

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

LUCAS MARCONDES CESAR TADIELLO

**A ORIGEM E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO
CONSTITUCIONAL:**

a educação brasileira e sua relação com o capitalismo contemporâneo

Araraquara

2024



LUCAS MARCONDES CESAR TADIELLO

**A ORIGEM E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO
CONSTITUCIONAL:**

a educação brasileira e sua relação com o capitalismo contemporâneo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara,
para obtenção do título de Bacharelado em
Ciências Sociais.

Orientador(a): Prof. Dr. Lucas Nascimento
Ferraz Costa

Araraquara

2024

T121o

Tadiello, Lucas

A origem e o desenvolvimento da educação como direito constitucional : a educação brasileira e sua relação com o capitalismo contemporâneo / Lucas Tadiello. -- Araraquara, 2024

54 p.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Lucas Costa

1. Direito à educação. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Neoliberalismo. I. Título.

LUCAS MARCONDES CESAR TADIELLO

**A ORIGEM E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO
CONSTITUCIONAL:**

a educação brasileira e sua relação com o capitalismo contemporâneo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Bacharelado em Ciências Sociais.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lucas Nascimento Ferraz Costa
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof. Dr. Rafael Marchesan Tauil
USP – Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eva Aparecida da Silva
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

À dona Antonia Magaly (1944 – 2024), minha avó, que dentre tantos ensinamentos, nunca me deixou esquecer a beleza de estar vivo; a importância do amor e de continuarmos acreditando em um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à minha família, em especial meu pai Paulo, minha mãe Sabrina, minha irmã Marina e minha avó Magaly. Sem todo apoio e dedicação de vocês eu não estaria aqui. Foi e sempre será por nós.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Lucas Nascimento Ferraz Costa, agradeço por desde o início ter acreditado em mim, pela paciência ao longo deste percurso e por, principalmente, ter me concedido a oportunidade de me dedicar verdadeiramente à pesquisa, o que me abriu portas que não jamais se fecham.

A minha namorada Ádrima por, dentre tanto, estar e esperançar outros mundos comigo.

A todas e todos educadores e educadoras que passaram pela minha formação e que, de forma respeitosa, demonstraram o valor do conhecimento e da educação para a construção de novas possibilidades.

Aos cursistas, docentes e demais membros do CUCA, em especial núcleo de Boa Esperança do Sul, projeto fundamental para a formação minha e de tantos outros afetados por este projeto incrível de educação popular.

As amizades que cruzaram meu caminho com afetos, risos e reflexões compartilhadas. Seria difícil sem vocês.

À FAPESP, pelo apoio financeiro, concedido por meio do Processo nº 2024/00034-7, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

“Todos sabem que a criança está lá, todos os habitantes de Omelas. Todos sabem que tem de estar lá, alguns entendem o porquê, alguns não”
(Le Guin, 2019, p. 10).

RESUMO

A educação é objeto central para garantir a produção e reprodução da vida social (Althusser, 2022), ou seja, a educação, sob esta perspectiva, é produto da sociedade em que estamos inseridos. Partimos desta noção para compreender como o direito à educação é efetivado no Brasil atual e como, o modelo educacional em curso no Ensino Médio brasileiro desde a reforma de 2017 têm reproduzido o contexto do capitalismo atual, uma era marcada por diversas desregulamentações, privatizações e a ascensões de valores de mercado como regra da vida social e individual (Brown, 2015). Assim, busca-se recuperar a história dos direitos sociais e do direito à educação no Brasil para analisar como este direito é efetivado no país e como a educação oferecida nas escolas varia de acordo com a estrutura capitalista à época.

Palavras-chave: direito à educação; neoliberalismo; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

Education is a central object for ensuring the production and reproduction of social life (Althusser, 2022), that is, education, from this perspective, is a product of the society in which we are embedded. We start from this notion to understand how the right to education is implemented in contemporary Brazil and how the current educational model in Brazilian high school, since the 2017 reform, has reproduced the context of current capitalism—an era marked by various deregulations, privatizations, and the rise of market values as the rule of social and individual life (Brown, 2015). Thus, the goal is to recover the history of social rights and the right to education in Brazil in order to analyze how this right is implemented in the country and how the education provided in schools varies according to the capitalist structure of the time.

Keywords: right to education; neoliberalism; High School Reform.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CIDADANIA E DIREITOS	17
2.1	PANORAMA HISTÓRICO DOS DIREITOS	17
2.2	A HISTÓRIA DOS DIREITOS NO BRASIL	20
3	EDUCAÇÃO COMO DIREITO CONSTITUCIONAL	25
3.1	HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	26
3.2	EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL	29
4	31	
5	PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA VIDA MATERIAL NA CONTEMPORANEIDADE	35
5.1	O CAPITALISMO DO SÉCULO XX	35
5.2	NEOLIBERALISMO E O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	39
6.	EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	45
7.	CONCLUSÃO	51
	REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se desenvolve como resultado de um projeto de Iniciação Científica realizado na UNESP de Araraquara, financiado pela FAPESP (Processo nº 2024/00034-7)¹, que tem como objetivo analisar o direito constitucional à educação sob a premissa de que este direito está em diálogo com a análise de Althusser (2022), quando aponta que a educação se constitui como um aparelho ideológico de Estado, uma vez que a educação tem como objetivo garantir a produção e reprodução da ordem quando é institucionalizada.

Assim, neste trabalho pretendemos analisar como surgem os direitos sociais, como a educação se constitui como direito e como um campo de disputa de poder para que, por fim, possamos analisar a forma pela qual a educação atual no Brasil proposta pela Reforma do Ensino Médio em 2017 se relaciona com a dinâmica estrutural que perpassa o capitalismo contemporâneo. Entretanto, tal proposta exige uma longa revisão histórica, de tal modo que é fundamental contextualizar como surgem e como se desenvolvem os estados democráticos de direito, tanto quanto qual o contexto do capitalismo à época.

Nesta perspectiva, para além de ressaltar a importância de a educação se constituir como um direito gratuito e acessível no Brasil, buscamos também relacionar a efetivação deste direito com o contexto estrutural do capitalismo. Ou seja, se falamos, atualmente, de um capitalismo marcado por um mundo do trabalho dinâmico e flexível, pautado pela ascensão de valores privatistas e meritocráticos em que as pessoas são vistas cada vez mais como empresas e empresárias de si mesmas, estando em constante estado de competição umas com as outras (Dardot e Laval, 2016) a consequência é que, naturalmente esse contexto estará na escola, visto que a escola é, antes de tudo, uma reprodução do social (Valle, 2002).

¹ <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/214828/a-origem-e-o-desenvolvimento-da-educacao-como-direito-constitucional/?q=2024/00034-7>

Assim, a tarefa da presente monografia é, tendo como foco o caso brasileiro, analisar a origem e o desenvolvimento da educação como direito constitucional e como este direito se relaciona com um contexto mais amplo do capitalismo em determinado tempo histórico. De forma alguma questionamos a importância da educação se constituir como direito, mas sim a forma como a população vivencia esta educação na prática. Nossa hipótese aqui é de que a educação se constitui como um Aparelho Ideológico de Estado (Althusser, 2022), de modo que ela, institucionalizada, tem como objetivo final garantir a reprodução da ordem. Sustentamos também que, pelo mesmo motivo, a constitucionalização da gratuidade na educação se antecede a efetivação dos demais direitos sociais, visto que ela é instrumento de poder central para garantir a manutenção da ordem, o que pressupõe a efetivação dos direitos civis e políticos, pilares da ideologia liberal, reconhecidos desde 1789, na famosa *Bill of Rights* da Constituição dos EUA, a primeira constituição escrita moderna. Assim, além de traduzir o que Althusser define como aparelho ideológico de Estado, o direito à gratuidade da educação também define o mecanismo a partir do qual a própria concepção liberal de mundo é reproduzida, sendo, por esta razão, compreendida por alguns autores, como um direito civil (Beiter, 2005).

Deste modo, para que tal proposta possa ser cumprida, o trabalho busca, em um primeiro momento focar na constituição da cidadania e dos direitos sociais no mundo moderno, dando ênfase ao caso brasileiro (capítulo 1.); em um segundo momento analisaremos a forma como a educação se constitui como um direito, como essa história ocorre no Brasil, quais interesses por trás da educação como um direito e como, ela própria, pode ser vista como um campo de disputa e de poder (capítulo 2 e 3).

Nos últimos capítulo buscamos analisar o contexto que perpassa o capitalismo contemporâneo, quais suas implicações, como chegamos a este modelo produtivo e como este modelo interfere nas subjetividades individuais (capítulo 4) para que, por fim, possamos relacionar a estrutura capitalista atual com o modelo escolar em curso no Brasil, um modelo escolar proposto pela Reforma do Ensino Médio em 2017 que busca uma reconfiguração da grade curricular e um alinhamento da escola com este modelo produtivo.

2. CIDADANIA E DIREITOS

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DOS DIREITOS

O século XIX ficou marcado por uma forma de organização em que a economia capitalista estava assentada no princípio de um mercado autorregulado em que a sociedade trabalhava para servir ao mercado e que, segundo Polanyi (2021) levou a uma mercantilização das relações sociais. Essa forma de organização da economia e da própria sociedade não estavam livres de contradições, o mercado autorregulado não era capaz de garantir a provisão da vida de todos os indivíduos, principalmente daqueles que estavam fora do mercado. Nesse sentido, a partir da segunda metade do século XIX, passa-se a ganhar destaque uma longa situação de efervescências sociais que, em grande parte, estavam colocando em pauta o próprio capitalismo.

A economia capitalista liberal que marcou todo o século XIX, vivenciou principalmente no início do século seguinte, problemas decorrentes das contradições geradas pelo princípio do mercado autorregulado e problemas decorrentes do próprio funcionamento do capitalismo e a forma que ele se desdobrava em prol do mercado antes dos indivíduos. Nesse contexto, a crise do capitalismo tomou proporções gigantescas nas primeiras décadas do século XX, o que fez com que uma série de tensões e possíveis transformações ganhasse forma, de modo que o mundo nesse contexto adentra ao século XX marcado por diversas convulsões sociais e uma crise em proporções mundiais, historicamente conhecida como a crise de 29.

A crise de 29 foi marcada pela quebra na bolsa de valores dos Estados Unidos e, como o mercado de valores estadunidense tinha grandes dimensões internacionais, a quebra desse mercado e a crise do sistema financeiro local fez com que os impactos não fossem apenas nacionais, mas internacionais. Esse episódio marca a queda do princípio do mercado autorregulado e fica entendido como um momento derradeiro de toda a organização econômica que norteou todo o século XIX.

A civilização liberal do século XIX se encontrava em ruínas na década de 30 e a ideia de um mercado autorregulável como princípio regulador da vida estava sendo duramente questionada. Nesse contexto, no horizonte político, a ideia de intervenção estatal começava a aparecer de maneira muito forte em projetos políticos e econômicos. É nesse ambiente que o Keynesianismo surge como alternativa: uma teoria econômica pautada na ideia de que a economia deveria estar a serviço da sociedade, não o contrário. O modelo liberal vigente no

século XIX era incapaz de garantir a provisão dos indivíduos, o que gerava desigualdades sociais e uma constante instabilidade política.

Como resposta à crise de 29 e a crise do mercado autorregulado, o advento do keynesianismo surge como uma alternativa significativa na forma de se pensar a economia, fazendo nascer nesse horizonte uma nova perspectiva de formatar o arranjo econômico pautado na ideia de combinar Estado e mercado. Assim, a resposta à grande crise das instituições políticas e econômicas, nacionais e internacionais do século XIX começou a ser dada. No plano da economia um ambiente de intervenção estatal com o advento da economia keynesiana e no plano da política a vitória de partidos da social-democracia na Europa. Tudo isso abre espaço para aquilo que conhecemos como um estado de bem-estar social.

Na esteira das transformações vividas pelo capitalismo, nota-se o aparecimento de mecanismos de preferências societárias extramercados: o voto. À medida que a população passa a ter acesso ao voto, ela pode, em algum sentido, revelar suas demandas e preferências através de outro mecanismo que estão para além do mercado, a população passa a ter a possibilidade de expressar suas necessidades via política, mediado por grandes estruturas partidárias, acompanhado por grandes sindicatos, dentro de um capitalismo marcado majoritariamente pela acumulação industrial e por políticas econômicas keynesianas que através de mecanismos técnicos “domesticaram” o processo de acumulação de capital.

Mais uma vez, esse quadro de transformações no campo da economia e da política também vai implicar em modificações na relação entre Estado e sociedade. Se no século XIX essa relação era marcada por um estado elitista que pouco dava atenção às necessidades da população, agora, com as demandas populares por participação e pelas organizações sindicais, se consolidou uma massa organizada em estruturas partidárias capaz de reivindicar a possibilidade de ter sua provisão de vida garantida.

Ou seja, aquilo que marcava o contexto político, social e econômico do século XIX passa por grandes transformações que mudam a forma de fazer política. Se, por exemplo, nada se falava sobre direitos trabalhistas no século XIX, agora, em uma nova configuração, os direitos trabalhistas começam a surgir. Dentro desse quadro vai ocorrer uma mudança na relação entre Estado e sociedade civil pautado por dois termos centrais: direitos e cidadania.

Cidadania é, segundo Marshall (1967) o pertencimento pleno a uma comunidade. Isso significa a participação das pessoas na determinação das condições de sua própria associação, o que implica em um necessário status de igualdade entre as pessoas para definir seus termos

de associação. Esse status de igualdade pressupõe, de acordo com o autor, direitos, deveres, liberdades, restrições, poderes e responsabilidades.

Dito isso, Marshall (1967) estabelece três derivações particulares do conceito de cidadania: os elementos civil, político e social. Três elementos que envolvem a cidadania moderna, visto que antes da modernidade não era possível traçar uma linha clara entre o mundo dos direitos e tampouco desses elementos. Há uma reconfiguração na ideia de cidadania que passa a se configurar no século XVIII e se consolida apenas no século XX.

O autor desenvolve que tal acontecimento se deve a partir de um processo de fusão geográfica e de separação funcional, de modo que na passagem do feudalismo para a idade moderna com a consolidação do capitalismo há um processo de consolidação e formatação das sociedades nacionais (os Estados nacionais), o que faz com que a cidadania passe a ser pensada em termos nacionais. Já o processo de separação funcional remete a criação de áreas e instituições específicas que vão viabilizar o mundo dos direitos. Em outros termos, o mundo do direito seguiu uma cronologia de separação funcional, por exemplo, os direitos civis, sociais e políticos são distintos uns dos outros e tem sua história própria de conquista.

Marshall (1967) vai analisar o caso da Inglaterra como estudo de campo, ao passo que a cronologia dos direitos conquistados na Inglaterra são marcados por uma ordem em que primeiro vieram os direitos civis (séc. XVII), depois os direitos políticos (séc. XIX) e, por último, foram conquistados os direitos sociais somente no séc. XX.

Os direitos civis foram os primeiros a serem conquistados na Inglaterra. Eles nascem das lutas do liberalismo político contra o regime absolutista, de modo que o liberalismo político se consolidava como oposição ao absolutismo da época. A ideia de direito civil está vinculada a noção de liberdade individual, o direito de ir e vir, o direito de associação, manifestação política, imprensa livre, o direito de pensamento, de fé, de organização, liberdade de expressão, direito à propriedade, direito a contratos e acesso à justiça. O direito ao acesso e a garantia dessas dimensões relacionadas ao exercício de liberdade individual compõem o mundo dos direitos civis. Toda e qualquer luta social que está vinculada ao exercício da liberdade se enquadra no mundo dos direitos civis. O campo de garantia desse direito é de ordem judicial, são as leis e os tribunais.

O núcleo dos direitos políticos compreende toda possibilidade do cidadão de participação no exercício do poder político, tanto no que se refere à situação de eleitor e de eleito, de governante e governado. Estes direitos passaram a se consolidar na Inglaterra a partir

do séc. XIX e seu âmbito de realização está no campo do poder político: no parlamento, executivo e legislativo.

Por fim, a ideia que completa o quadro de cidadania, é a ideia de direitos sociais. Esses que são centrais para o presente trabalho, tendo em vista que a educação se constitui como direito social e, mais que isso, como o primeiro dos direitos sociais. Na Inglaterra os direitos sociais se consolidam no séc. XX como fruto de uma imensa agenda societária em curso desde o século anterior que vai tratar de provisão social e da provisão da sociedade, buscando garantir um mínimo de condição e manutenção da vida das pessoas. O direito social tem a ver com um conjunto de serviços sociais e políticas públicas decorrentes de direitos responsáveis por garantir a provisão da sociedade e das pessoas.

Esse conjunto de direitos que dizem respeito a um mínimo de bem-estar econômico e social e serão os que mais terão impacto sobre a estrutura desigual do capitalismo. Marshall (1967) destaca que o período de desenvolvimento dos direitos civis e políticos por mais que seja marcante para o desenvolvimento da cidadania exerceram pouca influência sobre as desigualdades sociais, visto que seriam os direitos sociais os responsáveis por esse impacto na forma de políticas públicas estruturantes, de uma educação universal que possibilite a participação política e um sistema possibilitador de relativo bem-estar econômico aos indivíduos. Nesta perspectiva, para que a cidadania seja plena, é necessário que os direitos políticos, sociais e civis existam.

Entretanto, Marshall (1967) trabalha a perspectiva destes direitos no contexto inglês e a fórmula elaborada e vivida na Inglaterra foi evidentemente distinta do caso brasileiro. Aqui, José Murilo de Carvalho (2002) vai desenvolver como a cidadania e os direitos se desenvolvem no Brasil, notando que, se na Inglaterra a constituição dos direitos se deu primeiro os civis, depois os políticos e por fim os sociais, no caso brasileiro essa ordem se inverte, aqui o primeiro direito conquistado foi o social, depois os políticos e posteriormente os civis.

2.2 A HISTÓRIA DOS DIREITOS NO BRASIL

Como vimos, a trajetória da cidadania na Inglaterra é distinta do Brasil e Carvalho (2002) busca constituir a trajetória da cidadania no Brasil como um fenômeno histórico dinâmico, ou seja, se preocupa em atrelar a construção do que chama de cidadania plena - exercício dos três direitos: civis, políticos e sociais - com os fatos políticos determinantes de cada período em questão. A diferenciação na formação do status de cidadania de Marshall e

Carvalho se dá por uma inversão. Enquanto o processo de desenvolvimento histórico dos direitos e da constituição da cidadania na Inglaterra começa pelos direitos civis no século XVIII, a história dos direitos no Brasil começa pelos sociais em pleno Estado Novo Vargasista (1930 - 1945). No período intitulado pelo autor como Marcha Acelerada (1930 - 1964) são notórios os avanços em direitos sociais e trabalhistas. Porém essas conquistas foram alcançadas sem a participação ativa dos trabalhadores e do restante da população, visto que os direitos políticos nessa época estavam comprometidos.

Se o avanço dos direitos políticos após o movimento de 1930 foi limitado e sujeito a sérios recuos, o mesmo não se deu com os direitos sociais. Desde o primeiro momento, Vargas dedicou grande atenção ao problema trabalhista e social. Vasta legislação foi promulgada, culminando na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943.

Nesse contexto de avanços nos direitos sociais, nem todos os aspectos foram positivos, visto que esse processo foi marcado por uma série de restrições de quem participava e de quem era englobado ou não na nova legislação, pois ao lado do grande avanço que a legislação significava, havia também aspectos negativos à medida que o sistema excluía categorias importantes de trabalhadores. No meio urbano ficavam de fora todos os autônomos e todos os trabalhadores (na grande maioria, trabalhadoras) domésticos. Também ficavam de fora todos os trabalhadores rurais - que na época ainda eram maioria.

Observa-se um contexto de inclusão de uma minoria que compunha o mundo do trabalho enquanto ocorre uma exclusão de uma maioria que continuava invisibilizada para os programas sociais e trabalhistas estatais da época. Essa mecânica acaba por gerar uma visão falsa sobre os direitos sociais, como esclarece o autor: “tratava-se, portanto, de uma concepção da política social como privilégio e não como direito.” (Carvalho, 2002, p. 114)

Para explicar essa dinâmica de inclusão de poucos e exclusão de muitos perante os modos desejados pelo estado, entra em cena o conceito de “cidadania regulada” de Wanderley Guilherme dos Santos (1979) que o entendia como:

O conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. Tornam-se pré-cidadãos, assim, todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece. A implicação imediata deste ponto é clara: seriam pré-cidadãos todos os trabalhadores

da área rural, que fazem parte ativa do processo produtivo e, não obstante, desempenham ocupações difusas, para efeito legal; assim como seriam pré-cidadãos os trabalhadores em igual condição, isto é, cujas ocupações não tenham sido reguladas por lei. (DOS SANTOS, 1979, p. 75)

Já nos anos que seguiram após a ditadura Estado Novista foram os direitos políticos que avançaram com a extensão dos votos (mesmo com o impedimento de analfabetos). Assim, a história do Brasil parece se comportar como uma sanfona em certos aspectos, pois devido a suas inconsistências em algumas áreas, ela pratica incessantemente o movimento de vai e vem, ocorreu um certo avanço dos direitos políticos na década de 50, mas no ano de 1964 entra em vigência no país o regime ditatorial militar que causa um recrudescimento tanto em direitos políticos quanto em direitos civis, marcando mais um retrocesso.

O período em questão (1964-1985) foi chamado por J. M. de Carvalho de “passo atrás, passo à frente”, por ter sido caracterizado por fortes ataques aos direitos civis e políticos dos brasileiros, em grande parte pela instituição dos Atos Institucionais, sendo o mais infame deles o AI - 5. Porém, na área dos direitos sociais obtiveram-se avanços, como a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e a criação do FUNRURAL, que incluía os trabalhadores rurais na previdência social. Foi no ano de 1974 que o Brasil volta a dar passos à frente no sentido dos direitos políticos “quando o general presidente diminuiu as restrições à propaganda eleitoral, e deu um grande passo em 1978, com a revogação do AI - 5, o fim da censura prévia e a volta dos primeiros exilados políticos.” (Carvalho, 2002, p. 173). O período ainda foi marcado por grandes levantes de participação popular como, por exemplo, as “Diretas Já”, movimento em prol de eleições diretas ocorrido em 1984.

Todo esse contexto nos leva ao período de redemocratização do Brasil após quase três décadas de ditadura e a promulgação da constituição de 1988, um marco na história dos direitos e na cidadania no país, visto que ela demarca em carta, a consolidação de diversos direitos sociais, civis e políticos. Esse momento pode ser tratado como o de maior discussão política na história do país, nota-se avanços nos direitos políticos e na participação; nos direitos sociais há a fixação de um salário-mínimo para os aposentados, pensionistas, para as pessoas com deficiência e maiores de 65 anos, mesmo que estes nunca tenham contribuído para a previdência, reforçando o caráter universalista das políticas públicas aqui formuladas. Os direitos civis, como a liberdade de expressão e a livre imprensa e a livre organização, tolhidos nos anos ditatoriais, foram recuperados.

Contudo, é importante termos em perspectiva que ao analisar esses fatos de modo panorâmico que as antigas desigualdades sociais, raciais e regionais que assolam o Brasil continuam presentes e marcadamente atuantes em nossa sociedade e, por isso, José Murilo de Carvalho (2002) afirma que a cidadania brasileira sempre foi “capenga”, vinda de cima e sem abarcar e pensar em todo o povo brasileiro e suas necessidades particulares.

A constituição brasileira atual, promulgada em 1988, conhecida como constituição “cidadã”, foi fundamental na garantia de diversos dispositivos considerados centrais para a efetivação de direitos políticos, civis e principalmente sociais à população. Tomando como base o banco de dados gerado pelo *Constitutional Social Score Model (CSSM)*² e desenvolvido para traduzir em *scores* a probabilidade de um direito ser implementado em função dos dispositivos presentes na constituição observa-se que todos os direitos, sem exceção, foram melhorados e a maioria teve suas notas quase que dobradas em comparação a constituição anterior.

A cidadania como descrita acima é parte de uma série de mecanismos pertencentes à democracia moderna que, além de representativa, são democracias liberais e, portanto, burguesas no sentido que garantem um alinhamento entre a ideia de democracia com o capitalismo e seus interesses (Costa, 2023). Compreender essa dinâmica é fundamental para assimilar a forma como a cidadania e os direitos são concebidos na prática, visto que existem uma série de interesses do capital que interferem no jogo político. Nesta perspectiva, existem contradições entre a democracia contemporânea, o capitalismo atual e o próprio mundo dos direitos, visto que existem desigualdades que perpassam a estrutura do capitalismo e a democracia por si só é incapaz de resolver. Sobre isso, Przewoski (2018) sugere que o crescente descontentamento com relação à democracia advém do fato de que muitas vezes se atribui a ela expectativas que são irreais, de que, por exemplo, ela possa superar as consequências negativas e estruturais que permeiam o capitalismo contemporâneo. O mesmo pode ser dito sobre o mundo dos direitos à medida que eles são parte dessa estrutura.

Assim, é evidente que a cidadania e os direitos são de suma importância para garantir um mínimo de qualidade de vida à população, mas também acreditamos ser essencial analisar e desenvolver a forma como estes direitos são concebidos na prática, por isso neste trabalho focaremos em analisar o direito à educação no Brasil e a forma como este direito é vivenciado na prática pelas pessoas. Algo que será mais bem desenvolvido nos capítulos seguintes.

² Costa, Lucas, 2023, "Constitutional Social Score Model Database 2023", <https://doi.org/10.7910/DVN/YURO4T>, Harvard Dataverse, DRAFT VERSION

Neste sentido, Bobbio (1992) vai afirmar que o problema atual já não é mais o de fundamentar os direitos, mas sim o de protegê-los, pois muitas vezes a igualdade dos cidadãos perante a lei choca-se com a desigualdade perante cidadãos - desigualdades econômicas e sociais. Tal afirmação não é o mesmo que dizer que constitucionalizar direitos não importa, pelo contrário, sustentamos que a constitucionalização de direitos é essencial à medida que eles refletem (ao menos em partes) os desejos e anseios coletivos, além de que cobrar a efetivação de direitos constitucionalizados não é o mesmo que pedir favores, mas sim exigir por elementos prescritos na carta magna.

Os Direitos exigem, necessariamente, a presença do Estado para sua efetivação, de modo que tal presença se caracteriza na adoção de políticas públicas na área, caso contrário, o direito normalmente se mantém somente no espaço escrito, pouco prático, aquilo que Ferdinand Lassalle (1933) denominava de um mero pedaço de papel. Para além, também é papel da sociedade civil, visto que muitas vezes é necessário que a sociedade reivindique a efetivação do direito. Ou seja, os direitos só se concretizam de fato quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos Poderes Públicos e da capacidade da Sociedade Civil se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento.

3. EDUCAÇÃO COMO DIREITO CONSTITUCIONAL

Neste capítulo profundaremos o debate principal do presente trabalho, discutir a história da educação no Brasil, como ela se constitui como direito e como ele se desenvolve ao longo dos anos para que, posteriormente, possamos relacionar este direito ao modo de produção e reprodução da vida material em determinado tempo-histórico.

Apenas no século XVIII, com o fortalecimento da burguesia, da modernidade e de ideias iluministas que a ideia de educação como direito de todos os cidadãos começa a ganhar força. Nesta lógica, Singer (1995) vai dizer que a demanda de acesso universal à educação parte de uma necessidade a partir dos direitos políticos colocados, de modo que a demanda pelo acesso à educação passa a ser sustentada para que as pessoas sejam capazes de exercer os direitos políticos que a conquista do sufrágio universal lhes proporciona.

É somente depois da segunda guerra mundial que se vê um aumento considerável na democratização do ensino e um aumento na duração da escolaridade obrigatória. Um marco importante na luta deste direito foi em 1948 com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos³ que afirma que toda pessoa tem direito à educação. Esta declaração foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Nações Unidas, tendo um peso considerável na difusão deste direito pelo mundo. Posteriormente, esta afirmação é refeita na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959)⁴ afirmando que toda criança deve ter direito à educação gratuita e obrigatória ao menos nas etapas iniciais.

Gomes, Cardoso, Santos e Rodrigues (2018) afirmam que o desenvolvimento dos direitos humanos no mundo é fruto do iluminismo e das Revoluções Francesa e Americana, sendo, principalmente os direitos sociais, amplamente espalhados após a Segunda Grande Guerra, mais especificamente em 1948 com a Declaração Universal Dos Direitos Humanos, mesmo que constituições de países como México (1919) e Alemanha (1917) já reconheçam a legitimação jurídica de direitos sociais antes. Já o direito à educação é um importante direito já colocado na declaração dos direitos humanos, sendo de extrema importância por ser um direito do qual dependem os direitos ao trabalho, saúde e ao próprio exercício da cidadania.

A trajetória histórica da doutrina dos Direitos Humanos é indicador preciso da clara preocupação do homem com a sua instrução. Já desde a edição da declaração francesa de 1789, avulta a ideia da impositiva necessidade de se assegurar acesso à educação e

³ <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

⁴ <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/370-declaracao-universal-dos-direitos-da-crianca/1919-declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959>

aos meios direcionados a emancipação intelectual e política do ser humano, integrante da comunidade social. (Caggiano, 2009, p. 21)

A citação acima de Caggiano nos põe a pensar sobre a questão da educação e como, há tempos, é quase unanimidade a sua importância. É comum ouvirmos no debate político por parte tanto da esquerda quanto da direita que a educação importa, portanto, tem algo fundamental que buscaremos tratar aqui: qual educação é esta? São diversos os atores que buscam pautar este debate.

O direito à educação pode ser visto ao mesmo tempo como algo individual e coletivo, pois seu projeto de formação dos indivíduos é coletivo à medida que este direito não envolve somente àquele que frequenta os espaços educacionais oferecidos pelo Estado, envolve toda a sociedade, se trata de uma série de intervenções jurídicas marcadas pelas políticas educacionais que buscam, ao fim, construir um projeto de sociedade (Caggiano, 2009).

Nota-se que “controlar” a educação que a população terá acesso pode ser visto como instrumento de poder ao passo que controlar quem forma e como forma é central para pautar o projeto de sociedade que se deseja.

3.1 HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A historiografia considera como ponto de partida da educação escolar no Brasil a data de 1549, marcada pela chegada dos primeiros jesuítas. O projeto de colonização no Brasil trouxe consigo a ordem de dominação às sociedades indígenas, colocando sobre estes povos a condição de subordinados, trazendo também uma pedagogia já definida, a de conversão dos povos originários, buscando os impor uma lógica de vida cristã. Os primeiros documentos direcionando uma política educacional no país tinham como centro a catequização dos indígenas e os jesuítas cumpriam o papel de “educadores”.

Toda essa lógica educacional era financiada pela monarquia católica que governava Portugal, a coroa financiava a ordem jesuítica por meio da redizima, um porcentual sobre o imposto que era arrecadado das dízimas enquanto imposto sobre o açúcar (Cury, 2018). Esse financiamento garantia que os jesuítas pudessem pensar em modos de converter e “educar” os indígenas.

A ordem jesuítica, aos poucos, se transformou na Companhia de Jesus, se tornando uma empresa mercantil e um projeto educacional central para a coroa. Ela se dividia em duas frentes:

uma que se encarregava da educação dos colonos, das classes dominantes e uma segunda frente que se voltava aos povos indígenas, com o objetivo de catequizá-los (Saviani, 2008).

Durante mais de dois séculos a companhia de Jesus e os jesuítas exerceram controle praticamente total da educação no país. Neste contexto, a coroa portuguesa expulsou os jesuítas do país, fazendo com que a educação local entrasse em um novo cenário a partir das reformas pombalinas que tiveram início na metade do século XVIII, se mantendo até meados do século XIX. As reformas pombalinas expulsaram os jesuítas através de uma noção iluminista da razão que rompe com a dominação dos jesuítas e da igreja católica (Saviani, 2008).

De acordo com Saviani (2008), o Estado procurou adequar a educação por meio de uma política educacional que buscava incorporar os valores do iluminismo, entretanto, a estrutura educacional dos jesuítas já estava posta e bem estruturada, de modo que a educação na colônia encontra dificuldades de se organizar.

Tendo em perspectiva que os acontecimentos na metrópole (Europa), influenciavam diretamente na colônia, é importante tratarmos da realidade educacional no continente europeu no período. No fim do século XIX, em um contexto de uma recente revolução industrial, a escola pública começava a ser formulada para formar mão de obra, começava a se ver a educação pública como algo desejável, visto que ela era capaz de acessar os cidadãos e formar pessoas que fossem condizentes com os valores do Estado (Alves, 2006).

A escola pública, segundo Alves (2006) começou a ganhar força e se espalhou com a função de conter as efervescências da classe operária, sendo uma educação cívica e moral, voltada a formar pessoas dentro de uma sociedade burguesa e com uma moral burguesa. A segunda metade do século XIX foi marcada por uma intensificação em termos mundiais na campanha para a universalização da escola laica, obrigatória, gratuita e mantida pelo Estado. A escola burguesa, em um contexto iluminista que se espalhava na Europa, começava a ressoar no Brasil e nos países da América Latina. A ideia era que o desenvolvimento alcançado na Europa fosse o ponto de chegada do Brasil, e assim, buscava-se instituir uma educação nos mesmos moldes.

As políticas educacionais que visavam o estabelecimento de uma educação pública começaram a aparecer já no Brasil independente, os primeiros projetos de escolas públicas visavam a formação de pessoas que “servissem” ao Estado, de modo que a escola pública tinha caráter de instruir o povo e seu direcionamento era visando o trabalho. Enquanto a burguesia acessava escolas onde se trabalhava o intelecto, o povo acessava uma educação que desenvolvia majoritariamente seus aspectos de trabalhadores, incentivando uma moral cristã. A política

educacional no país seguiu esses padrões até meados da década de 20 com o início de várias revoltas populares (Ferreira Jr., 2010).

A revolução de 30 mudou o caráter da política nacional e o ideário renovador da educação ganha espaço, as escolas superiores, secundárias e primárias são regulamentadas pelo Estado, ocorrendo diversas reformas educacionais que desembocam na primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, a LDB, em 1961⁵.

Após a LDP, em 1964 tem-se o golpe de estado que instaura a ditadura militar e, a partir daí, a questão social se converteu em questão de segurança interna, todo o aparato de estado foi reordenado para atender aquilo que foi chamado de imperativo da segurança nacional. Definindo a segurança interna como uma ação-resposta a um processo subversivo, devendo ser conduzida em termos de aplicação global do poder nacional dentro de uma estratégia nacional específica. Produziu-se nesse período uma nova orientação de política educacional, institucionalizada por meio da lei da reforma universitária e da reforma de primeiro e segundo grau.

No fim da década de 70 e começo de 80 tem-se o início do processo de redemocratização. A nova ordem socioeconômica instaurada na década de 90 é o neoliberalismo, mediante consenso de Washington, o que se estende até os dias atuais.

Nesse novo contexto, as políticas educacionais vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo, pois, ao mesmo que ocorre a constituição de 1988 e o ensino público é universalizado no país, tem-se, desde a ascensão do neoliberalismo, uma série de políticas educacionais pautadas em valores de mercado (Almeida, 2008).

Desde então, diversas políticas educacionais foram aprovadas sem que se buscassem de fato os resultados e as condições para que esses planos fossem cumpridos, o que pode ser observado no fato de que o Brasil acumulou um enorme déficit histórico, de tal ponto que continuamos propondo o fim do analfabetismo.

3.2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL

Para além dos principais marcos da história da educação no Brasil, também é essencial tratarmos da educação como direito constitucional no país e qual sua história. Na história

5

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

constitucional do Brasil foi somente com a constituição de 1934 que o tema da educação como direito veio a aparecer, até então nas constituições de 1824 e 1891 nada se falava em educação, sendo o exercício educacional restrito às elites e marcado majoritariamente pela Igreja em uma tentativa de catequizar a população indígena que aqui vivia.

O processo constituinte de 1934 se afastou um pouco das ideias liberais presente nos demais e se aproximou de ideais relativos aos direitos sociais contidos na Constituição de 1917 do México e da alemã em 1919, sendo consideradas constituições “modelos” para diversas que vieram depois, sobretudo no que se refere à direitos sociais. A Constituição de 34 disciplinou o direito à educação como direito subjetivo público, assumindo a responsabilidade dos poderes públicos em fornecer educação e que as pessoas cobrassem judicialmente quando ele não era feito, mas, vale dizer, a educação não era explicitamente assegurada até nenhum grau (Costa, 2021). Além disso, ela definiu como seria o repasse de verba para a educação por parte dos estados, governo federal e municípios.

A Constituição do Estado Novo, de 1937, estabeleceu como tarefa da União fixar as diretrizes, bases e quadros da educação nacional, bem como para a formação física, intelectual e moral de crianças e jovens. Este texto também prevê a atenção em garantir educação às classes menos favorecidas, afirmando ser dever do Estado garantir que todos tenham acesso, mas ela ainda não assegurava a educação até nenhum grau.

Terminada a segunda guerra mundial, o processo constituinte de 1946 refletia o momento histórico vivido pelo mundo: um momento de diversas transformações, reivindicações sociais e guerra fria. No que diz respeito à educação, os avanços que esta constituição traz está no ensino primário obrigatório e pela manutenção de ensino primário pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem trabalhadores; passa-se a exigir concurso de provas e títulos para docentes no ensino oficial secundário e superior (Teixeira, 2009).

A constituição seguinte, de 1967, marcada por ser a constituição oriunda da ditadura militar vivenciada no país pós 1964 garantiu poucas mudanças no que se refere ao direito à educação.

Por fim, vêm a constituição de 1988, a última elaborada no país e conhecida como constituição “cidadã” por garantir diversos avanços no que se refere à cidadania no Brasil. Aqui, o ensino superior passa a ter caráter de autonomia didático-científica, sendo indissociáveis o ensino, pesquisa e extensão; ensino fundamental também gratuito para aqueles que não tiveram acesso ou não terminaram na idade própria; progressiva universalização do ensino médio

gratuito (em 2009 uma emenda constitucional torna o ensino médio gratuito a todos); atendimento especializado à pessoas com deficiência; atendimento em creches para crianças de 0 a 6 anos; oferta de ensino noturno adequado às condições do aluno. Estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental I e na educação infantil, sendo responsabilidade dos Estados e governo federal garantir o ensino fundamental II e médio. Nota-se que foram os diversos avanços trazidos pela constituição de 1988 no que se refere ao direito à educação.

Krug (2010) afirma que nas sociedades pré-capitalistas a educação era centrada na família, no grupo, e estava mais relacionada à transmissão de saberes necessários para a manutenção da vida e para a perpetuação das tradições e culturas daquele grupo em específico, mas que, com o passar do tempo instituições se firmaram com o dever de “educar”. Na idade média, por exemplo, a educação era praticamente toda ligada à igreja, de modo que os espaços educacionais eram aproveitados pela igreja para serem espaços onde ela mantinha e reforçava seus dogmas; portanto, a partir do século XVII, o contexto era outro, com o renascimento as ideias da igreja eram constantemente desafiadas, o comércio e a indústria estavam em desenvolvimento ao mesmo que o feudalismo estava em queda, de modo que a ascensão da burguesia e o período colonial trouxeram novas concepções de mundo, algo que evidentemente também impacta o que era a educação à época. O divino perde força em detrimento das artes, literatura e ciência.

Neste contexto, diversos intelectuais, filósofos e pensadores da época mantinham o interesse pela educação, ressaltando que ela era central para superar os dogmas religiosos inculcados nos sujeitos e formar seres humanos “melhores”. É neste contexto, em meados do século XVIII, que se passa a discutir a educação e seu reconhecimento enquanto direito jurídico (Krug, 2010).

Como vimos, no caso do Brasil até metade do século XVIII o ensino era oferecido principalmente pelos jesuítas, estando diretamente ligado com a ordem religiosa e os interesses da igreja de propagar seus valores, aumentar número de fiéis, catequizar a população e expandir seus domínios. Lógica semelhante se aplica ao resto do mundo à medida que notamos que controlar a educação é fundamental para garantir a ordem, de modo que a educação oferecida e vivida na prática varia de cada tempo e espaço específico de acordo com suas necessidades e questões fundamentais.

4. EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE PODER

Tendo em vista o exposto até aqui e do percurso histórico da educação, neste capítulo buscaremos analisar e desenvolver quais os interesses por detrás da educação oferecida e como, neste sentido, ela pode ser considerada um campo de disputa e de poder.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (Alvarez, Varela; 1992; p.5)

Alvarez e Varela (1992) desenvolvem como a escola pode ser considerada uma “máquina”, central para o amansamento e controle dos corpos, visto que apesar das transformações no espaço escolar e no mundo, a escola se consolida como espaço central na construção do mundo social e do homem moderno, sendo neste espaço onde as crianças apreendem os valores necessários para a vida social.

Althusser (2022), em sentido semelhante, aponta que a educação se constitui como um aparelho ideológico de Estado, uma vez que, para ele, a educação tem como objetivo final garantir a reprodução da ordem quando é institucionalizada. Para o autor, a questão central está no fato de que para as forças econômicas se reproduzirem é necessário que condições econômicas, políticas e ideológicas estejam alinhadas para manutenção da ordem social, de modo que as instituições não são e nem poderiam ser instrumentos neutros, mas são, na verdade, instrumentos ideológicos, centrais para garantir a manutenção da ordem – seja ela qual for. Albuquerque (2022), na introdução da obra de Althusser, vai afirmar que

Formar o trabalho significa, não propriamente, ou não apenas, qualificar seu trabalho, mas tornar, para o indivíduo, natural e necessária a equivalência entre a qualidade do trabalho e a quantidade da força de trabalho; tornar natural e necessária a venda da força de trabalho, a submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia na produção etc., etc. (Albuquerque, 2022, p. 13)

A citação acima demonstra a base do pensamento de Althusser. Para o autor, o ponto central está em compreendermos como a força de trabalho e a ordem posta se reproduzem apesar de seus inúmeros efeitos negativos e, para ele, essa reprodução se dá, sobretudo, por meio social. O caráter central do aparelho Estatal estaria não no seu lugar jurídico, mas no seu funcionamento ideológico.

As instituições, neste cenário, deixam de ser instrumentos neutros do progresso humano, tornam-se instrumentos ideológicos centrais para garantir a manutenção da ordem,

reproduzindo em toda sua estrutura, a luta de classes presente na estrutura social. Neste aspecto, a escola desempenha papel fundamental como aparelho ideológico e, mesmo que o poder mude de mãos, ela continuaria sendo aparelho de subordinação ideológica e, como tal, tem em seu fim o objetivo de garantir a reprodução das relações de produção (Althusser, 2022).

O que importa, portanto, não é somente as relações de produção, mas, sobretudo, a relação dos indivíduos com as relações de produção já existentes, assim a escola seria responsável por inculcar valores que normalizam essa relação. Para Althusser, no mundo contemporâneo o aparelho ideológico escolar representa a substituição do que antes era o principal aparelho ideológico: a Igreja. Se antes era a igreja o órgão responsável por definir e transmitir aos cidadãos quais os valores considerados certos ou errados, como deveriam ou não agir, agora, no mundo contemporâneo, o papel desta transmissão fica marcado pela escola.

Ainda sob essa perspectiva, Durkheim (2014) trabalha sustentando a noção de que a educação tem uma função social de suma importância. Para ele, a educação é central para garantir a transmissão de normas e valores, promovendo a coesão social e sendo fundamental para garantir que os indivíduos se alinhem e se preparem para os papéis sociais que terão que desempenhar, dessa forma a educação se constitui, segundo Durkheim, como ferramenta de controle social à medida que ela é própria de cada tempo e espaço e se consolida a partir de cada tipo de sujeito que determinada sociedade deseja, ou seja, cada sociedade elabora certo ideal de sujeito e, é neste ideal que se inculca a educação escolar. Para ele, a educação traça o retrato do ser humano que devemos ser, satisfazendo necessidades que são externas, sociais e esse ideal varia para cada organização social e em cada tempo específico a depender das configurações deste tempo e espaço.

Bourdieu e Passeron (2014), por sua vez, desenvolvem a obra “A reprodução” em que revelam como a educação reproduz desigualdades sociais ao passo que vivemos em uma sociedade permeada por uma estrutura desigual. Os autores argumentam que a escola não apenas transmite conhecimento, mas também legitima uma lógica que antecede a escola, para eles a educação não é e nem pode ser descolada do social, sendo um espaço em que o poder se manifesta, fundamental para garantir a reprodução da ordem.

Neste sentido, Bourdieu e Passeron demonstram que o projeto educacional consiste menos na formação de uma cultura do que na tentativa de legitimá-la, ou seja, o modo de se fazer escola está ligado principalmente no modo de ser e estar fora da escola. No geral, é a reprodução da ordem social que o sistema de ensino vai ter como horizonte. A aparente neutralidade do sistema escolar permite transformar as diferenças sociais em diferenças

escolares. Em um artigo que busca analisar o impacto da obra de Bourdieu e Passeron para o mundo educacional, Valle (2002, p. 8) afirma que:

Os sistemas de ensino não escapam aos determinismos sociais, pois priorizam a produção dos seus reprodutores, como num círculo do eterno retorno; ignorando as demandas de democratização, os sistemas de ensino contribuem com muita eficácia para a reprodução da ordem social.

Por fim, podemos citar Foucault (1999), outro autor fundamental que também via a escola como uma instituição disciplinar, de poder, fundamental para garantir a ordem, visto que o sujeito é sempre um sujeito fabricado e, neste sentido, a escola seria dispositivo central encarregado de garantir a “fabricação” de sujeitos capazes de legitimar a racionalidade atual.

Assim, tendo em vista o exposto acima sobre Althusser, Durkheim, Foucault e Bourdieu e Passeron nota-se como a escola pode ser vista como uma instituição de poder, central para legitimar a ordem e como, assim sendo, ela se torna campo de disputa à medida que controlar como as pessoas irão se formar é essencial.

Nesta perspectiva, retomando a noção de direito à educação, podemos dizer que a educação se torna um direito fundamental para a democracia moderna e para a cidadania, pois garantir que as pessoas tenham uma formação cidadã, cientes de suas responsabilidades e direitos, capazes de legitimar a ordem – tanto quanto suas consequências negativas – é de suma importância para garantir um estado democrático.

Portanto, como vimos, a educação oferecida varia de acordo com a ordem, as demandas de determinado momento histórico e de determinado espaço, por isso, para se analisar a educação atual de forma aprofundada, é imprescindível que busquemos analisar como se configura a ordem capitalista contemporânea, quais seus desafios e como esta ordem pode ser vista no ambiente escolar. Por isso, buscaremos no próximo capítulo analisar a configuração do capitalismo atual para que, posteriormente, possamos relacioná-lo com a educação.

5. PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA VIDA MATERIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Para Marx (2023) os seres humanos são sujeitos de um tempo histórico específico com condições materiais de existência específicas e, nesta perspectiva, a forma como os indivíduos se colocam coincide com seu modo de produzir e consumir, ou seja, aquilo que são depende em grande parte das condições materiais de sua existência.

Na prática, isso significa que as supostas necessidades humanas que temos são, em parte, produto do grau da sociedade em que estamos, de modo que compreender o modo de produção e reprodução da vida material é chave fundamental para analisar o restante da existência humana. Assim, a estrutura de uma sociedade vai variar de acordo com o desenvolvimento de suas forças produtivas, visto que elas são também determinantes para as relações sociais de produção que daí se advém.

Partindo deste ponto de vista, compreende-se aqui que para analisar o desenvolvimento da educação como direito e como ela é vivenciada atualmente no Brasil, se faz necessário se debruçar sob o modo de produção de reprodução da vida material, ou seja, é preciso analisar o estágio do capitalismo contemporâneo e como as forças materiais de produção se organizam neste espaço-tempo.

5.1 O CAPITALISMO DO SÉCULO XX

No século XX a democratização coloca as agendas partidárias em torno do processo de bem-estar-social, visto que havia diversas demandas populares em relação ao Estado. Essa agenda tem a ver com a configuração formatada no mundo do trabalho e com a necessidade das pessoas de garantirem a provisão imediata de suas vidas. O capitalismo desregulamentado do século XIX, que não era capaz de garantir direitos aos indivíduos, gerou uma agenda revolucionária que ocasionou na necessidade de formatação de políticas que pudessem enfrentar essas questões.

Dessa maneira, pode-se dizer que muito daquilo que se configurou como um estado de bem-estar social estava ancorado em lutas sociais importantes ligadas ao mundo do trabalho. Assim, entre 1945-1975, os chamados 30 anos gloriosos do capitalismo, calcado num capitalismo de estado interventor na economia, de grande crescimento econômico, baseado em atividade produtiva geradora de emprego e renda, era capaz de, em certa medida, garantir

respostas às demandas societárias. Entretanto, no fim dos anos 60 e início dos anos 70 as tensões começaram a aparecer e o modo de organização política, social e econômica do sistema que levou o capitalismo a sua idade de ouro começava a passar por transformações.

Para se entender esse quadro geral de transformações do capitalismo dos anos 70, é necessário que façamos uma breve análise do funcionamento desse capitalismo do pós-guerra. Os partidos da social-democracia surgem como alternativa significativa para a civilização liberal que reinou no século XIX e se encontrava em ruínas nos anos 30. Nesse contexto, os partidos da social-democracia encontram o keynesianismo e começam a ganhar cada vez mais força no cenário político, alcançando seu auge após a segunda grande guerra com os modelos de Estado de bem-estar social e levando o capitalismo a seus anos de ouro de 1945 até início de 1970.

Este capitalismo do pós-guerra tem algumas marcas centrais. No que se refere a economia era um capitalismo marcado por políticas econômicas de tipo keynesiano que dava ao Estado um poder de intervenção na economia e no processo de alocação e distribuição de recursos, o objetivo era garantir economias de mercado prósperas que garantissem um quadro de pleno emprego, além de ser uma economia regulada, na qual os gastos públicos assumiram papel fundamental. Já no mundo do trabalho, o novo padrão produtivo era calcado na produção e no consumo em massa, e esse quadro encontra nos modelos fordistas/ tayloristas de produção as suas bases, o que significa que a maior parte da mão de obra do período se encontrava nas fábricas e indústrias. Além disso, sua configuração tinha um pacto entre capital e trabalho, no qual os trabalhadores também obtinham ganhos, sendo a presença de partidos sociais democratas decisiva para que direitos trabalhistas fossem alcançados.

Outro ponto que se faz necessário para a compreensão desse capitalismo do pós-guerra é o arranjo geoeconômico e geopolítico do período. No espaço entre a crise de 29 e o entre guerras há a emergência dos Estados Unidos como principal potência no sistema internacional de Estados. Com o fim da segunda guerra e o papel que os EUA tiveram no que se refere ao mundo capitalista ocidental, o país se consolida como nova potência e com uma capacidade de reorganização do sistema capitalista mundial. Nesse sentido, o que há no mundo capitalista do pós-guerra é um arranjo no qual a hegemonia norte-americana está instaurada e isso significa que as bases políticas e econômicas do mundo capitalista passaram a ter em larga medida uma relação com o que acontecia nos EUA.

Celso Furtado (2006) vai desenvolver que a organização da hegemonia estadunidense pode ser destacada em três questões fundamentais: Poderio Militar, Supremacia Econômica e

Sistema Monetário Internacional - na época que o padrão ouro-dólar era a nova referência para relações econômicas internacionais. Além disso, Furtado coloca que não foi só o dinheiro dos EUA que se espalhou pelo mundo, mas foram sobretudo as corporações estadunidenses.

Assim, pode-se afirmar que não é possível entender o capitalismo contemporâneo sem uma compreensão do que é e foi a grande corporação norte-americana que expandiu suas ideias para o mundo a partir da segunda guerra. A partir disso, o mundo é reorganizado sobre essas bases, sobre o guarda-chuva militar dos EUA, suas grandes corporações e o padrão ouro-dólar.

Esse quadro transformou os Estados Unidos em uma economia de capital e investimento para o mundo capitalista, acarretando uma intensa internacionalização do capital. A expansão da hegemonia norte-americana no pós-guerra levou a uma integração dos mercados dos países centrais e em uma articulação dos grandes territórios capitalistas.

Ocorre que a partir do fim dos anos 60 a estrutura marcada por um estado de bem-estar-social começa a sofrer modificações intimamente relacionadas à própria hegemonia estadunidense. No fim dos anos 60 e durante toda a década de 70 o poder militar norte-americano foi desafiado nos quadros da guerra fria. Pode-se citar a resistência do Vietnã na guerra; na África e na América Latina também havia revoluções, ou seja, em vários tabuleiros pelo mundo o poder estadunidense estava sendo desafiado.

Também no grau econômico a economia norte-americana passa a sofrer concorrência internacional. Grandes empresas europeias e asiáticas passam a ganhar cada vez mais força no cenário mundial e, neste quadro, mais empresas geram mais concorrência e a consequência é uma redução natural na margem de lucro. As crises do petróleo também tiveram um papel importante na inflação dos anos 70, já que era o insumo fundamental onde toda e qualquer atividade econômica, de forma direta ou indireta se ligava ao petróleo, a consequência foi que o aumento do preço do petróleo teve impactos inflacionários expressivos. O cenário da década de 70 era de um processo inflacionário em muitas economias centrais, uma dificuldade do próprio capitalismo no seu processo de reprodução à medida que as atividades produtivas já não garantiam uma remuneração significativa.

Esse cenário combinado com problemas na hegemonia militar e econômica norte-americana vai produzir um quadro de transformações no capitalismo mundial. A solução estadunidense foi revogar o padrão ouro-dólar e impor o padrão dólar-flexível, o que permitiria que os EUA pudessem se financiar na sua própria moeda, ou seja, emitir sem reserva. Essa política durou até 1985 e fez com que o país recuperasse sua hegemonia. Outra jogada vem em 1979, quando o presidente do banco central norte americano decide elevar a taxa de juros no

país, fazendo com que os norte-americanos entrassem em uma competição agressiva pela circulação do capital no mundo na tentativa de repatriar o capital mundial.

Como o maior problema do capitalismo no momento era na geração de capitais, onde boa parte do capital investido em atividade produtiva não encontrava mais taxa de remuneração significativa, numa situação de padrão dólar-flexível e baixa taxa de remuneração dos capitais, a jogada de elevação da taxa de juros acaba “sugando” os capitais do mundo, gerando uma desvalorização das moedas no mundo inteiro. O resultado é que os capitais que encontravam baixa remuneração em atividades produtivas migram para a economia norte-americana, onde, além de se ter uma moeda forte existe um aumento na taxa de remuneração do capital. Essa política ficou conhecida como política do dólar forte.

Assim, o rompimento com o ouro como padrão monetário e a política do dólar forte criaram condições para que os EUA reagisse de maneira econômica, política, militar e ideológica às crises anteriormente enfrentadas, fazendo com que o mesmo viesse a recuperar rapidamente sua condição de hegemonia no cenário mundial.

A radical mudança das regras do jogo financeiro no final dos anos 1970 provocou profundas consequências no quadro geoeconômico global. No terceiro mundo, a dívida externa experimentou um salto que, somado a uma crescente desvalorização das moedas, fez com que os Estados não conseguissem prover serviços básicos às suas populações. Os planos de desenvolvimento tiveram que ser abandonados e sobraram as contas a pagar. Gera-se um cenário de recessão e desemprego em diversas partes do mundo.

Nesse contexto, a partir da década de 80, os EUA iniciam uma série de desregulamentações de capitais que se segue por outras partes do mundo, dando início a construção do capitalismo financeiro e neoliberal que conhecemos hoje.

Esse processo de liberalização do capitalismo tem a ver com um conjunto de decisões que ficaram conhecidas como políticas econômicas de cunho ortodoxo, de cunho neoliberal: políticas econômicas fundamentadas na ideia de que o mercado é a melhor e mais eficiente matriz para organização societária e econômica. Ou seja, o mercado é a melhor variável no processo de alocação e distribuição de recursos em uma sociedade. O neoliberalismo é herdeiro dessa tradição ortodoxa.

Numa expressão, boa parte da ênfase na resolução do problema inflacionário por parte dos neoliberais é o corte de gasto público, a questão fiscal se transforma em uma questão quase que obsessiva dessa tradição. Nos anos 70, quando surge o fenômeno inflacionário e a crise de

reprodução do capital, as escolas neoliberais voltam a aparecer com mais evidências e ganhar papel importante no debate econômico.

À rigor, a política econômica pautada pelos economistas ortodoxos e neoliberais era a de um Estado Mínimo e de uma sociedade de mercado. Para eles o mercado não pode ser controlado, pois ele é fruto das vontades, necessidades e decisões dos indivíduos, de modo que o mercado seria o único meio capaz de ajustar as vontades e necessidades humanas, visto que é ele que coloca cada um conforme suas ações e interesses.

No fundo, a defesa dos neoliberais é de que as grandes decisões devem ficar no mercado, defendem um Estado mínimo com um controle de gastos públicos, privatizações, liberalização econômica e desregulamentação fiscal. De maneira geral, é a defesa de um estado mínimo na economia que tem como questão a proteção dos cidadãos e a garantia da ampla liberdade aos indivíduos para suas ações e interesses, mantendo uma estrutura institucional eficiente que garanta minimamente a viabilização material das pessoas, uma assistência mínima de que nada tem a ver com as políticas do Estado de bem-estar social.

Neste quadro, dos anos 70 pra cá, com o avanço de políticas neoliberais, os compromissos econômicos, políticos e morais criados pelo Welfare State foram solapados, tiveram suas bases abaladas. Desse abalo, o capitalismo passa a caminhar numa marca financeira, financeirizada e cada vez mais globalizada. Há, então, no plano econômico uma certa dificuldade em manter as políticas macroeconômicas da social-democracia, o que se relaciona com um cenário de intensas transformações no capitalismo e que também com as alterações na base produtiva, uma vez que os avanços técnicos científicos impactaram o modelo fabril industrial, onde o taylorismo/fordismo estavam assentados.

Esse ambiente impactou a própria dinâmica do mundo do trabalho. Os sindicatos de massa começaram a perder forças diante dessas transformações técnico-produtivas que pulverizaram estratégias produtivas.

Tudo isso ocorreu em meio a um cenário de um processo de expansão de capitais e de globalização produtiva, as condições de operação do Welfare sofreram modificações e geraram um abalo no próprio arranjo societário da época, dando início a ascensão de uma época marcada por políticas de desregulamentações. Esse quadro relevou também uma crise da própria política e da crença em sua capacidade de lidar com as demandas societárias. O contexto político, econômico e social agora é outro, o neoliberalismo ganha força.

5.2 NEOLIBERALISMO E O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

A obra de Dardot e Laval (2016) se destaca por, para além de analisar as bases políticas e econômicas que constituem o neoliberalismo, mostrar como ele se constitui como uma nova racionalidade, ou seja, o neoliberalismo não é só uma teoria econômica, mas é a própria razão que institui os sujeitos, sendo responsável por estruturar toda conduta e organização da sociedade em nível global e local à medida que supera a esfera econômica e engloba todas as dimensões do ser humano, pautando todo o modo de ser e estar no mundo. Por isso, vão dizer os autores, que ele se traduz em uma nova razão de mundo que marca uma nova racionalidade e deriva de um conjunto de discursos, práticas e dispositivos marcados pelo princípio universal e generalizado da concorrência.

Como vimos, o fim da Primeira Guerra Mundial e as crises que vieram com ela levaram a uma revisão da estrutura política e econômica do período, gerando um capitalismo que combinava um Estado regulador da economia e da sociedade, buscando garantir o bem-estar-social. Entretanto, sendo o capitalismo em sua totalidade marcado por constantes transformações e crises, este período de bem-estar-social passa por crises sistêmicas que acarreta novas transformações, de modo que desta vez o neoliberalismo surge como perspectiva, pautando não a ausência do Estado, mas uma intervenção do Estado que favorece a concorrência do mundo privado.

Os governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, tidos como precursores das políticas neoliberais no mundo, foram marcados por políticas de ajustes fiscais e privilégios ao mundo privado, em que os argumentos centrais buscavam abaixar o custo do trabalho, privatizar empresas e regular os gastos sem que, por isso, se pautasse a estrutura do capitalismo e os privilégios das elites econômicas. Junto dessas políticas, a população foi e ainda é responsabilizada por não conseguir suprir suas necessidades, sendo pautado que é preciso ensinar os sujeitos a empreender, controlar suas finanças e trabalhar mais, pois a lei do mercado é central e não devemos interferir. Esse contexto faz com que o neoliberalismo ultrapasse o aspecto político e econômico do Estado e se transforme em uma racionalidade à medida que toda nossa subjetividade contemporânea passa a ser marcada pela competitividade e pela perda do social em detrimento do individual, valores que até então eram restritos ao econômico se inserem cada vez mais em todas as esferas da vida cotidiana.

Paulatinamente essas políticas que começaram a ganhar força nos governos de Thatcher e Reagan na década de 80 se espalharam pelo restante do mundo. No Brasil, por exemplo, pode-

se marcar o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) como aquele que consolida o neoliberalismo no país com diversas políticas privatistas e redução de gastos públicos, de modo que, desde então, as políticas no Brasil seguem, em alguns momentos mais e outros menos com essa perspectiva.

Esse novo contexto em que o neoliberalismo se torna força central gera uma reestruturação do Estado e seu papel à medida que os valores neoliberais ganham força política e ele passa a ser visto cada vez mais como um avaliador e regulador, de modo que suas ações também passam a serem guiadas pela ótica empresarial da concorrência. Os países concorrem entre si e os grandes empresários exercem papel fundamental nessa concorrência e, a consequência é de que, em um cenário em que a busca pela maximização de lucros move todas as ações, os sindicatos perdem força, as demandas sociais perdem visibilidade do Estado e os gastos com estatais deixam de fazer sentido. Ele próprio se torna uma empresa, as decisões passam a serem tidas como “neutras” e “técnicas”.

Entretanto, essas transformações no sentido do Estado e na sua ação ultrapassam as barreiras estatais, o significado do que é público e a própria ideia do sujeito político muda radicalmente. A dimensão do que é política e qual seu papel perde valor, visto que a esfera coletiva e social é preterida em detrimento de uma vida individual e de ganhos próprios (Queiroz, 2018).

Esse modo de ser e estar pautado na constante competitividade atravessa toda a sociedade e, aos poucos, todos são vistos como empresas em constante estado de competição uns com os outros e que agem sempre visando maximizar seus lucros. É colocado que o sujeito moderno precisa ser flexível, que ele esteja sempre pronto para se adaptar conforme as necessidades do mercado. As desigualdades estruturais que permeiam o capitalismo se tornam “normais” e os indivíduos são responsabilizados por seu sucesso e/ou fracasso, de modo que os direitos do mercado ganham protagonismo em detrimento dos direitos civis e sociais, tudo passa a ser medido através de uma lógica de custo-benefício (Dardot e Laval, 2016).

A definição de cidadão e de sujeito é alterada à medida que este sujeito passa a ser visto como *homo economicus* e, mais importante, somente *homo economicus* que age em constante tentativa de maximizar seus lucros (Brown, 2015). A partir desta noção que Dardot e Laval (2016) vão dizer que o neoliberalismo, para além de uma dimensão política e econômica, institui uma nova racionalidade, um novo jeito das pessoas serem e estarem consigo próprias e com os outros, espalhando-se por todo o globo. Por isso, vão dizer os autores que o

neoliberalismo é marcado pela generalização da concorrência e de uma lógica empresarial que acomete todas as esferas da vida.

Nesta lógica, os direitos sociais historicamente conquistados vão perdendo força, passando a serem vistos e tratados mais como gastos do que como algo fundamental para garantir a provisão das pessoas, essa tarefa, agora, passa a ser restrita ao mundo econômico pelo argumento de que uma economia em alta trará mais investimentos e conseqüentemente mais oportunidade de emprego e aumento de arrecadação, o que geraria a possibilidade de que as pessoas pudessem, dessa maneira, ter o seu bem-estar garantido. Entretanto, o que se observa com essas políticas tem sido o oposto, nota-se uma parcela significativa de pessoas “abandonadas à sorte do mercado” que, sem direitos, se agarram na crença de que, em algum momento, o mercado será capaz de atender suas necessidades.

Em sentido semelhante, Brown (2015) argumenta que elementos que antes constituíam a base da democracia moderna agora estão sendo transformados em elementos econômicos, de modo que princípios e instituições democráticas passam a ser constantemente desafiadas pela autonomização neoliberal. Na educação, por exemplo, a autora cita que uma boa educação passa a ser medida pelo nível de retorno que ela pode vir a dar, de modo que a educação passa a ser calculada através de uma lógica individual de riscos e ganhos, removendo o horizonte de formar cidadãos.

Neste aspecto, aqueles que pensam e formulam políticas educacionais passam a questionar como podemos equipar as pessoas para as habilidades necessárias aos trabalhos modernos. Cada pessoa passa a ser vista como uma empresa rentável, todas as necessidades humanas passam a ser vistas como algo financeirizado. O neoliberalismo produz uma nova razão de mundo que faz com que o modelo de mercado domine todas as esferas da vida - mesmo aquelas que não envolvem dinheiro.

A racionalidade neoliberal reconfigura o ser humano em um capital humano que se torna uma empresa e empresário de si mesmo constantemente preocupado em como maximizar a si próprio, a competitividade se torna a norma. Entretanto, Brown (2015) chama atenção para o fato de que não nos tornamos empresas e capital humano para nós próprios, mas para todo o resto. As empresas, o Estado e as demais pessoas também passam a nos ver como empresas, tudo se torna competitivo e ranqueado. Essa lógica se torna regra da vida, transcende o mercado, tudo entra em uma lógica mercadológica.

Neste contexto, a cidadania como definida por Marshall (1967) e os direitos sociais foram e estão sendo paulatinamente substituídos pela redução de taxas cambiais. O Estado se

torna uma empresa e a construção do *homo economicus* não só deixa para trás o *homo politicus*, mas também o humanismo, visto que perdemos os vínculos sociais e a vida individual é cada vez mais importante (BROWN, 2015).

Este cenário também altera a configuração do mundo do trabalho e as próprias relações sociais que o permeiam e, sob esta perspectiva, Sennett (1999) vai dizer que as consequências destas alterações são sentidas de forma negativa na vida e na própria psique do trabalhador moderno, visto que o mundo do trabalho atual é marcado pela flexibilidade e produtividade crescente.

Num contexto em que os direitos trabalhistas são desregulamentados e as necessidades do mercado tanto como do capital se alteram constantemente, o trabalhador precisa estar preparado para lidar com estas demandas, pede-se que ele esteja sempre pronto para mudanças e que seja sempre produtivo, é preciso que ele faça de tudo para estar no mercado de trabalho à medida que este mundo perde seu caráter de estabilidade e segurança.

Em comparação a este contexto, Sennett (1999) traz um cenário de uma época em que os direitos estavam demarcados, os sindicatos defendiam os trabalhadores e havia uma relativa estabilidade na profissão, o que fazia com que não só o trabalho tivesse este ar de linearidade, mas que a própria vida, uma vez que o trabalho estável é fundamental na criação de vínculos sociais e na apreensão de valores éticos.

Este cenário moderno pautado por uma lógica de mercado em que a competição e as mudanças são tidas como positivas exige uma adaptabilidade que se torna característica central nesta dinâmica. Atualmente as pessoas mudam de trabalho e de profissão diversas vezes ao longo da vida, o que impede também a criação de vínculos sociais profundos, gerando uma corrosão do caráter ao passo que perdemos nossos laços de confiança com o outro que, colega de trabalho, compartilha as angústias e alegrias da vida. Além disso, Sennett (1999) vai afirmar que a consciência de classe é cada vez mais deixada de lado, visto que ela se constroi em convivência e em sentido de comunidade, mas, se cada vez mais estamos isolados, se mudamos de trabalho a todo momento, se a vida individual ganha cada vez mais força em detrimento do social, naturalmente este caráter coletivo se perde. Em um capitalismo flexível onde tudo e todos precisam estar prontos para constantes alterações, a vida a longo prazo perde sentido, nos tornamos socialmente frágeis.

O modelo de produção capitalista atual é marcado pela flexibilidade e por constantes e intensas transformações que fazem parte do cotidiano, gerando instabilidades e incertezas quanto ao futuro. Portanto, mesmo que estes sentimentos sejam naturais à vida humana, agora,

ele faz parte do cotidiano ao passo que as mudanças não marcam mais um desastre iminente ou um grande rompimento, mas algo que convivemos diariamente. Tal dimensão, aponta Sennett, gera nos indivíduos uma perda de propósito e uma ausência de perspectivas futuras, de modo que é preciso se acostumar com a constante angústia e medo do amanhã. No mais, tendo em vista que a noção de caráter é construída de forma coletiva e atualmente estamos cada vez mais descolados desta coletividade, o caráter enquanto dimensão coletiva é corroído, a consequência é evidente: uma geração marcada pelo sofrimento psíquico e por uma sociedade naturalmente cansada (Han, 2017).

Acrescenta-se a tudo isso a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso, a competitividade como valor dominante, o processo de privatização, a perda de direitos e desregulações da vida.

A expressão “capitalismo flexível” descreve hoje um sistema que é mais que uma variação sobre um velho tema. Enfatiza-se a flexibilidade. Atacam-se as formas rígidas de burocracia, e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais (SENNETT, 1999, p. 9).

Feito o panorama do capitalismo contemporâneo, o próximo capítulo tem como objetivo relacionar esta dinâmica com a educação atual. Tendo em vista o que foi realizado no capítulo 3 deste trabalho de que a educação é um instrumento de poder e, assim sendo, tem como objetivo garantir a produção e reprodução da ordem, buscaremos em seguida compreender qual ordem o modelo de escola em curso no Brasil têm reproduzido.

6. EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Partindo da noção de que a educação, quando institucionalizada, tem como objetivo garantir a produção e reprodução da ordem, buscamos, aqui, analisar o modelo de educação em curso no Brasil atualmente e como a efetivação do direito à educação, neste molde, busca reproduzir a ordem estrutural do capitalismo neoliberal, visto que o papel da escola está em inculcar valores que normalizam as relações de produção.

Nesta perspectiva, nos deparamos com a Reforma do Ensino Médio proposta e aprovada pela Lei nº 13.415/2017 que tem transformado, desde então, as bases curriculares e as diretrizes do Ensino Médio brasileiro desde então, o que tangencia nossa questão norteadora: Esse modelo escolar em curso proposto pela Reforma tem reproduzido qual modelo de sociedade?

Como analisamos anteriormente, para Althusser (2022), no mundo contemporâneo o aparelho ideológico escolar representa a substituição do que antes era o principal aparelho ideológico: a Igreja. Ou seja, se antes era a igreja o órgão responsável por definir e transmitir aos cidadãos quais os valores considerados certos ou errados, como deveriam ou não agir, agora, no mundo contemporâneo, o papel desta transmissão fica marcado pela escola.

Podemos dizer, deste modo, que a educação se torna um direito fundamental para a democracia moderna e para a cidadania, pois garantir que as pessoas tenham uma formação cidadã, cientes de suas responsabilidades e direitos, capazes de legitimar a ordem – tanto quanto suas consequências negativas – é de suma importância para garantir um estado democrático. Portanto, a educação oferecida varia de acordo com a ordem, as demandas de determinado momento histórico e de determinado espaço, por isso, para se analisar a educação atual de forma aprofundada, é imprescindível que busquemos analisar como se configura a ordem capitalista contemporânea, quais seus desafios e como esta ordem pode ser vista no ambiente escolar.

Por essa perspectiva, Gaudêncio Frigotto (2005) afirma que, desde 1950, a ênfase dada à educação tem sido, face às desigualdades, voltada a noção de capital humano (desenvolvida pelas Chicago boys), o que tem desenvolvido constantes tentativas de intervenções economicistas e tecnicistas no meio educacional desde então, fazendo com que a educação se tornasse campo de disputa e de poder, sendo vista como uma prática social entre a sociedade e o processo produtivo, político, econômico, ideológico e cultural.

Almeida (2008), sob o mesmo viés, coloca que essa tentativa de intervenção dos economistas na educação pode ser vista em demais etapas da vida moderna. Para ela, sobretudo no Brasil, nota-se que cada vez mais assuntos complexos têm sido reduzidos ao problema da

desigualdade, o que permitiu que esse discurso de que a economia é mais importante do que o restante das esferas da vida humana se tornasse central⁶, fazendo com que a escola passasse a ser vista como espaço onde economistas especialistas devem estar envolvidos. Dessa mudança histórica de discursos passa-se a observar o crescente número de economistas envolvidos na vida política e com opinião sobre diversas instituições centrais. A escola passa a ser vista como espaço central onde economistas especialistas devem estar envolvidos (Almeida, 2008).

Sobre isso, Almeida (2008) afirma que o elemento fundamental para esse processo foi a ação de economistas estadunidenses e europeus vinculados à UNESCO e Fundação Ford na disseminação de uma noção de planejamento educacional apoiada em cálculos de necessidades de mão de obra. Fixava-se nas políticas públicas uma noção de educação baseada na Teoria do Capital Humano, produzida pelos economistas de Chicago, difundida principalmente no contexto de Guerra Fria em que ideais estadunidenses foram difundidas ao resto do mundo.

É nesse quadro que os órgãos da Unesco patrocinaram uma intensa circulação de especialistas pela América Latina, principalmente a partir do II Encontro de Ministros da Educação, realizado em Lima, em 1956, iniciando um ciclo de conferências internacionais, seminários regionais e cursos de formação de planejadores, vários deles patrocinados pela Usaid no quadro do programa Aliança para o Progresso. (ALMEIDA, 2008, p, 166)

A crise do capital entre os anos 60 e 70 iniciou o processo de desmonte dos estados de bem-estar social e, como consequência, a partir dos anos 90, governos com vieses neoliberais na América Latina, seguindo orientações do FMI e do Consenso de Washington passaram a aplicar as ideias de um mundo neoliberal no continente, a receita combinava abertura econômica, ajuste fiscal e desestatização (Lima e Maciel, 2018).

Se no taylorismo/ fordismo as competências eram desenvolvidas com base nas “estáveis” ocupações, atualmente a lógica é outra, os trabalhos hoje são constantemente redefinidos de acordo com as necessidades de mercado, daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade (Kuenzer, 2017). Tal cenário aponta para a necessidade de uma formação também flexível, onde os jovens sejam capazes de acompanhar as constantes alterações do mundo e desenvolvam competências que permitam aprender aquilo que vier a ser necessário ao longo da vida. A técnica e o conhecimento vão sendo desvalorizados em prol de uma lógica empreendedora, central para trabalhos flexíveis (Goulart e Moimaz, 2021).

⁶ Vide os discursos durante a pandemia de Covid-19, onde foi muito dito no Brasil que era mais importante se preocupar com a economia do que com a própria vida das pessoas (Butler, 2022)

Nesse sentido, a crise política é uma crise sobretudo de tudo aquilo que é público (Lahuerta, 2020). O modelo de boa vida passa a ser marcado pelo sucesso individual a qualquer preço, o bem social e público é deixado de lado. E, dentro deste cenário, a educação aos poucos vai se adaptando às demandas de uma sociedade tal como está.

E, como consequência deste contexto e do cenário que permeia o capitalismo contemporâneo (desenvolvido no capítulo 4), a escola vai sendo vista como uma instituição neoliberal que também têm em suas raízes os valores deste mundo, fazendo com que a produção de conhecimento seja, paulatinamente, substituída por competências e habilidades necessárias em um mundo dinâmico e instável.

Neste sentido, a aparente necessidade da Reforma do Ensino Médio aprovada no Governo de Michel Temer em 2017 partiu de constantes reclamações de que a escola estava ultrapassada e que era preciso que os estudantes aprendessem coisas “úteis” às suas vidas práticas, visto que o conteúdo escolar era rígido e desinteressante aos jovens (Silva, Krawczyk e Calçada, 2023). A propaganda utilizada pelos apoiadores da reforma dizia que ela vinha para qualificar melhor profissionalmente os jovens e garantir liberdade de escolha para os estudantes acerca do que eles iriam aprender, fazendo assim com que eles voltassem a ter sentido em ir à escola (Goulart e Cássio, 2022). Esses argumentos, juntamente da propaganda “nem-nem” escancarou as portas para que a reforma viesse.

a propaganda do ‘Novo’ Ensino Médio ocupou-se, desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal: o grande contingente de jovens egressos/as do ensino médio que não prosseguem os estudos no ensino superior e nem encontram uma colocação profissional – a frivolamente denominada ‘geração nem-nem’. (Goulart e Cássio, 2022, p. 286)

A reforma educacional que ajudaria o país a se modernizar e melhorar as oportunidades para os jovens ancorava-se em três argumentos centrais: I) flexibilização do currículo escolar com itinerários formativos que permitiriam a escolha das matérias pelos estudantes; II) ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral; e III) qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes, acompanhando as demandas do mercado atual (Goulart e Cássio, 2002).

Uma mudança que a Reforma inseriu é que agora, os estudantes terão a possibilidade de escolher quais matérias cursar. A liberdade de escolha dos estudantes a partir da flexibilização do currículo são dois pontos muito usados como argumentos favoráveis à reforma, afirmando que, com essas alterações os estudantes terão maior autonomia e mais espaço para que suas subjetividades sejam atendidas. Em um contexto de capitalismo flexível, é importante que os indivíduos também o sejam.

Ao discorrer acerca das finalidades das reformas da educação, Freitas (2018, p. 42) cita Eric Hanushek, estadunidense membro de uma think tank com objetivos de influenciar nas políticas educacionais por viés empresariais, quando em passagem pelo Brasil em 2018 afirma que:

Com a introdução da inteligência artificial, automação e robôs, a economia está mudando mais rapidamente do que vimos no passado. Diante deste cenário, a importância da Educação de qualidade torna-se muito mais importante. As pessoas que se ajustarem a essas mudanças e se adaptarem às novas indústrias serão as “vencedoras”. Por outro lado, aquelas que estão presas aos velhos empregos serão as “perdedoras econômicas” do futuro. É essencial que os jovens atuais desenvolvam habilidades necessárias para essa economia em rápida mudança.

O que se mostra, com a citação acima, é fundamental para a compreensão acerca do que aparentam serem os interesses por trás das reformas educacionais em curso no país nos últimos anos: formar subjetividades “alinhadas” às novas necessidades do capitalismo. O indivíduo neoliberal tem novas necessidades, ele é meritocrático, está em constante estado de disputa, o individual prevalece em larga escala ao social e, assim sendo, a formação deste indivíduo também passa a se alinhar a essas necessidades que são determinadas pelo mercado.

A aparente neutralidade do sistema escolar transforma as diferenças sociais em diferenças escolares, se vivemos em uma sociedade com altos índices de desigualdades, naturalmente a escola também será reflexo disso (Valle, 2002). Os indivíduos passam a ser regularizados pelo seu sucesso ou fracasso e aqueles que não conseguem alcançar determinadas posições de prestígio (ou notas consideradas boas) são tidos como fracassados ou não merecedores.

Além disso, como já esperado, a reforma demonstra uma série de desigualdades entre as escolas e alunos com mais privilégios. As escolas de estudantes mais pobres não contam com toda a variedade curricular prometida, faltam professores qualificados, infraestrutura e políticas capazes de garantir que jovens em situação de vulnerabilidade consigam acessar a escola em tempo integral. Enquanto, em contrapartida, nas escolas privadas a realidade é outra.

o aluno é colocado na condição de cliente, e não de cidadão. Para ele, mais valerá a possibilidade de poder escolher do que a obrigação do que deve estudar. Em contrapartida, para quem não pode pagar pelo menu formativo disponível na rede particular, restará o mais precário ou aquilo que julgar menos difícil de cursar. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 20)

Trata-se de um projeto educacional avesso à democracia real que teve e ainda têm o apoio de instituições privadas (Catini, 2023) como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Millenium, além da coalizão Todos Pela Educação que, juntamente da Fundação Telefônica Vivo e os institutos Natura e Sonho Grande, encomendaram uma pesquisa ao Datafolha onde

descobriram que - através de uma metodologia considerada duvidosa -, 98% de alunos das escolas públicas querem que a formação os prepare para o mercado de trabalho⁷ (Goulart e Cássio, 2022).

Desde a discussão da reforma e de sua aprovação são diversas as declarações de membros de Think Tanks se colocando de forma favorável a tais mudanças, demonstrando que o apoio de diversos grupos empresariais sob as políticas educacionais marca uma época em que estes grupos têm legitimidade para dizer o que consiste ou não uma educação de qualidade, além de que a disputa de classes é observada neste processo à medida que existe uma classe, evidentemente dominante, ditando quais devem ser os rumos da classe dominada (Catini, 2020).

Minto (2023) em seu livro “O Avesso das evidências” diz que estamos em uma época marcada por uma educação baseada em evidências, em que as políticas educacionais passam a ser justificadas por evidências (majoritariamente contraditórias) ao modo que tudo passa a ser quantificado e mensurado, sendo uma “tirania dos números”. Entretanto, no fundo isso esconde uma tirania muito maior: a do capital, ao modo que as evidências buscam alinhar a instituição a um contexto de um mundo neoliberal, sendo responsáveis por legitimar as políticas de interesses privatistas.

Por fim, ficamos com a questão central: a quem interessa uma formação como a proposta pela reforma? Qual jovem desejamos formar com essa escola? Nossa hipótese é de que se trata de uma reforma em diálogo com a organização capitalista atual: fragmentada, acelerada e flexível.

Neste cenário a proposta de reorganização do ensino médio têm força. Falamos de uma época em que a juventude é marcada por índices educacionais problemáticos e por uma grande diversidade. Uma lei que busque flexibilizar as possibilidades do currículo nas escolas e que permita que os próprios jovens fossem sujeitos nessa escola foi usada como argumento para validar a reforma, visto que antes o ensino médio era muito rígido e desinteressante aos jovens, não conversava bem com as necessidades atuais (Silva, Krawczyk e Calçada, 2023).

A proposta de um currículo flexível não surge do nada, ela atende demandas específicas de um contexto material de mundo em que a acumulação flexível é central. Neste contexto, não há verdades, tudo importa e nada importa, qualquer conhecimento serve, o processo de aprendizagem da juventude passa a ser marcado pelas redes, fóruns e chats, o conhecimento é

⁷ <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-nacional-jovens-ensino-medio-2022/>

simplificado. Tem-se a superficialização do processo educativo, sendo ele reduzido a aparente necessidade de se lidar com a vida prática e com o mundo do trabalho.

Observando de forma atenta, a ideia de flexibilização do currículo, muito usada como argumento positivo para as mudanças revela, no imaginário, uma certa autonomia e maior espaço para florescer as subjetividades; entretanto, o que ocorre muitas vezes na prática é que essa flexibilidade deságua em desregulamentação e esvaziamento, algo que parece condizer com uma época em que a própria condição humana é fragmentada.

Essa diversificação nas opções resulta muitas vezes em um aumento na desigualdade à medida que cria possibilidades em um sistema que é cercado por uma estrutura desigual, de modo que os acessos não são e não serão os mesmos. O sistema escolar ao refletir as desigualdades também as reforça. Para além, a aparente escolha que os estudantes têm não são realmente verdadeiras, visto que a Lei deixa claro que as ofertas dos itinerários podem variar de acordo com as condições de cada escola, o que na prática restringe as possibilidades dos jovens.

O processo de aprendizagem da juventude passa a ser marcado pelas redes, fóruns e chats, o conhecimento é simplificado, os exercícios de aprendizagem pouco demandam reflexão crítica ou operações mentais complexas onde se cria conhecimento. Tem-se a superficialização do processo educativo, sendo ele reduzido a aparente necessidade de se lidar com a vida prática e com o mundo do trabalho. O conhecimento também é colocado em uma lógica de mundo utilitarista e meritocrática.

7. CONCLUSÃO

Por fim, vale dizer que em momento algum negamos aqui a importância da educação se constituir como um direito e se, no Brasil temos uma educação gratuita, obrigatória e acessível é resultado de diversas reivindicações sociais que devem ser valorizadas. Entretanto, o que buscamos ao longo deste trabalho é sustentar a hipótese de que o direito à educação e, mais que isso, o modo como este direito é efetivado para a população, varia de acordo com o modelo de produção e reprodução da vida em material de determinado tempo-histórico, o que buscamos nesse trabalho foi compreender e relacionar qual dinâmica societária o modelo escolar proposto e aprovado pela Reforma do Ensino Médio têm reproduzido.

Assim, tendo em vista o exposto ao longo de todo o trabalho, sustentamos que o discurso defensor de reformas como a do Ensino Médio não surge do nada, ele atende demandas específicas de um contexto material de mundo em que a acumulação flexível é central. E que, mais do que isso, a alteração no projeto de escola é parte de um projeto mais amplo, se pode relacioná-lo com o novo teto de gastos, com a reforma trabalhista, com a reforma da previdência e com as constantes tentativas de desestatização. Todas essas alterações fazem parte de uma nova dinâmica do capitalismo e, neste sentido, é preciso controlar o processo educativo, quem forma e como se forma: as subjetividades precisam dialogar com esse novo contexto de mundo, precisam se adequar a ele.

Em vez de cuidar das reais necessidades do espaço escolar, de melhorar as condições de trabalho dos professores e dos demais membros da escola, de melhorar a estrutura, garantir salas menores para que o trabalho seja facilitado, combater as desigualdades existentes que impactam o ambiente escolar etc. os apoiadores das reformas se utilizam de evidências para argumentar que a escola precisa de mudanças e que essas mudanças precisam acompanhar o mundo moderno e suas novas necessidades.

Ferreira, Alves e Palmeirão (2023) contextualizam a meritocracia escolar como uma prática social e educativa que tem objetivo de democratizar as oportunidades, entretanto acaba contribuindo para a manutenção de desigualdades à medida que as aceita e às supõe como natural, visto que ocorre uma desigualdade no ponto de partida da competição. Assim, o único jeito da competição ser de fato justo é se fatores externos não entrarem no processo. Neste aspecto, a ideia de uma escola democrática muito dita acaba não passando de uma falácia, pois, a partir de princípios meritocráticos ela só pode operar em prol de ganhadores e perdedores. O

mérito, na sociedade atual, reitera um mecanismo que reproduz as desigualdades, transformando-as em algo justo e justificável, de modo que os sujeitos aceitam a meritocracia.

A lógica por trás da dinâmica meritocrática se baseia na recompensa e, assim sendo, se torna justificável. Em algum nível, os indivíduos passam a ser culpados pelas suas posições na sociedade à medida que elas os impedem de merecer algo além e de serem considerados vencedores. A meritocracia esbarra em uma questão de classe, os mais bem favorecidos contam com diversas vantagens que aqueles de classes mais baixas são incapazes de vivenciar.

Lahuerta (2020) sob perspectiva semelhante, argumenta que as grandes transformações que o capitalismo tem atravessado nas últimas décadas e as mudanças no padrão produtivo e tecnológico alteraram a forma que as subjetividades dos indivíduos se constroem, acarretando uma geração que pouco se interessa pela vida pública. A lógica neoliberal de que é preciso competir para ganhar se sobressai, o mundo do trabalho também se transforma, o trabalho é mais escasso, os direitos também o são, e a consequência é o aumento da crença de que a “vitória” estaria em viés individualista, só depende de si em competição com o outro, precisa empreender, precisa acumular, precisa de um currículo melhor.

A economia se desvinculou de controles jurídicos e políticos. “Não importa mais para onde se está indo nem para onde se pretende chegar;” (Lahuerta, 2020, p.364). E essa dimensão de um mundo acelerado, pautado na competição não está mais restrito à esfera econômica, ela alcança todas as esferas da vida moderna: inclusive a educação. Em termos educacionais, o próprio sentido da educação se transforma: acredita-se que o aprender pode ser desconectado da disciplina, do estudo sistemático e do diálogo, fazendo com que as falsas ilusões se agarrem em formas de pensamento mágico.

Desta forma, a condição juvenil tem se transformado ao longo dos últimos anos e, na atual fase do mundo contemporâneo, a juventude é cercada por novos desafios que perpassam a promoção de um estilo de vida meritocrático, em que o esforço individual é valorizado e as possibilidades de sucesso de cada um passam a ser medidas pelo quanto essa pessoa se esforça para tal. A consequência dessa condição é uma geração evidentemente ansiosa, incerta quanto ao futuro, com pessoas imersas em uma lógica de desempenho, de produção e consumo, de meritocracia, onde todos são, na verdade, empresários de si mesmos (Han, 2017). Lidar com essas demandas deveria ser tarefa real do ambiente educacional, entretanto, sustentamos que a Reforma do Ensino Médio e a inserção de uma nova estrutura curricular nas escolas têm intensificado esses valores ao invés de lidar com os reais desafios econômicos, culturais, climáticos, políticos e sociais que perpassam a vivência contemporânea.

Para aqueles que defendem a construção de um mundo realmente democrático e mais justo, é essencial que questionemos o que, para nós, se trata de uma “boa educação” e como trabalhar para que essa sociedade que nos faça sentido seja mais próxima e não mais distante como tem aparentado ser.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria. O assalto à educação pelos economistas. **Tempo Social**, São Paulo, ano 2008, v. 20, n. 1, p. 163 - 178, 1 jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/D6Hmykzm98TyhmcCZC5j9YG/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 17. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2022. 142 p.
- BEITER, K. D. **The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights**. Leiden, Brill, 2005.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. [S. l.]: Editora Vozes, 2014. 280 p.
- CAGGIANO, Monica. A Educação: Direito Fundamental. In: RANIERI, Nina. **Direito à educação: Aspectos Constitucionais**. São Paulo: EdUsp, 2009. cap. 1, p. 19-37
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002
- CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 8 nov. 2024.
- CATINI, Carolina. A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”. *Blog da boitempo*, [s. l.], 21 mar. 2023. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, ano 2020, ed. 127, p. 53-68, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 10 set. 2024.
- Costa, Lucas, 2021, "Constitutional Social Score Model (CSSM)", <https://doi.org/10.7910/DVN/00OUEQ>, Harvard Dataverse, DRAFT VERSION, UNF:6:QNFHdsSDOXluOmQOOMICADA== [fileUNF]
- COSTA, Lucas. Dinheiro, Interesses e Democracia. **Agenda Política**, São Carlos, v. 11, ed. 1, p. 6-13, 16 dez. 2023. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/issue/view/39>. Acesso em: 17 jun. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 416 p.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 120 p.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p.

FERREIRA, M. R.; ALVES, J. M.; PALMEIRÃO, C. Meritocracia, excelência e exclusão escolar: Uma scoping review. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. e10250, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10250>. Acesso em: 7 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. 288 p.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

FURTADO, Celso. **Transformação e crise na economia mundial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

QUEIROZ, Felipe. A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 187-191, 12 jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/xxsVpyd63D47tnb9ncmJLLy/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2024.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. [S. l.]: Record, 1999. 208 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432018000401217&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 dez. 2024. <https://doi.org/10.1590/2175-623684862>.

GOMES, Candido; CARDOSO, João; DOS SANTOS, Verônica; RODRIGUES, Carlos. O direito à educação: Comparação interpaíses. **SISYPHUS: JOURNAL OF EDUCATION**, Lisboa, v. 6, ed. 1, p. 149-167, 28 fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/13799>. Acesso em: 13 mar. 2024.

GOULART, Débora Cristina; MOIMAZ, Rodolfo. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Pensata**, [S. l.], ano 2021, v. 10, n. 1, p. 13-36, 25 ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>. Acesso em: 17 jul. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Giachini, Enio Paulo. 2. 2017. Vozes, Petrópolis: 128.

KRUG, Juliana. O direito à educação, seu desenvolvimento histórico e jurídico. **Diálogo**, [s. l.], ano 2010, ed. 17, p. 13-42, 2010. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/issue/view/30>. Acesso em: 8 jul. 2024.

KUENZER, Acacia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 2017, v. 38, n. 139, p. 331-354, 7 jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2024.

LAHUERTA, Milton. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola. In: BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício; SILVA, Vivian;

OLIVEIRA, Zaqueu. **A Escola Pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios: Inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p. 335-380.

LASSALLE, F. **Que é uma Constituição?** São Paulo, Edições e Publicações Brasil, 1933.

LE GUIN, Ursula K. **Aqueles que abandonam Omelas**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Editora Morro Branco, 2019.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], ano 2018, v. 23, ed. e230058, p. 1-25, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MARSHALL, Thomas. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, Thomas. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. cap. 3, p. 57-114.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro I. 3. ed. [S. l.]: Boitempo, 2023. 912 p.

ALVES, Gilberto. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. [S. l.]: Autores Associados, 2006. 288 p.

MINTO, Lalo. **O avesso das evidências: Pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo**. 1. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2023. 149 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: As origens políticas e econômicas de nossa época**. 1. ed. [S. l.]: Contraponto, 2021. 412 p.

PRZEWORSKI, Adam. **Why Bother with Elections?**. [S. l.]: Polity Press, 2018. 210 p.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. (1979), **Cidadania e Justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro, Ed. Campus.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SILVA, Monica; KRAWCZYK, Nora; CALÇADA, Guilherme. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e pesquisa**, São Paulo, ano 2023, v. 49, p. 1-18, 30 maio 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 1, p. 5-15, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781996000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 jul. 2024.

TEIXEIRA, Maria. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista da Faculdade de Direito**, [S. l.], p. 146-168, 28 abr. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/outputs/235209223/>. Acesso em: 7 maio 2024.

VALLE, Ione. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e pesquisa**, São Paulo, ano 2022, v. 48, n. e244296, p. 1-16, 17 fev. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hMZqk7tS7JMvRcTt3nhK47y/?lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2024.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, [s. l.], v. 6, p. 1-17, 1992.