter humano da educação é essencial, onde educar cidadãos humanizados é mais importante do que moldá-los como meras engrenagens da produção capitalista (NUSSBAUM, 2015). Assim sendo, devemos buscar compartilhar e socializar conhecimentos, redescobrimo o potencial emancipador da educação e construindo cidadãos que sejam independentes, livres e capazes de contribuir para a construção de um mundo melhor (MÉS-ZÁROS, 2008).

Assim, em vez de ceder ao pessimismo diante das complexas influências da lógica neoliberal, é essencial abraçar a perspectiva de que a educação pode ser um catalisador para a transformação. A construção de alternativas, a resistência às tendências mercantilistas e a promoção de uma educação que abrace a diversidade, a equidade e a qualidade, são passos necessários na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva. O debate constante sobre as políticas educacionais, envolvendo todas as partes interessadas, é um caminho para moldar um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os cidadãos e que promova um futuro mais promissor e igualitário.

Desse modo, é necessário reconhecer que as políticas educacionais no Brasil não são produzidas em um vácuo, mas em meio a correlações de forças que refletem disputas hegemônicas. Como afirma Gramsci (2001), o Estado é um espaço de luta entre projetos societários, e a educação se torna, inevitavelmente, um terreno de disputa ideológica. Nesse sentido, toda política educacional é atravessada por interesses econômicos, culturais e políticos, o que nos leva a compreender que a neutralidade, tão proclamada em certos discursos técnicos, é uma ilusão.

Outro ponto fundamental refere-se às tensões entre centralização e autonomia. Enquanto o Estado busca garantir padrões nacionais por meio da BNCC e de avaliações em larga escala, muitos educadores e pesquisadores questionam se esse movimento não enfraquece a autonomia pedagógica das escolas e dos docentes. Essa tensão, longe de ser apenas administrativa, revela embates sobre o sentido da educação: formar cidadãos críticos ou treinar indivíduos para o mercado? A escolha entre essas alternativas é profundamente política.

Além disso, o discurso da eficiência, herdado da lógica empresarial, tem permeado fortemente a gestão escolar. Termos como “produtividade”, “resultado” e “competência” passaram a dominar o vocabulário educacional, obscurecendo a importância das dimensões éticas, culturais e humanistas da educação. Essa apropriação da linguagem empresarial pela educação contribui para transformar a escola em uma organização voltada ao desempenho, em vez de uma instituição dedicada à formação integral do sujeito.

Nesse cenário, é essencial pensar alternativas que valorizem a participação democrática e a construção coletiva do conhecimento. Como defendem Masschelein e Simons (2015), a escola pode ser vista como uma “praxis pública”, um espaço em que diferentes vozes se encontram para debater e construir sentidos comuns. Essa perspectiva contrasta com a lógica neoliberal, pois resgata a escola como lugar de convivência, igualdade e partilha do saber.

É igualmente relevante considerar o papel da universidade pública nesse contexto. A pressão por rankings internacionais, publicações indexadas e captação de recursos externos tem colocado em xeque sua função social. No entanto, as universidades ainda são espaços privilegiados de resistência, onde é possível produzir conhecimento crítico, desenvolver pesquisas comprometidas com a transformação social e formar sujeitos capazes de intervir no mundo. Defender a universidade pública, portanto, é defender a própria democracia.

Por fim, cabe lembrar que a educação, como território de disputa, não se limita ao espaço escolar formal. Movimentos sociais, organizações populares e experiências pedagógicas alternativas têm demonstrado que é possível construir práticas educativas emancipatórias fora da lógica hegemônica. Essas iniciativas, ao desafiar a mercantilização da educação, evidenciam que ou-

tros caminhos são possíveis. A tarefa que se coloca diante de nós é, portanto, fortalecer tais experiências e integrá-las ao debate público, ampliando as possibilidades de reinvenção da educação brasileira.¹

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. Subordinações curriculares: “desacelerem o mundo que eu quero descer”. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e242698, 2021.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA (org.), Lilliana. *Pistas do método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2015 p. 52-75.

CAVAGNOLI, Murilo; MAHEIRIE, Katia. A cartografia como estratégia metodológica à produção de dispositivos de intervenção na Psicologia Social. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, p. 64-71, 2020.

ILLICH, Ivan. ***Sociedade sem escolas***. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985 [1970]

JINKINGS, Ivana. **Introdução**. in MESZAROS, Istvan. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

MARIUTTI, E. B. O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo: apontamentos. **Texto para discussão**. 1 (415), 1-19. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

¹ Esse capítulo de livro foi elaborado a partir de uma disciplina do mestrado. E uma versão mais ampla foi publicada em um artigo e com parceria e contribuições de outros colegas pesquisadores.

PASSOS, Eduardo; ESCOSSIA, Liliana. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. **PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

SAURA, Geo; BOLÍVAR, Antonio. Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 17, n. 4, p. 9-26, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “O adeus às metanarrativas educacionais”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.247-258.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão.verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol., n. 20, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Edmilson Avila de Lima



Professor de Filosofia. Doutorando em Educação (UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Possui Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Focus (2022). Também possui Especialização em Psicopedagogia. Possui Especialização em Metodologias do Ensino de Filosofia e Sociologia (2025). Graduado em licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria(2022). Pesquisador nos projetos :Pedagogia Performativa: por uma poética da coexistência (UFSM/CE) e Produção e Compartilhamento de Objetos Digitais de Ensino e de Aprendizagem Potencialmente Significativos com a Educação Básica e Ensino Superior(UFSM/CE). Foi bolsista monitor do Laboratório de Informática da Filosofia (LABOFIL). Também atuou como bolsista no Programa de Ensino de Residência Pedagógica em Filosofia. Desenvolve pesquisa científica na área das Ciências Humanas, políticas educativas, gêneros, sexualidades e saúde coletiva

E-mail: Carlos.avilae@acad.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0135-364X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0692444688761085>

Lidiane Londero Perlin



Mestra em Educação (2023) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) através do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), atuando como bolsista do sistema CAPES. Licenciada em Pedagogia (2019) pela mesma instituição (UFSM), sendo bolsista de Iniciação Científica PIBIC. Pesquisadora das temáticas de Gênero e Infâncias. Atua como professora de Educação Infantil nas Redes Públicas Municipais do Rio Grande do Sul/RS.

E-mail: lidiane.londero@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6709-0092>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7825846375278107>

Benjamin Marins Costa



Doutorando em Educação e Artes no PPGE/UFSM, onde também concluiu o mestrado em Educação. Licenciado em Artes Visuais pela mesma instituição, realizou intercâmbios acadêmicos na Universidade do Porto (Portugal) e na Universidad de la República (Uruguai). Fundador do Ateliê da Mata, na Chapada Diamantina, integra o GEPAEFD e desenvolve pesquisas em arte e educação, arte e ecologia e filosofias da diferença.

E-mail: ben.marins@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8257-9278>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1256089884300912>

Valeska Karine Mesquita Pereira



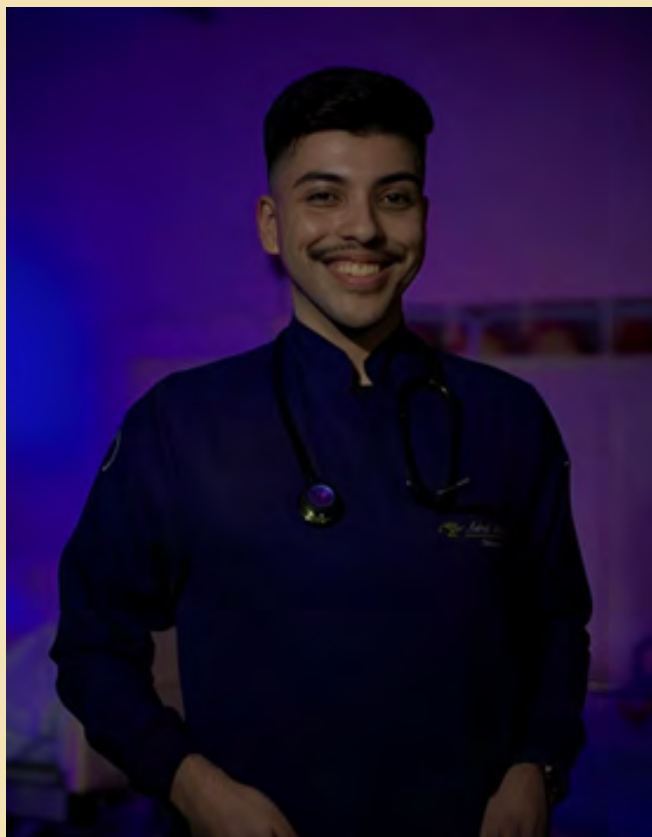
Graduanda em Filosofia - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e em Direito pela Estácio de Sá. Atua como educadora popular no projeto de extensão PRÁXIS, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas para a formação crítica e emancipatória, especialmente junto a comunidades vulneráveis. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), adquirindo experiência na elaboração e execução de planos de aula, com destaque para a formação de jovens e adultos na modalidade EJA. Atualmente, dedica-se a pesquisas sobre o ensino de constitucional nas escolas básicas, explorando formas de promover uma educação cidadã e participativa.

E-mail: valeska.pereira@acad.ufsm.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8286946568077297>

Adriel Padilha



Enfermeiro pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 2025. Mestrando em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGEnf) da Universidade Federal de Santa Maria, Integra o Grupo de Pesquisa Trabalho, Ética, Saúde e Segurança do Paciente (GTESSP), Pós-Graduando em Nefrologia. Atua nas linhas de pesquisa voltadas à segurança do paciente, saúde do trabalhador, gestão dos serviços de saúde, cuidados paliativos e DRC, com interesse na articulação entre teoria e prática assistencial em contextos de complexidade crescente.

E-mail: adrielladilha00@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5229-5811

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8250986609054455>

Eliane Machado da Rosa de Freitas



Mestranda do Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Possui Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2024); graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é professor de Educação Infantil na rede pública de ensino de Santa Maria, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas curriculares, formação de professores e alfabetização, gestão de ambiências exploratórias, ambiências bioecológicas.

E-mail: eliane.pedagogia.ufsm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3514035851611494>

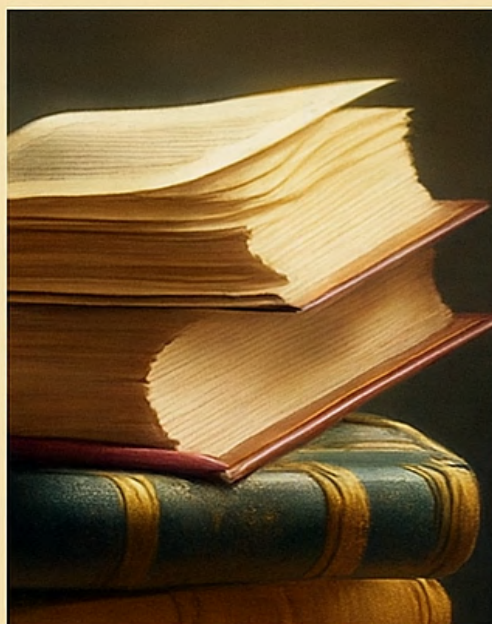
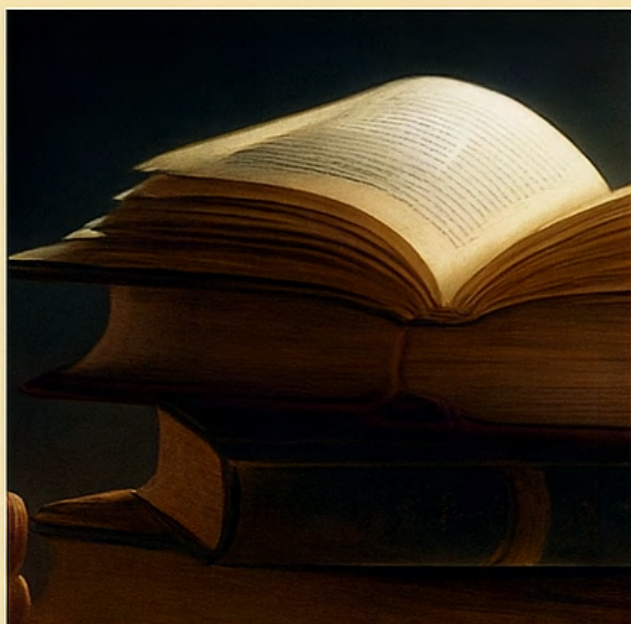
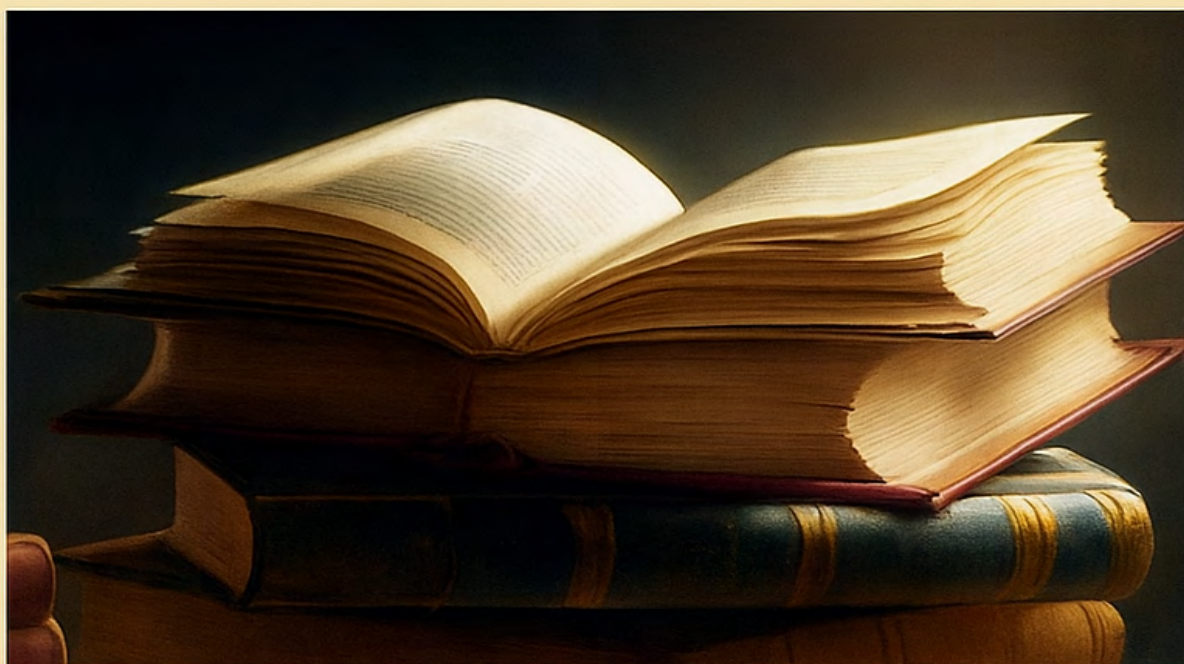
Juliani Dias Baldaço



Bacharela em Ciências Contábeis, pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), campus Alegrete; licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui Especialização em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão (Faculdade São Luís) e em Educação Integral (Faculdade Única). Atualmente, é professora de Educação Infantil na Rede Pública de Ensino do município de Alegrete/RS.

E-mail: julianiprofe@gmail.com ou jubaldaco@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7398227901503145>



EDUCAÇÃO EM PAUTA: REPENSAR O PASSADO E PERSPECTIVAR NOVOS HORIZONTES

ORG. Carlos Edimilson Avila de Lima
Lidiane Landero Perlin
Benjamin Marins Costa
Valeska Karine Mesquita Pereira
Adriel Padilha