

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE AQUIDAUANA
CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA

JUAN MARCO DA SILVA VIANA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CENÁRIO DE REFORMAS EDUCACIONAIS: UM
ESTUDO A PARTIR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
AQUIDAUANA/MS**

AQUIDAUANA/MS
2023

JUAN MARCO DA SILVA VIANA

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CENÁRIO DE REFORMAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AQUIDAUANA/MS

Dissertação apresentada como exigência do curso de Mestrado em Geografia, do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista.

AQUIDAUANA/MS
2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

JUAN MARCO DA SILVA VIANA

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CENÁRIO DE REFORMAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AQUIDAUANA/MS

Dissertação apresentada como exigência do curso de Mestrado em Geografia, do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista.

Resultado: _____

Aquidauana/MS, __ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ)

Prof. Dr. Fernando Rodrigo Farias
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ)

Prof. Dr. Walter Guedes da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Campo Grande)

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Nos últimos seis anos, presencia-se no Brasil uma ofensiva neoliberal-conservadora atuando em todas áreas da sociedade, especialmente na educação pública. Essas políticas pensam a escola como uma empresa, além de estarem se configurando como forma de transmissão de doutrinas e ideologias dominantes. Nesse contexto, tem-se priorizado a educação baseada em Competências exclusivas ao mercado, com uma tendência a intersecção de preceitos como a individualidade e moralidade, transposta por ultraconservadores. Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar a expansão do conservadorismo e sua interferência na educação brasileira junto ao modelo político-econômico neoliberal, bem como as problemáticas para a educação, em específico para o ensino de Geografia nos currículos escolares. Cabe destacar que se utiliza como recorte espacial as escolas da rede municipal de Aquidauana/MS. O trabalho baseia-se no método materialista histórico e dialético e utiliza como técnicas de pesquisa análises bibliográficas, documentais e de campo. Nesse processo destacaram-se concepções teóricas que versam sobre esse fenômeno como uma ofensiva de alcance jamais visto. Foi identificado que as pautas neoliberais buscam o alinhamento da educação com a agenda do capital externo e o estreitamento dos objetivos escolares com as necessidades exclusivas do mercado. Paralelamente, os conservadores buscam a inviabilização da formação crítica em prol de seus interesses. Tudo isso em um constante processo de reformas, as quais se esquivaram do debate democrático, como é o caso da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme a BNCC, que versou sob o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul e no Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Aquidauana, um grave problema identificado no que concerne a descaracterização da Geografia escolar, refere-se à relação do ensino com os conteúdos padronizados, descontextualizados e esvaziados na teoria e nos aspectos político-sociais. Assim, pode-se identificar que há um processo vigente de descaracterização da escola pública, na qual a Geografia tem sido afetada diretamente, pois oferece para os educandos, a partir da leitura espacial, a compreensão crítica e emancipatória do/no mundo - visão que entra em confronto com as necessidades políticas atuais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Políticas Educacionais. Neoliberalismo. Neoconservadorismo. Aquidauana-MS.

ABSTRACT

In the last six years, Brazil has witnessed a neoliberal-conservative offensive acting in all areas of society, especially in public education. These policies see school as a business, and are being configured as a way to transmit doctrines and dominant ideologies. In this context, education based on exclusive competencies for the market has been prioritized, with a tendency to intersect rules as individuality and morality, transposed by ultra-conservatives. On that way, this paper aims to analyze the expansion of conservatism and its interference in Brazilian education along the neoliberal political-economic model, as well as the problems for education, specifically for the teaching of Geography, in school curricula. It is important to mention that schools of the municipal network of Aquidauana/MS are used as a spatial profile. This work is based on the historical and dialectical materialist method and uses bibliographic, documentary and field analyses as research techniques. In this process, theoretical conceptions that deal with this phenomenon as an hostile of unprecedented ambit were highlighted. It was recognized that the neoliberal agendas seek to align education with the agenda of foreign capital and to restrain the school objectives to the exclusive needs of the market. At the same time, conservatives seek to make critical education unviable for their own interests. All this in a constant process of reforms, which have dodged democratic debate, as is the case of the elaboration of the Common National Curricular Base (BNCC). According to the BNCC, which addressed the Reference Curriculum of the State of Mato Grosso do Sul and the Curricular Reference of Basic Education of the Municipality of Aquidauana, a serious problem identified regarding the decharacterization of school Geography, refers to the relationship of teaching with standardized content, decontextualized and emptied in theory and in political-social aspects. In this construction, there is an ongoing process of decharacterization of the public school, in which the Geography has been directly affected, because it offers to the students, from the spatial reading, a critical and emancipatory understanding of the world - a vision that diverges the present political needs.

Keywords: Geography teaching. Education Policy. Neoliberalism. Neoconservatism. Aquidauana-MS.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 METODOLOGIA	16
3 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	20
3.1 Entre o liberalismo clássico e a lógica de mercado neoliberal	20
3.2 As políticas neoliberais no Brasil: uma relação de longa data.....	29
3.3 O neoliberalismo e a disputa política pela educação básica	38
4 BRASIL, MOSTRA A SUA CARA!	52
4.1 “Liberal na economia e conservador nos costumes”: um retrato do Brasil pós 2016	52
4.2 Entre a cruz e a espada: da escola pública sucateada à materialização conservadora.....	67
5 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	86
5.1 Um breve panorama histórico das principais políticas educacionais brasileiras .	86
5.2 A atual legislação brasileira: um olhar sobre a normatização da LDB à BNCC...	95
5.3 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que foi que aconteceu?.....	110
5.4 A Formulação do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul ..	129
6. OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM MEIO A POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E CONSERVADORAS	140
6.1 Por uma geografia emancipatória	140
6.2 A geografia escolar que temos	152
6.3 A Geografia que esperamos.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	188

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos seis anos (2016-2022), presencia-se no Brasil a materialização de uma ofensiva neoliberal-conservadora que tem afetado diferentes áreas da sociedade, especialmente a educação, por meio de reformas, programas e Leis, intensificado pelo processo de sucateamento associado à redução do Estado¹. Por um lado, o neoliberalismo tem colocado a educação a serviço do mercado; por outro, as ideologias conservadoras têm promovido a intersecção de políticas educacionais que comunguem com seus ideais. Desta forma, é importante entender a magnitude da ação dessas políticas na educação.

Cabe destacar que, em grande medida, a ofensiva que marca essas políticas teve um forte impulso com o Golpe de 2016, posto mediante um *impeachment* usado para transpor “legalidade” ao processo. O *impeachment* nada mais é do que um instrumento das democracias representativas para destituir o cargo, nesse caso da presidente, a partir da apuração de um possível crime de responsabilidade. Dilma Rousseff foi acusada de praticar pedaladas fiscais². Mesmo que fosse culpada, era insuficiente, baseando-se no art. 85 da Constituição Federal, para servir como base ao processo de destituição.

Nesse contexto, é conivente o questionamento se o aparato democrático errou. Pelo contrário, parte-se do princípio de que todo o processo foi imbuído por antidemocracia por alguns motivos centrais: 1) por não ter sido respeitada a vontade popular de 54 milhões de eleitores que a reelegeram para o segundo mandato; 2) a vontade popular foi veemente contestada por seu opositor, Aécio Neves, que alegou fraude; 3) Aécio deixou claro que, desde o primeiro instante, lutaria para que o Governo reeleito não pudesse governar, seja por força política no Congresso, ou por meio do impedimento; 4) mídia e outros meios de comunicação passaram a imprimir uma visão de um “todo” em prol do *impeachment* (manipulação), suscitando pautas visivelmente neoliberais, como a Reforma da Previdência; 5) Empresas estadunidenses financiaram instituições privadas a favor do *impeachment*, o que

¹ A redução do Estado advém da concepção de Estado Mínimo, a qual é veemente defendida pelos neoliberais como forma de garantia do livre mercado - também é associado como política de austeridade fiscal.

² Em 2022 a perícia concluiu que Dilma não participou das pedaladas fiscais, que se resume ao atraso de repasse de verbas a bancos (públicos e privados) e autarquias. Ver em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/06/pericia-conclui-que-dilma-nao-participou-de-pedaladas-fiscais.html>

expõe o interesse econômico para o alinhamento do país com a agenda neoliberal (MIGUEL, 2019).

Como aponta Fagnani (2017), a destituição da ex-presidente representou o fim de um ciclo de construção da cidadania social. Direitos sociais conquistados democraticamente estão sendo retirados em prol das virtudes do mercado, um deles é a educação pública, obrigatória, laica e universal. Para o autor, há um processo vigente de radicalização do projeto neoliberal caminhando “[...] no sentido de levar ao extremo a reforma do Estado iniciada nos anos de 1990. O objetivo é ‘privatizar tudo o que for possível’, tanto na infraestrutura econômica quanto na infraestrutura social” (FAGNANI, 2017, p. 10).

Inicialmente, vale destacar que diversos autores, como Chomsky (2002), Harvey (2008) e Dardot e Laval (2016), compreendem o neoliberalismo como uma estratégia de renovação do capitalismo. Assim, esse modelo político-econômico, que teve sua consolidação no final da década de 1970, surgiu como solução para a crise capitalista num cenário de estagflação (SPÍNOLA, 2004).

Baseando-se no conceito liberal clássico de “direitos naturais do homem”, elaborado por Adam Smith, o neoliberalismo, que teve como seu propulsor Friedrich Hayek, adentrou no cenário de crise com novos princípios a fim de reassegurar a hegemonia do capitalismo por meio do livre mercado (CHOMSKY, 2002). Destaca-se na obra de Hayek o ataque às funções do Estado, primando à individualidade das pessoas e das empresas. Esse “ataque”, segundo o historiador Perry Anderson (1995), apresenta-se como uma estratégia de desfiguramento das funções estatais, isso, pois, para a teoria neoliberal o Estado é uma ameaça à liberdade em todas as esferas. Portanto, os pressupostos de Hayek foram fundamentais para a compreensão de que o controle social e econômico deve seguir estritamente os interesses do mercado capitalista.

O neoliberalismo é um paradigma político, social e econômico que define o tempo-espaço. Sua instrumentalidade no plano político permite que cada vez mais um número menor de pessoas possa controlar toda a sociedade (McCHESNEY, 2002). Além disso, tendo sua gênese num período onde as políticas Keynesianas eram presentes, a teoria neoliberal propõe que o bem-estar humano é melhor promovido com a liberdade plena, isto é, em um cenário de livre mercado e individualização da sociedade. Opõe-se ao papel do Estado nas funções controladoras, devendo esse

somente preservar e criar condições para o livre mercado e defender as propriedades privadas (HARVEY, 2008).

Com base nessa concepção, é importante compreender que o “livre mercado” é uma estratégia para assegurar a hegemonia dos países atualmente desenvolvidos, os quais os controlam, com o auxílio de “receituários” propostos por Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, a economia capitalista global. Ou seja, os países da elite capitalista direcionam políticas que supostamente são boas ações para o desenvolvimento dos países periféricos, como é o caso do Consenso de Washington, mas que na verdade são o oposto disso.

Essas “boas ações”, consideradas necessárias ao desenvolvimento econômico, são pressões sofridas pelos países em desenvolvimento, especialmente na América Latina. São padrões desenvolvidos pelos Organismos Internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BM), etc. Delineados por políticas externas, o Consenso de Washington, por exemplo, exigiu a adoção de padrões para a organização político-social dos países: democracia, judiciário independente, proteção aos direitos da propriedade privada, governança empresarial, políticas macroeconômicas restritivas, liberalização do comércio e dos investimentos, privatização e desregulamentação. Chang (2004) chama a atenção ao fato de que essas políticas versam sobre os países em desenvolvimento sem uma compreensão prévia das necessidades e capacidades.

Para Chang (2004), os países atualmente desenvolvidos “chutaram a escada” para que os países em desenvolvimento não alcançassem o “topo”; isto é, a partir de uma abordagem histórica de como as instituições (sobretudo o Estado democrático) foram evoluindo e sendo utilizadas, o autor constatou que a evolução econômica dos países desenvolvidos se difere das “boas ações” que atualmente recomendam às nações subdesenvolvidas. Destaca-se, dentre outras questões, o papel protecionista do Estado na indústria nascente (como é o caso da Petrobras no Brasil), subsídios à exportação, investimento em ciência e tecnologia, etc. Ora, papel que é combatido pelos Organismos Internacionais a mando dos países desenvolvidos.

Como identificaram Dardot e Laval (2016), as políticas neoliberais atingem todas as áreas para além do campo econômico, consolidando-se assim como uma nova racionalidade. Essas políticas miram os sistemas de ensino, trata-se de uma conquista necessária, pois a escola é o principal meio de formação social. E para os “neoliberais”, ela é vista como uma empresa, tanto para os seus negócios, quanto

para a formação de capital humano que vai alimentar as necessidades do mercado (LAVAL, 2019). Portanto não é uma educação colocada como vias de desenvolvimento de um projeto nacional, muito pelo contrário.

Laval (2019) compreende o neoliberalismo como uma estratégia que visa modificar a sociedade transformando os seus “valores” e as relações sociais, como é implícito na noção de individualidade. Assim, considerando a noção de ser um “empreendedor” de si mesmo, os Organismos Internacionais estabelecem normas para que a aprendizagem escolar se adeque a formação de mão de obra específica, além instigar a ideia de que a formação individual dos educandos deve ser “rentável” e eficiente, baseando-se em teorias da competência e habilidades.

Sendo o neoconservadorismo uma ideologia da crise, e se colocando como uma solução para a crise (SOUZA, 2020), a crise de instabilidade criada pelo Golpe de 2016 resultou-se num ambiente fértil para a expansão do movimento de recrudescimento do conservadorismo, convergindo suas ideologias no plano político com o neoliberalismo. Tendo suas raízes no conservadorismo clássico, que tem como principal teórico Edmund Burke, o neoconservadorismo se instaurou como uma ideologia política que vêm de encontro com o modo de produção capitalista.

Para Souza (2020), no plano político o neoconservadorismo tem como objetivo estabelecer um projeto societário baseado nos seus ideais. Na escola pública isso se reverte, paralelo as políticas neoliberais, num modelo educacional que preza por disciplinas utilitaristas, diferentemente do papel da educação de formação crítica e emancipatória.

Vale destacar que a palavra utilidade e o conceito utilitarismo são distintos. Todas as disciplinas escolares são úteis para a formação plena dos indivíduos em sociedade, todavia, utilitarismo refere-se à apropriação das disciplinas escolares em prol do mercado. Segundo Lenoir (2016, p. 160-161), “[...] o utilitarismo, por sua parte, remete à busca do interesse individual e egoísta, a dimensão econômica tornando-se o único vetor do comportamento do humano”. Para o autor, o utilitarismo está ligado a concepção individualista, a qual emprega um valor mercantil a vida humana correspondente aos interesses individuais e imediatos dos seres humanos, e interesses imediatos do modo de produção.

Nesse cenário, a perspectiva educacional nos últimos anos segue uma ordem diretamente influenciada pela ofensiva neoliberal-conservadora. Essa frente tem atrelado o processo formativo às necessidades das empresas privadas, tornando a

escola uma forma de transmissão de suas doutrinas e ideologias e um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática (MARRACH, 1996) - sobretudo com a falácia do Ensino à Distância.

Mediante tal problemática, o ensino de Geografia tem sido afetado desde seus objetivos enquanto disciplina ao seu “espaço” na grade escolar, que nos últimos anos está sendo minguada em proveito da visão utilitarista e “habilidosa” dos conteúdos educacionais, bem como pela necessidade ideológica de excluir concepções críticas dos currículos escolares. Esta concepção tem induzido a descaracterização da Geografia escolar, a qual enfrenta um esvaziamento teórico e político-social em prol de uma educação para o desenvolvimento de Competências.

A Geografia escolar tem como principal objetivo a formação crítica a partir da leitura espacial. Ler o espaço significa, para os educandos, compreender seu “lugar” no mundo. Desde o nascimento a criança explora o espaço em seu entorno e passa a desenvolver impressões e percepções espaciais por meio de sua ação e interação com o meio. Essas concepções, também denominadas de “conhecimentos prévios” acerca do espaço vivido e espaço percebido, devem ser consideradas pelos educadores para que na escola ocorra “[...] a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço” (ALMEIDA; PASSINI, 1991, p. 11).

Assim, enquanto disciplina escolar, a Geografia tem como um dos pressupostos fundamentais o desenvolvimento e ampliação cognitiva dos educandos acerca da espacialidade, que se refere a compreensão do espaço a partir das práticas sociais - o conceito chave é a formação do raciocínio geográfico. Dessa forma, a leitura espacial pode contribuir para a compreensão do aluno como cidadão do mundo, isso, pois, o pensar geográfico a partir da espacialidade possibilita identificar os fenômenos a sua volta desde a escola local à mundial (CAVALCANTI, 2011).

No contexto de globalização, imbuída por um meio técnico-científico-informacional, a Geografia se destaca por ser um instrumento fundamental para o entendimento do mundo. Para Almeida e Passini (1991), a geografia é uma ferramenta necessária à vida de todas as pessoas para que tenham uma visão consciente e crítica de seu espaço social.

Mais do que isso, em um mundo marcado pela exploração da força de trabalho, onde as desigualdades sociais são frutos do modo de produção, a Geografia, antes

de tudo, pode proporcionar a formação do raciocínio geográfico no sentido de compreender criticamente os problemas atuais (VLACH, 2007).

Todavia, a compreensão do “mundo” tem sido um problema para a Geografia escolar com a atribuição conteudista a essa disciplina, que historicamente atribuiu ao ensino depósitos de conhecimentos numeráveis, decoráveis e concretos. Concepção que deve ser derogada, pois desde os “conhecimentos prévios” à compreensão conceitual e crítica do mundo, “[...] os homens e mulheres vão construindo sua condição de sujeitos, reafirmando que é pela ação com o mundo e entre si que configuram suas histórias e possibilidades”, à vista disso, “Ler o mundo significa, portanto, ler as condições que os limitam ou possibilitam se tornarem sujeitos”, e assim “[...] os conteúdos do processo de alfabetização devem ser encontrados no movimento da realidade” (GIROTTI, 2015, p. 236).

Entretanto, a leitura (ou formação) crítica tem sido julgada, muitas vezes, como discurso ideológico-partidário, como assinalam, por exemplo, os apoiadores do Movimento Escola sem Partido (ESP). Estes, que lutam contra uma falácia “comunista”, são bem intencionados a fim de garantir a construção de sujeitos “morais”. A Geografia escolar está muito longe disso enquanto papel emancipatório e de entendimento do aluno de seu lugar no espaço.

Ora, com as reformas de cunho neoliberais-conservadoras, têm-se promovido uma nova concepção conteudista à Geografia, além do raciocínio geográfico ter assumido função de habilidade. Em análise da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), percebe-se que os conteúdos não necessariamente devem ter utilidade aos educandos enquanto instrumento de leitura de uma sociedade complexa e dinâmica, mas sim, devem potencializar o desenvolvimento de habilidades e competências ao devir de mão de obra exclusiva. Outrossim, como mencionado, as reformas atuais estão dando destaque ao utilitarismo do conhecimento (refletindo, por exemplo, na redução de carga horária), em detrimento do papel do ensino de Geografia.

Portanto, sendo a Geografia uma disciplina que tem como premissa a formação crítica dos educandos a partir da leitura do espaço geográfico, essa ofensiva tem corroborado para a descaracterização, bem como perda de espaço no sistema de ensino. Assim sendo, torna-se um problema a ser compreendido.

Para tanto, é necessário o entendimento de como o Estado brasileiro organiza a educação brasileira e quais políticas interferem no ensino de Geografia, para assim,

chegar à essência do objeto. Destaca-se que essa pesquisa utiliza como recorte espacial as escolas da rede municipal de Aquidauana/MS.

Portanto, na tentativa de compreender as causas e efeitos do neoliberalismo e da expansão conservadora, propõem-se a realização de um levantamento bibliográfico da literatura geográfica e congênere, tendo como embasamento a Geografia escolar, o neoliberalismo e o (neo)conservadorismo, bem como, análise dos documentos e Leis que regem a educação. Também é necessário a análise do Ensino de Geografia em Aquidauana/MS recorrendo a coleta de dados em campo, questionários e entrevistas, de maneira que possibilite compreender, identificar e buscar soluções diante de tais dúvidas/problemáticas.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar a expansão do conservadorismo e sua interferência na educação brasileira junto ao modelo político-econômico neoliberal, bem como as problemáticas para a educação, em específico para o ensino de Geografia nos currículos escolares.

Os objetivos específicos, que surgiram a partir de pressupostos teórico-metodológicos, são: identificar os impactos dessa ofensiva no ensino de Geografia, com base no recorte espacial; compreender as problemáticas resultantes das políticas neoliberais-neoconservadoras na educação brasileira, tendo como recorte analítico o ensino de Geografia em Aquidauana/MS; analisar as legislações educacionais, buscando identificar as imposições neoliberais-conservadoras; identificar as influências neoliberais-conservadoras nas políticas educacionais por meio da análise da BNCC e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul; evidenciar a Geografia escolar enquanto disciplina que possibilita a construção de saberes autônomos mediante a leitura crítico e emancipatória do mundo contemporâneo.

O embasamento para este estudo com viés à luz da ciência geográfica, pedagógica, histórica e política, estabelece a tese a ser analisada, portanto, espera-se com esse trabalho a compreensão/confirmação das problemáticas resultantes das políticas neoliberais-neoconservadoras no ensino de Geografia. De maneira que os dados levantados possibilitarão o entendimento do fenômeno a ser estudado de acordo com a análise do ensino de Geografia em Aquidauana/MS.

Durante toda esta análise, a defesa do Estado Democrático de Direito e da educação pública de qualidade é constante, insistente e de extrema importância. Contudo, entende-se que o Estado brasileiro é um Estado Burguês, controlado pela

economia capitalista. Ainda assim, essa defesa está alinhada aos direitos sociais conquistados com muita luta, e que nos últimos anos estão sob constante ameaça.

2 METODOLOGIA

Inicialmente, com a existência objetiva da relação neoliberalismo-conservadorismo e educação, levanta-se a tese de que as políticas neoliberais, paralelo aos ideais conservadores, prejudicam tanto estruturalmente o ensino de Geografia quanto o processo de construção dos saberes geográficos, de acordo com a ressignificação da educação proposta pelas reformas e legislações neoliberais-conservadoras.

Vale destacar que se entende a educação como um direito amplo para a base da sociedade. A educação pensada como fonte do processo de construção de conhecimentos críticos mediante a um processo autônomo, corrobora para um raciocínio crítico e emancipatório dos indivíduos em sociedade.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de dissertação é um estudo teórico e de natureza reflexiva. Para tanto, a pesquisa envolvida define a necessidade da sistematização, ordenação e interpretação dos dados. E todo esse processo deve estar involutado por uma metodologia científica.

Assim sendo, as análises foram realizadas utilizando o método materialista histórico e dialético, que possibilita analisar e entender o objeto por meio de múltiplas determinações. De acordo com Paulo Netto (2011), esse método pressupõe que na investigação o pesquisador tem de partir de questões, para assim, depois de analisar e criticar as “respostas”, chegar à exposição da teoria, isto é, os resultados da pesquisa.

Neste sentido, as questões norteadoras deste trabalho são: O que são as políticas neoliberais-neoconservadoras? Quais são os seus objetivos amplos? Quais são seus objetivos, pensando a educação como o principal meio de formação social? Quais os impactos na educação pública? Quais os impactos no ensino de Geografia?

Outrossim, o método materialista histórico e dialético supõe uma premissa fundamental para este trabalho: deve-se analisar as problemáticas advindas das políticas neoliberais-neoconservadoras para além das aparências fenomênicas (que são o ponto de partida), mobilizando um máximo de conhecimentos, criticando e revisando. Com isso, buscar-se-á chegar à essência do objeto, entendendo sua estrutura e dinâmica (ao longo da história).

Tozoni-Reis (2020, p. 74) destaca que conhecer a “essência” do objeto, “[...] significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real

aparente, o objeto assim como se apresenta à primeira vista) e pelas abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria, conhecimentos)”, para assim “[...] chegar ao concreto (compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, concreto pensado)”. Esse caminho, que parte do empírico até a essência, se dá pelas abstrações do pensamento do pesquisador (PAULO NETTO, 2011)

Vale destacar que esse método entende que o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto (essência: estrutura e dinâmica), tal qual, esse conhecimento teórico, que não existe de imediato como a aparência fenomênica do objeto, irá tratar de dar conta da “reprodução ideal do movimento real do objeto” pelo pesquisador (PAULO NETTO, 2011). Portanto, esse processo irá propiciar, a partir do método de pesquisa, o desenvolvimento teórico das concepções acerca do objeto deste estudo.

Todavia, esse processo de reprodução ideal do movimento real do objeto “[...] não é uma espécie de reflexo mecânico”, portanto, não há um “manual” a ser estritamente seguido, visto que o papel do pesquisador enquanto agente ativo não deve se limitar as aparências, e sim procurar a essência, tomando conhecimento da matéria e analisando as diferentes formas de desenvolvimento (PAULO NETTO, 2011, p. 25). E para o autor, as técnicas de pesquisas poderão contribuir para que o pesquisador tome conhecimento e apodere-se da matéria.

Para tanto, como técnicas de pesquisa foram desenvolvidas análises documentais, bibliográficas e de campo, objetivando compreender as influências das políticas neoliberais-neoconservadoras nos objetivos, formas de funcionamento das escolas, da prática pedagógica, a fim de descobrir os impactos sobre o ensino de Geografia na rede municipal de Aquidauana/MS.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 158), a pesquisa bibliográfica compreende em seu processo “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Ademais, a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação; redação (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Na primeira etapa, que concerne a escolha do tema, foram selecionados por intermédio das inclinações, aptidões e tendências, questões a serem aprofundadas acerca do: liberalismo; neoliberalismo; conservadorismo; neoconservadorismo; educação e legislação brasileira. E outros temas postergados: Geografia escolar;

ensino de Geografia e políticas educacionais. Assim, foi necessário a elaboração do plano de trabalho, o qual serviu de estrutura base, mas não imutável, para as primeiras aproximações com o percurso de estudo do tema escolhido, seguindo concepções de Marconi e Lakatos (2003).

As etapas seguintes: identificação, localização e compilação, foram realizadas de forma indistinta, isso, pois, tratam-se de temas que por mais que formem um conjunto, necessitam de um olhar minucioso em cada detalhe. Assim, foram selecionadas uma relação de obras acerca dos assuntos. A seleção se deu por meio da Internet, bibliotecas públicas, livrarias e sebos. Foram utilizados livros, *e-books*, artigos científicos de periódicos, artigos científicos de anais de eventos, dentre outros.

Os fichamentos foram fundamentais para a abordagem dos assuntos pertinentes ao tema até aqui já tratados. Por fim, com a análise e a interpretação, foram redigidos os textos que formam os capítulos.

Outro instrumento utilizado é a pesquisa documental, que na compreensão de Marconi e Lakatos (2003), refere-se a coleta de dados em documentos primários ou secundários - escritos ou não. Assim, mediante a tese levantada, foram analisadas algumas Leis que regem a educação brasileira.

Para tanto, os procedimentos metodológicos foram:

Levantamento bibliográfico por meio de artigos e livros científicos, sobre a literatura geográfica, histórica, pedagógica e política, as quais possibilitarão a compreensão dos fenômenos a serem analisados. A literatura geográfica e congêneres possibilitaram também, a fundamentação teórica da tese de que as políticas neoliberais-conservadoras prejudicam o ensino de Geografia.

Pesquisa documental sobre: legislações educacionais do Brasil, do Estado de Mato Grosso do Sul e de Aquidauana; Base Nacional Comum Curricular; Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul; Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Aquidauana. E também em fontes estatísticas: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), etc.

Definida como “contatos diretos”, a pesquisa de campo é de extrema importância para o recolhimento de dados e também como fonte de informações (MARCONI; LAKATOS, 2003). Assim, buscou-se com o mapeamento/diagnóstico do ensino de Geografia em Aquidauana/MS levantar dados e informações sobre: número de professores de Geografia que atuam na rede municipal; número de escolas

municipais que ofertam a disciplina de Geografia; carga horária das aulas; acesso à internet e recursos tecnológicos; condições de trabalho dos docentes; formação continuada. O levantamento de dados acerca dos elementos citados possibilitará analisar o funcionamento e as condições das escolas e da prática pedagógica em Geografia. A coleta de dados dessa etapa está sendo desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

O mapeamento do ensino de Geografia nas escolas municipais de Aquidauana será essencial para a compreensão do recorte espacial a ser analisado, e com isso, espera-se que os problemas sejam identificados e possivelmente solucionados.

Além disso, foi aplicado aos docentes de Geografia da rede municipal de Aquidauana um questionário contendo 32 perguntas, abertas e fechadas, de maneira a investigar elementos do cotidiano em sala de aula diante das reformas educacionais. Foram levados em conta a ordem e os grupos de perguntas, considerando a importância de cada assunto tratado.

No primeiro grupo as questões investigam: a formação do profissional docente; os anos escolares e tipo de escola que o docente leciona (escola urbana, indígena, pantaneira e rural); carga horária e contrato de trabalho. No segundo: legislações alinhadas a prática docente; recursos didáticos; relação docência-BNCC (desafios, transformações e dificuldades); considerações sobre a BNCC; Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul; debate democrático e elaboração do currículo sul-mato-grossense. E por fim: Ensino de Geografia e referenciais curriculares; criticidade e autonomia docente e discente.

Também foram aplicados dois questionários para pessoas envolvidas no processo de elaboração do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul: Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) e Consultor “Leitor Crítico”. Sobre a mesma questão, realizou-se duas entrevistas semiestruturadas: uma na SEMED e outra com representante do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Aquidauana/MS.

Com destaque, foi desenvolvido uma entrevista semiestruturada com professor de Geografia, mediante uma conversa de natureza profissional, como forma de coletar dados que contribuiriam com o diagnóstico e tratamento das questões acerca de um dos problemas investigados: o currículo e a realidade dos educandos perante a BNCC.

3 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

3.1 Entre o liberalismo clássico e a lógica de mercado neoliberal

Analisar determinado objeto de estudo sob um olhar crítico sobre as políticas que vigoram com o neoliberalismo é de extremo tamanho e complexidade. Por isso, requer cuidados para o entendimento da essência ideológica, neste caso a lógica de mercado, como primazia do modelo. Assim, buscar-se-á refletir inicialmente a concepção histórica, política, social, etc., das diferenças e descontinuidades existentes entre liberalismo e neoliberalismo, além de expor suas concepções conceituais.

Tal ato de reflexão inicial é necessário devido aos equívocos existentes em torno da palavra neoliberalismo, que por muito foi empregada exclusivamente como sinônimo de continuação da teoria liberal clássica. Esta análise também contribuiu no entendimento de como essas políticas se apresentam, nos dias atuais, por meio de uma “ofensiva”, no sentido de ter consciência de como o capitalismo se reformula e afeta diretamente os direitos sociais.

Nesse sentido, vale destacar que o neoliberalismo não é, em si, uma continuação ou uma releitura contemporânea do liberalismo clássico, mas uma teoria que tem sua raiz no liberalismo. Assim, a teoria neoliberal “[...] sugere um sistema de princípios que, ao mesmo tempo em que é novo, baseia-se em idéias liberais clássicas” (CHOMSKY, 2002, p. 9).

Há também confusões que cercam a compreensão do liberalismo e do neoliberalismo paralelamente ao sistema econômico que serviu/serve de base para esses: o capitalismo. Assim sendo, situar o sistema capitalista e evidenciá-lo como um instrumento de exploração humana, sobretudo para a garantia de lucro das grandes corporações, é fundamental para compreensão da realidade na qual a sociedade capitalista está submetida mundialmente.

Como ressalta Castelo (2013, p. 17), “O capitalismo é definido a partir das relações sociais de propriedade e produção específicas que geram um modo particular de exploração do trabalho pela classe burguesa”, exploração que resulta em uma “[...] acumulação nunca vista na história humana”.

Segundo Santos e Leite (2013, p. 528), a exploração humana pelo trabalho pode ser compreendida em duas partes:

[...] primeira, o tempo de trabalho necessário para a produção do valor, salário, suficiente para a manutenção da vida do trabalhador; segunda, o tempo de trabalho excedente, caracterizado pela produção da mais-valia.

Uma vez salientada a exploração humana na qual a classe trabalhadora está submetida, é necessário levar em consideração que “O capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilhamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Entende-se o capitalismo como fruto das ações históricas da ação humana que transformaram o espaço geográfico e, portanto, a nação de contexto sempre estará implicada à dimensão espaço-temporal. Isso é necessário para a compreensão de que as reformulações e estratégias que renovam e garantem a “sobrevivência” e o lucro do capitalismo, buscam historicamente formas para manter a estrutura de exploração humana vigente.

Portanto, buscar-se-á nesta parte traçar um breve panorama dos pressupostos que orientam o liberalismo clássico e a lógica de mercado defendida pelo neoliberalismo. Compreender a trajetória que permeia teoricamente, ideologicamente e politicamente a concepção (neo)liberal, requereria outros rumos a serem tomados para o aprofundamento da temática, portanto, este subcapítulo se dedicará apenas em salientar as principais premissas do liberalismo que introduziu a “lógica individualista” e, posteriormente, a passagem da ideologia liberal para o modelo político-econômico neoliberal, que se pauta na “lógica individualista de mercado” ou lógica de mercado.

A origem do pensamento liberal advém de John Locke que, a partir das concepções relativas aos “direitos naturais do homem”, pregou “[...] a tolerância política e religiosa”, sustentando a ideia de que “[...] os homens nascem livres, tanto quanto nascem racionais”, contribuindo assim para uma interpretação fundamentada na política e na filosofia (PAULANI, 1999, p. 116).

Dentre os pressupostos iniciais que fundamentam o liberalismo na esfera econômica, destaca-se Adam Smith, teórico que primeiro expôs ao mundo com sua obra “A Riqueza das Nações”, de 1776, ideias que passaram a configurar o sistema de pensamento econômico liberal. Ideias essas que buscavam o alinhamento com os “direitos naturais do homem”. No campo econômico, esse sistema de pensamento elaborado por Smith sustentou, em síntese, a necessidade de anular a participação

do Estado como regulador das atividades econômicas, defendendo a primazia da livre iniciativa ou livre mercado (MORAES, 2000).

Desse modo, ganha corpo e alma uma doutrina que prega a necessidade de desregulamentar e privatizar as atividades econômicas, reduzindo o Estado a funções aparentemente simples e bem delimitadas. Segundo essa crença, as regras geradas pela deliberação política – pelo Estado, fundamentalmente – deveriam constituir apenas parâmetros bastante gerais para as atividades livres dos agentes econômicos. São três, basicamente, os papéis aí reservados ao Estado: a manutenção da segurança interna e externa, a garantia dos contratos e a responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública (MORAES, 2000, p. 7).

Em outras palavras, a ideia afirmada pelo liberalismo permeia a perspectiva de que a garantia dos direitos e interesses individuais possibilitariam os benefícios dos homens. Nesse sentido, vale reforçar que o pressuposto em torno da necessidade da individualidade foi consolidado no livro “A Riqueza das Nações”, no entanto, como recorda Figueiredo (2009), tais premissas são colocadas em ordem na obra “Teoria dos Sentimentos Morais”, também de Adam Smith, que assumiu critérios não-econômicos, mas sim “morais”, que salientam “sentimentos” da humanidade em melhorar suas condições e progredir economicamente. A consolidação dessa perspectiva originou na primeira obra citada um impulso significativo e sistêmico que a teoria liberal buscou seguir.

Assim sendo, destacam-se alguns dogmas do pensamento liberal que foram fundamentais e que assumiram um palco dominante em meados do século XIX, como, por exemplo, o “[...] direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 35). Além disso, as ideias elaboradas por Smith deram origem ao conceito de liberdade natural, que se refere à afirmação da noção da individualidade e a restrição da intervenção estatal nas atividades econômicas, estabelecendo o livre mercado.

Nessa perspectiva vale destacar que, “O sistema de liberdade natural proposto por Smith certamente reduz, mas nem por isso elimina, as funções e a importância do Estado” (FIGUEIREDO, 2009, p. 111), ao contrário do paradigma neoliberal proposto por Hayek - discutido posteriormente.

Tal ideário foi essencial para que o “primeiro liberalismo”, denominado por Dardot e Laval (2016), alcançasse destaque na política econômica mundialmente a partir do século XIX, estabelecendo funções para o Estado e leis que garantiam a

liberdade individual. No entanto, por mais que tais premissas tenham alcançado proporções globais, estas foram sendo colocadas em xeque vide a crise capitalista, sobretudo a partir da década de 1930.

A crise dos anos 1930 ameaçou o poder capitalista, dessa forma o cenário após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), havendo o processo de “reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais”, se confrontou com a necessidade de “[...] impedir um retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista” (HARVEY, 2008, p. 18). Na mesma perspectiva, Dardot e Laval (2016, p. 35-36) apontam que:

A partir de meados do século XIX, o liberalismo expõe linhas de fratura que vão se aprofundando até a Primeira Guerra Mundial e o entreguerras. A tensão entre dois tipos de liberalismo, o dos reformistas sociais que defendem um ideal de bem comum e o dos partidários da liberdade individual como fim absoluto, na realidade nunca cessou. Essa dilaceração que reduz a unidade do liberalismo a um simples mito retroativo constitui propriamente essa longa “crise do liberalismo” que vai dos anos 1880 aos anos 1930 e que pouco a pouco vê a revisão dos dogmas em todos os países industrializados onde os reformistas sociais ganham terreno. Essa revisão, que às vezes parece conciliar-se com as ideias socialistas sobre a direção da economia, forma o contexto intelectual e político do nascimento do neoliberalismo na primeira metade do século XX.

Portanto, críticas foram recorrentes aos aspectos doutrinários do pensamento ideológico e no plano político. Além disso, emergem nesse contexto de crise, diversos Estados socialdemocratas que pregavam o Estado de bem-estar, e, portanto, enquanto o liberalismo se confrontava com tal problemática - a qual questionou a forma ideológica e política liberal - a expansão socialista, sobretudo, a partir da Revolução Russa, passou a disseminar ideários de “esquerda”, influenciando diversos países (HARVEY, 2008).

Esse cenário colocou em xeque as premissas liberais, portanto, buscando assegurar o poder capitalista que passou a ser tensionado pelas lutas sociais, e, sobretudo, o lucro, vide a transformação do mundo pós-guerra, os teóricos que defendiam o pensamento e a política liberal buscaram excessivamente a refundação da política, economia e teoria liberal.

Como destacaram Dardot e Laval (2016, p. 69) em relação à conjuntura de crise: “Se é verdade que a crise do liberalismo teve como sintoma um reformismo

social cada vez mais pronunciado a partir do fim do século XIX, o neoliberalismo é uma resposta a esse sintoma”.

A partir do anseio liberal em dar respostas à conjuntura vigente na década de 1930, destaca-se no ano de 1938 o Colóquio Walter Lippmann o qual, a partir das discussões, possibilitou o surgimento de algumas bases de pensamento baseadas no liberalismo, como, por exemplo, a obra que é conhecida como a principal base teórica que deu início ao neoliberalismo como ideologia, o livro “O caminho da Servidão” escrito por Friedrich Hayek em 1944 (CERQUEIRA, 2008). Em outras palavras, o colóquio foi o impulso inicial para a gênese das correntes de pensamento que originaram e consolidaram o neoliberalismo no campo político, econômico e social, superando a instrumentalidade liberal.

Spínola (2004) buscando discutir a forma que o neoliberalismo se tornou uma ideologia hegemônica, com ideias opostas às políticas de cunho socialdemocrata, destaca, a partir das contribuições do historiador inglês Perry Anderson, que existem três etapas que marcam a origem ideológica, o desenvolvimento da teoria e a consolidação no campo político:

[...] a primeira, de acordo com o historiador inglês Perry Anderson, a da clandestinidade, tem início nos anos 40; a segunda, a partir dos anos 60, é quando suas idéias começam a ganhar espaço acadêmico, sobretudo nas universidades norte-americanas, com destaque para o trabalho do economista Milton Friedman e de muitos outros; a terceira, caracterizada pela passagem do campo teórico para a política quase um efeito dominó, foi inaugurada pela vitória eleitoral de Margaret Thatcher em 1979 na Inglaterra, seguida de Ronald Reagan em 1980 nos Estados Unidos, e, em alguns aspectos, pela vitória de Helmut Kohl na Alemanha em 1982 (SPÍNOLA, 2004, p. 104-105).

Tal contribuição cronológica é essencial para o entendimento da materialização neoliberal. Assim sendo, como mencionado, Hayek com o livro “O caminho da Servidão” na década de 1940, foi essencial, tomando-se como o ponto de partida da teoria neoliberal. A era da “clandestinidade” mencionada por Spínola (2004), remete, portanto, a um período no qual o ideário neoliberal começa a ser desenvolvido.

Nesse contexto de transformações e reformulações das teorias, Cerqueira (2008, p. 169) aponta que: “[...] de fundamental na teoria do conhecimento de Hayek é o seu ataque à racionalidade econômica, em que prima a individualidade ou das pessoas ou das empresas”. Nesse sentido, Cerqueira (2008, p. 170) traz a partir de Wainright (1998, p. 44) sobre a teoria de Hayek que,

[...] devido à própria natureza do conhecimento econômico, nenhum cérebro único, individual ou coletivo (e ele poderia ter acrescentado agora o sistema computadorizado), é capaz de conhecer todos os fatores relevantes para as decisões econômicas que possam vir a tomar. Da mesma forma, uma autoridade única não pode centralizar com eficácia o conhecimento dos indivíduos.

Para Anderson (1995, p. 9), a teoria de Friedrich Hayek “Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”. Segundo a teoria de Hayek o “ataque” contra a intervenção do Estado se dava, de acordo com Paulani (1999, p. 120), pois, “[...] o igualitarismo promovido pelo estado do bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos”.

Em outras palavras, os pressupostos de Hayek foram fundamentais para o rompimento da ideia de que o Estado deve ser o ator principal do planejamento social e econômico, primando exclusivamente o controle pelo mercado capitalista.

Surgem influenciados por Hayek uma série de outros aliados a teoria neoliberal ao decorrer das décadas de 1950 e 1960, como, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman e Michael Polanyi. Esses pesquisadores produziram no campo acadêmico uma série de teorias que consolidaram o neoliberalismo no campo político, sobretudo com a crise capitalista da década de 1970 (SPÍNOLA, 2004).

A crise do sistema capitalista “[...] é percebida com maior clareza em 1973, com o aumento dos preços do petróleo”, o mundo capitalista “divido” pela Guerra Fria se viu “[...] num processo de estagnação, ou seja, numa longa e profunda recessão combinada, pela primeira vez, com altas taxas de inflação” (SPÍNOLA, 2004, p. 105).

Nesse contexto, o neoliberalismo avançou para o campo político, sobretudo, em 1979, com a eleição de Margareth Thatcher na Inglaterra e com Ronald Reagan nos Estados Unidos, em 1980. O ideário neoliberal colocado em prática a partir da consolidação no campo político-econômico, era baseado praticamente em cinco ideias:

1- Aproveitar o momento de recessão econômica, com uma das suas conseqüências mais dramáticas e socialmente injustas que é o desemprego, para enfraquecer o movimento sindical organizado, levando no todo dessa proposição à perda de vantagens adquiridas e acumuladas ao longo dos anos por parte dos trabalhadores,

principalmente, nas décadas 50 e 60 quando da pujança crescente do capitalismo. [...] 2- O equilíbrio da balança de pagamentos. [...] 3- Retirada da participação do Estado na economia como agente produtivo e em determinadas situações saindo também de funções de regulamentação ou de setores produtivos da economia através de uma política de desestatização. [...] 4- Viabilização das reformas fiscais por parte do Estado, como forma de incentivar os agentes econômicos. Isto significa a redução da taxa sobre os mais altos investimentos, no sentido de fomentar as desigualdades. [...] 5- A redução constante e progressiva dos gastos públicos nas áreas sociais – saúde, educação, previdência, de assistência ao trabalhador desempregado (via seguro desemprego) entre outras. Em síntese, a diminuição do Estado de bem-estar (CERQUEIRA, 2008, p. 173-174).

Portanto, o neoliberalismo se configurou como um modelo político-econômico elaborado pela classe dominante capitalista, a fim de superar a crise e estagnação inflacionária, propondo uma série de transformações, sendo a mais significativa à redução do Estado, que causa o rompimento com a ideia do Estado de bem-estar. Em síntese:

O neoliberalismo é o paradigma econômico e político que define o nosso tempo. Ele consiste em um conjunto de políticas e processos que permitem a um número relativamente pequeno de interesses particulares controlar a maior parte possível da vida social com o objetivo de maximizar seus benefícios individuais. Inicialmente associado a Reagan e Thatcher, o neoliberalismo é a principal tendência da política e da economia globais nas últimas duas décadas, seguida, além da direita, por partidos políticos de centro e por boa parte da esquerda tradicional. Esses partidos e suas políticas representam os interesses imediatos de investidores extremamente ricos e de menos de mil grandes empresas (McCHESNEY, 2002, p. 3).

As experiências na Inglaterra e nos Estados Unidos foram fundamentais para que no contexto de globalização o neoliberalismo pudesse influenciar diversos países pelo mundo. Como destaca Harvey (2008), no século XXI são raros os Estados que não adotaram ou que não são influenciados diretamente ou indiretamente pela política e economia neoliberal, exceto países “fechados”, como a Coreia do Norte.

Desta forma, as experiências nesses dois países foram fundamentais para a disseminação do neoliberalismo por se tratarem de economias de grande influência do capitalismo global. No entanto, outrora a adoção do modelo por Thatcher e Reagan, o Chile a partir do Golpe de Estado Militar de 1973 - que derrubou Salvador Allende - serviu como “laboratório” para as experiências neoliberais a partir de reformas (GILL, 2002).

El programa de reformas en esta época estuvo centrado em severos recortes presupuestarios, reforma monetaria, el establecimiento de un régimen de libre comercio, la desregulación de la actividad financiera y la privatización de importantes empresas públicas (GONZÁLEZ, 2017, p. 10).

O laboratório estadunidense, implantado no Chile, foi usado como experimento do neoliberalismo na América Latina. Os resultados culminaram no denominado “milagre chileno”, que se refere ao período ditatorial sob influência *yankee* de crescimento econômico no país, o lucro, ou seja, a acumulação de capital foi assegurada e o Estado reduzido.

No entanto, como aponta Harvey (2007, p. 9), o neoliberalismo no Chile “[...] demonstrou que os benefícios da revigorada acumulação de capital eram altamente desiguais”. As elites internacionais dirigentes e os investidores estrangeiros asseguraram o lucro, propiciando uma falsa compreensão de crescimento, pois enquanto esses “[...] deram-se bastante bem, [...] o povo em geral passou bastante mal” (HARVEY, 2007, p. 9).

A redução do papel do Estado afeta diretamente os setores essenciais para a sociedade, como a educação, a saúde e a seguridade. Portanto, entende-se o neoliberalismo como:

[...] uma teoria das práticas políticas e econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir por exemplo, a qualidade e a integralidade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário, pela força, o funcionamento dos mercados (HARVEY, 2008, p. 11).

Portanto, para a lógica de mercado neoliberal, o Estado tem o papel exclusivo de garantir condições para o setor econômico privado, não intervindo na livre iniciativa. Segundo Harvey (2007, p. 2), “As intervenções do Estado no mercado (desde que ocorram) devem ser mantidas em um nível mínimo, pois ele não deve deter informações suficientes para antecipar os sinais do mercado (preços)”.

Além disso, tal premissa da “não intervenção estatal” afeta direitos essenciais para a sociedade e a educação se destaca por ser um deles, havendo, por exemplo,

a tendência da privatização, que favorece os interesses das grandes empresas. “Na atualidade, com a crescente hegemonia do neoliberalismo, percebe-se um crescimento direcionado e favorável às grandes empresas capitalistas e, paralelamente, um papel de destaque para o mercado financeiro” (CERQUEIRA, 2008, p. 174-175).

Paralelamente, em outra compreensão sobre o neoliberalismo mediante a primazia do mercado:

Pode-se definir o neoliberalismo como uma configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova hegemonia financeira (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 2).

Não muito distante das ideias citadas, Dardot e Laval (2016) discutem que o neoliberalismo se constituiu como uma nova “racionalidade”, visto que este não é meramente uma reformulação do liberalismo clássico, e, tampouco, para os autores deve ser compreendido apenas como um modelo político-econômico. O neoliberalismo se configura como uma nova racionalidade, pois ele rege a estrutura existente dentro do Estado e toda a sociedade. Portanto, o neoliberalismo é um “[...] sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

A nova racionalidade identificada pelos autores pode ser aprofundada em Harvey (2008, p. 14), que destaca o neoliberalismo como um modo de pensamento que se tornou dominante por ter proposto além das práticas econômicas, aparatos conceituais que mobilizam “[...] nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos”, bem como “[...] as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos”. Em outras palavras, o modelo neoliberal se tornou um pensamento dominante, visto que, disseminou os “[...] modos de pensar e pelas práticas político-econômicas a ponto de se incorporar ao senso comum com o qual interpretamos, vivemos e compreendemos o mundo” (HARVEY, 2007, p. 2).

Portanto, o modelo político-econômico neoliberal estende a lógica de mercado a todas as esferas, afetando diretamente toda sociedade, não apenas o espectro econômico. A redução do Estado e a lógica individualista resultam numa desastrosa

e cruel conjuntura política, econômica e social que será desdobrada nos próximos subcapítulos e capítulos.

3.2 As políticas neoliberais no Brasil: uma relação de longa data

A solução pro nosso povo eu vou dá/ Negócio bom assim ninguém nunca viu/ Tá tudo pronto aqui é só vim pegar/ A solução é alugar o Brasil/ Nós não vamo paga nada/ Nós não vamo paga nada/ É tudo *free*/ Tá na hora agora é *free*/ Vamo embora/ Dá lugar pros gringo entrar/ Esse imóvel tá pra alugar/ Os estrangeiros eu sei que eles vão gostar/ Tem o Atlântico tem vista pro mar/ A Amazônia é o jardim do quintal/ E o dólar deles paga o nosso mingau (RAUL SEIXAS, 1980).

Entre tantas outras canções atemporais, “Aluga-se” remete a reflexão da forma pela qual foi aplicada sua linguagem na década de 1980, buscando ironizar a má administração dos recursos naturais, em relação à exploração internacional desenfreada da Amazônia no período de Ditadura Militar. Para além disso, a atemporalidade da linguagem musical transmite, ao ouvinte ou ao leitor, uma interpretação da conjuntura atual do Brasil, que se iniciou ainda na década de 1990, a qual a política e a economia do país estão submetidas à lógica de mercado neoliberal orientada na América Latina pelo Consenso de Washington, pensado a partir do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional - “Vamo embora/ Dá lugar pros gringo entrar”.

Nesse contexto, após a discussão do subcapítulo anterior, são evidenciados nesta parte alguns aspectos em torno das políticas neoliberais no Brasil. Buscar-se-á traçar um panorama histórico da introdução, consolidação e desenvolvimento do neoliberalismo no país.

Inicialmente, vale destacar que, na década de 1940, vide o momento de recessão do capitalismo pós Segunda Guerra Mundial, foi realizada a conferência que consolidou os “Acordos de Bretton Woods”. A conferência foi composta por 44 países de maior influência na economia mundial, delineados principalmente pelas ambições britânicas e estadunidenses, cujos objetivos estabelecidos foram: ajustar estruturalmente o capitalismo por meio do desenvolvimento econômico, estabilidade financeira internacional e livre mercado. Para tanto, como instrumento de efetivação de tais premissas, foram criados dois principais Organismos Internacionais, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que surgem nesse contexto “[...]”

encargados de presentar propuestas de políticas económicas encaminadas a impulsar el crecimiento económico y resolver los problemas más apremiantes originados en las recesiones” (RANGEL; GARMENDIA, 2012, p. 37).

Segundo Bendrath (2008, p. 42), entende-se por Organismos Internacionais, ou como é denominado pelo autor de Organismos Multilaterais, como: “[...] Instituições Privadas ou Não Governamentais, de origem estrangeira, não subordinadas ao Estado”. Vale destacar que a origem “estrangeira”, descrita pelo autor, remete ao fato de o neoliberalismo ser um modelo que atende a elite do capitalismo, em detrimento dos países ditos periféricos, como o Brasil.

Posto isto, os Organismos Internacionais têm um olhar principal para os países “subdesenvolvidos”, com a falácia da erradicação da pobreza, sobretudo na América Latina. Como aponta Petry (2008, p. 21), “Estes organismos olham para a América Latina com prepotência e se impõem como colonizadores, submetendo os povos daqui a um pesado jugo de exploração financeira e de preços”.

Assim sendo, com o momento de estagnação na década de 1980 e a adoção do neoliberalismo em diversos países do mundo como solução para esse problema, bem como o cenário de fracasso econômico dos países da América Latina, passaram a serem buscadas soluções para a garantia dos interesses internacionais. Primeiramente, foi vendida a ideia que o Estado através de medidas restritivas era o culpado pela situação, devendo assim serem promovidas políticas que incentivassem o livre mercado, não alcançado em sua plenitude a partir dos Acordos de Bretton Woods. Nesse contexto, como apontam Rangel e Garmendia (2012, p. 43):

La búsqueda de un modelo económico abierto, estable y liberalizado se cristalizó con la formulación del Consenso de Washington (CW) en 1989, cuyas reformas de política económica estaban basadas en una lógica de mercado caracterizada por la apertura y disciplina macroeconómica. América Latina requería (de acuerdo con los resoluciones del CW) de un modelo económico abierto y estable. Por un lado, la apertura económica consistía principalmente en una serie de medidas que permitieran y facilitaran el comercio internacional entre los países en vías de desarrollo y los desarrollados, con la finalidad de impulsar el crecimiento económico de la región. Por otra parte, la disciplina macroeconómica proporcionaría la estabilidad económica a partir del control de las finanzas públicas del Estado, para lograr efectos económicos, políticos y sociales positivos.

Portanto, foram estabelecidas medidas baseadas nos interesses do mercado financeiros e dos Organismos Internacionais como forma de assegurar a hegemonia

econômica do capitalismo. O Consenso de Washington (1986) representou para o capitalismo o estreitamento das políticas neoliberais na agenda político-econômica do mundo, caracterizando uma nova ordem geopolítica (HARVEY, 2008).

Para Chomsky (2002), o Consenso de Washington foi o palco principal para a estruturação de princípios que visam o ajuste estrutural de diversos países subdesenvolvidos, especialmente os países latino-americanos. A elaboração desse conjunto de princípios foi exposta pelo economista John Williamson, o qual foi traçado junto ao governo estadunidense - sendo a maior economia mundial - e com os Organismos Internacionais supracitados. Esses princípios buscaram impor nos países subdesenvolvidos dez objetivos para a consolidação das premissas de mercado desenvolvidas no Consenso de Washington:

1- disciplina fiscal; 2- mudanças das prioridades no gasto público; 3- reforma tributária; 4- taxas de juros positivas; 5- taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado; 6- liberalização do comércio; 7- fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8- privatização das empresas estatais; 9- desregulamentação das atividades econômicas; 10- garantia dos direitos de propriedade (BANDEIRA, 2002, p. 135).

Com tal característica, a partir da década de 1990 boa parte dos países da América Latina passaram a ser influenciados pelos objetivos do Consenso de Washington, ficando reféns das políticas de desmonte do Estado (BANDEIRA, 2020). Em contra partida, como ressalta Silva (2005, p. 256), para a elite capitalista envolvida na elaboração dos objetivos do Consenso de Washington “[...] o diagnóstico sobre a América Latina apontava a vulnerabilidade dos países às crises como um dos impedimentos ao crescimento econômico”, e que a implementação desse conjunto de medidas “[...] estimulariam uma maior circulação de capitais na região, nos anos 90”.

Em específico no Brasil, as propostas do neoliberalismo a partir do Consenso de Washington se enraizaram com a eleição de Fernando Collor de Mello, do Partido Trabalhista Cristão (PTC), em 1990, e expressivamente com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em 1995 (ANTUNES, 2005).

Vale destacar que, segundo Maciel (2011), mesmo que nos últimos anos de Ditadura Militar, bem como nos primeiros anos da Nova República - com o processo de redemocratização em 1985 - os governos tenham se alinhado em algumas perspectivas neoliberais, esse modelo político-econômico teve sua expansão no Brasil com a eleição de Collor.

As medidas propostas pelo Consenso de Washington que buscam em síntese a redução do Estado, passaram a ser introduzidas sobretudo a partir da promulgação da Lei n.º 8.031, de 12 de abril de 1990, que instituiu o Programa Nacional de Desestatização. Pode-se entender o programa como um instrumento que possibilitou o afunilamento à lógica de mercado. Dentre seus objetivos fundamentais:

I- reordenar a posição estratégica do Estado na economia, transferindo à iniciativa privada atividades indevidamente exploradas pelo setor público; II- contribuir para a redução da dívida pública, concorrendo para o saneamento das finanças do setor público; III- permitir a retomada de investimentos nas empresas e atividades que vierem a ser transferidas à iniciativa privada; IV- contribuir para modernização do parque industrial do País, ampliando sua competitividade e reforçando a capacidade empresarial nos diversos setores da economia; V- permitir que a administração pública concentre seus esforços nas atividades em que a presença do Estado seja fundamental para a consecução das prioridades nacionais; VI- contribuir para o fortalecimento do mercado de capitais, através do acréscimo da oferta de valores mobiliários e da democratização da propriedade do capital das empresas que integrem o Programa (BRASIL, 1990, Art. 1).

Em relação específica às medidas de desestatização, pode-se observar o discurso da “ineficiência” estatal grotescamente posta como um dos problemas a serem enfrentados para o “desenvolvimento” econômico, como se o Estado (e os serviços que esse presta a sociedade) fosse o motivo da crise. Na verdade, pensando nos objetivos postulados pelo Consenso de Washington, tal discurso soa como uma música para os ouvidos do mercado capitalista em busca da garantia do lucro. Desta forma, em relação específica ao processo de privatização que expressa à materialização desse ideário, foi postulado que:

Poderão ser privatizadas, nos termos desta lei, as empresas: I- controladas, direta ou indiretamente, pela União e instituídas por lei ou ato do Poder Executivo; ou II- criadas pelo setor privado e que, por qualquer motivo, passaram ao controle, direto ou indireto, da União (BRASIL, 1990, Art. 2).

O cenário em torno da adoção do neoliberalismo, em detrimento das funções do Estado desenvolvimentista, permeava um momento de crise econômica e social do capitalismo demonstrada a partir de uma “hiperinflação” (MACIEL, 2011). Tais medidas citadas anteriormente visando a privatização, foram colocadas em prática e orientadas de acordo com o Plano Collor que, assentando-se em diversas medidas

econômicas neoliberais, foi posto visando resolver os problemas vigentes. Sobre o Plano Collor, Antunes (2005, p. 9-10) ressalta que:

O seu sentido essencial [...] é dar um novo salto para a modernidade capitalista. Um "neojuscelinismo" mesclado com o ideário do pós-1964, contextualizado para os anos de 1990. É o acentuar do modelo produtor para exportação, competitivo ante as economias avançadas, o que supõe a franquia da nossa produção aos capitais monopólicos externos. Tudo em clara integração com o ideário neoliberal. A privatização do Estado preenche outro requisito imprescindível desse ideário. Os procedimentos para a obtenção deste *télos* seguem, em dose única, o essencial do receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI), o enxugamento da liquidez, o quadro recessivo decorrente, a redução do déficit público, a "modernização" (privatista) do Estado, o estímulo às exportações e, é claro, a prática do arrocho salarial, secularmente utilizada em nosso país. É um desenho econômico nitidamente neoliberal.

No entanto, como salientam Rodrigues e Jurgenfeld (2019) as medidas do Plano Collor não resolveram os problemas de caráter econômico, desestabilizando politicamente seu governo. Além disso, como aponta Batista Júnior (2009), o governo Collor frustrou o mercado neoliberal por não se alinhar totalmente aos objetivos propostos pelo Consenso de Washington. Tal contexto, atrelado a escândalos de corrupção, resultou no *impeachment* do então presidente em dezembro de 1992. Desta forma, entre 29 de dezembro a 1 de janeiro de 1995, o país passou a ser governado pelo vice de Collor, Itamar Franco, filiado no período ao então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Como destaca o economista Eduardo Modiano, ex-presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e um dos propulsores das privatizações em 1990, no governo Collor - a primeira fase do modelo de privatização - o projeto de desestatização (desmonte do Estado) tinha como objetivo central "[...] reformar o Estado, quebrar com o modelo antigo, onde o grande discurso era, de fato, tirar o Estado das atividades produtivas e fazê-lo voltar às suas atividades básicas". Entre as empresas privatizadas na época de Collor, destacam-se: a USIMINAS, USIMEC, AFP, etc. (MODIANO, 2000, p. 324).

No entanto, o neoliberalismo passou a tomar outros rumos quando Itamar Franco assumiu o país. O modelo privatista assentou-se numa ordem estritamente ligada aos interesses do capital externo. Nesse sentido, entre outros problemas, os "objetivos" das privatizações deixaram de "agradar" os setores da elite nacional

envolvidos nesse processo, tanto na instância política, mas, sobretudo, na instância econômica.

A segunda fase do programa de privatização – já com o presidente Itamar Franco – eu diria que foi muito mais um processo que veio pela própria inércia e que continuou a despeito de uma certa indefinição se era ou não uma grande meta do governo. Isso sem desmerecer o fato de que no governo Itamar Franco o valor e o número total das privatizações superaram os da primeira fase. Mas as próprias indefinições, digamos assim, dos rumos e dos objetivos que deveriam ser atingidos com a privatização eu diria que foram os aspectos que caracterizaram o período 1993/35 (MODIANO, 2000, p. 324-325).

Tais afirmações expressaram de alguma forma a insatisfação da burguesia nacional que ficou a parte das privatizações no governo Itamar Franco, o qual destinou 100% de introdução de capital estrangeiro para o desenvolvimento do programa de desnacionalização. Além da privatização da Embraer, destacam-se as privatizações de Itamar Franco: Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Açominas, Cosipa, Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), Ultrafértil, Poliolefinas, Oxiten, Petroquímica União, Politen, Coperbo, Ciquini, Polialden, Acrinor e Arafértil (RODRIGUES; JURGENFELD, 2021).

Portanto, o colapso do governo Collor não fez com que a política brasileira assumisse um rumo diferente daquele ditado pelo Consenso de Washington. No entanto, apenas com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, iniciando seu mandato em 1 de janeiro de 1995, que o neoliberalismo se acentuou em sua plenitude nas premissas do Consenso de Washington. Mais do que nunca os Organismos Internacionais passaram a atuar no desenvolvimento do país.

Vale destacar que, foi criado a partir da Lei n.º 9.491, de setembro de 1997, o Segundo Plano Nacional de Desnacionalização. Na verdade, o que se propunha com a Lei de 1997 eram algumas alterações na Lei de 1990 para reestruturar a intensidade dos objetivos do programa. Nesse contexto, para Modiano (2000), se inicia com FHC a terceira fase de privatizações no Brasil.

Em linhas gerais, nos oito anos de Governo FHC, “[...] o nosso parque produtivo foi enormemente alterado e retraído pela política intensa de privatização do setor produtivo estatal”, sobretudo nos setores da siderurgia, telecomunicações e energia elétrica, destacando a venda da LIGHT, da TELEBRÁS, e da Vale do Rio Doce, compradas por empresas estrangeiras, “[...] o que alterou sobremaneira o tripé que sustentava a economia brasileira (capital nacional, capital estrangeiro e setor

produtivo nacional), elevando o binômio integração/subordinação do país ao universo globalizado” (ANTUNES, 2005, p. 131-132).

Pode-se salientar também que a dívida externa brasileira, “herança” da Ditadura Militar, cresceu extremamente no Governo FHC. Outro fato que marca o colapso econômico neste período remete, sobretudo, a política interna adotada que beneficiava principalmente o capital financeiro (do mercado externo), criando assim, uma hegemonia.

Além disso, as políticas neoliberais de redução do papel do Estado contribuíram para a acentuação da desigualdade social no país. Como apontam Souza, Oliveira e Ferreira (2017, p. 142), foi traçado nos dois períodos do Governo FHC uma “[...] trajetória de deterioração do mercado de trabalho na estrutura de renda domiciliar”, lógica que foi invertida com o Governo Lula, vide uma “[...] mudança no padrão da evolução da composição das fontes de renda nos domicílios, com evidências favoráveis à renda proveniente do trabalho”.

Vale frisar que quando Lula assumiu, em 2003, não houve o rompimento com as políticas neoliberais voltadas à economia consolidadas na década de 1990. No entanto, uma das mudanças essenciais do seu governo, consiste na adoção de políticas expressivas de exportação dos produtos do mercado interno. De acordo com Boito Jr. (2005, p. 8), “Essa política não rompe com a hegemonia do capital financeiro, mas atende aos interesses de parte da burguesia interna, permitindo uma ampliação da base burguesa do modelo capitalista neoliberal”.

Em contrapartida, segundo Maciel (2013, p. 2), sem romper com os fundamentos econômicos do neoliberalismo, houve uma expansão de políticas sociais “compensatórias” no Governo Lula, “[...] chegando mesmo a ampliar os serviços sociais públicos e o próprio quadro de pessoal do serviço público”. Destaca-se a ampliação no número de pessoas que concluíram a educação básica, bem como o aumento do índice de pessoas com nível superior completo.

Dados do Censo Demográfico do IBGE (BRASIL, 2000) apontam que, com a população total de 169.799.170 de pessoas, 13.963.821 tinham concluído o Ensino Médio, em 2000. Em 2010, o Censo apresentou dados que esboçam um aumento significativo. Nesse período de 10 anos, a população total aumentou para 190.755.799 e o número de pessoas que concluíram o Ensino Médio para 37.980.516 (BRASIL, 2010a). Em relação ao quantitativo de pessoas com nível superior completo nos

mesmos períodos, o número saltou de 5.485.710 para 13.463.758 (BRASIL, 2000; 2010).

A adoção de políticas de cunho social, as quais o Estado teve o papel fundamental na garantia, pode ser situada no período denominado de “Onda Rosa” ou “Maré Rosa Latino-americana”, definida como um momento de recuo da redução do Estado em governos de esquerda/socialdemocratas. Em síntese, esse período combinou “[...] de forma ambivalente, o avanço de políticas sociais com combate a redução da pobreza e das desigualdades, sem a transformação das estruturas econômicas do capitalismo latino-americano” (BALESTRO; MONTEIRO, 2019, p. 45).

Pode-se destacar que nos governos de esquerda do Partido dos Trabalhadores (PT), com Lula (2003-2011), bem como com Dilma Rousseff (2011-2016), o neoliberalismo esteve presente, porém, alguns dos objetivos estabelecidos no Consenso de Washington, como a privatização e a redução do papel do Estado, foram dispensados (OLIVEIRA A., 2020).

Vale destacar que, como supõem a denominação “Maré Rosa Latino-americana”, esse contexto não é singular ao Brasil. A adoção de políticas de cunho social emerge a partir das experiências de crises neoliberais nos países da América Latina, e ganharam destaque com a reivindicação social (LÖWY, 2016).

Contudo, a pressão política exercida pelo neoliberalismo ocasionou a “derrocada” desses governos por meio de golpes de Estado, como, por exemplo, na Bolívia, em 2019, com a renúncia de Evo Morales à presidência, num cenário marcado pela pressão, ameaças e assassinatos de líderes sociais. Outros exemplos como o golpe de Honduras em 2009, e em 2012 no Paraguai, se assemelham ao golpe de 2016 contra o governo Dilma Rousseff pela “legalidade” transmitida nos processos de destituição dos presidentes. Löwy (2016) chama a atenção para o fato de que essa prática de transpor certa “legalidade” ao golpe de Estado é uma forma de reestruturação das estratégias das “oligarquias latino-americanas”.

Para Miguel (2019), o Golpe de 2016 encerra o período democrático estabelecido no Brasil com o fim da Ditadura Militar (1964-1985). O autor chama a atenção para o rompimento da democracia, pela contrariedade política que representava naquele momento o Governo do Partido dos Trabalhadores com os objetivos do setor econômico, da mídia e do Congresso.

Por uma série de motivos, que vão do fim da ameaça soviética à crise global do capitalismo, agudizada a partir de 2008, as classes dominantes decidiram dobrar suas apostas, reduzindo as concessões dadas à classe trabalhadora e, portanto, limitando ainda mais o escopo das decisões tomadas por procedimentos democráticos – o que corresponde ao avanço das políticas chamadas de “neoliberais” (MIGUEL, 2019, p. 20).

Esse contexto tomou proporções específicas nos países que adotaram, de certa forma, uma agenda política que não condizia enfaticamente com os objetivos estabelecidos pelo Consenso de Washington. No caso do Brasil, a pressão neoliberal, segundo Löwy (2016), resultou na destituição de Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016 concretizada a partir de um Golpe.

Golpe de Estado pseudolegal, “constitucional”, “institucional”, parlamentar ou o que se preferir, mas golpe de Estado. Parlamentares – deputados e senadores – profundamente envolvidos em casos de corrupção (fala-se em 60%) instituíram um processo de destituição contra a presidente pretextando irregularidades contábeis, “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas – uma prática corriqueira em todos os governos anteriores! Não há dúvida de que vários quadros do PT estão envolvidos no escândalo de corrupção da Petrobras, mas Dilma não... Na verdade, os deputados de direita que conduziram a campanha contra a presidente são uns dos mais comprometidos nesse caso, começando pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (recentemente suspenso), acusado de corrupção, lavagem de dinheiro, evasão fiscal etc. (LÖWY, 2016, p. 57).

Com a destituição da presidente, o Vice Michel Temer assumiu num cenário falacioso à crise econômica, culpando o governo de Dilma Rousseff e diretamente o Estado. Nesse contexto, por iniciativa de Temer e pressão da política neoliberal, é posto, por exemplo, a Reforma Trabalhista a partir da Lei n.º 13.467/2017, e o Teto de Gastos Públicos pela Emenda Constitucional 95.

Essas medidas e outras estavam alinhadas ao documento “Uma Ponte para o Futuro”, publicado antes do afastamento de Dilma Rousseff. Como mesmo disse Temer: a Dilma “caiu” por não ter se pactuado por inteira com os preceitos ali defendidos³. O que certamente não deixa de ser um dos fatos importantes que levaram a derrocada do PT. Mas não só isso.

³ <https://www.cartacapital.com.br/politica/temer-impeachment-ocorreu-porque-dilma-recusou-ponte-para-o-futuro/>

Em estudo sobre o referido documento (BRASIL, 2015a), observa-se claramente os rumos seguidos pelo país nos últimos anos. Há uma forte defesa sobre a necessidade de parceria público-privada como “ponte” para o “futuro” brasileiro.

Dentre outros exemplos de medidas efetivas de desmonte do Estado no governo Temer, Jair Bolsonaro assumiu em 2019. Com Bolsonaro na presidência, a nova ofensiva neoliberal e a ascensão conservadora se consolidaram. Em 2019 é feita a Reforma da Previdência pela Emenda Constitucional 103, além do corte de investimentos públicos na educação, saúde, geração de emprego, etc. Especificamente para a área de educação, pode-se destacar que houve, entre 2019 e 2022, uma acentuada abertura da educação pública para as empresas privadas.

Portanto, o paradigma neoliberal, consolidado no Brasil na década de 1990, empobreceu as funções do Estado como agente ativo nas decisões econômicas, também atuando na redução material dos patrimônios nacionais com as privatizações de importantes empresas estatais. Contudo, vale destacar que, direitos essenciais, como, por exemplo, o sistema de proteção social, conquistado pela classe trabalhadora com o fim da Ditadura Militar, materializado na Constituição Federal de 1988, permaneceu, dentre outros exemplos. No entanto, com o Golpe de 2016, a atual ofensiva neoliberal tem como objetivo dar “continuidade” ao desmonte do Estado, retirando os direitos sociais que permaneceram à primeira ofensiva da década de 1990 (RIZZOTTO, 2017).

3.3 O neoliberalismo e a disputa política pela educação básica

A partir do entendimento da lógica de mercado como essencial ao modelo político-econômico vigente, bem como a contextualização temporal do panorama histórico do neoliberalismo no país, esta parte discute alguns aspectos da materialização neoliberal na educação.

Primeiramente, é importante salientar que, como discutido, os objetivos do neoliberalismo - sustentados, por exemplo, pelos Organismos Internacionais - extrapolam o sentido *stricto* da atuação no campo econômico. Laval (2019) atribui ao neoliberalismo às problemáticas existentes no mundo contemporâneo: acentuação da desigualdade social, degradação das condições de trabalho, e, sobretudo, a deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas. A lógica de mercado neoliberal, que tem como um dos eixos fundamentais a privatização,

ambiciona esse feito para além das empresas estatais, afetando áreas de controle do Estado: saúde, geração de emprego, educação pública, etc.

Em síntese, o neoliberalismo atinge a educação em escala universal a local, desde seus objetivos enquanto processo de formação social - impondo premissas claras para a concretização de estratégias globais - às suas formas de estruturação, o trabalho docente e o processo de construção de conhecimentos pelos educandos.

Desde a década de 1990 essas políticas são apresentadas como solução para os países em desenvolvimento, e na área de educação são postas como superação para a “crise” educacional, que é vista sob o olhar da falta de produtividade e geração de lucro. Todavia, a elite capitalista escondeu a verdadeira razão ideológica do Consenso de *Washington*: o interesse das empresas privadas pela *Education Business*.

Aliás, a questão do Consenso de *Washington* e a sua relação com a educação é dinâmica por um motivo central: não houve uma proposta inteiramente voltada a educação pelo motivo que os setores sociais foram colocados como uma esfera que depende da liberdade econômica para alcançar o sucesso. Dessa forma, o Estado é colocado como um “coordenador” da educação, devendo colocá-la no caminho do mercado, invés de ser o provedor da educação. E isso vem acontecendo gradualmente pós Consenso de *Washington*.

Outra questão é que essas políticas, em escala nacional, têm corroborado negativamente no direito constitucional ao acesso pleno e universal do sistema educacional básico - pela padronização escolar existente, ora na Base Nacional Comum Curricular. De acordo com o Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que sofreu alterações com a Emenda Constitucional nº 14, de 1996:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio; 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório; 5º A educação básica

pública atenderá prioritariamente ao ensino regular; 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas; 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição (BRASIL, 1988, Art. 211).

Vale destacar que, buscando atender as demandas da educação a partir da Emenda Constitucional n.º 14, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que passou a ser executado em 1998 visando assegurar um valor mínimo de recursos a serem destinados à educação. Posteriormente, em 2007, foi regulamentado pela Lei n.º 11.494, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando para todo o território brasileiro, e incluindo nos investimentos a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o Ensino Médio (BRASIL, 2007).

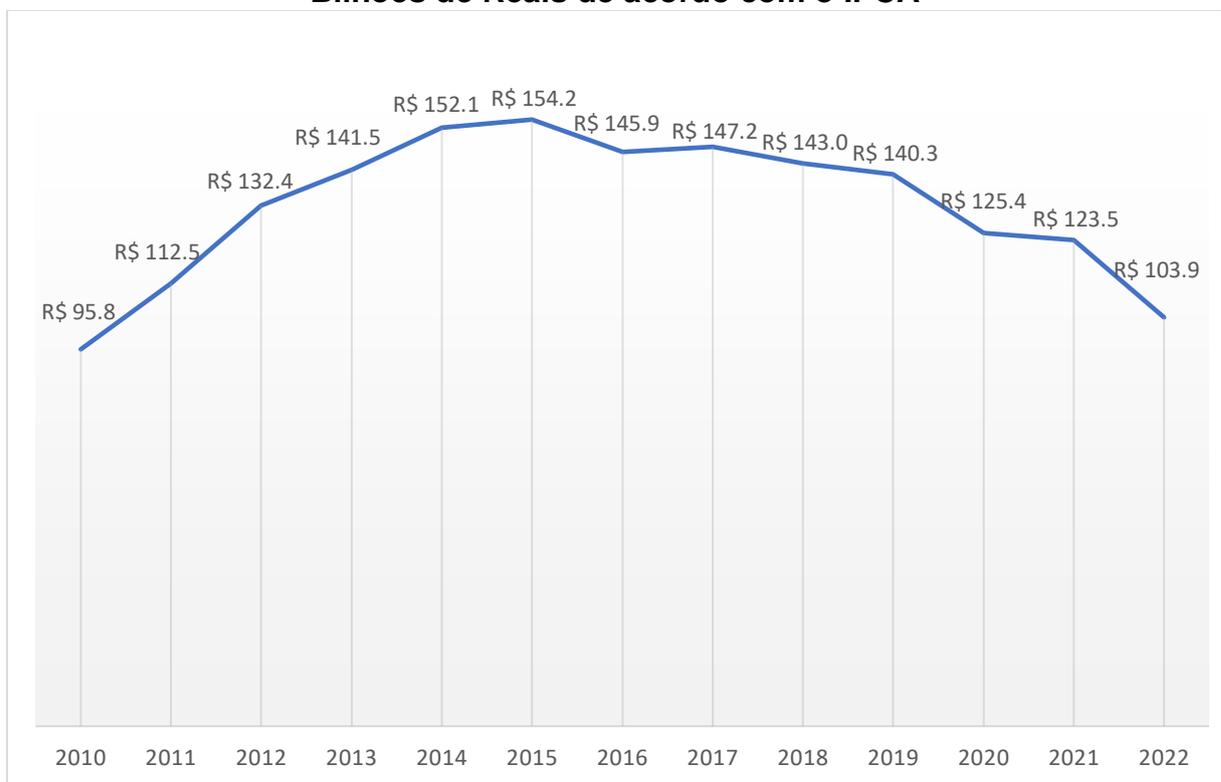
No Brasil, o FUNDEB, que substituiu o FUNDEF, é uma das ferramentas mais importantes para o desenvolvimento da educação e para a promoção de sua universalidade por meio de investimentos que são distribuídos pelo Governo Federal aos Estados, Municípios e Distrito Federal. Os resultados desses investimentos ficam evidentes, por exemplo, a partir da análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que aponta do primeiro ano de sua criação, em 2007, até a última observação feita, em 2019, certo desenvolvimento na média do índice para o Ensino Fundamental – Anos Finais, que passou de 3,8 para 4,9 (BRASIL, 2019).

Com o aparato legal definido pela constituinte, se faz necessário pensar a educação pública no atual contexto a partir de um olhar crítico para as políticas de desmonte do Estado. O financiamento estatal é uma ação de extrema importância para todas as esferas educacionais, visto que o planejamento e o desenvolvimento da educação são a base para a formação social. Como discutido, o FUNDEB é de extrema relevância para o desenvolvimento da Educação Básica, e a não inclusão no Teto de Gastos, estabelecido pela Emenda Constitucional 95/2016, foi uma garantia importante para a disponibilização de recursos para esse setor. Todavia, de forma geral, as políticas atuais têm colocado em prática o subfinanciamento, cortes de verbas, privatizações, etc. nas mais variadas amplitudes dos setores sociais, especialmente a educação pública.

Pensando tais problemáticas, a figura abaixo reúne dados essenciais para o questionamento das políticas de austeridade fiscal no Brasil. Isso, pois, pensar o desenvolvimento da educação está associado diretamente a disponibilidade de recursos federais que são investidos.

Os dados reunidos no gráfico foram coletados na plataforma SIGA Brasil⁴, sistema que disponibiliza transparentemente informações sobre o orçamento federal. O acesso seu deu por meio dos painéis e relatórios dos anos de 2010 a 2022.

Figura 1 - Evolução Anual da Despesa Executada na Área de Educação em Bilhões de Reais de acordo com o IPCA



Fonte: SIGA Brasil, 2022.

Inicialmente, a fim de interpretar a evolução da despesa executada⁵ na área de educação, é importante destacar que o total de recursos financeiros demonstrados leva em consideração o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), que serve como principal indicador da inflação no país. O segundo ponto em destaque é

⁴<https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>. O SIGA Brasil é mantido pelo Senado por meio da Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle e pela Secretaria de Tecnologia da Informação do Senado Federal (PRODASEN).

⁵ O sistema SIGA Brasil denomina de “despesa executada” a fase onde se comprova a entrega do bem/serviço. Os valores não consideram, portanto, o orçamento em Lei para o ano, a dotação inicial e valor autorizado.

o linguajar técnico utilizado a partir de “despesa executada” que se refere aos valores orçamentários de fato aplicados aos mais diversos setores educacionais, desde as séries iniciais até as universidades públicas.

Com tal característica, os dados apontam que a partir de 2016, nas despesas executadas nos anos, a área de educação tem passado por uma gradual redução em investimento; houve uma queda de 33,07% de 2016 a 2022, em detrimento do crescimento de 60,96% entre 2010 e 2015.

Assim sendo, a partir da contextualização com a conjuntura atual marcada pelas políticas neoliberais - que vem promovendo a redução orçamentária destinada à educação - cria-se um ambiente fértil para a consolidação da lógica de mercado. A educação passou a ser vista como gasto para o governo, mercadoria para o setor privado e com o intuito de formar mão de obra exclusiva de baixo custo para as necessidades econômicas, se configurando assim como uma atividade que permeia ambições empresariais (SILVA, 2005).

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia (LAVAL, 2019, p. 36).

Nesse cenário, é preciso considerar que as políticas que buscam a introdução desse ideário advêm da intervenção dos Organismos Internacionais, pautando-se, por exemplo, nos pressupostos estabelecidos pelo Consenso de Washington, especialmente na partir da primazia da redução do Estado (SILVA, 2005).

Esses organismos que surgiram após os Acordos Bretton Woods - com o objetivo de colocar em prática uma agenda baseada em objetivos e regras globais para a economia capitalista - inseridos no contexto da globalização, sobretudo, com a consolidação do neoliberalismo, internacionalizou a orientação de políticas educacionais.

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação,

são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (LIBÁNEO, 2016, p. 43).

Sendo assim, em virtude da redução dos papéis do Estado, os Organismos Internacionais passaram a assumir postura política no campo educacional. Outrossim, esses organismos têm direcionado as grandes reformas educacionais devido ao enfraquecimento do campo de controle e desenvolvimento da educação a partir de estratégias estatais.

Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a chamada “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2018, p. 293).

De acordo com Laval (2019), no mundo atual marcado pelas políticas neoliberais, a escola tem sido afetada por uma crise de legitimidade decorrente do que o autor denomina de “lógica de acumulação” (lógica mercado), o qual a redução do Estado e o processo de privatização afetam diretamente o ensino público, propiciando a materialização da escola nos moldes neoliberais.

Assim, cabe fazer um parêntese acerca da singularidade desse modelo no Brasil que, ao passo da subordinação política com o mercado externo, não direciona ações de desenvolvimento em âmbito nacional. Isto é, o Brasil e boa parte dos países da América Latina estão subordinados às políticas neoliberais, modelo que deteriora pontos chaves, como o desenvolvimento da indústria nacional. A noção de desenvolvimento é restrita à redução de “gastos” pelo governo: desenvolvimento como sinônimo de lucro e liberdade para o mercado - mercado que deveria estar atrelado a um projeto de desenvolvimento que contemplassem os setores sociais, invés do sucateamento.

Exemplo disso é o caso dos *royalties* do petróleo, especificamente com a descoberta do pré-sal⁶. Historicamente, as disputas políticas pelo controle das reservas petrolíferas da estatal Petróleo Brasileiro S. A. (PETROBRAS) são

⁶O pré-sal é a maior descoberta petrolífera dos últimos 50 anos, e está localizado em alto-mar, costa-afora, entre os Estados de Espírito Santo e Santa Catarina. Estima-se que existem cerca de 176 bilhões de barris de petróleo e gás natural (PETROBRAS, 2016).

constantes, e tem como objetivo a entrega para o capital estrangeiro. Com a descoberta do pré-sal, em 2007, isso se intensificou.

Em 2010 foi sancionada a Lei nº 12.351 que dispôs sobre a exploração e a produção de petróleo, de gás natural e de outros hidrocarbonetos fluidos do pré-sal. Pensando no desenvolvimento nacional, a Lei determinou dois pontos importantes: o primeiro, a Petrobras deveria ser a responsável “[...] pela condução e execução, direta ou indireta, de todas as atividades de exploração, avaliação, desenvolvimento, produção e desativação das instalações de exploração e produção” no pré-sal e em áreas estratégicas (BRASIL, 2010b, Art. 2, inciso VI). O segundo ponto foi a criação do Fundo Social, responsável por impulsionar o desenvolvimento do país destinando royalties da produção em áreas como a educação, cultura, esporte, saúde pública, ciência e tecnologia, meio ambiente e mitigação e adaptação às mudanças climáticas.

Posteriormente, com base na legislação anterior, foi sancionada a Lei nº 12.858, de 9 de setembro 2013, a qual vinculou as receitas do Fundo Social a uma aplicação obrigatória de 75% para a educação. Entretanto, esse cenário mudou com a publicação da Lei nº 13.365, de 29 de novembro de 2016.

A Lei vigente abriu o pré-sal ao capital estrangeiro desobrigando a Petrobras de explorar a área, o que criou a possibilidade de empresas privadas lucrarem com recursos que, até então, seriam destinados como uma compensação para o setor educacional. De acordo com Martín (2016), as áreas de educação e saúde perderão 70 bilhões de dólares em 35 anos.

Tais atos de “desmonte” do Estado afetam diretamente a educação, isso é fato. Mas, o que está por traz da normatização dessas políticas? A escola nos moldes neoliberais, no Brasil, é estruturada a partir de políticas externas, tais políticas resultam na reordenação do sistema educacional. E em razão disso, nos últimos anos, o Banco Mundial tem mantido na educação - sob o olhar da importância do processo de formação social e de capital humano - um palco oportuno de interesses que resultam na elaboração de políticas a nível nacional, estadual e municipal. O projeto educacional posto em prática a partir de políticas públicas externas, mantém uma agenda pautada “[...] em metas pré-estabelecidas, com objetivos claros e retorno previsto para o investimento feito” (BENDRATH, 2008, p. 44). Comumente, como aponta Rios (2014, p. 23):

[...] o neoliberalismo expressa a clareza de seus objetivos enquanto regime de governo, que tem como suporte financeiro o Banco Mundial e os países desenvolvidos como mentores. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível para a crise.

À vista disso, conseqüentemente nesse cenário falacioso como justificativa para o processo de implementação da lógica neoliberal, foi adotado em grande medida pelo Banco Mundial, a exemplificação de modelos a serem seguidos pelas reformas educacionais, alegando tal necessidade devido à crise educacional.

Desta forma, vale destacar que a “justificativa” neoliberal não é estranha a si mesma, visto que a crise educacional existente, em seu sentido mais amplo, corresponde à crise cíclica do capital. O sistema capitalista pouco se preocupa verdadeiramente com uma educação de qualidade capaz de promover o avanço social, pelo contrário, a educação capitalista está alinhada a uma lógica universal de conhecimento exclusivo para a formação social necessária à produção, sobretudo como forma de legitimar os interesses da classe dominante (MÉSZÁROS, 2008). Assim sendo, a concepção de qualidade posta pelos organismos supracitados caminha através da necessidade de promover uma instrumentalização da educação a fim de alcançar retornos significativos para o modo de produção.

Mészáros (2008) traz contribuições significativas para a crítica da educação capitalista, pensando uma educação “para além do capital”. Para o autor, é incontestável a ideia de uma reformulação educacional que não esteja inserida num sentido mais amplo de mudança social, e, tampouco um modelo que se conforme com as exigências do sistema capitalista.

[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. [...] Conseqüentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Nesse sentido, como destacado anteriormente, vide as orientações externas do Banco Mundial, a educação no texto atual perpassa aos interesses intrínsecos da

economia capitalista, atribuindo à necessidade das transformações nos sistemas educacionais devido ao déficit ou crise, cujo os próprios responsáveis, de certa maneira, são aqueles que ordenam as reformas.

No Brasil, a partir da década de 1990, o Banco Mundial passa a ter forte influência na orientação de políticas educacionais. Destaca-se nesse período o documento *“Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial”*, publicado em língua espanhola, em 1996. Tais orientações apontam caminhos para a educação a partir do cenário de mundialização do capital, colocada como um instrumento de desenvolvimento econômico e social. Percebe-se com a análise do documento uma linguagem estritamente ligada os interesses econômicos, e, sobretudo, do livre mercado:

La educación contribuye al crecimiento económico, pero no lo genera por sí sola. El crecimiento más fuerte se logra cuando la inversión en capital humano y en capital físico tiene lugar en economías con mercados competitivos de bienes y factores de producción. Esos mercados son resultado de la estabilidad macroeconómica, el buen funcionamiento de los mercados de trabajo y la apertura al comercio internacional y a las corrientes de tecnología (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21-22).

Por outro lado, justifica-se a necessidade de avanços na educação como “saída” para a pobreza existente nos países periféricos - discurso que também é presente em documentos atuais elaborados pelo Banco Mundial - oferecendo uma visão de universalidade dos sistemas educacionais, no entanto, com padrões seguramente estabelecidos por essa lógica de mercado.

Em 2010, outro documento de expressividade em relação às definições de políticas educacionais e de objetivos a serem seguidos foi elaborado pelo Banco Mundial, dessa vez pensando a educação brasileira, o qual foi recebido positivamente pelo Ministério da Educação (MEC). Nas palavras do então ministro da educação, Fernando Haddad, sobre o relatório *“Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda”*: “Este e outros relatórios recentes divulgados por organismos internacionais mostram a mudança de tendência na última década, que é a melhoria na qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2010c, s/p).

Inegavelmente, o período apresentado pelo ex-ministro da educação foi marcado por grandes avanços no setor educacional, desde sua estrutura física à sua

qualidade. No entanto, percebe-se que, mesmo nos governos progressistas, a agenda neoliberal para a educação persistiu, assim como no funcionamento econômico.

No contexto atual, marcado pela ofensiva neoliberal pós-golpe de 2016, o documento “Educação e Empregos: Uma Agenda para a Juventude. Síntese de Constatações, Conclusões e Recomendações de Políticas”, publicado pelo Banco Mundial, em 2018, expressa a materialização da lógica de formação de mão de obra exclusiva para as necessidades econômicas, prescrito em forma de orientações para o sistema educacional brasileiro.

Um determinante crítico da produtividade do trabalho potencial de qualquer país e, em última instância, de seu desenvolvimento econômico, é o seu capital humano – a força de trabalho e suas competências. [...] Mas mesmo um país com abundante capital humano precisa de um mercado de trabalho competitivo e eficiente para que esse recurso seja usado da melhor maneira, além de um conjunto eficaz de políticas de desenvolvimento da força de trabalho para que os trabalhadores tenham as competências demandadas (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 6-7).

Tais políticas esboçam um rumo a ser seguido pela educação, e se consolidam a partir da disputa política existente nesse campo trazendo consigo uma agenda bem definida e com grandes objetivos para a economia capitalista.

No cenário da pandemia de COVID-19 a postura do Banco Mundial não foi diferente. As políticas neoliberais se encontraram num campo fértil para a consolidação de seus ideais vide a crise sanitária, e, sobretudo, pela gestão desastrosa o Governo Bolsonaro, que dentre outros problemas, enfraqueceu o papel do Estado na adoção de políticas de combate ao vírus (e suporte à educação), resultando em 685 mil mortes até meados de setembro de 2022.

Nesse período trágico, o Banco Mundial publicou alguns relatórios que expressam o ponto de vista desse organismo frente aos desafios da educação. O relatório “Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”, publicado em 2 de abril de 2020, oferece a possibilidade de entender os primeiros posicionamentos do banco acerca da educação brasileira no contexto pandêmico. Com a expansão global da crise sanitária, esse relatório apresentou a investigação em síntese: da efetividade e risco do fechamento das escolas vide a disseminação da COVID-19; Ações para tornar a escola equitativa; e políticas educacionais pós-pandemia.

O primeiro ponto, em relação à efetividade do fechamento das escolas: “[...] além de proteger crianças e jovens, reduz as chances de que eles se tornarem vetores do vírus para sua família e comunidade, sobretudo para os idosos e demais grupos de risco”. Entretanto, é reconhecido como risco que “O fechamento da escola pode significar interrupção do processo de aprendizagem e elevar a taxa de abandono, principalmente para crianças com alta vulnerabilidade” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 1-2).

O contexto evidenciado aborda, de forma geral, a realidade na qual a educação no mundo esteve submetida. Portanto, comumente aos esforços científicos, vide a disseminação do vírus, foi de extrema importância o rápido fechamento das escolas, que por outro lado, acarretou em diversas tensões e implicações no sistema educacional.

Nesse sentido, de forma virtuosa, e, sobretudo, como forma de garantia da “equidade”, o discurso da educação à distância foi rapidamente aceito com a perspectiva de que: “A substituição de aulas presenciais por aulas a distância deve superar a desigualdade de acesso a ferramentas de aprendizagem virtual” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 2). Nesse contexto, pensando as políticas educacionais pós-pandemia, um dos pontos abarcados pelo relatório é de que devem ser avaliadas “[...] quais práticas do ensino a distância podem ser mantidas” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 4), a partir da estrutura do ensino remoto emergencial.

Portanto, mediante o quadro inicial de desafios e perspectivas apresentado pelo Banco Mundial, a educação à distância é posta como um dos caminhos. Todavia, como salienta Saviani (2020), o bom funcionamento de modalidades de ensino não-presenciais exige duas condições mínimas: equipamentos eletrônicos e acesso à internet para alunos e professores; requisitos mínimos para o acompanhamento e aproveitamento do ensino remoto, como, por exemplo, habilidades e formações específicas ao mundo digital.

No entanto, ao decorrer da pandemia, percebeu-se que o ensino remoto emergencial acentuou a desigualdade existente, especialmente as desigualdades regionais.

Na ausência de um plano de ensino coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e articulado com o Ministério da Saúde (MS), desde o início da pandemia, num primeiro momento, a desigualdade regional exprimiu-se. Por essa razão, estados mais pobres tiveram um pior desempenho nos planos de ensino remoto em 2020. A inexistência de

critérios de equidade para distribuição do socorro fiscal contribuiu para um desempenho insuficiente nos planos e ações de educação e significou um desperdício da oportunidade de evitar que viesse à tona a desigualdade regional entre os estados (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2021, p. 2).

Assim sendo, vide as políticas de desmonte do Estado, o Governo Federal, representado pelo MEC, não assumiu a organização do sistema educacional em um contexto de crise.

Em outro relatório, “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de COVID-19 no setor de educação na América Latina e Caribe”, publicado em 2021, são apresentadas perspectivas concretas da educação devido às experiências vivenciadas ao decorrer pandemia - que se iniciou em 2020. São reconhecidos os desafios enfrentados, e simploriamente, é exposta a necessidade de os governos atuarem na busca pela equidade.

Além de tudo, tem-se “generalizado” às diferenças e descontinuidades entre as modalidades de ensino remoto, ensino à distância e ensino híbrido como uma estratégia para a concretização de um “novo normal”, representado pela criação de modelos escolares que utilizem as plataformas remotas. De acordo com o documento:

A agenda do Banco Mundial para a América Latina e Caribe tem o objetivo de apoiar os países em seus processos de ensino e aprendizagem para adaptarem-se mais rapidamente ao novo normal e se prepararem adequadamente para a aprendizagem do futuro. Com isso, o Banco Mundial dará ênfase especial a algumas áreas que se sobrepõem, relevantes tanto para o curto prazo, quanto para o longo prazo: aumento do alcance, uso e eficácia da tecnologia para a educação, com foco na redução das desigualdades digitais, aprendizagem híbrida e remota e soluções de dados e tecnológicas para o longo prazo (aprendizagem adaptativa, sistemas de alerta e sistemas de informação de gestão da educação, entre outros) (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 13).

Desta forma, além da introdução do conceito de Capital Humano destacada no título - que está intimamente ligado aos preceitos, conhecimentos e competências contemporâneas específicas às necessidades do mercado de trabalho -, a prevalência das discussões sobre o ensino híbrido e ensino à distância estão se sobrepondo à educação a partir de um campo fértil.

A necessidade de não parar a educação no contexto e condições brasileiras vide a pandemia, privilegiou as políticas educacionais inseridas no campo de disputa

neoliberal. Melim e Moraes (2021) levantam a hipótese de que o privilégio está sobretudo na falácia da educação à distância. Essa modalidade tem acelerado o projeto neoliberal na educação, pois o EaD é de interesse das instituições educacionais privadas por gerar lucro a partir do oferecimento de recursos tecnológicos, mão de obra específica, estrutura virtual, etc.

Além disso, no caso brasileiro, estando a discussão sobre o EaD subordinada aos interesses do capital, desconsidera-se preceitos fundamentais da complexidade da relação pedagógica, seja no que concerne a relação professor-aluno, mas, sobretudo por fugir da realidade do país: falta de internet de qualidade nas residências, preparo específico dos professores e alunos, e envolvimento crítico.

Nesse sentido, abrangendo definições amplas acerca dos objetivos do capitalismo em escala global, tais propostas que se refletem em políticas educacionais a nível nacional, se materializam na educação de forma padronizada, e não correspondem as especificidades nacionais, estaduais, e, tampouco, locais.

Para Libâneo (2016), a educação ante as políticas baseadas nos Organismos Internacionais tem sofrido com uma desfiguração das funções emancipadoras que o conhecimento escolar proporciona. Tal afirmação emerge no contexto da individualidade posta com as premissas da lógica de mercado, em destaque a partir da mercantilização do sistema educacional, o objetivo de formação tecnicista e de mão de obra exclusiva, em detrimento do papel da escola de preparação dos educandos para a vida.

A mercantilização ou a Educação como *commodity* apenas veio reforçar a nova tendência de objetivos econômicos ante ao social, [...] e nesse sentido é compreendida apenas como um fator de fortalecimento das ações de tais organismos na influência da aplicação de suas medidas em países em desenvolvimento (BENDRATH, 2008, p. 50).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, ao decorrer da história a educação nunca esteve à parte dos objetivos econômicos vigentes, visto que “Não há uma economia política que não traga em seu bojo uma economia da educação e do ensino” (SANTANA, 2007, p. 88). Comumente, segundo Mézáros (2008), as relações entre os processos educacionais e os processos sociais amplos de produção estão intimamente interligadas à estrutura do capital.

No Brasil, o que há de “novo” com as reformas atuais, sobretudo, a partir do Golpe de 2016, é o desmonte da educação e o processo de configuração do sistema

educacional, comumente, com uma padronização que, pouco importa, por exemplo, com as especificidades existentes no território brasileiro. A introdução de tais políticas faz do campo educacional um palco de disputa política que busca atender os interesses e objetivos propostos pelos Organismos Internacionais, consolidando assim, a escola no molde neoliberal.

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social (LAVAL, 2019, p. 23).

A educação com o neoliberalismo, assim como os demais direitos sociais que são garantidos pelo Estado, está deixando de ser um bem social e universal. Nesse cenário de desmonte da educação, a acentuação do processo de privatização, bem como o ajuste dos objetivos educacionais à lógica de mercado faz com que a escola passe a assumir um caráter individualista, de mercadoria, algo comerciável, que é estranho a qualquer possibilidade progressista estando submetida à lógica empresarial (LAVAL, 2019).

Outro aspecto importante a ser discutido é de que a educação nos moldes neoliberais tem contribuído para a acentuação da desigualdade dentro (e fora) da escola. Tal problema decorre pelo fato de que as reformas educacionais estão propiciando a redução do papel do Estado, e, conseqüentemente, desobrigando o Estado de cumprir os direitos educacionais assegurados pela Constituição Federal, de 1988, bem como, pela LDB, de 1996. Além disso, identifica-se a introdução de uma nova racionalidade, que é estranha aos objetivos da educação emancipatória - exclusiva para o desenvolvimento social.

4 BRASIL, MOSTRA A SUA CARA!

4.1 “Liberal na economia e conservador nos costumes”: um retrato do Brasil pós 2016

O primeiro capítulo possibilitou, a partir de algumas perspectivas, compreender a tônica das políticas neoliberais e sua manifestação na educação. No entanto, a problemática neoliberal carrega consigo um outro lado da moeda: o recrudescimento do conservadorismo.

Portanto, buscar-se-á nesta parte sustentar teoricamente a análise pretendida, delimitando posteriormente um olhar concreto sobre esse movimento. Tal caminho é necessário visto que o Golpe e a eleição de Jair Bolsonaro deixaram evidente o crescimento e a materialização de uma corrente ultraconservadora em todas as esferas sociais. Os partidos de extrema-direita ultraconservadores, aliados a bancada BBB (bancada da bala, do boi e da bíblia), conquistaram mediante a crise um terreno fértil para a sua “monocultura” (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Desta forma, para adentrar à discussão pretendida, duas questões se tornam inevitáveis para a delimitação da análise teórica, são elas: o que é o conservadorismo? O que é, e quais são os objetivos do conservadorismo na atualidade?

É crucial entender estas questões para dar respostas sobre tal problema que perdura paralelamente as políticas neoliberais no Brasil. Assim sendo, vale destacar que, outrora, com a análise histórica brasileira, o conservadorismo dificilmente esteve ausente na política e na economia (SOUZA, 2020). Portanto, discutir o conservadorismo significa entendê-lo como parte da temporalidade e da realidade do país, e que se apresenta nos dias atuais a partir de um movimento de recrudescimento de suas políticas e posturas ideológicas.

De acordo com Souza (2020), há um consenso sobre o ponto de partida do pensamento conservador: a publicação do livro “Reflexões sobre a Revolução na França”, em 1790, de Edmund Burke. Essa obra, elaborada a partir dos interesses políticos, econômicos e sociais da aristocracia feudal - ameaçada pela Revolução Francesa - foi responsável pela consolidação das ideias iniciais que caracterizaram o conservadorismo como uma corrente do pensamento moderno.

À primeira leitura, o texto de Burke chama a atenção pelo tom panfletário, irracional e irascível. Uma abordagem mais acurada pode revelar, porém, o conteúdo fortemente reacionário das teses e conceitos nele defendidos e definidos. Em larga medida, esses conceitos estruturam, ainda hoje, os modos de pensar e agir conservadores (SOUZA, 2020, p. 148-149).

Em síntese, Burke travou a necessidade da “conservação” das instituições e tradições no contexto da cultura e sociedade moderna sob o olhar dos aristocratas feudais, acusando os Jacobinos, que lutavam por direitos sociais, de serem inimigos da sociedade. Portanto, os conservadores surgem como uma “reação” a Revolução Francesa.

Além disso, o manifesto é, portanto, uma escritura “antiburguesia” capitalista. Vale destacar que Burke era um irlandês que vivia na Inglaterra, e seu objetivo nesse país era defender a ordem moderna-conservadora, travando quaisquer movimentos revolucionários que se assemelhassem ao momento francês - e qualquer outra convicção de mundo que não correspondessem os seus interesses (SOUZA, 2020).

A tradicionalidade, sendo um dos aspectos defendidos pelos conservadores, travou as tentativas de mudanças sociais. Defende-se, a partir da obra de Burke, o interesse conservador enquanto indivíduo, em detrimento do conjunto social. Burke (2014, p. 60) *apud* Souza (2020, p. 154-155) expõe suas ideias acerca da necessidade de defesa da tradição conservadora:

O povo da Inglaterra não vai macaquear as modas que nunca experimentamos; nem voltar àquelas que, por experiência, achou daninhas. Ele olha para sucessão hereditária legal de sua coroa como um de seus direitos, não como um de seus erros; como um benefício, não como um agravo; como uma segurança para a sua liberdade, não como um símbolo de servidão.

Escorsim Netto (2011) analisando as transformações do conservadorismo clássico à luz da Revolução Francesa (1789-1799) até o período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), assinala que ao decorrer da história essas ideias corroboraram para o mantimento das tradições modernas, em detrimento do avanço da sociedade capitalista contemporânea. A tradicionalidade mantida se expressa a partir dos costumes, dos direitos da família, da propriedade privada (LAGOA, 2019), da crítica dos direitos sociais, do racismo, etc.

Todavia, ao decorrer dos anos os conservadores passaram a se posicionar positivamente com o futuro contemporâneo e capitalista (ESCORSIM NETTO, 2011).

[...] a partir de 1848, o pensamento liberal constituirá um dos pilares de sustentação do conservadorismo, significando uma mudança importante no seu eixo. Isto é, de pensamento antiburguês, passa a se constituir como mais uma ideologia conservadora típica da sociedade capitalista (SOUZA, 2016, p. 375).

Assim, os conservadores passaram a serem influenciados pelo aspecto político, econômico e ideológico da sociedade capitalista. Souza (2016, p. 376) entende o conservadorismo como uma ideologia da crise, e a obra de Edmund Burke como o aspecto mais amplo dessa ideologia. Para o autor, a teoria de Burke trata-se de “[...] uma coletânea quixotesca de princípios aristocráticos, empunhados não apenas contra a revolução insurrecional, mas também contra quaisquer ideias progressistas oriundos da modernidade”.

Desta forma, esse “universo” mais amplo que compõe a obra de Burke sustenta a ideologia-política dos conservadores clássicos, bem como dos conservadores da contemporaneidade. Contudo, os neoconservadores se apossaram dos conceitos de liberdade individual e lógica de mercado da política neoliberal. O liberalismo clássico e a lógica neoliberal se encaixaram como uma luva para os “novos” conservadores. Mesmo que, outrora, fossem uma ameaça às “tradições” modernas.

Contudo, há semelhança no que defendiam os conservadores clássicos com os preceitos defendidos pelos conservadores “contemporâneos”. Ambos são contrários às ideias de “[...] democracia e justiça social, tomando-os como anacronismo niveladores sociais, isto é, utópicos desejos de igualdade, inaceitáveis do ponto de vista da desigualdade social natural e positivamente constituída” (SOUZA, 2020, p. 151-152). Portanto, como sustenta a ordem burguesa capitalista, os conservadores da contemporaneidade corroboram para a ideia de “dominação” e “subalternização”.

Segundo Moll (2015), as ideias do neoconservadorismo e do neoliberalismo pressupõem que a garantia dos direitos capitalistas de liberdade individual e econômica devem se basear na concepção pragmática de Estado mínimo. Isso, pois, em junção, neoliberais e neoconservadores entendem o Estado como inimigo da “materialização” de seus princípios, sejam eles políticos, econômicos ou ideológicos. Ambos comungam da premissa de que o Estado deve atuar exclusivamente para a garantia do direito à propriedade privada, utilizando o “[...] uso legítimo da força” quando essa for ameaçada (MOLL, 2015, p. 1).

Souza (2020) aborda o conservadorismo como uma ideologia da crise. Para tanto, o autor adota uma concepção abrangente de crise ao abordar o conservadorismo como fenômeno que tem sua “ressureição” em momentos de instabilidade.

[...] tanto em momentos agudos da crise estrutural do capital, quanto em momentos de crise econômica de menores proporções, ou crises específicas, de natureza institucional, política, ou crises em que a hegemonia das classes dominantes se encontra ameaçada, ou nos momentos históricos em que convergem várias dessas crises, o conservadorismo avança ideológica e politicamente (SOUZA, 2020, p. 25).

Nesse sentido, em momentos de instabilidade as tonalidades, tendências e características do neoconservadorismo são caracterizadas a partir das especificidades nacionais, estaduais, municipais, etc. Contribui-se também, o passado histórico e a conjuntura política do país.

Entretanto, o neoconservadorismo e o neoliberalismo surgem com pressupostos e em contextos diferentes, e ganharam forma com a crise capitalista da década de 1970 (MOLL, 2015). São frutos diferentes, com raízes diferentes, mas que dividem a mesma terra, e, portanto, não podem ser confundidas. Vale destacar também, que, tampouco, poder ser mesclada a premissa de que liberais e conservadores, bem como, neoliberais e neoconservadores defendem as mesmas ideias.

No Brasil, de acordo com Souza (2020), o conservadorismo ocupa o ambiente político brasileiro com o objetivo de estabelecer um projeto societário disposto a disputar politicamente. Para o autor, o projeto de sociedade dos conservadores envolve o estabelecimento de uma concepção exclusiva e única de mundo, pautada no desenvolvimento imediato de políticas.

Ora, a frente neoconservadora tem como base teórica ideias que bebem na fonte de Burke, mas que são influenciadas especialmente pelo conservadorismo estadunidense. Essa corrente tem como escopo “[...] um pensamento anticomunista e antirrevolucionário desde seus primeiros passos”, baseando-se nas obras de Robert Nisbet e, expressivamente nos últimos anos, nas teorias de Russell Kirk (SOUZA, 2020, p. 209).

Barroco (2015) apresenta uma ordem cronológica da evolução e manifestação política do neoconservadorismo. Para a autora, a gênese do conservadorismo se dá

sobre forte influência dos estadunidenses no período pós-guerra, que se consolidou com uma mentalidade reacionária na década de 1960 - movimento contracultura, luta contra os direitos das minorias, “anticomunismo”, etc.

Vale destacar que, Nisbet e Kirk são referências do Partido Republicano dos Estados Unidos, o qual, com a eleição de Donald Trump e a eleição de Jair Bolsonaro, passaram a serem influência para o Brasil, sobretudo, a partir dos *Think Tanks* - que serão discutidos posteriormente.

Para Vidal (2013, p. 262) *apud* Souza (2020, p. 212), Kirk norteou-se a partir de Edmund Burke para transformar e ascender o conservadorismo, isso se fez como uma arma de disputa política com pretensões hegemônicas, além de serem alinhadas com o capitalismo.

Esse conservadorismo mais extremado e responsável pela ‘guinada à direita’ do Partido Republicano, caracteriza-se por políticas ultraconservadoras, tais como aquelas presentes na plataforma republicana de 2012: rejeição sistemática ao aborto; ênfase na família como uma instituição constituída exclusivamente por um homem e uma mulher; apoio irrestrito a Israel; defesa enfática e unilateral dos valores norte-americanos no mundo; rejeição ao estado de bem estar social através da diminuição sistemática do papel e do tamanho do governo na economia norte-americana; entre outras.

Segundo Moll (2015, p. 2), esse eixo surge meio à crise da década de 1970 com “[...] a desilusão com o liberalismo estadunidense e com o conservadorismo moderado somada à oposição ao comunismo”, se expandindo ao decorrer dos anos, promovendo assim, “[...] uma nova geração de conservadores”.

Portanto, o conservadorismo clássico, que surgiu no período moderno, sofreu transformações substantivas e necessárias para a adequação dessa ideologia-política na contemporaneidade. Algumas de suas características iniciais, por exemplo, a “conservação” das tradições, foram revertidas ou intensificadas, além das novas características assumidas pelos “neo” e “ultra” conservadores, por exemplo a utilização da fé cristã como instrumento político pelos neopentecostais - discutido posteriormente.

A “nova” geração de conservadores, pautando-se nos preceitos neoliberais, acolheram-se em princípios da “moralidade” para influenciar a construção societária a partir de políticas públicas. Resultado da crise do capitalismo da década de 1970, as políticas conservadoras se atualizaram, incorporando numa amálgama os princípios

econômicos do neoliberalismo, e “[...] sem abrir mão do seu ideário e do seu modo específico de compreender a realidade” (BARROCO, 2015, p. 624).

De acordo com Barroco (2015), com base na obra de Kirk, o princípio da moralidade é um dos alicerces do ideário neoconservador. Para esse autor, que se destaca por ser um dos propulsores do neoconservadorismo estadunidense, as contradições do capitalismo, como, por exemplo, as crises econômicas e as problemáticas de ordem social, são frutos da inexistência da moral. Consideram-se também, a falta da moralidade como responsável pela desestruturação da família e dos valores tradicionais.

Sendo um adjetivo, a moral trata-se de um conjunto de valores. O que é certo e errado, permitido e proibido aos olhos de “Deus”. Entretanto, como conceito a moral faz parte da realidade objetiva e subjetiva, e é colocada pelos novos conservadores como forma de justificar a barbárie capitalista. Isto é, tudo o que não está bom, conseqüentemente, é falta de moralidade, em detrimento da luta de classes e da desigualdade social. Tais problemas, resultantes do capitalismo, são normalizados como uma ordem natural.

Além de tudo, os conservadores consideram que, tal como, a falta ou abandono da moralidade é responsável por uma suposta desestruturação da família e dos valores tradicionais. Deveras, a defesa da “família tradicional” é um ponto de extrema importância para a compreensão da intersecção da visão de mundo conservadora. Para além da incompetência do outro, isto é, da individualidade e da capacidade de “empreender-se” no mundo e no mercado neoliberal, a família dita tradicional da elite impõem a eliminação do “outro”.

Como se sabe, houve ao decorrer da história da sociedade capitalista uma evolução e surgimento de diversos tipos de arranjos familiares que não seguem o modelo patriarcal/nuclear (RUSCZAK *et al.*, 2018). A “conservação” necessária, sob o olhar conservador, objetiva a eliminação e a exclusão de direitos para famílias pobres.

Em análise de um Projeto de Lei da Bancada Evangélica, apresentado pelo ex-Deputado Federal Anderson Ferreira (PL), que dispôs sobre o Estatuto da Família, Ruscza et al. (2018) questionam o modelo excludente proposto pelos conservadores fundamentalista-religiosos. A Lei visa garantir direitos apenas às famílias que seguem

o modelo “tradicional”, isto é, heterossexual-cisgênero⁷. Esse e outros exemplos, como falas homofóbicas no plenário, fazem parte do combate a “Ideologia de Gênero”.

Portanto, a defesa da família tradicional remete a uma ordem moral que visa garantir a exclusividade da composição familiar burguesa – de pai para filho se passa o poder. Há, também, a naturalização da exclusividade do tipo de família homem-mulher cisgênero, como se outras formas de família ferissem uma “ordem divina”, que na verdade, por meio de preceitos fundamentalista-religiosos, são utilizados para a manutenção da hegemonia de poder da família burguesa, marginalizando a pluralidade existente. Essa característica exprime muito bem os anseios desse movimento de recrudescimento conservador no país, a preocupação da conservação está, sobretudo, elencada ao funcionamento e garantia de lucro pelo mercado neoliberal para a família burguesa.

Para os neoconservadores e neoliberais, a naturalização da barbárie vem de encontro com a perseguição ao comunismo. O comunismo, na verdade, é visto por essa frente como qualquer corrente minimamente crítica a ordem vigente. Desta forma, surge uma nova questão a ser acrescentada nesta análise: de que modo o neoconservadorismo está presente no Brasil?

Para o entendimento do contexto atual brasileiro, recorda-se em Souza (2020) que, as pautas conservadoras se convergem com a esfera política, sobretudo, em momentos de instabilidade. Assim, em específico a partir do recorte temporal utilizado, o momento que se consolidou com o Golpe de 2016, foi a crise de instabilidade necessária para o recrudescimento conservador.

Deve-se considerar que essa crise, em larga escala, foi consequência da crise do capital com sua fase neoliberal nos países da América Latina que adotaram o receituário do Consenso de *Washington*. Isso porque a tendência conservadora buscou ocupar um espaço vago no imaginário social para a disseminação de seus ideais, o que serviu como alavanca para impor à sociedade uma certa “esperança” meio ao cenário de crise.

Além disso, para pensar tais questões, não se deve deixar de lado algumas características do passado histórico da realidade brasileira: exploração dos Povos

⁷Projeto de Lei nº 6583/2013: Art. 2º Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. Ver em: <https://shortest.link/9niv>.

Tradicionalistas indígenas pela coroa portuguesa, escravidão, racismo, etc., que se expressam nos dias atuais como “resultado” de um processo. A defesa da tradição colonial-imperial, o proselitismo, o machismo, a homofobia, e no geral, o ódio aos pobres, são heranças de um passado não tão distante, e que hoje se expressam num movimento de recrudescimento conservador, que foi exportado ao país (assumindo características próprias) junto ao neoliberalismo e somado a história. Portanto, preocupa-se entender que movimento é esse.

Segundo Barroco (2015), a disseminação ideológica neoconservadora adentrou no Brasil com a consolidação do modelo político-econômico neoliberal nos anos de 1990. Momento de crise, cenário propício para a intersecção do ideológica conservadora, sendo essa, uma ideologia da crise. E que se apresenta, com o aparato da moralidade, como solução para a crise.

Destaca-se no percurso de introdução e consolidação do conservadorismo no Brasil, sobretudo, nos governos Collor e FHC, a intersecção de pautas neoconservadoras que tomaram amplitude política, como, por exemplo, na LDB que assegurou “O ensino religioso, de matrícula facultativa” como “[...] parte integrante da formação básica do cidadão”, vedando o proselitismo (BRASIL, 1996, Art. 33).

Com a chamada Onda Rosa Latino-Americana, as pautas neoconservadoras e religiosas permaneceram. Destaca-se no Governo Lula a proposta da Concordata de Santa Sé, a qual tinha como objetivo “acalmar” os católicos com o avanço dos evangélicos. Dentre outros pontos, esse documento destaca a importância do ensino religioso (FISCHMANN, 2009).

Assim, quando se aborda o recrudescimento do conservadorismo, ele se apresenta como um momento de intensificação ideológica, sobretudo, no campo político. Essa expressão é motivada, também, pela influência que tais políticas têm no campo social, como, por exemplo, a partir da criação de legislações.

O período proposto para entender o recrudescimento do conservadorismo se inicia com as manifestações de 2013, onde as pautas da extrema-direita neoliberal-conservadoras estavam em debate (BARROCO, 2015). As propostas foram colocadas como forma de “mudança” do país devido ao momento de instabilidade política criada pela força golpista.

Após 2016, as políticas e ideologias conservadoras conquistaram um campo fértil com a concretização, nas urnas, de seu capital político. Como apontam Lima e

Hypolito (2019), com o primeiro turno das eleições de 2018, a intensificação desse movimento ficou muito evidente.

A articulação das bancadas conservadoras de diferentes partidos do parlamento brasileiro, denominadas pela mídia como bancada do boi, da bíblia, e da bala, mostra que grupos ruralistas, religiosos, do agronegócio, e fascistas ampliaram sua representação política e vão tentar interferir nos principais temas sociais, culturais e educacionais (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 13).

Ainda, para Miguel (2019, p. 11), toda a construção democrática e justiça social conquistada após a Ditadura Militar, foi destruída pelo Golpe de 2016. “Tantos retrocessos foram acompanhados do fortalecimento de discursos públicos em favor das hierarquias sociais, vistas como reflexos de uma ordem superior, definida por Deus ou pelo mercado, que não pode ser desafiada”.

A começar pelos direitos das mulheres, sobretudo das mulheres pobres, os quais passaram a ser amplamente questionados. Houve, também, um atraso democrático sobre a discussão do aborto, que foi elevado como uma pauta religiosa, não de saúde pública - considerando que o país é laico. Direitos da comunidade LGBTQIA+ tomados pelo ódio, como o casamento de pessoas do mesmo sexo. Racismo estrutural apoiado abertamente como algo visto sob o olhar meritocrata, como é o caso da repulsa com a política de cotas.

Com um posicionamento político de extrema-direita, essa frente, que derrubou o Governo progressista (2003-2016), se estabeleceu como uma solução para a instabilidade política criada pela elite econômica, mídia (responsável pela manipulação em massa) e Congresso Nacional. Outrossim:

Para que a derrubada do governo petista se viabilizasse, foi necessário reconstruir o discurso da direita, com uma virulência inédita na história recente do Brasil. [...] Foi rompido o consenso discursivo que se formara desde o final da ditadura militar e que a Constituição de 1988 consagrara, em torno da democracia eleitoral e da justiça social, que fazia com que a linguagem dos direitos balizasse as disputas políticas. Emergiu uma direita muito estridente, que recusa qualquer projeto de solidariedade social e reivindica a desigualdade como corolário da “meritocracia”. Criou-se, assim, um ambiente discursivo que permitiu que as classes médias, desconfortáveis com a ascensão dos mais pobres, radicalizassem sua oposição ao governo e abraçassem um extremismo com claros ecos fascistas (MIGUEL, 2019, p. 25-26).

Boa parte da reconstrução do discurso da direita foi deferida pelos meios de comunicação, os quais foram responsáveis pela manipulação em massa. Antes mesmo do Golpe, a pauta neoliberal, acobertada por ideologias neoconservadoras, passou a ser empurrada cotidianamente “goela” a baixo da sociedade, como uma suposta solução para toda a instabilidade político-econômica. Como ressalta Guimarães (2016), tal problemática não é recente, visto a demanda da elite brasileira em travar as conquistas sociais democráticas.

Desde 2003, as televisões, em especial a TV Globo; os maiores jornais, como o Estado de São Paulo, a Folha de São Paulo e o Globo; e as principais revistas, quais sejam a Veja, Isto É e Época, se empenham em uma campanha sistemática para desmoralizar o Partido dos Trabalhadores e os partidos progressistas e para tentar “provar” a ineficiência, o descalabro e a corrupção dos Governos do PT, inclusive de seus programas sociais, que retiraram 40 milhões de brasileiros da miséria e da pobreza (GUIMARÃES, 2016, p. 379).

Assim, junto as pretensões do mercado e alinhado às demandas externas, a ascensão conservadora passou a reproduzir um modo de “ser” fundado nos valores tradicionais e nos “bons costumes”. Em específico no Brasil, a elite econômica, a classe média e os meios de comunicação passaram a defender veemente os interesses da burguesia internacional e nacional, além de aprofundar o racismo, o ódio ao “comunismo” (BARROCO, 2015), a perversão às religiões de matriz africana, a defesa do criacionismo nas escolas, a perseguição aos sindicatos, aos indígenas, aos sem-terra, etc.

Chauí (2016) faz uma leitura dos anos de Governo petista, e delimita uma linha de raciocínio para a compreensão de uma das principais motivações para que houvesse a intersecção das pautas conservadoras antes e pós Golpe. Para a autora, com os avanços da classe trabalhadora, a classe média, que junto à burguesia organizou e empurrou as manifestações a favor do *Impeachment*, se sentiu ecoada estando fora do núcleo econômico, e por não deter o poder do Estado (que pertencem à burguesia), bem como, por não ter poder social sobre a classe trabalhadora organizada. Colocando-a, portanto, ecoada no sentido de não ter uma posição efetiva na economia, na política, e, sobretudo, no imaginário social por meio de sua ideologia. Além disso:

Por sua posição no sistema social, a classe média tende a ser fragmentada, raramente encontrando um interesse comum que a unifique. Todavia, certos setores – como é o caso, por exemplo, de

estudantes, professores, setores do funcionalismo público, intelectuais, lideranças religiosas – tendem a se organizar e a se opor à classe dominante em nome da justiça social, colocando-se na defesa dos interesses e direitos dos excluídos, dos espoliados, dos oprimidos; numa palavra, tendem para a esquerda e, via de regra, para a extrema esquerda e o voluntarismo, isto é, por uma relação com o tempo como descontínuo e volátil que exige ações imediatas. No entanto, essa configuração é contrabalançada por outra, exatamente oposta. Fragmentada, perpassada pelo individualismo competitivo, desprovida de um referencial social e econômico sólido e claro, a classe média tende a suprir a experiência de um tempo descontínuo e efêmero com o imaginário da ordem e da segurança, que introduziria permanência temporal e espacial. Desejo de ordem e segurança também porque, em decorrência de sua fragmentação e de sua instabilidade, seu imaginário é povoado por um sonho e por um pesadelo: seu sonho é tornar-se parte da classe dominante; seu pesadelo, tornar-se proletária. Para que o sonho se realize e o pesadelo não se concretize, é preciso ordem e segurança. Isso torna a classe média ideologicamente conservadora e reacionária, e seu papel social e político é assegurar a hegemonia ideológica da classe dominante (CHAUI, 2016, p. 19).

Portanto, como instrumento da lógica de mercado, a classe média tem um dos papéis de destaque na consolidação do conservadorismo, sobretudo para o seu movimento de recrudescimento a partir de 2016 - defendendo assim uma posição na definição de políticas sociais e manifestação de suas ideologias. Assim, vale destacar que “[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65 *apud* SOUZA, 2020, p. 113).

Em sua essência, a classe média tem como alicerce a ideologia conservadora, pois enxerga que a garantia de seus direitos se baseia na conservação da ordem capitalista, e no estágio atual, defende os retrocessos das conquistas e direitos sociais, comumente, ao neoliberalismo.

Outrossim, a preocupação, portanto, não é denominar e, tampouco, delimitar o que seria essa “nova” direita (a direita tradicional que aglutinou outros preceitos), que engloba diversos posicionamentos conservadores e reacionários. Mas, compreender esse movimento como uma ofensiva, que encontrou com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, uma oportunidade para consolidar-se como uma ideologia de influência, dominação e reprodução social.

É necessário considerar que a ascensão conservadora com a eleição de Bolsonaro representa uma maior amplitude do que foi discutido pelo ideário da “nova geração” de conservadores. Tal afirmação remete a dinâmica do capital político

conquistado em 2018, sustentado por uma “reformulação conservadora” que firmou um meio ultraconservador na esfera econômica e social, delineada pelo autoritarismo e fundamentalismo religioso. A propósito, a utilização do termo “ultraconservadorismo” pode atestar de maneira mais precisa as ambições desse movimento político-ideológico conservador pós-eleição (2018).

Cabe destacar que essa situação não é exclusiva do Brasil; nos últimos anos tem-se acompanhado a manifestação de grupos neonazistas, neofacistas, supremacistas brancos, etc., que apoiaram diversos políticos de extrema-direita que se pautaram em bandeiras racistas, xenofóbicas, homofóbicas, etc., em diversas partes do mundo, especialmente na Europa, América do Sul e Estados Unidos. É exatamente isso que se caracteriza como o “ultraconservadorismo”: a junção de pautas extremadas com a dita reformulação teórica neoconservadora, autoritarismo e fundamentalismo-religioso.

Retornando na obra de Dardot e Laval (2016), pode-se identificar que a ascensão do conservadorismo se deu em virtude da hegemonia neoliberal enquanto uma racionalidade sem limites à vida e relações humanas. As pautas “extremadas” sustentadas atualmente pelo conservadorismo se localizam imbuídas no princípio da individualidade e, portanto, da meritocracia, a qual excluí do dicionário a preocupação com o bem-estar social, que deve ser alcançado de acordo com a “prosperidade” de cada pessoa.

Silva (2021) acrescenta, além do elemento conjuntural anteriormente e posteriormente ao Golpe, algumas características que possibilitam compreender o que há de “novo” nessa ofensiva. Por meio da análise teórica, o autor delimitou alguns pilares que são essenciais para o entendimento do fenômeno de recrudescimento conservador. Num primeiro momento, é identificado “A rápida difusão por meio da internet de pautas, ideais e argumentos que não encontravam guarida na esfera pública, sobretudo vinculados à leitura do escritor Olavo de Carvalho” (SILVA, 2021, p. 4).

Acrescentam-se nos meios de comunicação, como o *Facebook*, *Twitter*, *YouTube*, etc., as *Fake News*, que tiveram grande expressão desde o processo de *Impeachment* de Dilma Rousseff e, em grande medida, no período de campanha da eleição de Jair Bolsonaro. Hodiernamente, essa prática é um instrumento político para atacar seus opositores, os direitos e conquistas sociais, o papel do Estado e a

Democracia – como lamentavelmente, no meio de uma pandemia, ecoaram gritos pedindo o AI-5.

Algumas das *Fake News*, colocando em prática arguições sobre o mundo, refletem a pura manipulação deferida por essa frente político-ideológica afim de estabelecerem a ordem “moral”. Família tradicional, propriedade privada, legalização das armas, militarização, “bandido bom, é bandido morto”, fundamentalismo-religioso (em detrimento do Estado laico), homofobia, racismo, dentre outros, são temas abertamente defendidos nas redes sociais pelos “cidadãos de bem”.

Assim, ressalta-se que essas ideologias não surgem das *Fake News*. As *Fake News* têm o papel de disseminá-las. Como discutido anteriormente, esse modo de pensar o mundo advém de um embasamento teórico que têm Burke como seu propulsor. Todas as pautas defendidas pelos “novos” conservadores, atreladas às raízes mencionada, sustentam a ordem capitalista e os anseios do neoliberalismo, sobretudo, a retirada de direitos sociais.

Outrossim, em específico no Brasil, os *Think Tanks* possuem grande influência no processo de formação ideológica (SILVA, 2021). São esses, os responsáveis por criar ideologicamente concepções de mundo que passaram a influenciar a disputa política brasileira.

Os *Think Tanks* são “laboratórios de ideias” das concepções neoliberais e conservadoras. De acordo com Silva (2021), os principais *Think Tanks*, como, o Instituto Millenium - fundado a partir de comunicadores, como, Pedro Bial, escritores liberais, jornal Veja e O Globo - os Estudantes pela Liberdade, Instituto Liberal, e o Movimento Brasil Livre (MBL), são ativistas que buscam a “defesa da liberdade” fundada na lógica de mercado e nas ideologias conservadoras.

O MBL chama atenção pelo fato de ter sido responsável pela disseminação de ideias ultraconservadoras, bem como, *Fake News* no período do processo de *Impeachment* de Dilma Rousseff, na prisão do ex-presidente Lula, e, sobretudo, com a eleição de Bolsonaro - ora, se dizem contrários ao atual presidente. O Movimento tem como seu principal *influencer* o deputado federal Kim Kataguiri, eleito no mesmo ano que Bolsonaro. Junto ao Arthur do Val, conhecido por seu canal no *YouTube* “Mamãe Falei”, sustentaram a eleição de Bolsonaro como uma forma de adentrar na política - e conseguiram.

Disseminam ódio às conquistas sociais, manifestam-se contrários as necessidades das minorias, e, sobretudo, foram responsáveis por terem posto à

sociedade uma visão de mundo fundamentada nos preceitos neoliberais e fundamentalista-religioso. Essa visão de mundo, que tem como camuflagem o sentimento antipetista e anticomunista (mesmo o PT não sendo um partido socialista, e, tampouco, comunista), adentrou no imaginário social e acobertou a retirada de direitos da classe trabalhadora (reforma trabalhista, reforma da previdência, reforma do ensino médio, etc.), corroborando assim, para a consolidação de uma agenda político-social retrógrada à democracia.

Atualmente, a página do MBL na rede social *Facebook* conta com mais de 3 milhões de seguidores, os quais todos os dias são bombardeados de notícias manipuladas e que expressam total ódio e contrariedade aos interesses da classe trabalhadora. Em pauta tem-se, por exemplo, a discussão sobre a retirada de direitos sociais reivindicadas em privatizações - principalmente do Correios e da Petrobras.

Outro aspecto importante no Brasil são os evangélicos neopentecostais, que representam uma dinâmica ascendente do ultraconservadorismo com a junção fundamentalista-religiosa. Essa frente evangélica tem crescido no país desde a década de 1990 e, atualmente, são representados, sobretudo pela Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Internacional da Graça de Deus, Igreja Mundial do Poder de Deus, Renascer em Cristo e Sara Nossa Terra (MARIANO, 1999). Percebe-se uma nova perspectiva que se engloba na disputa política brasileira, juntamente ao projeto de privatizações e retirada de direitos sociais (PINEL; RESES, 2021).

No Brasil, o número de pessoas que se declaram pertencentes a correntes evangélicas aumentou de 3,9 milhões em 1980 para o expressivo número de 42,2 milhões em 2010 (IBGE, 2010). O aumento exponencial desse segmento populacional sinaliza não apenas seu crescimento orgânico, estrutural e sistemático; mas também, a expansão de seu poder político-partidário. A corrente evangélica neopentecostal nasce no final da década de 1970 a partir da ascensão de igrejas ligadas à teologia da prosperidade que passaram a utilizar a pregação no rádio AM e FM e, posteriormente, na televisão. Esse movimento religioso se encontra no campo das chamadas “igrejas de massa” ultraconservadoras que priorizam segmentos populacionais periféricos e menos escolarizados (PINEL; RESES, 2021, p. 80).

Antes de tudo, é válido traçar uma distinção entre pentecostais e neopentecostais. O pentecostalismo foi formado no início do século XX, na América do Norte, especialmente nos Estados Unidos. Essa corrente cristã-evangélica tem como perspectiva um modelo de vida baseado no fundamentalismo-religioso, como forma de “acolher” os mais pobres vide as problemáticas do “mundo”. Para os

pentecostais, o mundo é um local de pecado, onde deve-se seguir todos os princípios doutrinários para alcançar uma vaga no “céu” (PESSOA, 2020).

Por outro lado, abrangendo alguns desses princípios, os neopentecostais - que se instalaram no Brasil a partir da década de 1990 com a Igreja Nova Vida - se baseiam na teoria da prosperidade (MARIANO, 1999). De acordo com Pessoa (2020, p. 41), os neopentecostais apresentam

[...] um novo modo de realizar os cultos, com outra fundamentação doutrinária, sem costumes nas vestimentas e ausência de práticas ascéticas, ênfase nas mensagens de cura espiritual, prosperidade e libertação, com apelo à pregação de batalha espiritual diária entre Deus e demônios, e tendo outra percepção do mundo, não como local de pecado, mas para usufruir das bênçãos de Deus (PESSOA, 2020, p. 41).

Outrossim, para Mariano (1999, p. 9), neopentecostal “[...] é a vertente pentecostal mais recente e dinâmica, responsável pelas principais transformações teológicas, axiológicas, estéticas e comportamentais por que vem passando o movimento pentecostal”. Esse grupo, além de ter como pauta o combate ao “diabo”, prima a “[...] valorização da prosperidade material mediante contribuição financeira e ausência do legalismo em matéria comportamental” (MARIANO, 1999, p. 51).

De acordo com Pinel e Reses (2021), os neopentecostais não se baseiam apenas na “mudança” espiritual dos seus fiéis, mas também no padrão de consumo desses. Tal projeção está alocada no pensamento individualista de mercado, isso, pois, a “superação” da pobreza (graça espiritual) está ligada a capacidade individual de alcançar a transformação na vida.

Em contraponto, as pessoas marginalizadas no ultraliberalismo passam a ser responsáveis por sua condição material, individualizando-se a culpa por assimetrias propositais e sistêmicas das políticas econômicas, sociais e educacionais. Desse modo, além de criminalizada, a pobreza também se torna um sinal explícito de “des” “graça”, em que o sujeito fica à mercê de uma vida marginalizada social, política e economicamente, assim como fica desprovido de graça divina e “abandonado por Deus”. No cenário de “uberização” do trabalho, da ruptura das conquistas no pós-guerra da social democracia, do avanço do novo totalitarismo político e do discurso ultraconservador, a Teologia da Prosperidade legitima, justifica, naturaliza e massifica a ideologia do capitalismo ultraliberal (PINEL; RESES, 2021, p. 83-84).

Outrossim, o combate ao “Diabo” nada mais é do que uma justificativa para impor a visão de mundo neopentecostal, em detrimento da pluralidade cultural e religiosa existente. Mariano (1999) evidencia o ódio dos neopentecostais contra as figuras “demoníacas” que são vistos como ameaças por esses cristãos: religiões de matriz africana como a Umbanda e o Candomblé, além do espiritismo, entre outras.

Além disso, prega-se o ódio ao comunismo como uma escusa à retirada de direitos sociais, buscando desviar o foco do avanço das políticas de mercado. Desde o período do Golpe, essa figura fictícia do comunismo adentrou no imaginário social com influência direta dos neoconservadores e dos evangélicos ultraconservadores. Essa concepção é posta pelos *Think Tanks*, líderes religiosos, militantes, etc., como forma de sustentar a ordem política vigente que, tem como primazia a redução do Estado. Isso é explícito em uma carta dos pentecostais da Igreja Congregação Cristã no Brasil destinada a seus fiéis:

Não obstante aos males que deterioram a fé daqueles que querem se salvar, devemos vigiar para que não haja a infiltração maligna de alguns partidos políticos que encobertamente trazem consigo fundamentos anticristãos e comunistas, que a pessoa em sua simplicidade pode apoiar, tornando-se um opositor da graça do Senhor Jesus (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2021, p. 1).

Mas qual a importância desse grupo para a discussão deste trabalho? Desde a eleição de Bolsonaro, quando os neopentecostais ampliaram sua influência no ambiente político e corpo de representação com a eleição de Deputados estaduais e federais, Governadores, Senadores, Prefeitos, Vereadores, etc., passaram a travar um debate público pautado no fundamentalismo-religioso, e nos “valores tradicionais” e ideais de acordo com suas visões de mundo. Assim, a partir de legislações, programas e influências políticas, a gama evangélica-neopentecostal adentra no ambiente escolar.

4.2 Entre a cruz e a espada: da escola pública sucateada à materialização conservadora

Para os neoliberais a lógica de mercado está acima de qualquer coisa, assim, tudo que existe no mundo é visto como algo a ser vendido e consumido. Nessa vastidão, a educação é uma das principais mercadorias do neoliberalismo, e sendo o

principal meio de formação social, é também um campo de disputa política conservadora.

Os conservadores a cada dia, a partir das políticas neoliberais, estão adentrando nos espaços públicos e tomando-os como propriedade simbólica mediante ao desmonte do Estado. Presencia-se a intersecção de suas ideologias na escola pública, como, por exemplo, no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, Leis municipais de Leitura Bíblica, Reforma do Ensino Médio, etc.

Se por um lado os Organismos Internacionais são responsáveis pela orientação neoliberal da educação, por outro, os (neo e ultra) conservadores, que representam a “nova” direita, destacam-se no direcionamento da disputa política dessa frente no sistema educacional, preservando a ideia de educação como mercadoria.

Outrossim, a atuação política dos neopentecostais não se limita ao ambiente privado das igrejas. A teoria da prosperidade, além de transpor ao imaginário social dos seguidores da doutrina uma maior individualidade nos moldes do mercado neoliberal consumidor, defende a ideia de disputar politicamente todas as esferas sociais (SOUZA, 2020). Assim, a educação se torna um alvo na mira das políticas desses evangélicos que, paralelo a ideia de tornar a escola uma “empresa”, buscam instalar suas ideologias no processo de formação social.

Vale destacar que os neoliberais estão na liderança dos processos políticos que envolvem a intersecção das pautas conservadoras (APPLE, 2002). A partir da consolidação das políticas neoliberais, o campo de disputa político pela educação passa a ser favorável às novas pautas conservadoras. Presencia-se nos últimos anos, sobretudo nas reformas educacionais, a “junção” da lógica de mercado e do ideário conservador. Portanto, é de extrema importância compreender essa ofensiva à educação pública.

Desde a década de 1980, e no Brasil, a partir de 1990, o bloco hegemônico que dita as políticas sociais está involutado pelos neoliberais, conservadores, nova classe média profissional e populistas autoritários (APPLE, 2003), como, por exemplo, Jair Bolsonaro. Esses são os responsáveis por essa ofensiva que marca os dias atuais.

Os neoliberais constituem a liderança da Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas *tradições culturais*. Os populistas autoritários são, em geral, grupos de classe média e de classe trabalhadora que desconfiam do

Estado e se preocupam com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais. [...] o grupo constituído pela nova classe média profissional está preocupado com a mobilidade social (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 4).

Em face do cenário atual, muito se tem discutido sobre a Reforma do Ensino Médio. Entretanto, esse não é um fenômeno que afeta, propositalmente, determinada etapa da educação, mas sim, ela como um todo. Por isso, à luz dos esforços recentes, instiga-se entender os desdobramentos da ofensiva neoliberal-conservadora na educação a partir de um conjunto maior: educação básica como parte do sistema educacional. Para nos próximos capítulos aproximar a discussão com o Ensino Fundamental Anos Finais.

Nesse sentido, com o caráter de introduzir o “palco” da problemática, alguns pontos são necessários à reflexão. Um deles é a caracterização do que é considerado como sistema educacional. Saviani (2018) chama atenção pelo fato de que desde a virada para o século XX, no Brasil, houve a possibilidade de se estabelecer um sistema educacional, o qual pelo distanciamento do Estado com a organização, não concretizou a consolidação do *status* de sistema, em vista de que a educação caiu no feitiço da inexistência de um conjunto que pudesse ser caracterizado como sistema.

Para Saviani (2018), a existência concreta de um “sistema” é um problema em escala macro, que deve ser colocado à prova cotidianamente, visto que, no campo amplo, são os processos históricos, políticos e sociais que vão conduzir à existência ou não de um sistema educacional. Como, por exemplo, nos momentos de crise, cortes de gastos, redução de programas educacionais, etc.

Em síntese, a partir da análise de Saviani (2018), entende-se o sistema educacional como um conjunto que relaciona a dinâmica interna da escola (alunos, professores, materiais didáticos, etc.), e também externa do mundo (a política, economia, sociedade, etc.), tendo como principal objetivo a concretização e a universalização do direito à educação, e uma formação social voltada exclusivamente para o homem. Além disso, na concepção do autor, o sistema educacional corresponde a todas as etapas da educação, isto é, desde a creche até a universidade.

Para isso, a construção do sistema deve corresponder as necessidades intrínsecas da educação, baseando-se no debate e na escuta democrática a partir dos interesses da classe trabalhadora, e não dos Organismos Internacionais, e das ideologias neoconservadoras.

Portanto, vide o cenário atual, é de extrema importância questionar o quadro que se encontra a educação, visto que com a intersecção do ideário neoliberal-conservador, a caracterização do sistema educacional vem passando por grandes transformações, afetando diretamente o objetivo da educação enquanto instrumento de formação social, bem como, seu caráter público e universal.

Assim, é necessário introduzir a discussão desse problema que é uma das preocupações deste trabalho: a materialização do neoconservadorismo como uma aversão à educação pública e como forma de precarização, mas que adentra na disputa política com a falácia da “solução” para a crise do sistema educacional.

Das “esquerdas” às “direitas” é consenso a crença de que a educação está em crise. Acrescenta-se assim, a problemática do sucateamento e da precarização, que perdura com as políticas neoliberais vide o desmonte do Estado, sendo uma das razões da progressividade da crise.

Para efeito de exemplificação, um dos fatores que demonstra a crise, bem como, sua progressividade nos dias atuais é o IDEB. De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, determinou-se com a meta 7 o IDEB de 5,2 em 2019 para o Ensino Fundamental Anos Finais. No entanto, após as avaliações, o índice das escolas públicas foi de 4,6 (BRASIL, 2014; 2019).

Assim, vale destacar que, a crise na educação brasileira não é um fato atual. Tampouco pode-se ser observada como algo meramente qualitativo, pois ela também assume o caráter quantitativo.

A apontada crise dos sistemas educativos não reside em um lugar único, claramente visível, à espera de ser descrita 'tal como é'. Trata-se de uma construção, uma produção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, 'alvos' que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser. É, portanto, um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos (BARROSO, 2008, p. 35).

Além disso, a crise pode ser compreendida como um aspecto que corrompe os objetivos da educação por determinado impasse político-ideológico. Desde o século XX, com a massificação das instituições escolares, a educação perpassa por desafios cotidianos para o avanço da qualidade e universalização. Assim, na busca pela dualidade entre qualidade e universalidade, o jargão “educação é investimento” adentrou no discurso social, político, midiático e econômico.

Em um cenário amplo, Iosif (2007) destaca que em tempos de tensões políticas, degradação ambiental, lógica individualista, etc., a educação como um direito humano reforça o respeito ao próximo. Isto é, a educação entendida como uma atividade inteiramente voltada ao ser humano se compromete verdadeiramente com o aspecto social. Entretanto:

Infelizmente, a educação em direitos humanos ainda não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras, principalmente, nas escolas públicas, voltadas para a população de baixa renda e, onde o direito das pessoas pobres geralmente é algo nebuloso, pouco discutido, pouco compreendido e dificilmente respeitado. Na verdade, são muitos os países, em todo o mundo que têm deixado a desejar em relação à oferta de uma educação voltada para o fortalecimento dos direitos humanos, até mesmo muitos países desenvolvidos, que nem sempre consideram interessante dizer ao pobre que ele tem direitos e que pode lutar para que o Estado cumpra suas responsabilidades para com ele (IOSIF, 2007, p. 52).

Fato é, os investimentos são imprescindíveis para o desenvolvimento da educação. Investir significa em tese, criar melhores condições materiais para as escolas, melhores condições laborais para a valorização da carreira docente, bem como, para garantir a permanência dos educandos no ambiente escolar.

Entretanto, com a ofensiva neoliberal, a educação pública passou a ser sucateada mediante ao desmonte do Estado. Desde o Golpe de 2016, em detrimento de alguns avanços positivos na democratização da educação, os investimentos do Estado brasileiro foram reduzidos, iniciando com a EC 95, que congelou os “gastos” com a educação. Nesse cenário, o que traz vantagem financeira para a elite capitalista, é tratar os investimentos do Estado para as demandas e direitos sociais como gasto. Nos meios de comunicação esse discurso passou a ser escancarado cotidianamente.

Segundo essa lógica, o Estado faz mal à escola. Mas, na verdade, a escola é vista como uma empresa que produz mão de obra específica e de baixo custo para a economia. O sucateamento adentra como forma de impulsionar as reformas que visam adaptar a educação para tais necessidades, tencionando, assim, o caráter público da educação (LAVAL, 2019).

A privatização da escola pública tem tomado amplitude como forma de superar a crise estrutural do capitalismo, e garantir os interesses da elite internacional, fazendo da educação uma fonte de lucro para o setor privado. Acentuando assim, a crise existente nesse setor, que afeta, sobretudo, seu caráter universal.

Cotidianamente é possível observar notícias, vídeos e fotos, que mostram a degradação do ambiente escolar. Escolas que sofrem com a falta de água e luz, salas superlotadas, a falta de docentes para compor o quadro de disciplinas, etc. Esses e outros problemas agravam os “resultados” esperados da educação e afligem os docentes, bem como, os educandos.

Já não bastasse os problemas estruturais, a pandemia de COVID-19, atrelado às políticas públicas desastrosas de Jair Bolsonaro, trouxeram para educação outros problemas a serem enfrentados: aumento da desvalorização da carreira docente e a sobrecarga de trabalho com o ensino remoto; imposição do modelo remoto sem o preparo dos professores; falta de computadores e internet para professores e alunos, etc.

Dentre outros exemplos, nesse cenário conturbado pelo neoliberalismo que agrava os problemas escolares cotidianamente, a falácia neoconservadora de solução para a crise tem adentrado na escola pública, sendo o conservadorismo uma ideologia da crise e que se impulsiona sob todos os setores sociais (SOUZA, 2020).

Tanto o neoliberalismo, como analisado anteriormente, quanto o neoconservadorismo, adentram na educação com o discurso de propor seu desenvolvimento e solucionar suas problemáticas. Entretanto, os mesmos tropeçam nesse discurso simbólico, que serve como mera justificativa para a concretização dos objetivos específicos dos neoliberais e dos neoconservadores, em detrimento das demandas e direitos sociais.

As medidas apontadas como saída para a crise são voltadas para restringir os direitos trabalhistas e previdenciários dos setores populares. E articuladas a elas, vem a necessidade de reduzir a educação a um insumo econômico – e, conseqüentemente, uma oportunidade de negócios – ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária, em conformidade com os interesses e as agendas do capital financeiro e do neoconservadorismo ascendente, respectivamente (PINHEIRO, 2019, p. 121).

Como mencionado no subcapítulo 2.1, o neoconservadorismo ascendente, com origem estadunidense, fundamentado em projetos de regulação da moral e dos bons costumes (APPLE, 2003), tem sua consolidação com o Golpe de 2016 e, sobretudo, com a eleição de Jair Bolsonaro - um populista autoritário que defende os interesses neopentecostais ultraconservadores, e com uma ação de Governo neoliberal.

Os neoconservadores forjaram uma coalizão criativa com os neoliberais, a qual - de comum acordo com outros grupos - está mudando efetivamente a paisagem em que as políticas são debatidas. Mas, mesmo com a influência crescente das políticas neoliberais e neoconservadoras, elas teriam consideravelmente menos êxito se também não tivessem trazido fundamentos religiosos populistas e autoritários e os evangélicos conservadores para dentro do guarda-chuva da aliança conservadora (APPLE, 2003, p. 65).

Assim, a educação estando atrelada à esfera política, rapidamente passou a sofrer grandes transformações vide essa força político-ideológica. Apple (2003) denomina de “modernização conservadora” esse processo de recrudescimento do conservadorismo que têm atuado na educação. De acordo com o autor, sendo a noção de democracia neoliberal puramente econômica, ou seja, da forma que o mercado dita, a crise da educação para os neoliberais está intimamente ligada à “improdutividade” da educação. Ancorado nessa ideia, sendo o neoliberalismo a “ordem” político-econômica que direciona a conjuntura brasileira, o neoconservadorismo se enraíza na educação defendendo a lógica neoliberal, mas também, com pressupostos próprios.

Outrossim, a crise existente na educação brasileira é vista pelos neoconservadores como fruto do abandono dos valores tradicionais e dos direitos da família nos ambientes educacionais e nos locais de trabalho (LAGOA, 2019).

A ideia que sustenta a obra de Apple (2003, p. 56-57), é de que os neoconservadores baseiam-se em grande parte, embora não totalmente, “[...] numa visão romântica do passado”, em que os valores da família tradicional “[...] o ‘verdadeiro saber’ e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas ‘conheciam o seu lugar’ e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade”.

Essa “visão romântica do passado” é expressada na educação através da empreitada conservadora nos dias atuais. O ato de ensinar e aprender é visto como uma ameaça aos valores e aos bons costumes, se ensinar e aprender não estiverem sob o olhar de “Deus”. Isto é, a educação com o caráter de transformação e emancipação social, deve ser substituída por um ensino padronizado, com a falácia da neutralidade política, mas que na verdade, representa os anseios da ala neoconservadora, sobretudo, pelo rompimento com a criticidade e a intersecção da retórica fundamentalista. Como exemplo, contestar e resolver os problemas sociais é

um problema para os neoconservadores. “Mudar” só é válido quando a mudança é posta como uma aversão ao real sentido da educação.

Dentre as políticas que estão sendo propostas por essa posição ideológica estão os currículos obrigatórios no nível nacional e estadual, provas no nível nacional e estadual, um “retorno” a um padrão de qualidade melhor, uma revivificação da “tradição ocidental”, patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter. Mas, por trás da investida neoconservadora na educação e na política social em geral não existe apenas o apelo a um “retorno”, mas também - e isso é essencial - o medo do “Outro”. Esse medo expressa-se na defesa de um currículo nacional padronizado, nos ataques ao bilingüismo e ao multiculturalismo e no apelo insistente por melhoria do padrão de qualidade (APPLE, 2003, p. 57).

Vale destacar que, na obra de Apple (2003), a noção supracitada de melhoria do padrão de qualidade está relacionada aos interesses intrínsecos da frente neoliberal-conservadora. Para o autor, o ex-secretário de educação dos Estados Unidos, William Bennett, com “O Livro das Virtudes”, expressa as influências neoconservadoras da educação contemporânea, sobretudo, na escola de qualidade pretendida por esse grupo. Bennett transpõe a necessidade de estabelecer a moralidade, para que assim os educandos possam se comprometerem com as virtudes tradicionais: o patriotismo, a “honestidade”, o “respeito”, os bons costumes e o espírito individualista da lógica neoliberal.

Assim, a partir do marco temporal utilizado para a análise, destacam-se alguns projetos, programas, Leis, etc., que compõem o cenário de reformas educacionais no Brasil. Vale destacar que, com a eleição de Bolsonaro em 2018, grupos religiosos-evangélicos ultraconservadores passaram a se sobrepôr em pautas educacionais, sobretudo em relação a “ideologia de gênero” (PINEL; RESES, 2021), que tem como alicerce a defesa da “família tradicional”. Ainda, entende-se esse movimento como uma contrarreforma e uma aversão à educação, pois tem-se materializado um projeto societário ultraconservador na educação pública brasileira.

Destaca-se a influência da bancada evangélica neopentecostal no direcionamento de políticas ultraconservadoras e mercadológicas no Congresso. O poder legislativo tem sido, notadamente no Governo Bolsonaro, o grande aliado para a concretização dos objetivos dessa ofensiva. Nessa conjuntura, a educação se tornou num palco de políticas aversivas e insuficientes para o seu desenvolvimento.

Então, considerando o atual cenário, tem-se como elemento da materialização dessas políticas, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos currículos

estaduais, a Reforma do Ensino Médio, Programa Escola Sem Partido (ESP), Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), Leis de leitura bíblica, dentre outros.

A Reforma do Ensino Médio, posta com a Medida Provisória nº 746/2016, pelo então presidente da república Michel Temer, representa um dos primeiros passos da materialização neoliberal-neoconservadora na educação. A Medida Provisória, como determina o art. 62 da Constituição Federal de 1988, foi adotada com caráter de relevância e urgência, com a supracitada falácia da solução para a crise. Entretanto, a MP foi recusada pelos setores envolvidos na educação, como nos cursos de licenciatura, pelos docentes da rede pública e pelos educandos, que em algumas cidades ocuparam escolas se opondo à proposta. Em consulta pública pelo site do Congresso Nacional, a proposta foi amplamente recusada com a assinatura de 73.554 pessoas, com apenas 4.551 votos favoráveis (BRASIL, 2016).

Posteriormente, com a Lei nº 13.415/2017, a proposta da Reforma do Ensino Médio foi consolidada. A Lei que vigora sobre a etapa final da educação básica estabeleceu diversas mudanças, dentre elas, a divisão das disciplinas em uma Formação Geral Básica de 1800h, sendo somente, Língua Portuguesa, Matemática e Inglês em caráter obrigatório. Além disso, em caráter optativo, foram divididas em Itinerários Formativos as disciplinas que compõem: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, ciências da natureza e suas tecnologias, formação técnica e profissional - a última com a possibilidade de ser ministrada por profissionais com notório saber (BRASIL, 2017b).

A obrigatoriedade ou não das disciplinas é apresentada com a proposta de flexibilização dos currículos. Para os neoliberais, o currículo escolar é “maçante” e “desinteressante”, assim, deu-se destaque para as disciplinas utilitaristas, que possibilitam o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho: saber ler e escrever, calcular, e ter noções básicas da língua inglesa.

Não menosprezando as disciplinas de Inglês, Matemática e Língua Portuguesa, pelo contrário, pois, estas também estão sendo afetadas pelo desmonte da educação e pelo processo de “ressignificação” das disciplinas escolares para atender as demandas do capitalismo. Outrossim, pensando um dos pontos da Reforma que é a retirada do senso crítico: não só as disciplinas de “humanas” (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) são capazes de aguçar o senso crítico. Todas as disciplinas e

conteúdos escolares compõem um conjunto, cujo objetivo deve ser a formação crítica dos educandos.

Ainda, segundo Castilho (2017), flexibilizar o currículo e oferecer aos educandos a individual “possibilidade” de escolha, é uma ficção e acentua o processo de desmonte dos direitos sociais públicos, privando à universalização da plena formação educativa.

[...] ao contrário do que o governo divulga, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Serão contemplados conforme as condições da escola em oferta-los. [...] Diante do déficit histórico e estrutural dos recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário nessas instituições. Por outro lado, no ensino privado esse quadro poderá configurar-se como novo nicho de mercado e até mesmo como bandeira de marketing tendo em vista que poderá ofertar maior leque de itinerários (CASTILHO, 2017, p. 9).

Além da proposta da Reforma do Ensino Médio ter assumido uma postura autoritária no período pós golpe (FRIGOTTO, 2016a), primando exclusivamente os interesses do mercado, ela se apresenta como uma das facetas da materialização neoconservadora na educação. Isso, pois, dentre outros motivos, a não obrigatoriedade das disciplinas “críticas”, como a Geografia, é uma das conquistas do neoconservadorismo. Por que pensar as desigualdades sociais? Por que questionar a degradação ambiental? Por que saber da nossa história baseada na escravidão, que se reflete na sociedade brasileira nos dias atuais?

Se por um lado as políticas neoliberais corroboram para tornar a educação um instrumento de formação utilitarista de mão de obra exclusiva, por outro, os neoconservadores defendendo as mesmas pautas, se colocam a partir da necessidade de colocar o caráter do processo educativo no patamar da acriticidade, da obediência e do “respeito” àquilo que está sendo posto como verdade.

Portanto, a Reforma do Ensino Médio não se preocupa com as problemáticas existentes no sistema educacional que afetam, sobretudo, a prática docente e o ambiente de aprendizagem dos educandos, mas sim, com os “problemas” que dificultam a consolidação do ideário neoliberal-conservador.

Uma outra consequência das novas propostas do conservadorismo na educação é o Programa Escola sem Partido (ESP). O cenário das discussões do ESP decorre sob a desqualificação do papel da educação, especialmente do trabalho docente, atribuindo-o a função de entregar conhecimentos prontos e acabados para a

formação de habilidades e competências de forma utilitarista. Tais problemas têm dado margem para as políticas neoconservadoras, ancoradas no ESP, proporem uma Lei da “mordação” contra os educadores (FRIGOTTO, 2016b), sobretudo, aqueles que ministram disciplinas que fazem uma leitura crítica do mundo, como a Geografia.

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (FRIGOTTO, 2016b, p. 12).

Segundo a proposta do ESP, a compreensão e a leitura do mundo, bem como os problemas existentes, não cabem aos professores e nem aos alunos questionarem, “Decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar” (FRIGOTTO, 2016b, p. 12). Essa ideologia é empregada na reprodução social para manter longe do olhar da sociedade o espírito de transformação. Portanto, vem de encontro com as propostas atuais das reformas de cunho neoliberal.

Uma das pautas em evidência do ESP é o combate à “ideologia de gênero”. Desde 2014, essa discussão é feita por Deputados Federais que compõem a “bancada da bíblia”. Em 2015, o deputado Eros Biondini (Partido Liberal), apresentou um projeto que previa a proibição da utilização de quaisquer tipos de ideologias na educação, em especial, o uso da “ideologia de gênero”. Como salienta Matos (2018, p. 576) apud Pinel e Reses (2021, 86):

No cenário político brasileiro da segunda década dos anos 2000, o combate à “ideologia de gênero” foi encampado por grupos ultraconservadores, muitos deles de base religiosa cristã, que têm promovido ataques aos direitos sexuais e reprodutivos de mulheres, da população LGBT, e às políticas públicas voltadas para esses grupos. No campo da educação, esses ataques concretizaram-se em projetos de lei apresentados pelo Escola sem partido nos âmbitos federal, estaduais e municipais.

A ideia por trás disso remete a supracitada defesa da “família tradicional”. Ou seja, tem-se como objetivo estabelecer uma ordem, na qual a diversidade sexual é excluída - minorias sociais. Em detrimento da existência da comunidade LGBTQIA+,

e da importância de se discutir, por exemplo, a educação sexual. Impõem-se que, qualquer questionamento ao papel convencional atribuído por “Deus” aos homens e mulheres deve ser vetado (MIGUEL, 2016) e que o espaço escolar não deve se dedicar à educação sexual.

Outro discurso por trás da Escola sem Partido é do combate à doutrinação marxista. Segundo aqueles que defendem esse programa, como o Movimento Brasil Livre (MBL), influenciados por Olavo de Carvalho, a escola está em crise, pois, está contaminada pelo “comunismo” e pelas obras de Paulo Freire.

Por mais que os projetos de Lei da Escola sem Partido tenham sido parcialmente vetados - isso, pois, existem legislações a nível municipal, que gozam de alguns preceitos do ESP - as ideias do programa passaram a configurar como uma cartilha neoconservadora para a ação de disputa política pela educação pública. Na rede social *Twitter*, a página do Escola sem Partido⁸ conta com mais de 107 mil seguidores, que são influenciados por ideias de colocar câmeras nas salas de aula, perseguição aos professores, aos sindicatos de professores, etc.

Exemplos dessa “Lei da mordaza” são cotidianos. Na cidade de Bonito/MS, após tecer críticas ao modelo de agronegócio, uma professora de Geografia foi coagida após sua aula ter sido gravada por uma aluna (JORNAL DE NOÍTIAS DO ESTADO, 2021).

Não se pode, contudo, esquecer que o ESP também faz uso da corrente do libertarianismo quando traz como principal lema “meus filhos, minhas regras”, defendendo que os responsáveis pela educação dos filhos são os pais e que, portanto, o Estado – e, logo, as escolas – não devem educar, mas, sim, ensinar conteúdos. Há, assim, a ideia de um menor Estado possível, que não interfira na vida privada (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 11).

Nesse sentido, postulando-se a partir do preceito de liberdade individual, outra proposta que tem sido discutida no país é o *Homeschooling*. O *Homeschooling* refere-se as propostas que visam garantir que os pais possam se encarregar do processo educativo dos seus filhos para além das instituições públicas e privadas, isto é, no ambiente familiar. Entre as principais justificativas do movimento pelo ensino domiciliar, ressalta-se a insatisfação dos pais com as escolas e com os conteúdos escolares, bem como a violência cotidiana.

⁸ <https://twitter.com/escolasempartid>

De acordo com o site da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)⁹, atualmente cerca de 35 mil famílias praticam o modelo, número que representa um crescimento expressivo de 2000% entre 2011 e 2018. A repercussão sobre a educação domiciliar ganhou destaque nas mídias, nos grupos políticos, como o MBL, e nas redes sociais.

Todavia, o quantitativo não é a única expressão desse modelo, e sim os ideais por trás dos inúmeros projetos que vem ganhando destaque nos últimos anos. Discutido em diversos países do mundo, no cenário brasileiro esse movimento assumiu suas peculiaridades de acordo com a atual conjuntura do país.

Como salientam Casanova e Ferreira (2020), o discurso do ensino domiciliar não diz respeito exclusivamente a liberdade de escolha, o que evidentemente já esboça preceitos da “liberdade individual”, mas estampa um espécie de concepções intrínsecas para a formação de sujeitos individuais em um mundo (sociedade) neoliberal e conservador.

Barbosa (2016, p. 159) em estudos a partir de Lubienski (2000), aponta que uma das tendências que acompanha esse movimento está associada à valorização dos bens privados, primando a individualidade das pessoas para que gozem dos benefícios privados da educação, em detrimento dos direitos sociais públicos. Como destaca a autora, tais pretensões discutem o papel, a estrutura e a forma de funcionamento da escola rejeitando-a e suscitando a necessidade do modelo domiciliar.

Esse questionamento acerca da escola tem colocado em xeque a educação compulsória (CASANOVA; FERREIRA, 2020) enquanto um bem social e universal. Assim, o *Homeschooling* se instaura no processo “[...] de privatização de partes da vida social que anteriormente foram pensadas como pertencentes à esfera pública” (BARBOSA, 2016, p. 159), negligenciando o interesse público e social, focalizando o interesse individual.

Assim como tem-se desdobrado neste trabalho em relação a intersecção das ideologias e políticas neoliberais-neoconservadoras, Casanova e Ferreira (2020) explicitam o “encontro” dessas vertentes na proposta do *Homeschooling* por meio de uma análise acerca dos discursos da ANED. Para as autoras, há uma dualidade que representa a essência desse movimento.

⁹ <https://www.aned.org.br/>

Essa relação se dá com um dos objetivos neoliberais, que além da privatização, busca transformar a escola em um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática (MARRACH, 1996). A ANED promove cursos de educação domiciliar, palestras, workshops, etc., estabelecendo uma relação entre os ideais neoconservadores e “*educacion business*”, tornando-se um empreendimento rentável (CASANOVA; FERREIRA, 2020).

Com o movimento *homeschooling* no Brasil, podemos observar a perspectiva de mercantilização abrindo novos caminhos para o aprofundamento das ações individuais e não mais para a coletividade e o bem comum. Há três pontos marcados nos discursos da ANED que registram a correlação entre mercantilização e educação domiciliar: ênfase nas provas padronizadas, o nicho de mercado que se abre e o empreendedorismo (CASANOVA; FERREIRA, 2020, p. 8).

Ademais, Cecchetti e Tedesco (2020) identificaram que a educação domiciliar também é um problema de caráter fundamentalista-religioso. Sobre o fundamentalismo vale destacar que:

Ele não é uma religião em si, nem uma denominação religiosa; é apenas um dos jeitos possíveis de viver a religião. Ele não é fenômeno exclusivo da religião, pois há posturas fundamentalistas na política, na economia e até no futebol. Dessa maneira, assim como existem múltiplas religiosidades, podemos deduzir que há muitos fundamentalismos, nem todos ativistas, militantes, conservadores ou violentos (CECCHETTI; TEDESCO, 2020, p. 10).

Na defesa pela “família tradicional”, o fundamentalismo-religioso cristão, influenciado pelos neopentecostais, adentra com pautas criacionistas, anticomunistas e contrários à “ideologia de gênero”. Nesse amplo cenário de propostas, Leis e programas alinhados com as políticas atuais, “[...] movimentos como o Escola sem Partido [...] também defendem o *homeschooling* como modelo ideal de educação, já que ambos se fundamentam no mesmo princípio, qual seja: de que a formação dada pela escola não deve interferir nos princípios e nos valores adotados pela família” (CECCHETTI; TEDESCO, 2020, p. 4).

Entretanto, diferentemente do ESP, que visa o “adestramento” dos professores e alunos mediante a criticidade que acompanha o conhecimento escolar, o *Homeschooling* é visto por seus defensores como uma solução direta e imediata para tal “problema”. Isso, pois, a convivência das crianças em educação domiciliar estará

restringida da pluralidade de ideias, resguardando os filhos do “mundo profano”, educando-os sob a moral de Deus.

Daí advém o argumento principal que embasa o *homeschooling*: a ideia de que o Estado não possui autoridade moral sobre a educação dos menores, uma vez que não recebeu de Deus o poder para educar as novas gerações de cristãos. Para seus propositores, essa autoridade moral é exclusiva das famílias e da igreja, e não do Estado e das escolas (CECCHETTI; TEDESCO, 2020, p. 13).

Cabe destacar que ainda há pouca preocupação com o problema do Ensino Domiciliar. Um dos pontos centrais dessa problemática é a afirmação de que esse modelo não iria dar certo no país, por razões claras de desigualdade social. Isso é fato. Todavia, o *Homeschooling* não é só isso, entende-se como uma estratégia de materialização dos preceitos ultraconservadores baseados, sobretudo, no fundamentalismo-religioso. Portanto, o que está em jogo não se resume a sua funcionalidade, mas sim suas estratégias de legitimação de uma visão de mundo que tem afetado a educação estruturalmente e pedagogicamente.

Até então, nove Projetos de Lei e uma Proposta de Emenda Constitucional foram elaborados com o intuito de normatizar o modelo, sobretudo por estar em conflito com os aparatos legais brasileiros, como a LDB - “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996, art. 6).

Destacam-se o Projeto de Lei nº 3179/12, apresentado pelo Deputado Federal Lincoln Portela (PL/MG), o PL nº 3261/2015, apresentado por Eduardo Bolsonaro (PSC/SP) - ambos arquivados - e atualmente o PL nº 1338/2022, que está em discussão no Senado Federal desde maio de 2022. Cabe destacar que o Projeto de Lei vigente é um substitutivo de autoria da Deputada Luisa Canziani (PSD/PR) referente ao texto apresentado por Lincoln Portela, além de conter alguns preceitos discutidos no texto de Eduardo Bolsonaro.

Além do *Homeschooling*, que apresenta claros traços das demandas neoliberais-conservadoras, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) representa uma outra forma de consolidação daquilo que, sobretudo, a partir de 2014, passou a ser discutido pelos apoiadores do Escola sem Partido: acriticidade, autoritarismo e o princípio da “obediência”, tanto dos alunos, quanto dos professores, como uma lei da mordaza.

Desde a campanha eleitoral de 2018, a militarização das escolas, motivado por disputas ideológicas, foi uma das propostas do Governo Bolsonaro. Em 2019, na primeira semana após a posse do então presidente, foi criada a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) (REIS *et al.*, 2019).

Posteriormente, sob a iniciativa do MEC, em parceria com o Ministério da Defesa (MD), ficou instituído com o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que vigora atualmente e tem como objetivo implementar o modelo em 216 escolas públicas do país (BRASIL, 2019).

A proposta tem como alicerce a gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa das escolas que aderirem o modelo. Participarão como “monitores” militares da reserva das Forças Armadas, Policiais Militares e Bombeiros Militares (BRASIL, 2021). Vale destacar que, os militares não atuarão diretamente ministrando aulas, mas indiretamente, estabelecendo uma “ordem” na gestão do ambiente escolar. Além disso, atuarão nas entradas e saídas dos turnos, intimidando os alunos à “obediência”.

Para Alves e Reis (2021), a utilização de militares para exercer essas e outras funções que serão destinadas, tem corroborado para a desvalorização do profissional docente, bem como marca a caracterização da expropriação dos espaços de atuação dos professores do “chão da escola”.

De acordo com as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021), o objetivo é consolidar uma gestão baseada nos valores do civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito. Determinando aos docentes e educandos, um modo a seguir e se “comportar” cotidianamente, retirando, assim, a autonomia de cada ser social. Portanto, esse programa representa uma outra face da materialização conservadora: as posturas autoritárias.

Analisando o PECIM recorrendo a concepção freiriana de gestão democrática, Alves e Reis (2021) destacam que, o programa caminha na contramão daquilo que para Paulo Freire significa gestão democrática: possibilitar a construção de um ambiente escolar livre de autoritarismo, cuja educação deve ser entendida como uma atividade de libertação e inclusão dos oprimidos, a partir de uma perspectiva crítica da sociedade em busca de sua emancipação.

[...] o PECIM representa um retrocesso no campo das políticas educacionais por se constituir como uma grave ameaça ao princípio de gestão escolar democrática, ferir a autonomia pedagógica ao subordinar profissionais da educação a militares e expropriar espaços de atuação docente e processos de ensino e aprendizagem, bem como descaracterizar a escola pública como espaço de ser mais, ou seja, como lócus de formação humana crítica, libertadora, inclusiva e emancipatória como defende Paulo Freire (ALVES; REIS, 2021, p. 828).

Na cidade de Aquidauana/MS, recorte espacial desta pesquisa, tem-se estudado a possibilidade de transformar uma escola pública estadual em Escola Cívico-Militar (AQUIDAUANA, 2021). Em Anastácio/MS, cidade vizinha de Aquidauana, a Escola Estadual Maria Corrêa Dias implementou o programa (O PANTANEIRO, 2022).

A transferência da autonomia da gestão escolar para os militares tem sido motivo de discussão nos espaços acadêmicos e nos cursos de formação de professores. Também, os próprios alunos e professores de escolas têm questionado a forma do modelo autoritário. Aos gritos de “Fora, Militar”, estudantes do Colégio Cristo Rei, em Guarapuava/PR, manifestaram-se contrários a transformação de sua escola no modelo cívico-militar. Com a manifestação frentada pelo grêmio estudantil, questionaram a forma na qual o programa foi implementado: sem a consulta prévia da comunidade, dos alunos e dos professores (MÍDIA NINJA, 2022). O grito dos estudantes representou, portanto, a necessidade de maior autonomia daqueles que de fato participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

A acriticidade é um traço que caminha em ambos os programas e legislações citados, somadas às posturas autoritárias. Assim, a partir da disputa política dos neopentecostais pela a educação, deve ser acrescentado a problemática do fundamentalismo. Com o fundamentalismo, uma outra problemática é tensionada: o direito a laicidade.

Antes de tudo, vale destacar que, segundo a Constituição Federal de 1988, art. 5º, inciso VI “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma de lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (BRASIL, 1988). Defende-se assim, os direitos de crença para toda a sociedade, sem favorecer uma religião específica. Complementando o referido artigo, o art. 19 caracteriza o Estado laico como um dos direitos (BRASIL, 1988, Art. 19):

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
 I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;
 II - recusar fé aos documentos públicos;
 III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Seguindo a Constituição, a LDB determina, em específico para a educação, a laicidade como um direito, vedando quaisquer formas de proselitismo. Vide a diversidade cultural religiosa existente no Brasil, o documento complementa com a possibilidade do ensino religioso, de matrícula facultativa, sem o financiamento do Estado, integrando a formação básica dos cidadãos (BRASIL, 1996).

Boa parte dos brasileiros são influenciados dogmaticamente por religiões, assim, garantir o Estado laico é uma forma de democratizar a convivência de todos os cidadãos em sociedade.

Assim, o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana. Permite, também, a cada um dos seus, individualmente, a perspectiva da escolha de ser ou não crente, de associar-se ou não a uma ou outra instituição religiosa. E, decidindo por crer, ou tendo o apelo para tal, é a laicidade do Estado que garante, a cada um, a própria possibilidade da liberdade de escolher em que e como crer, enquanto é plenamente cidadão, em busca e no esforço de construção da igualdade (FISCHMANN, 2012, p. 16).

Entretanto, a ofensiva conservadora, mediante o fundamentalismo-religioso, tem se colocado como um risco a laicidade, que é uma garantia de todos cidadãos nos ambientes públicos. Exemplos disso são as legislações municipais de “Leitura Bíblica”. Destacam-se algumas destas, como, a Lei n.º 2.653/2019 de Aquidauana/MS; Lei n.º 7.280/2019 de Campina Grande/PB; Lei n.º 5.563/2021 de Teresina/PI; e a Lei n.º 2.166/2020 de Xangri-Lá/RS.

Por mais que as legislações tenham sido elaboradas a nível municipal, essas e outras legislações e decretos foram postas com os mesmo princípios e objetivos: utilizar a bíblia como um instrumento didático-pedagógico e consolidar os valores cristãos na educação pública.

Outrossim, os textos das legislações municipais expressam demasiada semelhança. Com exceção de Xangri-Lá/RS, ambas as legislações introduzem: “Dispõe sobre a Leitura Bíblica nas escolas públicas e privadas do município [...] e dá

outras providências”. Além disso, as mesmas “compartilham” de ideias semelhantes em seus artigos, sobretudo, em relação a “determinação” e a obrigatoriedade da bíblia. De acordo com a Lei ordinária n.º 2.653/2019 de Aquidauana/MS:

Art. 1.º - Fica determinada a “Leitura Bíblica” nas escolas públicas e privadas do município de Aquidauana/MS, visando trazer o conhecimento cultural, geográfico e científico, fatos históricos e bíblicos.

Art. 2.º - As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 3.º - O Poder Executivo regulamentará o disposto nesta Lei, no que couber.

Art. 4.º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação revogada as disposições em contrário. (AQUIDAUANA, 2019, p. 1).

Portanto, observa-se algumas formas da materialização conservadora nos ambientes públicos. De encontro com as políticas neoliberais, o recrudescimento do conservadorismo tem-se apresentado como uma aversão à educação. Tais políticas surgem com a falácia de solucionar os problemas da educação, mas, na verdade, buscam utilizar o sistema educacional para concretizar seus objetivos em escala nacional.

5 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

5.1 Um breve panorama histórico das principais políticas educacionais brasileiras

Discutir a educação no âmbito das políticas educacionais, se destaca por ser de extrema importância para a compreensão dos problemas que afetam o “chão” da escola. Isso, pois, tais políticas direcionam os rumos da educação, especialmente a educação pública que depende do aparato estatal para o seu desenvolvimento. Assim sendo, esta parte se dedica em compreender o conceito de políticas educacionais, e traçar a partir disso um panorama histórico das principais ações que caracterizaram os rumos da educação brasileira até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Primeiramente, vale destacar que o conceito de políticas públicas não se resume a simplicidade de apenas uma única definição. Existem diversas definições sobre o que são as políticas públicas, pois, na sua magnitude, abarcam todos os setores sociais, culturais, econômicos e políticos.

Em uma definição, as políticas públicas podem ser entendidas como toda ação de um Governo sobre a sociedade. Ressalta-se que, política, em seu sentido amplo é praticada por toda a sociedade, entretanto, as políticas públicas, por mais que possam ser fruto de conquistas sociais, são executadas diretamente por um dado Governo, como, por exemplo, em forma de Lei. Nessa linha de raciocínio, mediante a um evidente problema social, sanitário, educacional, etc., a não ação de um Governo para solucioná-lo, também é compreendida como uma política pública (OLIVEIRA, A., 2010).

Segundo Azevedo (2003), existem três grandes grupos de políticas públicas, são elas: redistributiva, distributiva e regulatória. Para o autor, as políticas públicas redistributivas têm como foco o direcionamento dos recursos e/ou financiamento da infraestrutura. As políticas públicas distributivas objetivam à oferta de equipamentos para a infraestrutura, bem como, a oferta de serviços públicos. Por último, as políticas públicas regulatórias se sustentam por meio do controle do funcionamento dos serviços públicos e da infraestrutura. Basicamente, elas funcionam como “normas” a serem seguidas.

Assim, pode-se definir também que as políticas educacionais são as ações, as medidas e as iniciativas do Estado para/com a educação.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, A., 2010, p. 96).

O autor ressalta o caráter das políticas públicas educacionais, pelo fato de que, a aprendizagem é algo cotidiano na vida de toda sociedade. Portanto, as políticas públicas educacionais referem-se àquilo que está sendo posto (ou não) diretamente para o ambiente escolar, sejam os investimentos, o currículo, a formação continuada de professores, etc.

Assim, um dos objetivos desta parte é entender o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil para, posteriormente, no próximo subcapítulo, compreender as normatividades, fruto das políticas educacionais e que vigoram para a educação nos dias atuais.

Para tanto, tem-se a concepção inicial de que, as políticas públicas educacionais e a educação como um todo, sempre esteve atrelada às demandas da classe dominantes. Não se apropriando de forma vaga do conceito para a referida denominação de “classe dominante”, mas sim, como uma expressão histórica, que se estende desde a exploração da coroa portuguesa em solo indígena, até os dias atuais, com a exploração dos trabalhadores pela burguesia capitalista.

Nesse sentido, compreende-se de acordo com Saviani (2018b) que:

[...] agarrar-se à educação como a uma espécie de tábua de salvação para os problemas nacionais representaria uma posição ingênua, destituída de criticidade. Isto porque, se por um lado, ela se constitui num possível ponto de rompimento do chamado “círculo vicioso” do subdesenvolvimento, por outro, ela própria se apresenta como que encerrada dentro do mesmo “círculo”. Daí, as deficiências do processo educacional, constantemente apontadas, raramente sanadas e frequentemente agravadas.

Saviani (2005) analisando a história das concepções pedagógicas, delimita, de certa forma, um panorama histórico que possibilita o entendimento das ações do Estado para/com a educação ao decorrer dos anos. O autor subdivide a análise em:

Concepção pedagógica tradicional religiosa (1549-1759), Concepções pedagógicas tradicionais religiosa e leiga (1759-1932), Concepção pedagógica renovadora (1932-1969), Concepção pedagógica produtivista (1969-2001).

Com a chegada dos jesuítas em 1549, a coroa portuguesa subsidiou a implantação dos primeiros colégios na colônia.

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Os jesuítas se adequaram às condições da colônia, tanto o idioma e as necessidades locais, e impuseram à educação baseada nos preceitos do *Ratio Studiorum*. Os objetivos dos padres jesuítas eram catequizar os indígenas, e ensinar os filhos daqueles que exploravam as terras brasileiras. “Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro” (SAVIANI, 2005, p. 3).

As “reformas pombalinas”, a partir de 1759, marcam o período baseado nas concepções pedagógicas tradicionais religiosas e leiga. Quando o rei de Portugal, Dom José I, nomeou Marquês de Pombal para primeiro ministro, a expulsão dos jesuítas foi uma das primeiras ações. “Pombal via nos jesuítas grandes entraves para a monarquia portuguesa” (SOUZA, E., 2018, p. 18).

De acordo com Saviani (2005), embora o Estado português estando vinculado à Igreja Católica, as reformas pombalinas marcam o início de uma tentativa de controle da educação pela cora, que se contrapôs ao predomínio religioso que advinham das concepções predominantemente jesuítica. O Governo passou a gozar do privilégio da orientação educacional, sobretudo com o subsídio literário. Assim, vale ressaltar que a saída dos jesuítas não resultou no fim da “educação católica”, mas deu lugar a

padres de outras ordens religiosas, sendo os professores nomeados e pagos pela coroa portuguesa.

Entretanto, pensando em estabelecer um panorama histórico das políticas públicas educacionais no Brasil, entende-se como marco inicial, a última década do século XIX e o decorrer do século XX (PEREIRA, 2008). Pereira (2008, p. 3) retomando as análises de Saviani (2004), destaca que nas últimas décadas do século XIX ocorreram diversas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, tais como:

[...] abolição da escravatura, a queda da monarquia, a Proclamação da República, as migrações, separação da Igreja e o Estado, ascensão do setor industrial e urbano, o surgimento de novas classes, novas idéias positivistas, cientificistas, evolucionistas entre outros.

Embora, propriamente dizendo, o marco inicial da educação no Brasil seja com a chegada dos jesuítas no século XVI, o ano de 1890 representa as primeiras ações do Estado com a educação com o surgimento dos grupos escolares em São Paulo.

Caracterizados pelo ensino graduado, seriado e sequencial, os Grupos Escolares paulistas, oferecem homogeneidade a escolarização. Crianças de 7 a 12 anos obrigatoriamente passam a frequentá-los e além da nova caracterização das classes – somente com alunos em semelhante nível de aprendizagem – os Grupos Escolares apresentam novas propostas aos conteúdos elencados nos programas de ensino. Obrigados a adotar a organização e método de ensino das escolas-modelo do estado, os Grupos Escolares diferenciam-se pela superioridade organizacional e material (FRIZZARINI; SILVA, 2014, p. 1).

De acordo com Frizzarini e Silva (2014), entre os anos de 1890 a 1930, a educação brasileira foi caracterizada sob o método intuitivo. Assim, a homogeneidade posta pelos grupos escolares, referiu-se ao caráter qualitativo da educação.

Também, o ensino a partir da “intuição” fundamentou a educação sob os preceitos do “aprender trabalhando”. Para Frizzarini e Silva (2014, p. 4-5), esse método trouxe características marcantes, como “[...] o estudo dos sólidos pela observação; a aprendizagem simultânea de figuras unidimensionais, bidimensionais e tridimensionais; e a presença da taquimetria”, que é o ensino da geometria pela evidência material.

De acordo com Libâneo (1982, p. 3), ambas as tendências tradicionais que se estenderam até a década de 1930, caracterizam-se por:

[...] acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Além disso, retomando as concepções de Saviani (2005), as políticas educacionais presentes no período denominado pelo autor das concepções pedagógicas tradicionais religiosa e leiga, centraram a preocupação em predominar o estabelecimento de teorias do ensino que buscavam detalhar o “como ensinar”.

A partir de década de 1930, sob a Concepção pedagógica renovadora, a ênfase do Governo para/com a educação centrou-se nas teorias da aprendizagem, isto é, que buscavam detalhar o “como aprender” (SAVIANI, 2005). Esse período marca o início do que se entendeu por “Escola Nova”.

A tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valoriza a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo (LIBÂNEO, 1982, p. 4).

Desde 1925, os “renovadores” da Escola Nova buscaram hegemonia sobre o controle da educação (PEREIRA, 2008). No entanto, apenas com o fim da “República Velha”, em 1930, foram sendo criadas condições para a aproximação desse grupo com a educação, mesmo que ainda sendo disputada com os católicos (SAVIANI, 2005).

Os católicos inquietos com as propostas das concepções pedagógicas renovadoras, disputaram politicamente a implantação de um modelo baseado na “Pedagogia Integral”, que consistia em dois planos: cronológico e ontológico.

O primeiro compreende três momentos formativos: a educação, que vai do nascimento à morte; a instrução, que vai da puberdade à morte; e a cultura, que vai da maturidade à morte. Esses momentos cronológicos se distribuem, por sua vez, em três planos ontológicos: o físico (ordem da natureza), o intelectual (ordem das idéias) e o plano moral e religioso (ordem dos deveres) (SAVIANI, 2005, p. 12).

Um dos marcos desse período para a história da educação brasileira foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Entretanto, o decreto limitou-se atribuindo apenas a mediação dos assuntos educacionais como papel do ministério (BRASIL, 2022, s/p). E, portanto, a educação permanecia restrita. Isto é, de caráter elitizado, para poucos.

A publicação do “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, foi a primeira proposta que surtiu efeito resultando, posteriormente, em políticas públicas educacionais no sentido de tornar a educação um bem universal. O manifesto foi elaborado por educadores e intelectuais, e propunha um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros até os 18 anos.

Primeiramente, as ideias da Escola Nova postas com o manifesto, influenciaram na Constituição de 1934 (PEREIRA, 2008), entretanto, apenas o acesso ao ensino primário passou a ser assegurado de forma gratuita. Destaca-se que, a constituição de 1934 representou um equilíbrio entre os conservadores católicos e os renovadores na disputa política pela educação (SAVIANI, 2005).

Com a Constituição de 1937 e a consolidação do Estado Novo, houve um aumento significativo nas ações do Governo com a educação, sobretudo, a fim de estabelecer uma política nacional para todo o país. Diversos órgãos foram criados, com destaque o Instituto Nacional de Pedagogia, que, posteriormente, assumiu o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, atualmente, denominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (RIBEIRO, 1993). No entanto, vale destacar, segundo Pereira (2008, p. 7) que:

A Constituição de 1937 manteve a educação dual, ou seja, uma escola propedêutica para os ricos, uma escola pré-vocacional para os mais pobres como preparação para o trabalho, atendendo desta forma os anseios dominantes burgueses, que em poucas palavras significava formar uma “elite” com condições intelectuais para o domínio e uma classe de trabalhadores para atender a demanda do mercado, obtendo ainda uma contenção da inação oriunda da migração que hora vinha ocorrendo por parte das populações rurais.

Devido a intensa repressão aos movimentos sociais, movimentos sindicais, política de conciliação de classes e o populismo, o Estado Novo se consolidou - com tendências fascistas. A Reforma Capanema, de 1942, representa o ideário do Estadonovista implantado na educação, cujos objetivos eram estabelecer o patriotismo e o

nacionalismo a partir das disciplinas escolares de moral, civismo e militarismo (RIBEIRO, 1993).

Outrossim, a educação passou a ser guiada pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial e pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário. Foi instituído no Brasil uma tentativa de estabelecer um “sistema” educacional dividido em dois graus, além do terceiro grau referente ao Ensino Superior.

O ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais. Compreendia cinco ramos, sendo um deles com a finalidade de preparação para o ensino superior e os demais para formar força de trabalho para os principais setores de produção: o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. Este último para formação de professores para o ensino primário (BRASIL, 2022, s/p).

Libâneo (1982, p. 3) analisa as tendências pedagógicas que se sobressaíram nas escolas e na prática docente, e delimita em sua análise o que se compreende por Pedagogia Liberal, que: “[...] sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”.

Tanto a pedagogia tradicional, pautada na concepção religiosa, quanto pedagogia renovada “progressivista”, pautada na concepção renovadora, bem como, as tendências atuais produtivistas, são marcadas pelas doutrinas liberais, assumindo traços conservadores e traços “renovadores” (LIBÂNEO, 1982).

Dando continuidade à trajetória, em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases. A Lei proeminentemente possibilitou o encadeamento das concepções de educação pública no Brasil, propondo um avanço significativo. Como efeito, a Lei dispõe sobre uma maior autonomia dos órgãos estaduais (BRASIL, 1961, Art. 10), além de ter garantido o repasse de verba de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios (BRASIL, 1961, Art. 92).

De acordo com Pena, Castro e Cruvinel (2019, p. 3), a primeira LDB foi promulgada com o intuito de amparar, direcionar e substanciar a educação, o que resultou em diversos avanços nesse setor, “No entanto as prescrições referentes ao

currículo escolar apareceram de forma pouco elaborada no texto legal, impedindo que a oportunidade de haver uma ampla renovação educacional se efetivasse”.

Com o Golpe de Estado de 1964, os militares assumiram o poder vide interesses empresariais, políticos e do capital estrangeiro financiado pelos Estados Unidos. Logo de início, buscaram expandir o setor industrial do país, e sob forte repressão, afastaram as decisões políticas e administrativas, bem como, os setores sociais contrários ao Governo. Desta forma, o Brasil passou por um longo período de repressão política, perseguição política, tortura, censura, dentre outras formas de autoritarismo (RIBEIRO, 1993).

Em específico no campo educacional, as mudanças postas pelo Governo tinham como objetivo aumentar a produtividade e a renda do país. Nesse sentido, as principais medidas foram estabelecidas pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas da reforma do ensino superior, e pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que alterou a educação básica, estabelecendo diretrizes e bases, além de subdividir em ensinos de primeiro e segundo grau.

Como um efeito adverso aos objetivos da educação, a Lei de Diretrizes e Bases do período ditatorial, promulgada em 1971, incluiu a educação moral e cívica como parte do currículo obrigatório (BRASIL, 1971, Art. 4), além de ter desobrigado a dotação orçamentária da União e Estados, mantendo apenas os 20% dos orçamentos municipais (BRASIL, 1971, Art. 59).

O rumo traçado pela educação nesse período seguiu uma imposição societária de valores, os quais tiveram como objetivo tornar os cidadãos “obedientes” e “pacíficos” - sob forte influência de valores conservadores. Assim, como salientaram Pena, Castro e Cruvinel (2019), a LDB de 1971 foi promulgada para substituir quase por inteiro os preceitos da primeira legislação.

Para Saviani (2005), a tônica das transformações no ensino superior e na educação básica buscaram imprimir a concepção pedagógica produtivista, baseando-se na teoria do capital humano. Inicia-se, portanto, um período no qual, de forma acentuada - e “exportada” pelo neoliberalismo - se faz presente até os dias atuais por meio da concepção tênue de educação como preparação de mão de obra específica.

O fim da Ditadura Militar - fruto de conquistas sociais - que teve os primeiros impulsos com a revogação do AI-5 em 1978, Lei da Anistia nº 6.683, de 28 de agosto de 1979 e a consolidação, em 1985, quando Tancredo Neves foi eleito pelo colégio eleitoral, possibilitou a construção gradual da democracia brasileira.

Todavia, motivado por Ernesto Geisel, a transição para a democracia teve um pano de fundo a partir de estratégias de conciliações que tinham como objetivo a permanência da ordem socioeconômica estabelecida pela ditadura. Portanto, a conciliação representou para a burguesia e para os militares, a preservação, “[...] abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes” (SAVIANI, 2018a, p. 292).

A transição “conservadora” remete a ideia de que mudanças podem ocorrer sem uma revolução, no sentido amplo da palavra. Isto é, o conservadorismo, como ideologia da crise, se instaura como uma solução político-ideológica e não como forma de mudança socioeconômica dos países capitalistas (SOUZA, 2020).

Assim, o que Saviani (2018a) denominou de transição conservadora, em relação ao mantimento da estrutura socioeconômica, possibilitou a consolidação do neoliberalismo no país, sobretudo, quando Fernando Collor assumiu, em 1990, concretizando-se com Fernando Henrique Cardoso, em 1995.

Logo em 1990, Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, os Centros Integrals de Atenção à Criança (SAVIANI, 2018a), e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com o *impeachment* de Collor, seu vice Itamar Franco assumiu em 1992, dando sequência ao “ordenamento do mercado”, sobretudo, na economia. Na educação, enquanto políticas educacionais, foi criado o Plano Decenal de Educação para Todos, pela Portaria nº 489, de 18 de março de 1993. O plano, como supõem, previa a universalização da educação no prazo de uma década (1993-2003).

Com a eleição de FHC, significativas políticas públicas foram direcionadas para a educação. Em 1995 foi criada a TV Escola, sinal aberto de TV e Rádio que disponibiliza acesso gratuito a aulas, com a parceria de instituições privadas. E, finalmente, em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro, juntamente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que teve como objetivo possibilitar a prática da LDB.

Por fim, vale destacar que, a LDB não é fruto do Governo FHC, por mais que tenha sido consolidada neste. A elaboração da LDB, de 1986 a 1996 - destacando o ano de 1988 com a Constituição Federal, que determinou a erradicação do analfabetismo, a laicidade e a universalização da educação, etc. - percorreu um

contexto de intensa disputa política, visto que, havia a necessidade da reconstrução de um projeto de sociedade pós-ditadura (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

As primeiras ações desses Governos ditos neoliberais, sob a lógica dos organismos internacionais, e seguindo as recomendações do Consenso de Washington, visaram a partir das políticas públicas educacionais, direcionar a melhoria da qualidade do ensino. De cunho neoliberal, as propostas esboçam a tendência tecnicista que vem sendo ampliada nos dias atuais com as reformas pós-golpe de 2016.

A breve análise temporal estabelecida a partir dos principais marcos educacionais nos períodos históricos do que hoje é o Brasil, não visou complementar uma discussão tecida por diversos autores, mas sim, com o decorrer dos próximos subcapítulos e capítulos, possibilitar a compreensão de que a educação brasileira também é fruto dos processos históricos. Sejam as conquistas sociais, as imposições neoliberais ou neoconservadoras, todas direcionaram os rumos do que é a educação hoje. Assim, a partir de uma compreensão que rompe com as teorias crítico-produtivistas, cabe denunciar os problemas, mas também, tecer compreensões que favoreçam para uma educação do presente para o futuro, que represente as necessidades sociais.

5.2 A atual legislação brasileira: um olhar sobre a normatização da LDB à BNCC

Estuda-se nesta parte a LDB em conjunto com às demais legislações que estabelecem o direcionamento da educação pelo Estado brasileiro, salientando a normatização para o Ensino Fundamental e, em específico, para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Antes de tudo, é necessário discutir a Constituição Federal de 1988 como um elemento propulsor das atuais legislações brasileiras. Como uma conquista social, a Constituição explicita que o poder emana do povo e deve ser exercido através do voto em representantes (BRASIL, 1988, Art. 1). Todavia, acrescenta-se na carta que, o povo também tem direito a participação direta por meio dos instrumentos constitucionais democráticos dispostos. Assim, esse conjunto é de extrema importância para a sociedade ter voz ativa na busca de seu desenvolvimento, sobretudo, reivindicando em forma de políticas públicas às suas necessidades.

É nesse sentido que, com as lutas sociais, a educação passou a ser considerada pela carta magna brasileira como um dos direitos imprescindíveis - junto a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). Além disso, a carta definiu legalmente instrumentos para o financiamento, oferta de estrutura e materiais e acompanhamento da quantidade e qualidade da educação básica.

Vale destacar que, os direitos constitucionais conquistados na área de educação, em parte, esboçam os princípios definidos na “Carta de Goiânia” elaborada a partir da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1986. No cenário de redemocratização, a conferência suscitou a importância do envolvimento direto dos educadores e educadoras no projeto educacional brasileiro. Por fim, 21 princípios foram propostos para serem agregados nas discussões da constituinte, e posteriormente na LDB. Em síntese, a Carta de Goiânia discute a necessidade da universalização, gratuidade, laicidade, inclusão, carreira nacional do magistério, valorização docente, autonomia nos ambientes escolares e universitários, dentre outros (PINO *et al.*, 2018).

Vale frisar que a educação, outrora, foi discutida nas constituições e legislações anteriores, todavia, como analisado, ocupava um espaço secundário na sociedade, isso, pois, o Estado não garantiu de fato o direito universal ao acesso, atribuindo a responsabilidade da educação sobretudo para a Igreja Católica. Assim, a normatização da educação na Constituição Federal de 1988 é de extrema importância para a sociedade brasileira.

Em específico, a atual Constituição Federal aborda a educação em 10 artigos que direcionam, a partir do fim da ditadura, o ensino nos trilhos da democracia. Alguns destes artigos são essenciais para a discussão pretendida. O primeiro ressalta o papel do Estado, da família e da sociedade para alcançar os objetivos da educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparado para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Destaca-se que a Constituição vigente representou um grande avanço para o setor de educação, tornando o apoio do Estado e da família essencial, além de ter a colocado como um instrumento para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Essa

compreensão é afirmada no Artigo 205, que dispõem sobre o pleno desenvolvimento da pessoa, ou seja, um ensino que não se limite diretamente às necessidades impostas por determinado impasse.

Diferentemente das demais Constituições já promulgadas no Brasil, a carta de 1988 definiu a primeira tentativa para a existência concreta de um sistema educacional, o qual, exclusivamente à União, os Estados e Municípios devem legislar (BRASIL, 1988), além de ter ampliado a obrigatoriedade da educação até o ensino médio (dezessete anos de idade) (BRASIL, 1988, Art. 208). Uma outra medida de destaque foi o direcionamento da competência da União sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988, Art. 22, inciso XXIV).

Outrossim, no Artigo 206 são especificados os princípios que o ensino definido pela constituição tem que seguir:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (BRASIL, 1988, Art. 206).

De acordo com Saviani (2013), com a forma de valores, os princípios postos na Constituição Federal designam os objetivos educacionais num plano desejável, possível de ser atingido em forma de metas. Como ressalta o autor, num país onde o “sistema educacional” funcione amplamente, para além do ponto de vista quantitativo, os princípios assumem característica de guias, “[...] cujo funcionamento seria pautado pela realização das metas tendentes a aproximar a realidade empírica da realidade desejável, sinalizada pelo conteúdo abstrato dos princípios enunciados” (SAVIANI, 2013, p. 210).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 sustenta a ideia que possibilitou a partir da concretização da LDB de 1996, a construção da BNCC do ensino fundamental - estendida para a última etapa com a Reforma do Ensino Médio - que é defendida a partir destas normatividades: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210).

Outra importante ferramenta instituída pela Constituição, foi o plano nacional de educação que busca definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a manutenção e desenvolvimento do sistema de ensino. Em síntese, foram definidas as expectativas do plano:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, Art. 214).

Desta forma, a atual LDB de 1996, fruto da democracia e da disputa política, foi promulgada com o objetivo de criar condições específicas para o sistema de ensino, além de ampliar os preceitos democráticos definidos na Constituição Federal de 1988 para a educação, seguindo a determinação do Art. 22, inciso XXIV.

Inicialmente, vale enfatizar a importância da Lei de Diretrizes e Bases enquanto um objeto normativo capaz de indicar as finalidades gerais, isto é, as intenções últimas do Estado para/com a educação. Em uma definição, “[...] fixar as diretrizes da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país” (SAVIANI, 2011, p. 213).

A atual Lei de Diretrizes e Bases conta com 92 artigos estruturados em títulos, capítulos e seções. Mediante a complexidade dos temas abordados, e sendo a principal definidora e reguladora da educação, a análise dos artigos da LDB tornam-se imprescindíveis para a compreensão de diversos aspectos do campo educacional brasileiro. Desse modo, a partir da análise da Lei foram selecionados alguns desses artigos, sobretudo aqueles versam sobre o ensino fundamental, que possibilitarão uma indagação mais profunda a partir do tema central deste trabalho.

De antemão, é explicitado na LDB a natureza abrangente da educação, propondo uma delimitação que a entende como um processo formativo da vida cotidiana, ou seja, “[...] na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, Art. 1).

Portanto, a realidade do homem é compreendida pela Lei como um processo contínuo de educação, isso, pois, os seres humanos estão em um constante processo de construção de conhecimentos. Assim, é distinguido a diferença entre a educação e a educação escolar, a qual a Lei de Diretrizes e Bases é direcionada. A educação escolar que é desenvolvida exclusivamente em instituições próprias para tal, deve estar vinculada ao mundo do trabalho e a prática social, seguindo os princípios definidos pela Constituição Federal. Assim sendo, vale destacar que, ao se referir em educação neste trabalho, o direcionamento está intrinsecamente ligado ao processo educativo escolar.

A propósito, de acordo com a LDB, a educação escolar é composta pela educação básica, que abrange a educação infantil, ensino fundamental e médio, e pela educação superior (BRASIL, 1996). Em específico sobre o ensino fundamental, a Lei assegura seu caráter universal e gratuito e desserve sobre outras atribuições:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996, Art. 5).

No artigo trinta e dois fica estabelecido o ensino fundamental com duração mínima de nove anos (mudança colocada em prática a partir de 2006), tendo a premissa da formação básica do cidadão. Para tanto, fica firmado esse período da educação básica sob os seguintes objetivos:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, Art. 32).

Além disso, define-se no artigo segundo que a educação, de maneira ampla, é dever da família e do Estado, sendo o Estado, de acordo com o artigo quarto, o grande responsável pela educação pública escolar. Assim, estabelece-se o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a organização do sistema de ensino, cabendo aos municípios:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, Art. 11).

E dentro do encadeamento que compõem a organização da educação brasileira desde a União até os Municípios, os preceitos democráticos da administração pedagógica são destacados pela Lei como fundamentais para o funcionamento do ensino em todos os níveis administrativos, tendo como base o artigo 205, inciso VI da Constituição Federal.

Portanto, a LDB normatizou a gestão democrática, feito de extrema consideração para o caminho que vinha sendo percorrido com a redemocratização. Dentre outros artigos, consideram-se o décimo segundo, o décimo terceiro, o décimo quarto e o décimo quinto vitais para os pilares da organização democrática escolar. A gestão democrática posta nesses artigos versa sobre a capacidade de execução e participação ativa de todos que compõem a educação brasileira. Todavia, os estabelecimentos de ensino deverão, antes de tudo, cumprir as normas comuns dispostas pela União, para assim ter a responsabilidade de proceder a gestão escolar mediante a realidade singular (BRASIL, 1996).

Em específico aos estabelecimentos de ensino a Lei garante sete principais incumbências: elaboração e execução da proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico (PPP) com a participação efetiva dos docentes, que atualmente deve atender aos critérios da Base Nacional Comum Curricular; administração dos trabalhadores e dos recursos materiais e financeiros; cumprir a carga horária disposta

pela Lei; incumbir-se do controle dos planos de aulas dos docentes; garantir a recuperação de alunos abaixo da média; integrar a família e a sociedade como um todo no ambiente escolar, destacando o papel da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; manter vínculo com os responsáveis por cada aluno (BRASIL, 1996).

A propósito, assim como a gestão democrática é um tema hodierno abordado na Lei de Diretrizes e Bases em vias da democratização, o conceito de educação básica também é, e complementa o pilar na pretensão universal e democrática da educação pública. Ora, esse conceito não seja novo em relação aos termos, mas sim, novo em relação à sua aplicação (CURY, 2008).

Ainda, segundo Cury (2008), existem diversas formas de compreensão do que é a “educação básica”. Para o autor, além de ser um conceito e um conceito novo, a educação básica é um direito e uma forma de organização do ensino. Conceitualmente, “[...] a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo” (CURY, 2008, p. 294), além de ter o papel de expor a forma para se colocar em prática para além da burocracia. Ademais, também é um conceito novo vide a realidade brasileira, tendo nascido com a restauração da democracia.

Como um direito democrático a educação básica é a possibilidade de concretização da universalização da educação, além de afirmar a ampliação da cidadania educacional. E como uma forma de organização do ensino, específica e coloca como caráter obrigatório o conjunto: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, fato que é recente na legislação brasileira (CURY, 2008).

O conceito de educação básica com a abrangência que lhe consigna a LDB integrou já a proposta preliminar por mim formulada e resistiu a todas as vicissitudes que atingiram os diversos projetos com suas diferentes versões, figurando no texto final convertido em lei. Trata-se de uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país (SAVIANI, 2011, p. 239).

Baseando-se na LDB, outras legislações são fundamentais para a etapa do Ensino Fundamental: Plano Nacional de Educação (PNE - 2001 e 2014), Lei da obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, Lei da obrigatoriedade do Ensino Fundamental com 9 anos, Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) etapa Ensino Fundamental. Correspondendo o PNE e as DCN à toda educação básica.

Um dos primeiros impulsos para a determinação do Ensino Fundamental obrigatório foi a Carta de “*Punta del Este*”, elaborada em conferência realizada em 1961. Posteriormente, em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultou em 155 países que assumiram a responsabilidade de garantir a educação básica para todos (FLACH, 2015).

Antes de tudo, como salienta Flach (2015), a oferta do Ensino Fundamental perpassou pelos mesmos embates gerais que afetaram a educação ao decorrer da década 1980 e 1990: influência popular, objetivos propostos pelos Organismos Internacionais e embates com o empresariado nacional e internacional.

E com a Ditadura Militar (1964-1985) houve um processo de aproximação do Governo com os objetivos dos Organismos Internacionais, sendo ampliada a influência na década de 1990, ganhando destaque na agenda educacional dos países periféricos. Esses apontamentos recorrentes nesta discussão, evidenciam a realidade que ainda é permanente em todos os setores sociais após a consolidação do neoliberalismo. E, portanto, são necessárias para a compreensão dos rumos que tomaram a educação após a promulgação da LDB em 1996.

Nesse período em diante, é evidente a relevância dos Organismos Internacionais em relação ao Ensino Fundamental. Com o pressuposto da expansão e melhoria da qualidade do ensino, a intervenção estrangeira na educação brasileira, em destaque o Banco Mundial, reverteu-se na possibilidade de corresponder o ideário neoliberal “[...] comprometido com o desenvolvimento do processo de internacionalização do capital, também denominado de globalização da economia” (FLACH, 2015, p. 742). Assim, vale destacar que, a ampliação da carga horária do Ensino Fundamental também se tratou de uma conquista social, todavia, imbuída pela lógica de mercado.

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, colocou como meta o Ensino Fundamental com duração de nove anos. Por conseguinte, alterando o artigo sexto da LDB, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, antecipou o ingresso no Ensino Fundamental de sete para seis anos idade. Tais mudanças foram colocadas em prática com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que aumentou o Ensino Fundamental de oito séries para nove anos.

Ademais, se tratando da normatização da educação, os currículos obrigatórios tornam-se itens fundamentais no percurso de análise do sistema de ensino. O currículo escolar elaborado para o sistema de ensino, é a estrutura basilar que sustenta a teoria e a prática pedagógica dos conteúdos que serão desenvolvidos.

Tradicionalmente os currículos estão presentes em boa parte dos sistemas de ensino contemporâneos, mesmo que as tendências curriculares não sejam recentes, como é o caso do Brasil colônia com o *Ratio Studiorum*. No caso dos jesuítas, esse plano e organização de estudos da Companhia de Jesus não era de fato um currículo escolar, mas sim, um instrumento que organizava a natureza do trabalho dos jesuítas na educação, unificando e tipificando suas ações em procedimentos comuns.

Mesmo que esse não seja o ponto inicial e formal da normatização curricular no Brasil, longe disso, identifica-se um dos pressupostos iniciais da discussão curricular, que é o currículo como ideologia, fruto de relações de poder. Isto é, o currículo enquanto resultado de influências, objetivos e interesses diferentes (JESUS, 2008), muito bem expressados por um Governo de acordo com às suas necessidades.

[...] o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização. Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero (JESUS, 2008, p. 2639-2640).

Em uma outra definição, os currículos consideram ou devem considerar os conhecimentos que uma dada sociedade pontua como importante para o processo de ensino-aprendizagem, “Eles são traduzidos nos objetivos a seguir, nos conteúdos considerados os mais adequados para promovê-los, nas metodologias adotadas e nas formas de avaliar o trabalho desenvolvido” (CHADDAD, 2015, p. 6).

No mundo capitalista pode-se entender que o currículo é colocado em prática por determinado impasse que expressa de certa forma os interesses do capital postulados pela burguesia, em detrimento das demandas sociais. Assim sendo, a democracia e o debate democrático são fundamentais para assegurar os interesses da sociedade.

Desta forma, como salienta Young (2014), o papel crítico e normativo do currículo é indissociável. A dicotomização entre criticidade e normatividade leva ao

que se considera atualmente como currículo tecnicista, isto é, aquele que se preocupa unicamente como a normatização, delimitando e restringindo àquilo que é exclusivo e necessário para determinada influência nesse tempo-espço.

Ainda, como destaca Jesus (2008), existem na teoria algumas formas de delimitar a magnitude conceitual em torno do currículo: currículo formal, currículo real e currículo oculto. A primeira forma é o currículo estabelecido como norma para o sistema de ensino, como a BNCC. O segundo refere-se àquilo que de fato é desenvolvido cotidianamente por educadores e educandos, podendo estar de acordo o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. O último concerne à relação social dos alunos e professores e a influência que ambos sofrem do/no mundo, assim, essa forma de currículo nada mais é do que a relação dos educadores e educandos no meio social e escolar, o que resulta em um “conhecimento prévio”.

Portanto, cabe destacar esta parte se dedicará a entender alguns pontos da normatização curricular a nível nacional, ou seja, o currículo escolar formal. Buscar-se-á responder uma principal questão: Qual a função normatiza dos currículos nacionais? Toma-se como ponto de partido o Artigo 210 da Constituição e o Artigo 26 da LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, Art. 26)

Desde a promulgação da LDB três principais documentos foram elaborados no sentido de possibilitar a estruturação dos currículos escolares: PCN, DCN e BNCC.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1997 (1ª a 4ª série) e 1998 (5ª a 8ª série), foram elaborados com intuito de ampliar a qualidade da educação e de oferecer uma proposta curricular baseando-se em conhecimentos e valores necessário à educação que se julgavam importantes na década de 1990. Vale destacar que, os parâmetros foram pensados com o desafio de colocar a educação mediante a realidade mundial, devendo sistematizar os parâmetros curriculares de uma forma que considerassem as especificidades existentes no território nacional (CHADDAD, 2015).

Esse documento é resultado também do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental como forma de assegurar uma formação comum fazendo uso de currículos unificados.

A garantia de conteúdos mínimos para todos os cidadãos seria o acesso de forma igual a uma formação que permite que esses indivíduos possam exercer sua cidadania e adquirir as capacidades necessárias para a inserção no mundo do trabalho. A igualdade ao acesso na formação é uma forma de inserir os grupos que historicamente foram excluídos e impedidos de exercer sua cidadania em uma democracia participativa (JUZWIAK; SILVA JÚNIOR, 2022, p. 816).

No entanto, priorizando a ampliação exclusiva da qualidade da educação no padrão desejável pela proposta dos parâmetros, as diferenças (inclusive as diferenças regionais, culturais, locais, etc.) foram marginalizadas. Tal problemática é identificada nos PCN, pois, “[...] apesar de exporem em seu texto a importância da diversidade, seu conteúdo ainda perpetua ideias hegemônicas e universalizantes” (JUZWIAK; SILVA JÚNIOR, 2022, p. 821).

Portanto, esse é um documento que tem a finalidade de nortear o Ensino Fundamental como uma proposta de reorientação curricular unificada - baseada na pedagogia construtivista - cujo principal objetivo é oferecer uma visão de educação que possa garantir a formação cidadã comum de todos os alunos brasileiros (BRASIL, 1998). Além disso, sendo um documento que advém da esfera nacional, se coloca como uma estrutura basilar para a elaboração de outras políticas curriculares, avaliativas, formativas, etc., em todas as “escalas” administrativas (CHADDAD, 2015).

Os PCN são divididos em volumes, cada um abordando uma área de conhecimento específica do Ensino Fundamental: Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Em outros três volumes são abordados temas transversais: Ambiente e Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Um dos pontos importantes desse documento é a sua natureza aberta, ou seja, o PCN não se coloca como uma ferramenta pronta e acabada, isto é, não assume um caráter de imposição, mas sim, possibilita que os parâmetros dispostos sejam desenvolvidos “[...] na medida em que cada escola os torne seus” (BRASIL, 1998, p. 10).

Todavia, o documento passou a ser discutido criticamente pelas contrariedades existentes, além de ser sido apontado como hegemônico e centralizador, os parâmetros não trouxeram uma definição sólida de currículo. O que é uma contrariedade, pois os mesmos nasceram “[...] da necessidade de se construir uma referência curricular nacional” (BRASIL, 1998, p. 9). Assim, com a ampliação do Ensino Fundamental, passou a ser refletido a necessidade de uma nova organização curricular (JUZWIAK; SILVA JÚNIOR, 2022). Desta forma surgiram as DCN.

Diferentemente dos PCN as DCN são obrigatórias em todo o sistema de ensino. Fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em determinação pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” também seguem o Artigo 210 da Constituição, e foram implementadas como um conjunto de princípios e fundamentos (teóricos e práticos) para a penúltima etapa da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica foram fixadas em 2010. Nesse amplo documento de quinhentos e sessenta e duas páginas, são dedicadas setenta e quatro páginas para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e especificamente quarenta e duas páginas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ainda, no mesmo documento, consta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (versão alterada com a reforma do ensino médio), Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, dentre outras. Assim, vale destacar que ao mencionar à DCN em diante, referir-se-á as Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos.

É destacado no documento (BRASIL, 2013, p. 7) que, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica é evidente “[...] pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo”.

Para tanto, definem-se três principais objetivos gerais em torno das diretrizes, desde as diretrizes para a educação infantil às diretrizes para o Ensino Médio (que foram atualizadas com a Reforma do Ensino Médio). O primeiro preocupa-se com a sistematização geral das diretrizes baseando-se nos dispositivos legais, como a Constituição e a LDB, a fim de assegurar uma formação básica comum nacional. O segundo objetivo tem como foco estimular a reflexão crítica acerca da formulação,

execução e avaliação do PPP das escolas. O último objetivo, e não menos importante, ressalta a primazia de orientar os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos na educação básica (BRASIL, 2013).

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância. O que se espera é que esse documento contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim, para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos (BRASIL, 2013, p. 104).

Para tanto, enfatiza-se três fundamentos essenciais para o alicerce das diretrizes: o direito à educação como uma garantia essencial de formação para a vida pessoal; a oferta de uma educação com qualidade social; e os princípios norteadores éticos (justiça, solidariedade, liberdade, autonomia, respeito, combate ao preconceito e discriminação) e político (direitos e deveres de cidadania, respeito ao bem comum, preservação do regime democrático, preservação dos recursos ambientais, equidade no acesso à educação) (BRASIL, 2013).

Além disso, como efeito de importância ao conceito de currículo, as DCN o definem como “[...] o acúmulo das experiências e relações que ocorrem na sala e na escola” (JUZWIAK; SILVA JÚNIOR, 2022, p. 822). Assim, baseando-se nos instrumentos legais, é apresentada a ideia do currículo do Ensino Fundamental ter uma base nacional comum, contendo uma parte diversificada pelos sistemas de ensino e em cada estabelecimento escolar (BRASIL, 2013).

Para tanto, é acrescentado um tópico específico para tratar da relevância dos conteúdos que integrarão uma “base comum”. Como critério, destacam-se a relevância para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, dedicando a pertinência acerca de suas diversidades. Outro ponto importante dessa proposta, é o rompimento com o caráter fragmentário dos conteúdos, propõem-se, portanto, que haja uma integração, formando assim um percurso (BRASIL, 2013).

A partir do período que segue a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, foi iniciado um amplo processo de debate

para a construção de uma base comum. O PNE foi posto para que em regime de colaboração, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios se articulassem visando o alcance das metas e à implementação das estratégias do plano. Ao todo são vinte metas acompanhadas de estratégias, as quais tem como objetivo a universalização da educação básica, elevação do nível de escolaridade da população, elevação da taxa de alfabetização, melhoria da qualidade da educação, expansão do acesso ao ensino técnico e superior, valorização dos profissionais de educação, redução das desigualdades sociais, democratização da gestão escolar e a ampliação dos recursos destinados à educação (BRASIL, 2014).

Dentre tantas metas, a meta 2 (dois) que tem como objetivo a universalização do Ensino Fundamental de nove anos, ancora-se na estratégia de implantar direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base comum (BRASIL, 2014). Percebe-se assim, mais um esforço para a construção de um currículo base.

Depois de três versões, finalmente, pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como salientam Juzwiak e Silva Júnior (2022), desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, a intenção da construção de uma base comum passou por intensos debates e processos, os quais como analisados, evidenciaram, sobretudo, a disputa de caráter ideológico e político - que serão desdobrados na última parte deste capítulo.

Além disso, vale ressaltar a diferença entre os documentos que culminaram na construção da BNCC. A LDB tem o papel de normatizar e determinar àquilo que é necessário para a educação, como, por exemplo, os currículos escolares. Os PCN, como o seu próprio título evoca são parâmetros e formas para a criação dos currículos em cada sistema de ensino e instituição escolar - por mais que o mesmo não aborde de forma explícita o conceito de currículo, e não seja obrigatório. As DCN antecedem e complementam a BNCC com diretrizes obrigatórias que possibilitam traçar o caminho e a direção do sistema de ensino. E a BNCC por intermédio das Leis que a antecedem, detalha as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica em todo o território brasileiro.

Na apresentação do documento, o então ministro da educação, Rossieli Soares da Silva, destaca alguns pontos sobre a homologação da base. Chama atenção o fato de o ex-ministro mencionar que a BNCC não alterará o quadro de desigualdade existente na Educação Básica, o que soa contraditório ao propósito estabelecido para

a construção da base comum. A propósito, a universalização da educação, como refere-se a meta dois do PNE, por si só, é uma das formas de superação da desigualdade.

Mas o que de fato é a BNCC? Muitos pesquisadores e educadores controvertem a ideia de que a BNCC é um currículo. De fato, pensando a partir de uma concepção de Young (2014), a BNCC não é um currículo, pois não há teoria do currículo sem teoria do conhecimento indissociavelmente. E a BNCC trata ambas as partes de forma dissociada, além de prezar diretamente a formação de competências específicas, limitando a gama de conhecimentos das disciplinas escolares.

Todavia, a realidade é que a BNCC é um currículo. Mais do que isso, é um currículo formal normatizador de toda a educação brasileira, que reflete no currículo real desenvolvido pela escola, bem como, impacta diretamente no currículo oculto por direcionar de que forma os “conhecimentos prévios” devem ser trabalhados para assegurar a construção das aprendizagens essenciais.

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 18).

Assim, como está descrito em sua introdução, a BNCC pode ser definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7).

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC têm o propósito de desenvolver dez competências gerais, as quais, segundo o documento, no âmbito pedagógico, assegurarão os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos

educandos. O conceito de competência abrange os conhecimentos (conceito e procedimentos), as habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores. Apresenta-se então, o embasamento legal fundado no Artigo 9, Artigo 26 e Artigo 36 da LDB (BRASIL, 2017).

Portanto, o desenvolvimento de competências que vem sendo discutido ao longo dos anos da educação brasileira sob influência da OCDE, passou a ter um papel essencial, tonando-se um dos fundamentos pedagógicos da BNCC. São as competências que indicam o que os alunos devem saber e o que devem saber fazer (BRASIL, 2017).

Na parte específica para o Ensino Fundamental Anos Finais, espera-se que no âmbito das competências os alunos possam aprofundar, retomar e ressignificar as aprendizagens dos Anos Iniciais, fortalecendo a autonomia e a criticidade. Para tanto, o documento é subdividido em Áreas do Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), competências específicas da área, componentes curriculares e competências específicas do componente, objetos de conhecimento e habilidades.

Em suma, essas são as principais ferramentas normatizadoras do Ensino Fundamental. Elas ditam os objetivos, rumos, instrumentos pedagógicos, etc., que são imprescindíveis, de acordo com o Estado brasileiro, para o processo de construção de conhecimentos escolares da sociedade brasileira.

5.3 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que foi que aconteceu?

O desenrolar deste capítulo, que possibilitou entender o percurso histórico das principais legislações brasileiras, culminou na necessidade de analisar mais a fundo as características político-ideológicas que deram origem a BNCC, uma vez que o documento foi posto em discussão no cenário político pós Golpe de 2016.

Sendo a principal Lei da educação (Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996), a LDB torna-se fundamental para o entendimento da Base Nacional Comum Curricular. Contudo, no amplo universo de possibilidades para esta análise, deu-se prioridade, e por isso não se desconsidera outras questões importantes, para o entendimento das disputas, objetivos e rumos que a BNCC tomou desde a LDB. Tal necessidade se justifica a vistas do cenário político da década de 1990 e pós 2016.

A princípio, vale retomar à concepção de que às legislações educacionais brasileiras estão intimamente ligadas com o processo de redemocratização iniciado em 1985. Outrora, elas foram construídas a partir do debate democrático entre sociedade e empresariado no período pós-ditadura, onde as políticas educacionais reverteram-se em Leis que normatizam a educação nacional. Hodiernamente, elas esboçam a postura neoliberal no campo educacional.

Quando o então vice-presidente José Sarney assumiu a presidência, devido a morte de Tancredo Neves antecedente à sua posse, passou a ser discutido a necessidade de uma nova Constituição que trilhasse os rumos do país em direção à democracia. Nesse período, se sobressaiu o papel da comunidade educacional no processo de elaboração da Constituição Federal nas discussões do Congresso Nacional Constituinte (SAVIANI, 2011).

Convocada a Assembleia Nacional Constituinte pela Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, a esperança de uma constituição que previsse uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, foi alvo de diversos debates sociais.

Nesse contexto, é importante ressaltar o movimento “conservador” da transição ditatorial à democrática, para assim chegar à compreensão de que forma às conquistas sociais se consolidaram. Isso, pois, se por um lado as lutas sociais conquistaram a democracia, por outro, militares, burguesia nacional, empresários estrangeiros, etc., estavam alinhados na perspectiva de manter as formas da estrutura do capital (MINTO, 2013). Esse cenário, que desembocou na implantação da hegemonia neoliberal na década de 1990, resultou também na configuração do tipo de democracia que é presente desde o fim da ditadura.

Democracia é um conceito completo, complexo e dinâmico, e se materializa de acordo com a realidade de cada nação a partir dos acontecimentos históricos, políticos e econômicos. Segundo a teoria tradicional, que se desdobra numa tentativa de classificação das “democracias”, existem 3 tipos, são elas: democracia direta, democracia semidireta ou participativa e democracia indireta ou representativa (MACEDO, 2008).

Paralelamente à democracia participativa, o Brasil segue o conjunto de princípios da democracia indireta/representativa. Vale destacar que a concepção de democracia representativa é entendida como “[...] aquela em que o povo, fonte primária do poder, elege representantes, periodicamente, para tomar as decisões políticas” (MACEDO, 2008, p. 183). Esse conceito de democracia, discutido desde os

liberais clássicos, é considerado como um sistema capaz de promover os interesses do capital por intermédio da escolha dos representantes pela sociedade.

Outrossim, a democracia semidireta ou participativa é assegurada nos aparatos democráticos e legais, especialmente na Constituição Federal, que mesmo considerando o modelo de “representatividade”, dispõem à possibilidade de o povo exercer a participação direta.

Destarte, no contexto de disputa política pós-redemocratização, grupos sociais e sindicais tiveram grande destaque na agenda de construção das políticas públicas, dentre eles o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que reuniu diversas entidades em prol da educação pública de qualidade e universal, desde a constituinte. Na elaboração da constituição o fórum foi essencial para o questionamento das políticas públicas educacionais vigentes, as quais minimizavam o papel do Estado com a educação pública, sobretudo, em relação ao repasse de verbas (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

Todavia, se por um lado os debates sociais foram contemplados, como, os princípios da Carta de Goiânia, por outro, o capital gozou de um espaço privilegiado, destacando, por exemplo, às concepções do ensino privado postos em forma de lei. A transição “conservadora” é explicitada na área de educação, por exemplo, com a disposição sobre o ensino religioso no ensino fundamental, investimentos em instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais, apoio do Estado em pesquisas científicas desenvolvidas em universidades particulares e a não obrigatoriedade da gestão democrática e das garantias trabalhistas nacionais nas instituições privadas (SAVIANI, 2013).

Em específico para a área de educação, seguindo a determinação do Artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal, passou a ser discutido a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a qual percorreu os mesmos embates. De um lado estavam os defensores da escola pública democrática, do outro, grupos da sociedade capitalista representados por neoliberais e conservadores (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

Destaca-se no processo de elaboração da LDB, as diretrizes para a educação elaboradas por Dermeval Saviani, que posteriormente corroboraram com o projeto de Lei nº 1.258-A, de 1988, apresentado após discussões da 11ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (AnPed), pelo ex-deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG).

A proposta inicial foi de grande relevância para a elaboração de uma legislação educacional brasileira que concebesse a noção efetiva de sistema nacional de educação, isto é, que integrasse desde o ensino infantil ao universitário. Esse projeto pautou os resultados do debate democrático de profissionais da área da educação que aconteceram em prol da LDB em diversos Congressos, Encontros, Simpósios, etc. (SAVIANI, 2011).

Além disso, o projeto apresentado na Câmara dos Deputados buscou esboçar alguns pontos importantes mediante a nova realidade social pós-ditadura. Tendo como relator o ex-deputado Jorge Hage (PDT/BA), o texto evidenciou a necessidade de ampliar de forma efetiva os aspectos qualitativos e quantitativos da educação pública (SAVIANI, 2011).

De acordo com Bollmann e Aguiar (2016), o texto do Projeto de Lei passou por diversos debates, os quais corroboraram para a elaboração democrática de uma proposta que atendessem as demandas sociais e que refletisse diretamente no “chão da escola”. Nesse processo, a escuta de entidades e instituições foram essenciais para a construção do Projeto de Lei, resultando em diversas emendas no texto original.

A mencionada proposta de “cunho social” previa a organização da escola a partir de duas instâncias. De acordo com Saviani (2011), a escola de primeiro grau, atual ensino fundamental, teria como objetivo centrar-se em concepções indiretas relativas ao trabalho, determinando em última instância o conteúdo curricular. A escola de segundo grau, atual ensino médio, trabalharia a relação entre educação e trabalho autonomamente, sob o viés da recuperação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho em sociedade.

Como efeito agravante das discussões, o embate pelas Diretrizes e Bases tomaram duas tonalidades: uma representada pelas demandas sociais e outra pelo empresariado de ideias neoliberais e de tendências conservadoras. Quando o processo de elaboração tendia mais para o lado das “demandas sociais”, fortes ataques eram disparados (SAVIANI, 2011).

Nesse cenário, em 1989 surge o primeiro substitutivo de Jorge Hage que inseriu no texto apresentado à Câmara projetos parlamentares, bem como reivindicações postas em audiências públicas. Posteriormente, em 1990, foi apresentado o segundo substitutivo pelo mesmo relator, incorporando emendas e demandas sociais. Assim, mediante aos embates políticos e populares, o texto foi aprovado pela Câmara dos

Deputados, em 1993, depois de receber 1.263 emendas, e, subsequentemente, pela Comissão de Educação do Senado (RAMAL, 1997), sendo encaminhado ao Plenário do Senado em 1994 (SAVIANI, 2011).

Até que o substitutivo de Jorge Hage fosse aprovado, cerca de 40 entidades e instituições foram ouvidas em audiências públicas e foram promovidos debates e seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos da reforma educacional referente ao substitutivo que o relator vinha construindo. Diversos setores da iniciativa privada do setor educacional opunham-se a alguns dos pontos da proposta e tinham o apoio de alguns parlamentares que faziam frente às aprovações (CERQUEIRA, A. *et al.*, 2009, p. 3).

No Senado, o projeto relatado por Cid Sabóia (PMDB/CE) ganhou mais um substitutivo mediante um amplo processo de discussão, vindo, posteriormente, a receber emendas, sendo aprovado na Comissão de Educação do Senado (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

Lima, F. (2019) refletindo sobre os contextos e processos históricos desde a elaboração da Constituição Federal, em 1988, até a LDB, em 1996, aponta que as conquistas democráticas pós-ditadura trouxeram para a disputa política-educacional diversos setores da sociedade, como os sindicatos e empresários.

Consequentemente, os interesses desses diferentes setores, muitas vezes em conflito, resultaram em uma série de disputas por projetos que ora atendiam socialmente a população brasileira, ora ganhavam um perfil liberal quanto à participação de entidades privadas na criação de redes escolares e recebimento de verbas públicas (LIMA, F., 2019, p. 2).

Com o início do mandato de Fernando Henrique Cardoso, ficou evidente a reação do Governo com o projeto encaminhado ao Senado. Nesse contexto, houve uma grande movimentação buscando sancionar os problemas identificados na proposta, e assim, mediante às discussões, o Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresentou um novo texto substitutivo que teve como objetivo superar as resistências do governo com o projeto (SAVIANI, 2011).

A partir desse momento, o processo de construção pleno e democrático da LDB pelos profissionais da educação começou a ser ameaçado. Otranto (1997) acompanhando as discussões, apresenta algumas indagações de alguns sujeitos que vinham elaborando a Lei:

Alguns parlamentares solicitaram um retorno das discussões sobre o Substitutivo Cid Sabóia, argumentando que, se o mesmo continha imperfeições, estas deveriam ser sanadas no corpo do próprio Projeto e não substituindo-o por outro completamente diferente. Mas, apesar dos protestos, o Presidente da Comissão de Educação do Senado, Senador Roberto Requião mantém-se irredutível e tenta encaminhar, o mais rápido possível, o Projeto Darcy Ribeiro. No dia 05 de abril de 1995, a Presidência da Comissão de Educação do Senado recebe uma nova forma do Projeto Darcy Ribeiro que, como incorpora muitas das propostas do Governo, passa a ser conhecido pelos educadores como Substitutivo "Darcy/MEC II". As críticas, partindo principalmente, das instituições de ensino público de todos os níveis, e as pressões dos educadores, foram gerando algumas modificações no Substitutivo Darcy, dando origem às versões III, IV e V (OTRANTO, 1997, p. 234-235).

Com isso, o Senado passou a ser pressionado e o projeto recebeu novas 57 emendas, sendo apresentadas. Questionadas por Darcy Ribeiro, que prevaleceu o interesse do seu próprio substitutivo, acrescentou-se apenas algumas mudanças, resultando em outro substitutivo, o sexto (OTRANTO, 1997).

Com resistência, depois de ter sido aprovado na Comissão de Educação e na Comissão de Justiça do Senado, o PL foi enviado ao Plenário. "Lá, por ser o último a receber um Parecer sobre a matéria, teve a preferência de votação sobre os demais. Recebeu, em cinco sessões ordinárias, 312 emendas das quais 140 foram acatadas, parcial ou integralmente, por seu relator". Já em 1996, com as novas emendas, abriu-se para processo que teve uma maior participação democrática, recebendo emendas propostas por lideranças partidárias (OTRANTO, 1997, p. 237).

A versão apresentada manteve, com alterações, a estrutura do projeto aprovado na Câmara dos Deputados, entretanto:

Quanto ao conteúdo, se distancia bastante do primeiro projeto, aproximando-se da proposta da Câmara sob o aspecto da organização das bases, isto é, dos níveis e modalidades de ensino. Já no que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, retoma a orientação do primeiro projeto aperfeiçoando-a e sintonizando-a com as linhas da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (SAVIANI, 2011, p. 181).

O projeto que esboçava os interesses dos trabalhadores da educação - que desde o início da elaboração da LDB foi tomando rumos distintos de acordo com os embates políticos - foi amplamente questionado a fim de assegurar outras atribuições, sobretudo de tendências "privatistas" de empresários do ramo educacional

(BOLLMANN; AGUIAR, 2016). Em outras palavras, essas tendências esboçam os preceitos neoliberais fundados na teoria do livre mercado (LIMA, F., 2019).

Como discutido, o governo Fernando Henrique Cardoso desenvolveu reformas educacionais, muitas das quais coincidem com propostas do Banco Mundial. De acordo com Jung e Fossatti (2018, p. 61), há um claro alinhamento entre os preceitos definidos pela LDB com as orientações dos Organismos Internacionais, identificando que “as políticas educacionais são voltadas sempre a uma intencionalidade que não está necessariamente ligada às necessidades ou problemas locais/regionais”. Ou seja, uma coisa é a forma que a Lei apresenta e subsidia a execução, por exemplo, da erradicação do analfabetismo e da universalização da educação, outra coisa é o conteúdo ideológico imbuído nesses processos, uma vez que esses objetivos citados estão alinhados à perspectiva mercadológica.

Nessa perspectiva, as propostas iniciais, tanto a que representava os interesses dos trabalhadores da educação, quanto àquela que foi aprovada na Câmara, foram em partes desconsideradas pelo Governo, e em caráter imediato foi apresentada e sancionada a nova LDB que, “[...] sem a necessária discussão política com as entidades, foi desrespeitado todo um procedimento democrático de elaboração pela sociedade (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, 418). Como ressalta Lima, F. (2019, p. 4):

Um verdadeiro embate entre as diferentes propostas para a educação nacional seguiu até a promulgação da LDB, em 1996, quando, depois de usada a estratégia de atrasar a votação por falta de quórum por diversas vezes, o Governo conseguiu derrubar a proposta de iniciativa popular considerada ‘obsoleta, centralizadora, cartorial, estatizante e intervencionista’ pela CONFENEN (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino). O governo conseguiu, então, derrotar a formulação da LDB, conhecida como “Proposta da Sociedade Brasileira”, e impor sua proposta, apontada por Almeida (2005) como contrária aos interesses dos trabalhadores da educação.

Mesmo apresentando diversos avanços mediante as normatividades determinadas, a LDB sofreu diretamente com os impactos da ofensiva neoliberal a partir da década de 1990. Isso, pois os embates políticos pela educação na LDB tenderam corresponder os objetivos dos empresários do ramo educacional, em detrimento das garantias suscitadas pelas demandas sociais.

Com caráter normativo, a LDB é a principal e mais importante Lei da educação nacional. Fruto de debates democráticos e de impasses de representantes do

Governo Fernando Henrique Cardoso, a LDB é um instrumento de grande importância para a universalização da educação pública, laica, igualitária e inclusiva. Contudo, como observado, a Lei possibilitou o fortalecimento das corporações privadas do ramo do ensino, as quais se colocam como uma ameaça à educação pública, em especial no atual processo de reformas neoliberais-neoconservadoras.

Assim, vale destacar que embora a versão final tenha favorecido os interesses do ensino privado na disputa pela LDB, as lutas sociais e os debates democráticos foram e são fundamentais em toda ação direta que objetiva transformações na educação. Tampouco a prevalência hegemônica do mercado capitalista no projeto de educação proposto pela LDB descredibiliza as lutas sociais, as quais foram de extrema importância para que a Lei magna da educação tomasse o impulso crítico na sua elaboração, bem como para que ela assegurasse diversas garantias democráticas.

Destarte, vale frisar que a LDB é fruto da democracia, o que é evidente pelo processo histórico de redemocratização, mas também pela participação popular na tramitação. Entretanto, seguindo o modelo de democracia representativa, políticos aliados ao Governo da época - prestes à publicação da Lei - se impulsionaram significativamente sob um debate que vinha sendo traçado desde a promulgação da Constituição. Outrossim, o substitutivo de Darcy Ribeiro com parceria e influência do MEC, texto que foi promulgado, além de ter sido colocado com uma solução para os entraves com o Governo Federal, foi entendido como uma manobra e um desrespeito com a sociedade civil organizada em prol da LDB (OTRANTO, 1997).

Portanto, avanços e retrocessos são evidentes com a Lei. Isso decorre pela forte disputa política no seu processo de elaboração, a qual enraizou nas discussões diversos direitos democráticos, mas também concepções hegemônicas que visaram o direcionamento da Lei a um campo novo até então, resultante da pressão das políticas neoliberais.

Também, como um instrumento democrático, a LDB não é imutável, e é capaz de ser utilizada para as necessidades atuais da educação. Por exemplo, com base nos preceitos de universalização da educação, garantido pela Lei, diversas ações governamentais positivas para o desenvolvimento educacional foram adotadas.

Com a promulgação da LDB, um outro assunto que se tornou pertinente foi a construção de currículos escolares, como discutido no subcapítulo 3.2. Com a LDB, as escolas estaduais e municipais conquistaram uma maior autonomia (com a

descentralização do Estado) para o desenvolvimento de seus currículos, como é o caso dos currículos estaduais, currículos municipais e PPP's.

No entanto, cabe destacar que no cenário político neoliberal, desde sua gênese na década de 1990, os currículos, Leis e programas escolares visam atender demandas do mercado, devendo a escola se adequar a elas. Especialmente com a BNCC, isso se vigorou de uma forma mais acentuada, caracterizando não só a normatização formal, mas também os objetivos intrínsecos do processo de ensino-aprendizagem.

Como se sabe, a Constituição, LDB, DCN e PNE são fundamentos da Base Nacional Comum Curricular. Sendo a LDB um instrumento democrático para a educação, logo a construção de uma base tem sob a Lei a garantia da participação ativa da sociedade, como aconteceram em várias políticas públicas educacionais elaboradas com a escuta de profissionais da educação, por exemplo a conquista do piso nacional dos docentes. Todavia, mesmo havendo o debate democrático nas duas primeiras versões da BNCC, a terceira versão, homologada em 2017, afastou a discussão da sociedade almejando consolidar o plano educacional baseado nos objetivos dos neoliberais e neoconservadores.

No que concerne a BNCC, há certa distinção com os movimentos por políticas educacionais da década de 1990 em diante. Isso, pois, houve uma clara ruptura com o projeto de Governo que vinha sendo desenvolvido, o qual com o Golpe de 2016 foi substituído por uma ofensiva das políticas que já acompanhavam o país.

A partir da Constituição Federal, LDB, DCN e PNE, iniciou-se um longo processo para a elaboração de uma base curricular. Assim, é importante reforçar que os processos e demandas atuais impulsionaram os objetivos que culminaram na homologação da BNCC. Sobre isso, pode-se destacar que “[...] as políticas de currículo têm campo fértil para intensas disputas nas quais protagonizam na política educacional nacional importante papel nos cenários econômicos, culturais, sociais e políticos” (AMESTOY; FOLMER; MACHADO, 2021, p. 7).

Em 2014 realizou-se a “II Conferência Nacional pela Educação (CONAE)”, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Com ampla discussão com associações, entidades, fóruns, movimentos, organizações, secretarias, sindicatos e universidades ligados aos interesses da área de educação, o foco foi a elaboração e aprovação do PNE 2014/2024. Vistas a preocupação com o PNE, o documento final publicado pelo evento resultou em um forte impulso para a implementação de uma

base, além de ter servido como referencial para o processo de mobilização e construção (CONAE, 2014).

Cabe destacar que as discussões sobre a construção da BNCC foram iniciadas em 2011 (sob a luz das DCN) pelo MEC no Grupo de Trabalho Direitos da Aprendizagem, ligado a Diretoria de Políticas de Currículos. Em 2014, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), foi lançado o documento intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (SILVA, I.; ALVES NETO; VICENTE, 2015).

Como pontua Valladares *et al.* (2016), o documento frisa catorze direitos de aprendizagem e desenvolvimento a partir do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando as áreas do conhecimento, assim como foi organizada a versão final da BNCC, discutido anteriormente.

Houve descontinuidade do trabalho da equipe que elaborou essa proposição com a mudança de titularidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), em março de 2015. Uma das razões apontadas para essa descontinuidade foi a inviabilidade que essa proposição acarretava aos mecanismos de avaliações gerais. Houve, também, críticas de entidades de campos disciplinares a partir do entendimento de que isso significaria o fim das disciplinas escolares, como a Geografia, que ficaria subsumida às Ciências Humanas (VALLADARES *et al.*, 2016, p. 8).

Em junho de 2015 foi realizado o “I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC”, que contou com a participação de todos os assessores e especialistas que integraram, posteriormente, a função efetiva de elaboradores da Base com a Instituição da Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Determinou-se com a Portaria uma Comissão composta por 116 membros, dentre eles: professores pesquisadores de universidades, professores das redes distrital, estadual e municipal, e especialistas que atuam em secretarias estaduais de educação.

Ainda em 2015, no mês de setembro, foi lançada a primeira versão da BNCC, que se baseou no documento citado por Silva, I., Alves Neto e Vicente (2015), tendo o apoio da UNDIME e CONSED. Destaca-se a forte participação da sociedade no documento que vigorou como a primeira proposta. O que não foi diferente quando o

documento já tinha sido publicado, tendo 12.226.510 de contribuições em Consulta Pública, número bastante expressivo e necessário para um país que busca andar por caminhos democráticos.

A primeira versão, que como sugere o ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro (BRASIL, 2015b), foi proposta para ser debatida pela sociedade, resultou em diversas críticas. Em análise das vozes docentes sobre a primeira versão da BNCC no site da Universidade Federal de São Paulo¹⁰, observou-se que de um lado foi questionado a importância da Base, de outro lado buscou-se corroborar para a modificação da forma dos conteúdos. Evidenciou-se também a forte preocupação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em relação a forma imediata e apressada do debate. A preocupação centrava-se, também, em um grande problema: a dificuldade de criar “algo comum” à territorialidade brasileira.

Publicada a versão preliminar da BNCC, um intenso e caloroso debate ganhou as páginas dos jornais. Grupos conservadores e progressistas posicionaram-se contrários ao documento. Para os primeiros, o texto estava muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais. Engrossaram o coro das críticas as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, D., 2016, p. 36).

Valladares *et al.* (2016) apresenta um cronograma bem instrutivo para a compreensão da metodologia abordada na construção da Base. Posteriormente a publicação da primeira versão, entre setembro de 2015 a março de 2016, materiais foram divulgados, mobilizações aconteceram em prol do debate, foram coletadas contribuições, manifestações sociais, manifestações de instituições, manifestações dos “leitores críticos” e arguições feitas em eventos.

Assim, seguindo o cronograma de trabalho apresentado por Valladares *et al.* (2016), entre janeiro de 2016 a abril de 2016, foram feitas as análises das manifestações, que contaram com aportes técnicos e científicos. Esse processo culminou na construção da segunda versão preliminar da BNCC, disponibilizada em 3 de maio de 2016.

¹⁰ <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/publicacoes/entreteses/item/2576-a-base-as-versoes-e-a-historia>

Como ressaltam Neira, Alviano Júnior e Almeida, D. (2016), os dois primeiros documentos foram propostos com o intuito de trabalhar o ponto de partida da educação, recusando a concepção de um “currículo mínimo” - ora, além da BNCC conceber essa tipologia, consolidou-se a padronização. Ou, melhor dizendo: da primeira versão, que a partir de discussões resultou na segunda, carrega-se uma concepção autônoma e conivente com os preceitos de gestão democrática, isso, pois, não se buscou propor uma Base intransigente àquilo que estava prescrito, tampouco algo imutável a partir das realidades locais. Pensou-se uma base que possibilitasse que os sistemas de ensino estaduais e municipais pudessem oferecer 40% da Carga Horária com abordagens da “parte diversificada” (VALLADARES *et al.*, 2016), isto é, dos conteúdos que abordam as especificidades regionais, sociais, culturais, etc.

Retomando as contribuições de Neira, Alviano Júnior e Almeida, D. (2016, p. 33), viu-se que “a segunda versão da BNCC descreveu um rol de objetivos de aprendizagem como forma para garantir a todos os estudantes uma série de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Outrossim, ela não tinha como objetivo “[...] ser todo o currículo, pois foi concebida para ser simplesmente o começo” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR, ALMEIDA, D., 2016, p. 40), dando autonomia para que cada rede de ensino e cada unidade escolar pudessem trabalhar a partir de suas necessidades.

Além disso, ela foi fruto de intensos debates que buscaram prevalecer os interesses dos profissionais docentes que vinham sofrendo fortes oposições de setores que representam as políticas e ideologias neoliberais-conservadoras. A segunda versão resistiu a essas ofensivas. Todavia, com o cenário político que se configurava, o desenvolvimento da BNCC passou a ser tencionado a seguir um rumo bem distante das propostas iniciais.

No dia 31 de maio de 2016, o desconforto desse grupo com o teor do documento ficou latente por ocasião da realização de um seminário na Câmara dos Deputados, transmitido simultaneamente pela internet e pelo canal de televisão da instituição. Não foram poucos os parlamentares a pedir a palavra para acusar aquela BNCC de esquerdista e ideológica, solicitando a sua substituição por um outro texto a ser elaborado e submetido à aprovação pelos membros daquela casa (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, D., 2016, p. 37).

Com o afastamento da ex-presidente, em 31 de agosto de 2016, como já foi supracitado, a ala neoliberal-conservadora se viu num campo fértil para as suas

conquistas. Sofrendo essas influências, em abril de 2017 o MEC entregou a versão final ao CNE, e, finalmente em dezembro do mesmo ano, a BNCC foi homologada.

Nesse breve período entre a segunda e terceira versões muitas coisas aconteceram. Primeiramente, é importante salientar que o país caminhava nesse momento por vias antidemocráticas, a fim de estabelecer um processo rápido e autoritário de redução do Estado, o que afetou diretamente a construção da Base. Isso se desencadeou porque a construção da terceira versão da Base, que foi homologada, se desprende do rumo que vinha sendo tomado atendendo a intensos debates sociais.

Confrontando a teorização curricular da segunda e terceira versões da BNCC, Neira (2017) denunciou que há um recrudescimento da racionalidade técnica, junto ao empobrecimento da crítica e a retirada de direitos fundamentais para o desenvolvimento amplo da sociedade. Situando-se a partir do panorama histórico das concepções de educação proposto por Saviani (2005), pode-se dizer que há uma forte restauração e intensificação da pedagogia produtivista.

Nesse cenário, além do direcionamento dos objetivos da educação por Organismos Internacionais, fundações e instituições filantrópicas - financiados pela burguesia nacional ou internacional - foram fundamentais no percurso de consolidação da BNCC, como a Fundação Lemann.

Sobre o financiamento de empresas privadas em instituições sem fins lucrativos, vê-se uma evidente transformação do espaço escolar em espaço empresarial, de tal modo que Caetano (2020) identificou discursos usados para legitimar a intervenção, sendo então o financiamento promovido por empresas privadas como uma forma de melhorar a competitividade dos países. Com isso propõem-se melhorar e adequar os níveis de aprendizagem que, por fim, resultarão numa melhor eficiência da educação.

Entre as políticas mais conhecidas que estão sendo aplicadas neste contexto estão as de gestão escolar, as políticas de responsabilização, avaliação de professores, **currículo padronizado**, fixação de metas e parcerias público-privadas no campo da educação (CAETANO, 2020, p. 37, grifo nosso).

Portanto, ainda no que concerne a noção de filantropia empresarial, é preciso considerar que uma das instrumentalidades para a garantia da hegemonia é o processo de invisibilizar as reais causas da desigualdade social (CARIELLO, 2020), e

de alguma forma transpor isso para a sociedade, com um conjunto de outros ideários que se localizam na esteira da nova racionalidade. No caso da educação, observa-se isso na BNCC na sua fundamentação e concepção pedagógica, que, aliás, é veemente defendida por Organismos e pela “filantropia empresarial”.

É diante desse contexto em que empresários como Jorge Paulo Lemann, dono de um patrimônio de cerca de 27 bilhões de dólares, em 2018, sendo considerado na época o 27º homem mais rico do mundo, deslocou investimentos por meio da condução do trabalho, disponibilização de recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia e redes para a implementação da BNCC (CAETANO, 2020).

Esse empresário é dono da Fundação Lemann, um dos fortes responsáveis pelo controle da construção e consolidação do documento por intermédio do Movimento pela Base (MPB). Além dessa funcionalidade, o movimento “Formou uma grande rede com sujeitos individuais e coletivos na qual influenciavam secretarias municipais e estaduais de educação no apoio a BNCC” (CAETANO, 2020, p. 50).

Além do empresariado com viés mercadológico, a ala neoconservadora também se confrontou com as duas primeiras versões da Base, questionando veemente os preceitos ali defendidos. Lima e Hypolito (2019) realçam o papel do Movimento Escola sem Partido nesse processo. Em estudo a partir de Macedo (2017), as autoras identificaram que o ESP, alinhado a outras concepções neoconservadoras, taxou de ideológica a proposta da base, reivindicando sérias alterações, tais como:

1. separação entre espaço público e privado, transferindo a educação para o espaço privado da família, a quem caberia toda a formação moral e ética das crianças; 2. contra o viés ideológico de esquerda que sustentaria o documento apresentado à consulta pública; 3. contra a diversidade cultural nos currículos; e 4. contra a ideologia de gênero nos currículos (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 12).

Como já analisado, a Reforma do Ensino Médio é uma das formas de consolidação dessa ofensiva que caracteriza a educação nessa conjuntura política e econômica do país. Alterando em muitos pontos a LDB, a Lei nº 13.415 influenciou diretamente os rumos da BNCC. O primeiro ponto é o modelo de Ensino Médio que se esperava: anteriormente a Lei, discutia-se a concepção de Ensino Médio Integral (em relação ao processo formativo, e não como conceito de carga horária, que também muito se discutiu), ora a última etapa da Educação Básica retirou drasticamente a noção “integralista” (MICARELLO, 2016), colocando em prática um

modelo utilitarista, que excluiu da BNCC de 2018 as subdivisões em disciplinas, colocando-as em Itinerários Formativos, além de ter reduzido a Carga Horária das disciplinas “não-obrigatórias”.

Outra problemática que se destacou nesse período foi a contraposição dos objetivos intrínsecos da educação. Isso porque no percurso final de elaboração da BNCC, em decorrência das mudanças educacionais pós-golpe, os problemas dessa ofensiva passaram a afetar, por exemplo, as metas para o desenvolvimento da qualidade da educação prescritas no PNE. Nesse sentido, uma das questões centrais que preocuparam (e que com a homologação do documento ainda preocupa) os profissionais docentes na época foi a mudança do sentido da educação ampla e integral, “[...] a qual o acesso aos saberes e conhecimentos produzidos pela sociedade tem papel importante, aliado a outros fatores, internos e externos à escola”, para uma concepção baseada em habilidades e competências (MICARELLO, 2016, p. 65).

Todo esse processo vigente de ofensivas neoliberais-neoconservadoras com a BNCC, PECIM, Reforma do Ensino Médio, dentre outros, são representações das políticas e ideologias que marcam a conjuntura do país. Todo esse processo, para além de sua nomenclatura, pode ser considerado como um intenso encadeamento reformista, pautado especialmente nas ordens do mercado.

Essas concepções são importantes para o entendimento de que o rumo tomado pela BNCC, desde a produção de sua última versão e o documento homologado, está diretamente alinhado com o sentido mais profundo dessas reformas educacionais. Essas reformas são imposições marcadas pelo autoritarismo e pela recusa ao debate democrático, pois a única preocupação é a competição econômica, aumento da produtividade e a garantia da moralidade.

Com a BNCC, o conceito de habilidades e competências expressa muito bem esse reducionismo proposto à escola pública. Reduccionismo, pois os objetivos da educação estão sendo deixados de lado e dando lugar a uma concepção de habilidades e competências que só almeja a qualificação da sociedade para àquilo que é imediato para o mercado: o lucro de todas as formas.

Ao todo são dez competências gerais (além das competências por áreas específicas), são elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar

a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

Tais competências atuam com objetivo de garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Mas que direitos são esses? Quem os reivindicou? As respostas, por mais complexas que sejam as perguntas, podem ser atribuídas aos objetivos dos Organismos Internacionais, como discutido no subcapítulo 3.3, onde

especialmente o Banco Mundial discute e busca promover a educação sob o viés mercadológico. De acordo com o documento:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Assim, pode-se dizer que esse conceito de habilidades e competências se relaciona com o processo de reformas da educação, sobretudo no que diz respeito a abertura às empresas privadas e na redução da cultura ensinada nas escolas, sendo substituída por competências necessárias à empregabilidade (LAVAL, 2019).

Além de ser um problema no que concerne a fundamentação pedagógica da escola, a BNCC ao tomar o foco das aprendizagens essenciais baseando-se na teoria de competências, se coloca na contramão da educação plural, da liberdade de ensinar e aprender, da autonomia da escola, dentre outros, que são preceitos democráticos defendidos pela Constituição Federal e pela LDB (SILVAS; GIOVEDI, 2022).

Situa-se unicamente a versão utilitarista da escola. Alinhado as discussões anteriores, a concepção utilitarista do currículo disponibiliza uma ferramenta mais direta para os modelos escolares que estão sendo propostos nos últimos anos. Outrossim, isso expõe claramente a teoria de capital humano, tão importante na visão dos Organismos Internacionais. Sobre essa teoria, pode-se destacar que:

[...] por mais que sejam enviesadas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria. Os economistas designam como capital humano ‘o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos’ (GUELLEC; RALLE, 1995, p. 52 *apud* LAVAL, 2019, p. 58-59).

Elucidando as concepções de currículo, identifica-se que a teorização curricular da BNCC está baseada nesses conceitos citados. Mais do que isso, eles aparecem na Base como fundamentos pedagógicos, isto é, articulam com aquilo que deve ser praticado, ou pelos menos impõe isso de forma padronizada.

Dando continuidade a esta concepção, a versão que foi homologada situa, de acordo com as legislações, o direcionamento para a parte diversificada, entretanto, comete erros do ponto de vista inicial do processo de ensino-aprendizagem sob o olhar do desenvolvimento do raciocínio geográfico, que serão desdobrados no próximo capítulo. As competências, como menciona o documento (BRASIL, 2017), articulam como fundamentos pedagógicos que determinaram o que o aluno deve saber e como deve saber fazer. Será mesmo que um documento destinado a todo território nacional seria capaz de pensar nos detalhes minuciosos que impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem?

Para corroborar com esta indagação, um ponto é fundamental para o entendimento deste problema: tratando-se de um documento a nível federal, as abordagens da BNCC são padronizadas para todo nosso território. Mas como ela assume efeito obrigatório sem olhar antecipadamente para cada especificidade? Quer dizer, não propriamente sob os conteúdos, mas sim, em sua organização e fundamentação.

Afinal, o grande desafio que muito foi discutido era o de criar “algo comum” mediante a complexidade existente. Modelos externos de educação, sobretudo enviesados pelo capital, não são capazes de saciar àquilo que é verdadeiramente próprio do país. Aliás, esse é um dos muitos motivos pelos quais há uma imensa repulsa pela BNCC.

Vale destacar que se entende a BNCC como um modelo externo não apenas por ter sido inspirada em países como Austrália, Canadá e Estados Unidos, mas sim por assumir pedagogicamente concepções que levarão a educação ao patamar de formação para o mercado e não apenas para o trabalho.

Além da formação para o mercado, a BNCC tem beneficiado a *Education Business*. Em 2018, com recursos do Tesouro Nacional, foram destinados 100 milhões de reais para a implementação da BNCC, vista de preparado de livros didáticos, ambientes informatizados, formação docente, etc., os quais foram executados por empresas privadas e com interesses do setor privados. Ainda em 2018, o MEC se reuniu com o Teachers College/Columbia University e a Fundação Lemann para discutir a formação de professores. Houve, a partir desse processo, uma abertura do caráter públicos das políticas educacionais, “[...] não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão” (MACEDO, 2018, p. 31).

Além da obscuridade com a abordagem sobre a desigualdade social e a não disponibilização de instrumentos críticos para sua superação, a BNCC é um agente de exclusão especialmente por definir a essência da educação. Primeiramente, isso está dissociado do desenvolvimento integral dos educandos porque limita os conhecimentos, retorna-se, assim, a uma das concepções já discutida com a Reforma do Ensino Médio: a acentuação de uma escola cada vez mais pobre (inclusive de conteúdo) para os pobres, e uma escola mais rica para os ricos (devido a prioridade com a “*Education Business*”).

O segundo ponto é de que na prática, impor determinado ponto de vista exclui aquilo que é necessário para a educação em determinados locais. Será que todas as escolas serão capazes de se nortear a partir de habilidades e competências pré-estabelecidas? As escolas privadas sim, mesmo podendo haver implicações iniciais para a adequação da Base com a realidade factual e cotidiana. Mas, o que entra em conflito são as escolas públicas sucateadas e desvalorizadas.

Assim, observa-se que o recuo democrático nas discussões da BNCC não foi em vão, pelo contrário, foi uma estratégia muito bem intencionada para a consolidação dos objetivos das políticas e ideologias que passaram a influenciar a educação sob a lógica de mercado e das concepções “morais” e “individuais” do homem.

É nesse cenário que se encontra a importância, também, da análise do processo de construção da LDB, pois ela é a principal propulsora da normatização educacional. Além disso, identifica-se nesses dois processos, a tônica de cada período. Com a LDB, o foco era a construção do país a partir da democracia e do embate democrático vide o fim da Ditadura Militar, além de ter sido estabelecidos preceitos importantes, como a educação crítica, humana, autônoma, dentre outros. Portanto, cabe frisar que mesmo a impulsão neoliberal tomando corpo no período de elaboração da LDB, a sociedade conquistou diversos direitos. Por outro lado, com a tensão democrática pós-golpe, a BNCC desconsiderou todas as suscitações populares no quesito fundamentação pedagógica, bem como nos objetivos do currículo para a formação social.

Como resultado, a BNCC é simplesmente uma forma de organizar tudo aquilo que os alunos devem aprender ao decorrer da Educação Básica. Independentemente do posicionamento crítico à fundamentação pedagógica, a Base se sobrepôs de imediato, devendo todas as escolas se adequarem. Dessa maneira, foi homologada a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, como forma de acelerar esse

processo de adequação, impondo sérias transformações na formação inicial de professores. Em síntese, a resolução tem como objetivo transformar a formação de professores, centralizando o estudo da BNCC nos cursos de licenciatura.

5.4 A Formulação do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul

Toma-se como ponto de partida a construção da BNCC que, em consequência do Art. 26 da LDB, sucedeu a elaboração dos currículos estaduais, postos como forma de oferecer aos sistemas de ensino uma parte diversificada, apresentando características regionais e locais. Dessa forma, passou a ser discutido em âmbito estadual e em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, a construção de currículos que colocassem em prática a BNCC.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

Em Mato Grosso do Sul, um dos pontos iniciais nesse processo foi a instituição da Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular por meio da Resolução “P” SED nº 2.766, de 28 de agosto de 2017. Sob a presidência da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), a Comissão iniciou os trabalhos antes mesmo da homologação da versão final da BNCC e, segundo o documento (MATO GROSSO DO SUL, 2019), teve a parceria do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (SINEPE/MS), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MS) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/MS).

Além disso, a Comissão teve o compromisso e o cumprimento de estabelecer o regime de colaboração entre a esfera estadual com seus 79 municípios. Segundo o referencial (MATO GROSSO DO SUL, 2019), esse processo contribuiu para garantir que as especificidades locais fossem consideradas - uma vez que a BNCC é um currículo padronizado.

Para tanto, foram instituídas Comissões Regionais para a articulação e construção do currículo. Ao todo as Comissões se organizaram em suas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE): Aquidauana - CRE/Aquidauana -, Campo Grande (Metropolitana), Campo Grande (Capital), Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. Assim, cada Comissão pode discutir e fomentar a participação do processo de elaboração do currículo, dialogando com equipes técnicas, equipes gestoras, professores, pais e estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Lançado em novembro de 2018 e publicado em 2019, o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul para a Educação Infantil e Ensino Fundamental teve ao todo quatro versões, sendo a última homologada. A primeira foi elaborada por redatores e especialistas por área de conhecimento e apresentada às comissões, profissionais de educação e à sociedade por meio de consulta pública (MATO GROSSO DO SUL, 2019). Divulgado via *online* (SILVA, T.; ALVES, A., 2020), as discussões caracterizaram-se como uma segunda etapa do processo de elaboração do currículo.

Como aponta o documento sobre as contribuições da primeira versão, elas “[...] foram analisadas e incorporadas ao documento, gerando uma segunda versão que foi enviada novamente a todas as escolas do território sul-mato-grossense para análise e novas alterações, se necessário, em um dia de ‘Construção Coletiva’” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 19).

Posteriormente, a terceira versão passou pela avaliação de “Leitores Críticos” e foi apresentada às Comissões Regionais de Educação por meio de seminários. Essa etapa teve como objetivo receber sugestões para acrescentar na terceira versão. Em entrevista com um destes leitores críticos, foram mencionados, na perspectiva da consultoria feita para a SED/MS, diversos pontos importantes sobre o processo de elaboração do currículo. Questionado sobre “Quais foram os desafios, implicações e perspectivas iniciais encontrados no texto decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?” E, “Como foi o desenvolvimento de sua atuação?”, respondeu:

L-1: Essa é uma questão muito importante, a começar pelo fato que a BNCC é uma diretriz. E, pela minha experiência de professor da educação básica, [...] observei e observo que este

e outros documentos que têm o caráter de diretriz, acabam sendo entendidos e aplicados como lei.

Basicamente, o que foi solicitado pela Secretaria da Educação de MS foi uma análise do conteúdo programático [...] e possíveis sugestões de inclusões e/ou exclusões relacionadas a esse conteúdo (a Geografia).

Do ponto de vista do conteúdo programático, e conforme apontado anteriormente, o material apresentado não mereceu críticas contundentes. No entanto, a aplicação desse conteúdo prescinde de professores qualificados e de infraestrutura (laboratórios de informática, por exemplo), objetivando atingir resultados mais efetivos. Portanto, minhas sugestões não se concentraram na questão do conteúdo programático e, sim, nas condições postas para os professores e na infraestrutura oferecida.

Ainda, para o documento (MATO GROSSO DO SUL, 2019), a construção da quarta e última versão teve amplo debate. Segundo a Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e a Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul:

Apresenta-se um currículo contextualizado com a diversidade sul-mato-grossense e norteado pelas dez competências gerais da BNCC, as quais visam à promoção das aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os sujeitos, na perspectiva da Educação Integral, que reflitam tanto na formação quanto no desenvolvimento humano (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 20).

Portanto, o referencial curricular de Mato Grosso do Sul se apresentou como fruto do debate democrático, pois, segundo o documento (MATO GROSSO DO SUL, 2019), houve dentro dos parâmetros legais uma ampla discussão em torno da elaboração do currículo. Em entrevista, um dos representantes do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Aquidauana/MS (SEMED) destacou que:

E-2¹: O currículo foi construído junto, então ao mesmo tempo que montava-se os grupos de estudos para a elaboração de todas as diretrizes baseadas na BNCC, os professores já

estavam assimilando e incorporando toda essa discussão, então, na fase final do currículo, a última versão, ele já foi bem aceito dentro do município de Aquidauana, pois foi construído em conjunto.

Outro representante da SEMED afirmou: E-2²: “Então, aqui foi tranquilo até, por que digamos assim, quando começou a sair a BNCC, pelo menos no município, nós já começamos a pedir para os professores começarem já a lidar com ela, e aí quando veio o currículo de MS não foi uma surpresa tão grande”.

Entretanto, como apontam Silva, T. e Alves (2020), faltaram indagações e criticidade nesse amplo processo de construção do currículo estadual.

Embora reconhecemos o esforço do Mato Grosso do Sul em elaborar um documento alinhado as demandas federais, nos preocupa a forma condescendente que as instituições estão atendendo a esta demanda, sem muitos questionamentos e reflexões sobre o que está “na base da Base” e de todos os documentos que dela se originam, sem levar em consideração, assim, as especificidades, anseios e necessidades da sociedade sul-mato-grossense (SILVA, T.; ALVES, A., 2020, p. 137-138).

Além disso, deve ser considerado a Gestão Democrática que é um dos princípios da LDB, e critério dos sistemas de ensino a definição das normas. De acordo com a Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que regulamenta a educação no Estado de Mato Grosso do Sul,

A Gestão Democrática do Ensino, entendida como princípio e prática político-filosófica e como ação coletiva, norteará todas as ações de planejamento, formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais e alcançará todas as entidades e organismos integrantes do Sistema Estadual de Ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2003, Art. 36).

Assim, como forma de melhor avaliar os fatos que decorreram o processo de elaboração do referencial sul-mato-grossense, foram aplicados três questionários semiestruturados: para a FETEMS(Q-1), “Leitores Críticos” (L-1) e docentes de Geografia (P-1 e P-2)¹¹. Também foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma com o Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Aquidauana/MS

¹¹ Cabe destacar que, em específico sobre esse assunto, foram aplicados dois questionamentos para os professores que fizeram parte da etapa de coleta de dados sobre o ensino de Geografia na Rede Municipal de Educação de Aquidauana/MS – dados discutidos no capítulo 6.

– SIMTED (E-1), e outra com três profissionais do núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana/MS – SEMED (E-2 que foram divididos em três entrevistados - identificados com número superior).

Antes de tudo, é preciso questionar, no âmbito do debate democrático, a configuração da Comissão Estadual de Implementação da BNCC - cujo objetivo foi a consolidação da BNCC no currículo estadual - uma vez que a representação dos sindicatos e da sociedade como um todo era minoritária, sendo por diversas vezes voz vencida.

Questionado sobre “Como os profissionais integrantes da FETEMS consideram a implementação da BNCC?”, e se “Houve participação do sindicato e dos professores no processo de elaboração do referencial?”, o representante do sindicato na Comissão de Implementação da BNCC (Q-1) ressaltou que:

Q-1: Já fazíamos a defesa de uma Base Curricular, mas que pudéssemos ouvir a categoria e produzir uma base com mais participação. Com relação a implementação não foi como gostaríamos que fosse, pois houve pouca participação dos professores que estão em sala de aula. A participação (dos professores) ocorreu a partir de encontros que a UNDIME e SED realizaram. Nós da direção da FETEMS participamos da comissão que organizava o documento. A UNDIME e a SED coordenaram o processo e muitos professores não tinham dimensão do que era a base, no entanto, agora que está em processo de implementação há dúvidas e discordância. No período de discussão de elaboração da BNCC realizamos seminários para contrapor como estavam elaborando o documento, mas a UNDIME e SED conseguiram dar continuidade e concluir o processo.

Ainda, “De que forma a FETEMS atuou na Comissão Estadual para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular?”:

Q-1: A nossa participação foi mais de acompanhamento, sem poder de influenciar nas decisões e tão pouco nos debates. Acompanhamos pela comissão para saber como estava em

andamento, mas quem conduziu todo o processo foi a SED e UNDIME.

Portanto, percebe-se, na visão da FETEMS, uma baixa valorização do debate democrático e da autonomia do sindicato e dos professores. Assim, um outro ponto importante foi o Regime de Colaboração entre os municípios que, segundo o documento (MATO GROSSO DO SUL, 2019), visou assegurar a voz ativa dos docentes e também foi uma estratégia para garantir que as especificidades locais (que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul) pudessem ser supridas.

Dessa forma, coube questionar se “O regime de colaboração entre os municípios possibilitou a voz ativa dos docentes no processo de elaboração do Currículo de MS?” Q-1: “Não acredito que possibilitou. Até porque muitos professores nem tinha noção do que estava ocorrendo”. Sobre a mesma perspectiva, segundo o SIMTED, E-1: “a BNCC foi empurrada goela abaixo. Apenas cumpriu a formalidade burocrática para o seu processo de elaboração e adequação”.

Sobre a discussão das necessidades e especificidades locais, a entrevista com a SEMED trouxe compreensões fundamentais para situar o papel do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul diante da parte diversificada dos conteúdos padronizados na BNCC - discutidos de forma geral a seguir, e em específico para o ensino de Geografia no próximo capítulo. “E-2³: Dentro das múltiplas realidades, é claro que a BNCC iria ser um documento mais geral, assim como o Currículo estadual, pois existem, por exemplo, aqui em Mato Grosso do Sul, diversas etnias distribuídas”. Portanto, entende-se que o próprio currículo estadual não será responsável por tais atribuições.

Também foi necessário o questionamento se “A FETEMS corrobora com a ideia, contida no currículo, de que os conteúdos conseguiram suprir as necessidades e especificidades locais?”.

Q-1: Não realizamos nenhum debate posteriormente, mas os conteúdos conseguirão suprir as necessidades a depender do trabalho de cada profissional. Um documento por si só não. A prática que irá possibilitar. Ao debater, dialogar com professores da rede estadual é possível perceber que o documento de MS é

amplo e contempla nossa defesa. No entanto, o resultado dependerá do trabalho coletivo.

Tais compreensões podem ser discutidas a partir da necessidade de preparação do docente perante as novas transformações curriculares, visto que de acordo com o SIMTED, E-1: “Os professores, no geral, têm se adequado às novas alterações entre trancos e barrancos”, havendo uma preocupação maior com a formação dos profissionais, pois de acordo com o entrevistado, E-1: “Pessoas mais velhas, como eu, teriam que passar por uma nova formação para entender a organização da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Não que isso deixe de ser um problema para os professores mais novos”.

Destarte, a formação continuada perante a BNCC é imprescindível até mesmo para o cumprimento da Lei que a estabeleceu, pois os professores devem aprender a colocar em prática as habilidades e competências exigidas pelo documento. Portanto, faz-se necessário uma formação continuada, autônoma e crítica, a fim de se adequar ao modelo curricular reducionista e tecnicista.

Antes de tudo, a Constituição Federal garante o aperfeiçoamento dos servidores públicos com forma de melhor promover a carreira fazendo o uso da formação continuada, [...] constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 1988, Art. 39, §2º).

Trata-se, portanto, de garantir a formação do(a) servidor(a), considerando, também, o seu “aperfeiçoamento”, ou seja, concebendo que a formação aconteça ao longo da vida. O texto constitucional reconhece a necessidade da formação do(a) servidor(a), de forma contínua, sempre em busca da melhoria dos serviços prestados à população (GUEDES; COSTA; LINS, 2015, p. 7).

A partir dessas compreensões, cabe destacar que, como identificaram Guedes, Costa e Lins (2015), o termo utilizado para designar “formação continuada” pode variar a depender das intenções do governo em cada momento histórico, desta forma, considera-se aqui os diversos termos como “formação continuada de professores” (GUEDES; COSTA; LINS, 2015).

Nos limites das reflexões, baseando-se na Constituição Federal, há uma tríade principal de Leis que normatizam a formação continuada no Brasil: LDB, PNE (2014-2024) e a própria BNCC. A LDB dedicou alguns de seus artigos sobre o tema, de

forma abrangente destacam-se os principais, os quais primam o aprimoramento e a valorização do profissional docente:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

[...]

2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de **formação inicial e continuada** ou qualificação profissional;

[...]

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de **educação continuada**, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

[...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II – **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de **educação continuada** (BRASIL, 1996, grifos nosso).

Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) elenca a formação continuada de professores como uma tarefa imprescindível para o cumprimento das metas estabelecidas e, em específico, garantiu uma meta exclusiva para isso: “Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2014, p. 80).

Com a publicação e o processo de implementação da BNCC, passou a ser necessário formações continuadas para a garantia dos preceitos e direitos de todos os professores - defendidos na LDB e PNE. Como reconhece a BNCC¹²: “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2017, p. 21).

¹² Vale frisar a controvérsia com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que tira a autonomia dos cursos de licenciatura, inserindo uma lógica tecnicista e divergente aos interesses das universidades - havendo um imenso debate crítico contrário a resolução.

No Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, é relevante a compreensão que se tem sobre a formação continuada. De acordo com o referencial (MATO GROSSO DO SUL, 2019), deve ser superada a ideia da formação como um acúmulo de cursos e oficinas. Propõem-se a incorporação de um trabalho formativo que promova a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

No questionário aplicado aos professores de Geografia sobre as transformações com os novos currículos, foi questionado se “A Rede Municipal de Educação tem oferecido formação continuada, cursos, palestras, etc., como forma de preparação para utilizar a BNCC? se sim, quais?”, ambas as respostas foram breves: P-1: “Sim, formação continuada e pedagógica, cursos e até mesmo palestras”, P-2: “Sim, formação continuada, palestras com especialistas, roda de conversas entre professores”.

Silva, G. (2021) analisando a percepção dos gestores e professores da rede estadual em Aquidauana/MS perante a implementação dos novos currículos, traz em uma de suas abordagens o questionamento sobre a forma da orientação e capacitações que ocorreram ao decorrer de 2019 e 2020. De acordo com os dados coletados pela autora, os profissionais tiveram formações presenciais e remotas (no período de pandemia), as quais foram desenvolvidas pela CRE/Aquidauana.

Ainda, segundo informações do site do Movimento pela Base, um dos primeiros passos, que concernem ao regime de colaboração com os municípios, foi a formação continuada de coordenadores pedagógicos escolares e professores. Vale destacar que a formação foi em “formato de cascata”, isto é, redatores-formadores que participaram ativamente do processo de elaboração, formaram representantes das coordenadorias regionais que, posteriormente, formaram os coordenadores pedagógicos escolares, para que estes, por fim, formassem os professores (MOVIMENTO PELA BASE, 2020).

Assim sendo, retornando a coleta de informações, foi importante investigar se a formação disponibilizada foi suficiente para tamanha complexidade da BNCC e da diversificação com o Currículo estadual. Segundo a FETEMS, Q-1: “A Formação é insuficiente e precisamos de mais formação para debater o currículo de MS, o Currículo oculto, a importância da parte diversificada etc.”, ainda pontuou que “Há críticas positivas e negativas, mas ao realizar o debate percebemos que há um desconhecimento da importância da formação e da compreensão do que é o currículo”.

Outrossim, dos professores de Geografia que responderam ao questionário, um considerou a formação continuada disponibilizada como insuficiente para o entendimento da sistematização do componente curricular. Nesse sentido, outro ponto identificado, recorrendo ao diálogo com a FETEMS e com os professores, foi o reconhecimento de que as formações assumiram um caráter técnico e descritivo, sem muita abertura para o debate e a prática crítica, em grupo, com os demais professores que participaram.

Sobre o desenvolvimento das formações continuadas em Aquidauana, a SEMED declarou:

E-2¹: Vinha a formação já desenhada.

E-2³: O que você tem que entender é que, na conta, a gente aceita as coisas em relação a isso, pois são políticas que já vem colocadas. Então aqui, assim, a discussão não é tão aprofundada quanto em outras instâncias, como nas universidades. Então, você é quase que cúmplice. Ainda, se você pegar as redes estaduais e as redes municipais, estamos em processo de estudo da BNCC, então, por exemplo, dependendo de como os referenciais são organizados, você precisa estar em constante estudo e atualização, por que, de fato, ela não foi entendida completamente. Então ainda há muita dúvida, principalmente na forma do trabalho docente, por que ela tem várias ligações ali que implica na reorganização do trabalho docente.

Além disso, há necessidade de se pensar a fundamentação pedagógica do currículo, pois como observou Silva, G. (2021), as formações continuadas recaíram sobre o desenvolvimento das competências, especificamente as competências socioemocionais. A autora evidenciou também que houve a participação do Instituto Ayrton Senna disponibilizando materiais para essas formações, um indicativo da inserção de políticas empresais-filantrópicas.

A ênfase do currículo sul-mato-grossense para o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, está na necessidade de adotar instrumentos pedagógicos que explorem a cognição, os

aspectos socioemocionais, culturais e políticos dos educandos, correlacionado a realidade. Justifica-se tais competências como essenciais para os desafios do século XXI.

Como se observou neste capítulo, os currículos foram frutos de intensas disputas políticas que ultrapassaram o campo educacional. Os currículos carregam consigo valores e interesses hegemônicos, que na democracia representativa cabe aos profissionais, na luta de classes, lutarem por suas necessidades de acordo com os conhecimentos que devem compor fundação pedagógica e metodológica.

6. OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM MEIO A POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E CONSERVADORAS

6.1 Por uma geografia emancipatória

Pensar as disciplinas escolares é de extrema importância, em virtude de que cada uma assume seu papel na escola. A escola é o palco principal da formação para a cidadania, garantido como um dos fundamentos da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Da maneira que se vem conduzindo as atuais reformas, com ênfase no currículo baseado em Competências, a Geografia se localiza em um canal de incertezas, problemas e desafios a serem enfrentados. Por isso, se faz necessário discutir a sua importância e seu papel para a formação de um raciocínio geográfico crítico e emancipatório.

Vale destacar que, a partir da análise e construção textual deste trabalho, discutiu-se o raciocínio geográfico como uma possibilidade dos indivíduos se reconhecerem em sociedade, visto que esse raciocínio é um instrumento para o entendimento crítico do espaço geográfico, que corrobora para o desenvolvimento de concepções no espaço-tempo acerca de fenômenos, dados e processos.

Para tanto, o desenvolvimento de uma perspectiva pedagógica baseada em uma concepção crítica sobre o mundo presume favorecer atitudes que pensem a transformação social - vias de emancipação - para além do ambiente escolar, a partir do cotidiano vivido. Portanto, atitudes que favoreçam de fato a vida dos educandos. Tal compreensão é importante em vista de que a educação não pode ser compreendida como uma estratégia única para o direcionamento e preparação de alunos de acordo com interesses voltados a atender a economia, não que isso vá deixar de ser um de seus objetivos (enquanto o país não priorizar a ciência e educação para seu desenvolvimento), a educação é mais do que isso, ela, propriamente dita, é a base da vida.

Nesse sentido, com os aparatos legais escorados nas premissas democráticas representativas da educação para a cidadania, a formação não pode se pautar como um meio para uma sociabilidade acrítica perante aos problemas do mundo. Esse “modelo” crítico exige da Geografia, e das demais disciplinas escolares, emancipar socialmente para o exercício da cidadania como uma prática para a vida.

Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos. [...] na discussão e no tratamento dos conteúdos específicos das disciplinas, entre as quais a geografia tem papel importante, perpassam informações, processos, valores e atitudes que orientam práticas cidadãs cotidianas (CAVALCANTI, 2012, p. 45-46).

Assim, para a existência das práticas sociais da vida coletiva, a escola tem o papel de possibilitar a formação cidadã de acordo com o arranjo espacial existente, que se conduz na forma de valores e “[...] induz a determinados comportamentos, apresenta informações sobre seus diferentes lugares e atividades” (CAVALCANTI, 2015, p. 8).

Cabe tensionar algumas questões sobre o papel da Geografia, em destaque no desenvolvimento da cidadania para se alcançar o “direito à cidade” por meio do processo de ensino-aprendizagem autônomo e crítico, de forma que os educandos possam exercer sua cidadania.

Presencia-se na realidade brasileira uma sociedade marcada pela Globalização, a qual trouxe à tona o meio técnico-científico-informacional, além de historicamente apresentar como uma grande característica a desigualdade social, acentuada nos países subdesenvolvidos marcados pelo racismo, fome, deterioração ambiental, etc.

Mediante tais realidades, qual a importância e o papel do ensino de Geografia? É isso que se propõem discutir nesse subcapítulo. Essa investigação foi importante porque a tese inicial do trabalho é de que as políticas neoliberais, paralelo aos ideais conservadores, prejudicam tanto estruturalmente o ensino de Geografia quanto o processo de construção dos saberes geográficos - de acordo com a ressignificação da educação proposta pelas reformas e legislações neoliberais-conservadoras.

Mas, antes de tudo, o que é a Geografia? Embora a Geografia de hoje tenha tido sua gênese no campo teórico no século XIX, Estrabão (64 a.C. – 24 d. C.) foi o primeiro a situar o que era Geografia. De acordo com seu pensamento, a Geografia tem o papel de “familiarizar” os habitantes do planeta com a vegetação, os frutos, peculiaridades, etc. (MOREIRA, 2017).

Comumente a Geografia foi atribuída, e ainda é em alguns resquícios, como um conceito/instrumento cujo papel é a descrição dos elementos físicos, sociais e

econômicos, onde *geo* significa terra e *grafia* significa descrição - no sentido etimológico “descrição da terra”. Ora uma visão que é combatida, mas que ainda não foi totalmente superada.

Por dezoito séculos, época da “pré-história” da Geografia (séc. I a séc. XVIII), esse campo (que hoje é uma ciência) foi usado meramente como um termo e um conceito. Ainda, desde o início de sua sistematização, séc. XIX, houveram diversas formas de explicar o que era a Geografia e qual era o seu objeto (MORAES, 2007).

É importante salientar que a história da ciência geográfica muito diz sobre a própria história do ensino de Geografia como disciplina escolar, visto que carregaram consigo pretensões exclusivas de determinados momentos histórico, político e sociais, os quais exigiram da ciência e do ensino, por exemplo, uma dedicação “ideológica”, como é o caso da formação patriótica e nacionalista.

Certamente as considerações iniciais foram fundamentais para o que é a Geografia hoje: uma ciência assentada sob um objeto de estudo. Santos (1926-2001) explorou ao decorrer de suas obras a noção de espaço geográfico que, segundo ele, é o objeto analítico da Geografia. A partir da construção e discussão epistemológica sobre o espaço, Santos corroborou significativamente para o entendimento do objeto da Geografia, sobretudo com a obra “A Natureza do Espaço”. O livro citado apresenta uma reunião dos esforços desse intelectual acerca da epistemologia do espaço, discutindo esse conceito paralelamente à evolução das técnicas e a questão dos objetos e das ações, em vista que para ele (SANTOS, 2006) o espaço é formado por um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações.

De acordo com Santos (2006), as ações humanas transformam a paisagem. Aliás, segundo o autor, o espaço sem as ações humanas sob o meio seria apenas paisagem composta por coisas (“objetos naturais”), visto que as ações humanas elaboram objetos mediante as técnicas e configuram o que é o espaço geográfico. O parêntese sobre os “objetos naturais”, denominados de coisas, é mencionado pelo fato de Santos (2006) destacar que os objetos estão cada vez mais se tornando artificiais pelo desenvolvimento das técnicas.

Outrossim, o fenômeno das ações humanas historicamente e socialmente configuram o espaço e estão sistematicamente ligadas as transformações das coisas e objetos. Assim, cabe destacar que, com o advento da globalização, os eventos que configuram o espaço geográfico ocorrem de forma mútua da escala global a local e da escala local a global, pois as variadas escalas interagem sobre si com o avanço

das técnicas e do meio informacional (redes geográficas) (SANTOS, 2006). Portanto, “A Geografia é uma ciência que estuda o espaço na sua manifestação global e nas suas manifestações singulares” (CAVALCANTI, 2015, p. 11).

De acordo com Cavalcanti (2015, p. 15), a Globalização é “[...] um fenômeno de eliminação de fronteiras entre os países de todo o mundo, que afeta múltiplos campos: cultural, tecnológico, social, econômico, etc., e que traz como consequência a construção de espaços de relações integradas”. Por isso a importância de salientar a questão das “escalas”, pois as relações integradas estão correlacionadas profundamente com a inter-relação entre o local, o regional e o global.

Outro ponto importante que caracteriza a Globalização é a influência do meio técnico-científico-informacional, que trouxe à tona o desenvolvimento das tecnologias e da comunicação/informação, bem como da ciência moderna. Por um lado, tem-se permitido o conhecimento instantâneo e simultâneo dos fenômenos e acontecimentos locais e globais, por outro, a Globalização, com a eliminação das “escalas”, tem levado à um processo de “universalização dos gostos”: alimentação (como é o exemplo das grandes empresas de *Fast food*), hábitos de consumo, lazer, etc.

É importante mencionar que a racionalidade neoliberal está intrinsicamente ligada as estratégias que direcionaram os rumos da globalização a partir da década de 1980. Como já foi discutido, o livre mercado, a redução do Estado e a individualização dos sujeitos são umas das principais características do neoliberalismo no Brasil, e a integração econômica, cultural e social, intensificada com a Globalização se perpetuou sob essas “Leis” do mercado.

A experiência da globalização acentua dois fenômenos paradoxais: de um lado, a homogeneização dos espaços e da sociedade; de outro, a ampliação das desigualdades, com o agravamento de alguns problemas (que se tornaram globais), como a exclusão social, as desigualdades socioeconômicas, a violência, a fragmentação territorial, o desemprego, a contaminação ambiental (CAVALCANTI, 2015, p. 15-16).

Nessa gama de dinâmicas, relações, fenômenos, etc., a Geografia se coloca como um instrumento para entender, explicar e possibilitar a superação dos problemas que perpetuam na realidade do mundo contemporâneo e que configuram e reconfiguram o espaço geográfico. Portanto, a ciência geográfica é fundamental para a vida das pessoas em sociedade e a escola é responsável para que esses

conhecimentos enriqueçam os educandos para que possam exercer, praticar e viver sua cidadania.

Além disso, com a Globalização a Geografia está presente nas informações do mundo disponibilizadas pela mídia, porém não são conhecimentos geográficos ali expostos. A Geografia é mais do que isso. O trabalho geográfico pleiteia as informações às relacionando aos seus métodos de análises e processos de aprendizagem (CASTELLAR; VILHENA, 2012).

Também é preciso assinalar que por mais que a relação entre a ciência geográfica produzida nas universidades e a Geografia produzida e ensinada nas escolas seja inextricável, ambas carregam suas peculiaridades. A “[...] geografia escolar tem uma especificidade que advém em parte dos conhecimentos acadêmicos, em parte do movimento autônomo dos processos e práticas escolares e em parte das indicações formuladas em outras instâncias” (CAVALCANTI, 2015, p. 26), como, por exemplo, os currículos escolares e as concepções pessoais e conhecimentos prévios dos professores sobre a Geografia. Ademais:

A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio [...]. Em razão dessa distinção, a seleção e organização de conteúdos implicam ingredientes não apenas lógico-formais como, também, pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos, didáticos, tendo em vista a formação da personalidade dos alunos (CAVALCANTI, 2011, p. 9).

As teorias, conceitos e métodos utilizados pela Geografia para analisar o espaço geográfico são acumuladas junto aos saberes, práticas e métodos do cotidiano escolar. Dessa forma, o ensino de Geografia será capaz de promover uma educação contextualizada com a ciência.

Dado esses pressupostos iniciais, dois pontos são fundamentais para o entendimento do papel da Geografia escolar: 1) Ensinar a ler o espaço geográfico (a configuração do espaço geográfico) é conhecer o mundo sob a perspectiva da construção social e história da ação humana; 2) a leitura espacial pode contribuir para que a sociedade detenha um raciocínio geográfico para o exercício da cidadania, conhecendo criticamente o mundo, isto é, a espacialidade na qual estão inseridos e questioná-la à luz da emancipação social.

O ensino de Geografia se coloca no cerne da formação social e propicia a formação de educandos que compreendam suas realidades do ponto de vista da espacialidade e de toda prática social. Segundo Girotto (2015), ensinar Geografia pressupõem reconhecer o raciocínio geográfico como base da formação do ser social para a possibilidade de ler, entender a espacialidade e transformar o mundo.

O conhecimento geográfico se compromete com a formação integral dos educandos no sentido de munir a sociedade com uma abordagem comprometida com a realidade do mundo.

[...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais (CAVALCANTI, 2011, p. 11).

Em outra definição:

No conceito de espaço geográfico está implícita a ideia de articulação entre natureza e sociedade. Na busca desta articulação, a Geografia tem que trabalhar, de um lado, com os elementos e atributos naturais, procurando não só descrevê-los, mas entender as interações existentes entre eles; e de outro, verificar a maneira pela qual a sociedade está administrando e interferindo nos sistemas naturais. Para perceber a ação da sociedade é necessário adentrar em sua estrutura social, procurando apreender o seu modo de produção e as relações socioeconômicas vigentes. [...] Os estudos geográficos, ao possibilitarem a compreensão das relações sociedade-natureza, induzem à noção de cidadania, levando o aluno a analisar suas ações como agente ativo e passivo do meio ambiente e, portanto, capaz de transformar o espaço geográfico (GIOMETTI; PITTON; ORTIGOZA, 2012, p. 34).

A Geografia assume tais responsabilidades visto que, mediante a complexidade da espacialidade que os indivíduos vivem, a sociedade requer um instrumento de sistematização crítica para o entendimento do espaço geográfico. Na escola, onde existem culturas, saberes, saberes científicos e saberes cotidianos, isto é, onde a multiculturalidade e a pluralidade se fazem presentes, a Geografia é uma das formas de mediar tais encontros e confrontos que acontecem cotidianamente (CAVALCANTI, 2012).

Por isso, é pertinente pontuar que o ensino crítico da Geografia não se restringe na reprodução teórica dos conteúdos “universitários”. Por mais que a relação entre a

Geografia (ciência) e ensino sejam inextricáveis, conhecimento científico, normalmente estudado durante 4 anos pelos professores, tem de ser reatualizado e reelaborado constantemente mediante o ser e estar no mundo dos alunos. Portanto, há necessidade de manter uma relação dialética entre a realidade do aluno e os demais saberes, constituindo-se o professor como criador e não como reproduzidor (VESENTINI, 1987 *apud* CAVALCANTI, 2011).

Para isso, a abordagem metodológica, a fundamentação pedagógica e os conteúdos selecionados, ora definidos pela BNCC, devem alicerçar a formação do raciocínio geográfico - assim os alunos compreenderão conceitualmente o espaço geográfico. Como destacam Castellar e Vilhena (2012, p. 6):

O desafio está na mediação entre o saber acadêmico e o saber escolar (ensinado), na medida em que o professor deve incorporar as mudanças propostas pelo sistema escolar e organizar o currículo com base nos pressupostos teórico-metodológicos da geografia e da pedagogia.

Essa “sistematização” da prática docente coaduna positivamente sob dois fatores assíduos de se levar em consideração e que estão implicados na forma da condução da disciplina de Geografia: 1) a aprendizagem mecânica (bancária), outrora ligada a Geografia “descritiva”, no qual o professor apenas deposita conteúdo, informações e dados; 2) a aprendizagem autônoma, que cria possibilidades para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, dependente de uma construção mútua entre professor e aluno.

Diversos autores, como os aqui analisados, denominam o problema da aprendizagem mecânica de várias formas: enciclopedismo, estudo mnemônico, descritivismo, dentre outros. Por mais que cada palavra represente um conceito, consideram-se aqui todas estas contribuições ao olhar da “educação bancária”, explorada e definida como “[...] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” - de conteúdo (FREIRE, 1987, p. 37).

Outrossim, nessa concepção o educador detém o uso palavra recusando o diálogo crítico, visto que os educandos devem ser dóceis; os educandos não sabem e não pensam e estão na escola exclusivamente para escutar e depois reproduzir, pois só o educador pensa e apenas os conteúdos programáticos são relevantes; os conhecimentos dos educandos não são importantes; por fim, nessa concepção o

educador é o principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem, os educandos são objetos aquém ao processo (FREIRE, 1987).

O professor depositador de conteúdos na Geografia remete a Geografia Tradicional, atribuída às práticas descritivas. Nessa concepção o tratado quantitativo da superfície terrestre é depositado aos alunos na forma de informações e dados. Como destaca Brabant (1989), o “enciclopedismo” contribuiu para a abstração do discurso geográfico (e ainda contribui), ao mesmo tempo em que desmotivou os alunos pela Geografia ser classificada, por eles, como uma disciplina de memorização de dados quantitativos. “O enciclopedismo igualmente concluiu o fenômeno de despolitização do discurso geográfico que consegue tão freqüentemente falar da atualidade sem colocar um único problema político” (BRABANT, 1989, p. 19).

Deve ser considerado que dados quantitativos são de extrema importância para a Geografia, desde que não haja uma dualidade na construção de conhecimentos com o tratado qualitativo. Exemplo disso é o IBGE, cuja função é de extrema importância para o planejamento do país.

Freire (1987) aborda a educação bancária como uma das formas de opressão. Para ele, a concepção bancária tem o objetivo de manter a ordem vigente por, dentre outros motivos citados, não estar contextualizada com a realidade do aluno e por ser acrítica. Portanto, além de tudo, há na concepção bancária um vazio da dimensão concreta da realidade. Portanto, não sendo factível ao “mundo” do educando, torna-se um instrumento de mantimento do *status quo*, ao ponto que os conteúdos são apenas depósitos de dados e informações que os educandos não os tomam para a vida, isto é, para a aplicação em suas práticas espaciais cotidianas.

No caso da Geografia isso corrobora para a desvalorização do saber geográfico. O aluno não se sente motivado em saber a descrição do que é Urbanização, êxodo rural, imigração e migração, etc., se não souber a forma que tais fenômenos (conceitos) implicam em sua vida.

De acordo com a ciência geográfica, a interação do homem com o meio produz o espaço geográfico. Para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. Portanto o homem não está apenas no mundo, mas com o mundo. Logo, o objetivo do homem no mundo não deve ser sua coisificação (coisificar-se), entendida como algo estático no mundo, mas sim sua humanização (humanizar-se) para a interação crítica e conhecedora do mundo (FREIRE, 1967).

Como forma de superação da educação tradicional (bancária), que o aluno não participa como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem e acumula apenas o necessário para a “reprodução” da ordem vigente, Freire (1987) identifica em sua análise a necessidade de práticas que permitam a liberdade por meio de uma educação problematizadora acerca da realidade do aluno, para que ele a transforme e crie condições melhores de vida.

Para tanto, é fundamental que educadores e educandos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo assim a autonomia. Como evidencia Freire (1996, p. 12) aos professores: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. De acordo com as contribuições de Freire (1996), o processo de ensino-aprendizagem, aqui denominado, se consiste em uma relação dialética entre o ensinar e aprender. Por isso, um dos pontos importantes de se levar em consideração, segundo este autor, é o respeito aos conhecimentos dos educandos.

Na perspectiva do ensino de Geografia, Girotto (2015) destaca que para almejar a formação do raciocínio geográfico de sujeitos capazes de constituir sua ação de forma consciente e crítica, é necessário o rompimento com perspectivas educacionais “bancárias”. Utilizando contribuições de Paulo Freire acerca da formação de leitores de mundo, o autor (GIROTTTO, 2015) entende que o processo de alfabetização deve estar escorado no movimento da realidade, isto é, a partir da contextualização da condição espacial da prática docente. Assim, educandos, docentes e realidade se encontram.

Trata-se, portanto, de reconhecer que sem dialogar com a vida dos sujeitos e suas experiências, que são essencialmente espaço-temporais, torna-se difícil produzir um ensino de Geografia que amplie as possibilidades dos alunos de reconhecerem a dimensão espaço-temporal dos fenômenos nos quais estão imersos (GIROTTTO, 2015, p. 237).

Além disso, na educação autônoma vias de formação do raciocínio geográfico, considerar o cotidiano vivido pelos alunos pode garantir a aproximação desses com o desenvolvimento dos conceitos espaciais, visto que “[...] para as crianças a representação do espaço envolve traços muito próximos do real” (ALMEIDA; PASSINI, 1991, p. 9), pois elas carregam consigo noções do espaço e conceitos elaborados em sua interação com o meio. Esse “conhecimento prévio” é delineado nas impressões e percepções desde os primeiros meses de vida.

Vale destacar que a origem e desenvolvimento dos processos mentais/psicológicos sobre a noção de espaço passa por três níveis: 1) noção de espaço vivido, vivenciado no movimento e do deslocamento, refere-se a experiência física com o meio; 2) espaço percebido, etapa na qual, por meio da experiência física, a criança já é capaz de identificar, localizar e reconhecer, por exemplo, a localização dos objetos; 3) espaço concebido, etapa na qual já é possível raciocinar, criticamente ou não, elementos espaciais, como, por exemplo, entender uma área desconhecida representada por um mapa (ALMEIDA; PASSINI, 1991).

Além dos indivíduos carregarem consigo concepções espaciais adquiridas cotidianamente em suas atividades diárias, educandos e docentes constroem lugares, produzem espaço e “delimitam” seus territórios. Portanto, constroem Geografia e conhecimentos geográficos. Isso forma espacialidades cotidianas imprescindíveis para suas vidas que, socialmente, produzem espaços geográficos amplos (CAVALCANTI, 2012).

Essas concepções sobre o processo de desenvolvimento da noção de espaço são fundamentais para que no trabalho pedagógico o docente possa considerar a singularidade dos indivíduos e entender que a formação para o exercício da cidadania, em sociedade, requer a adoção de métodos que possibilitem a autonomia, pois somente assim conseguirá mediar a formação do raciocínio geográfico crítico e emancipatório.

Tal compreensão sobre o ensino de Geografia crítico é fundamental para a existência de um processo de ensino-aprendizagem que corrobore para o entendimento da espacialidade de toda prática social - “a partir dos olhos dos alunos”. Ao analisar elementos que compõem o espaço vivido, o aluno poderá ir reconhecendo dinâmicas das relações sociais da organização e produção do espaço, o que cria possibilidades para a sua “localização” como um ser que também produz espaço (CASTELLAR; VILHENA, 2012).

Com o reconhecimento da espacialidade, os alunos poderão desenvolver a formação do conceito de identidade, o qual se articula na vida dos indivíduos mediante a posição desses no mundo, isto é, como sujeitos da história, no espaço vivido - nos seus lugares -, nas relações de produção, na culturalidade, nas crenças, no entendimento da paisagem, dentre tantas outras concepções do espaço geográfico (CASTELLAR; VILHENA, 2012).

O desenvolvimento da formação do raciocínio geográfico pelo educando, baseado na criticidade, é colocado numa gama de fenômenos, fatos e acontecimentos que vêm marcando o dia a dia dos educandos diretamente na economia, cultura, política, etc., bem como indiretamente, sobretudo nas informações. Em função disso, os conteúdos do ensino de Geografia, cuja finalidade se baseiam na compreensão do espaço geográfico por meio de sua leitura, precisam ser significativos e socialmente relevantes (CAVALCANTI, 2011).

Na área de pesquisa de ensino de Geografia há uma gama de trabalhos de extrema relevância que versam sobre as possibilidades da cartografia no processo de formação do raciocínio geográfico. Castellar e Vilhena (2012) defendem o uso da cartografia no processo de letramento e alfabetização geográfica. Para as autoras, a cartografia é uma linguagem fundamental desse processo, pois estimula o reconhecimento dos lugares, símbolos dos mapas, paisagens, fenômenos cartografados que possibilitam que os alunos leiam o espaço geográfico.

Outrossim, os mapas são representações codificadas, ler mapas não é, pura e simplesmente, “localizar” algo, mas sim entender, com a comunicação visual, o espaço na perspectiva de três elementos: sistema de signos, redução e projeção de um determinado espaço real. Acerca do entendimento do espaço geográfico, isto é, de sua organização, o mapa pode ser utilizado para a investigação e constatação de dados (ALMEIDA; PASSINI, 1991).

Nesse sentido, destaca-se o papel do currículo, sobretudo pela centralidade que vem assumindo a BNCC na definição de conteúdos obrigatórios para todas as redes de ensino públicas e privadas do país. Como já discutido no subcapítulo 5.3, a BNCC se sobrepõe num caminho de múltiplas determinações para o ensino, especialmente na definição de competências.

Por isso, discutir um “bom” currículo requer um exame daquilo que é necessário para a formação do raciocínio geográfico e emancipação social. O currículo deve criar condições para que o professor promova uma aprendizagem significativa fazendo o uso da Geografia para conseguirem ler o espaço geográfico por meio, por exemplo, das categorias de análises: paisagem, território, região e lugar.

Seguindo a etimologia, o termo currículo advém do latim, *Scurrere*, que se refere a um “percurso” do ponto de partida ao final. Pensando que a criança desenvolve suas noções do espaço vivido ao percebido e, por fim, pode compreender-se no “espaço concebido”, a noção de currículo deve estar articulada de maneira a

possibilitar esse desenvolvimento, e mais, para que se criem condições das crianças entenderem criticamente o espaço geográfico (UNESP, 2015).

Antes de tudo, é importante lembrar que o currículo é algo consolidado pela LDB e existem implicações que podem o atingir, sobretudo pelo reducionismo curricular perante a entrega de um modelo pronto a ser seguido (modelos pré-definidos), não atribuindo posição para as escolas definirem conteúdos “socialmente relevantes”.

Pensando tais desafios:

“[...] a escola – e não apenas o ensino da geografia – indicada para este novo século, para o mundo globalizado da revolução técnico-científica, não é aquela que dá receitas, conceitos e muito menos “macetes” ou modelos prontos. Tampouco é a escola que meramente substitui um conteúdo tradicional por outro já esquematizado e pré-definido, mesmo que ele seja tido como progressista.

[...] “Assim sendo, torna-se quase redundante dizer que não há conteúdos “corretos” ou esquemas conteudistas prontos para uma geografia escolar do século XXI. É evidente que existem temáticas essenciais, mas não conteúdos pré-definidos e sempre invariáveis tal como ocorria com a geografia tradicional e o seu invariável esquema “a Terra e o Homem” (VESENTINI, 2009, p. 89-90).

Aprofundando a questão no cerne da teoria curricular e a disciplina de Geografia, é importante destacar que “[...] para ler o espaço há que se ter referenciais teóricos, instrumentos metodológicos, conhecer e compreender os conceitos básicos que permitem fazer esta leitura” (CALLAI, 2011, p. 129).

Segundo Saviani (2008), o currículo deve ser definido como um conjunto de atividades nucleares que serão desenvolvidas na escola, com base naquilo que é socialmente necessário para os indivíduos compreenderem e enfrentarem os problemas da realidade. Além disso, o currículo é um importante aliado para que os conhecimentos científicos “enriqueçam” a vida dos educandos, pois ele traz bases científicas ao cotidiano. Por isso, vale destacar que o currículo não pode limitar a escola.

A Geografia escolar não é (não deve ser) uma disciplina que ensina macetes e dados de informativos sobre a superfície terrestre. No mundo globalizado, onde as escolas tem o papel de formar cidadãos aptos a exercer a cidadania e estarem preparados para o trabalho, a Geografia escolar se estabelece por meio da mediação desses objetivos e, para além disso, fornece aos cidadãos um instrumento

democrático em prol de sua emancipação. Por isso, os currículos necessitam estarem conectados ao movimento da realidade.

Como se observou neste subcapítulo, o ensino de Geografia é de extrema importância, em vista de que no momento em que se aprende a ler o espaço geográfico, os indivíduos conseguem compreender o mundo cientificamente para além do aspecto “visível” e quantitativo da superfície terrestre. Entender o espaço geográfico é se reconhecer nele, para assim compreender as múltiplas determinações que envolvem a dinâmica na qual todos estão inseridos.

6.2 A geografia escolar que temos

A partir do desenvolvimento de algumas concepções iniciais sobre o papel da Geografia escolar para a emancipação social, discutido no subcapítulo 6.1, buscar-se-á nesta parte apresentar alguns resultados sobre a análise específica do ensino de Geografia no Brasil, isto é, entender como é sua organização, sobretudo na BNCC. Nos subcapítulos 5.2 e 5.3 foram elencados alguns pontos que identificaram a influência da BNCC com a racionalidade neoliberal e com ideologias de cunho conservador. Assim, esta parte dedica-se a entender o ensino de Geografia nessa conjuntura política. Como forma de aprofundar a análise sobre esta questão no cenário de reformas educacionais “neoliberal-conservadora” no país, utilizou-se como recorte espacial as escolas da rede municipal de educação de Aquidauana/MS.

Para entender “a Geografia escolar que temos” do ponto de vista dos currículos, é importante “localizar” a Geografia escolar como uma disciplina construída historicamente. Por cerca de dois séculos (séc. XVI e XVII) a Geografia não compôs o currículo “escolar”, que era organizado pelos jesuítas a mando da coroa portuguesa. Cabe destacar que os jesuítas utilizavam a Geografia pela descrição da superfície terrestre para os ensinamentos de outros conhecimentos, especialmente as ciências matemáticas. Ao aplicarem conhecimentos ditos geográficos, estabeleciam-se conexões com a astronomia, cosmografia, cartografia e geometria (ROCHA, 2000).

Ainda no período colonial distinguiram-se duas “geografias”: a “dos professores” e a “dos estados maiores”. Como assinala Rocha (2000, p. 130), “Souberam eles, melhor do que ninguém, diferenciar o que deveria ser destinado apenas aos detentores do poder de Estado e o que poderia ser socializado enquanto saber escolar”.

De acordo com Rocha (2000), no período imperial (1822-1889) a Geografia assegurou uma maior proporção na grade de disciplinas, aparecendo primeiramente no Colégio Pedro II, em 1837 no Rio de Janeiro, mantendo as características descritivas. Esses saberes foram aplicados por profissionais com notório saber, visto que as formações eram em áreas adversas.

Outrossim, não existiam cursos para a formação de Geógrafos/professores de Geografia. Apenas a partir de 1931, com a introdução do sistema universitário, surgiram os primeiros cursos de Geografia. Esses cursos contribuíram inicialmente para a formação de profissionais para a difusão da ciência geográfica, bem como para sua aplicação nas escolas por meio da pedagogia renovada (ROCHA, 2000).

Nos anos da década de 1950 os cursos se expandiram. Com a LDB de 1961 os cursos passaram a ter um currículo mínimo (de áreas de conteúdo) e uma duração mínima (4 anos). Todavia, com a Ditadura Militar, a LDB de 1971 fundiu os conhecimentos acerca da Geografia, História e Organização Social e Política em uma única disciplina: Estudos Sociais. A definição da homogeneização desse componente curricular foi alimentada (por interesses do setor privado) pelo estabelecimento de cursos de curta duração (década de 1980), devendo o professor se aprofundar em História ou Geografia (ROCHA, 2000).

Nos 21 anos de Ditadura Militar, os Estudos Sociais, assim como as demais disciplinas, foram controladas ideologicamente e serviram como uma ferramenta de transmissão de visões de mundos alinhados à princípios conservadores e autoritários. Esse período foi marcado fortemente pela descaracterização dos conhecimentos geográficos, induzida sobretudo por um reducionismo das funções emancipatórias da educação (e controle opressivo desta perspectiva).

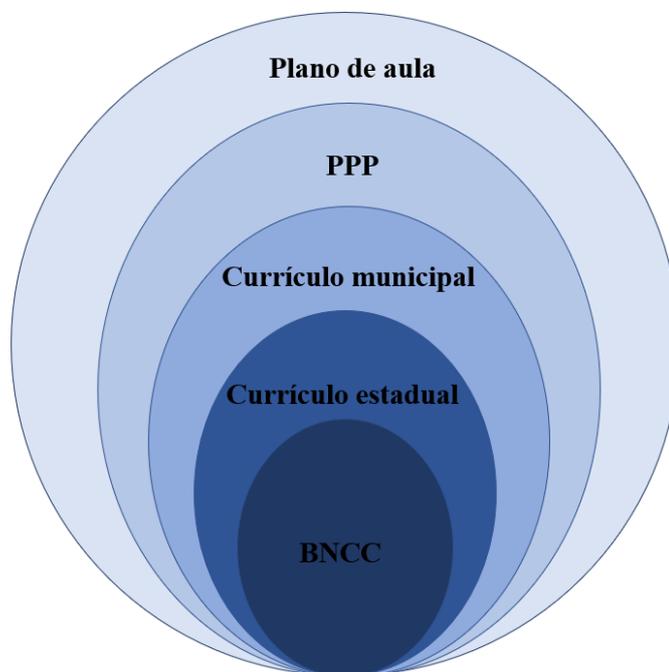
Houve um enorme retrocesso nos avanços que vinham sendo conquistados pela Geografia brasileira. A Geografia mnemônica utilizada pela ditadura é um dos reflexos observados ainda hoje, bem como a forma de descredibilizar a Geografia e a acriticidade (exigida por meio do controle ideológico), em teor autoritário e conservador. Portanto, o retrocesso estagnou a autonomia da educação, visto que houveram restrições de conteúdos que interessavam apenas aos militares; para eles o importante era o civismo, as práticas de obediência e a transmissão da ideia de que todos viviam em um país sem problemas sociais e econômicos.

Por isso, pode-se dizer que a Geografia escolar que se tem hoje começou a ser reconstruída a partir da derrocada da Ditadura Militar. Com a implementação da BNCC

e dos currículos desenvolvidos a sua luz, o ensino passou por mais uma reorganização (e última até então), assim interessa entendê-lo na perspectiva da Geografia escolar. Para tanto, a centralização em alguns pontos foi importante para o alinhamento de uma “sequência didática” dos resultados posteriormente apresentados. Foi discutido acerca da BNCC do ponto de vista de sua organização: 1) concepção pedagógica da Geografia; 2) Unidades Temáticas de Geografia; 3) as Competências de Geografia. Por fim, de acordo com o recorte espacial, foram analisados na perspectiva da BNCC o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e de Aquidauana/MS.

De antemão, é importante reforçar que a BNCC é um currículo formal com conteúdos mínimos para todos, ou seja, ela interfere diretamente no currículo real e no currículo oculto praticados em todas as escolas. Essa incumbência responsabiliza Estados (Currículo estadual), municípios (Currículo municipal) e escolas (PPP e Plano de Aula) a adotarem e praticarem a organização, a fundamentação e a concepção pedagógica da BNCC. A figura abaixo possibilita visualizar essa configuração:

Figura 2 - BNCC e as instâncias educacionais

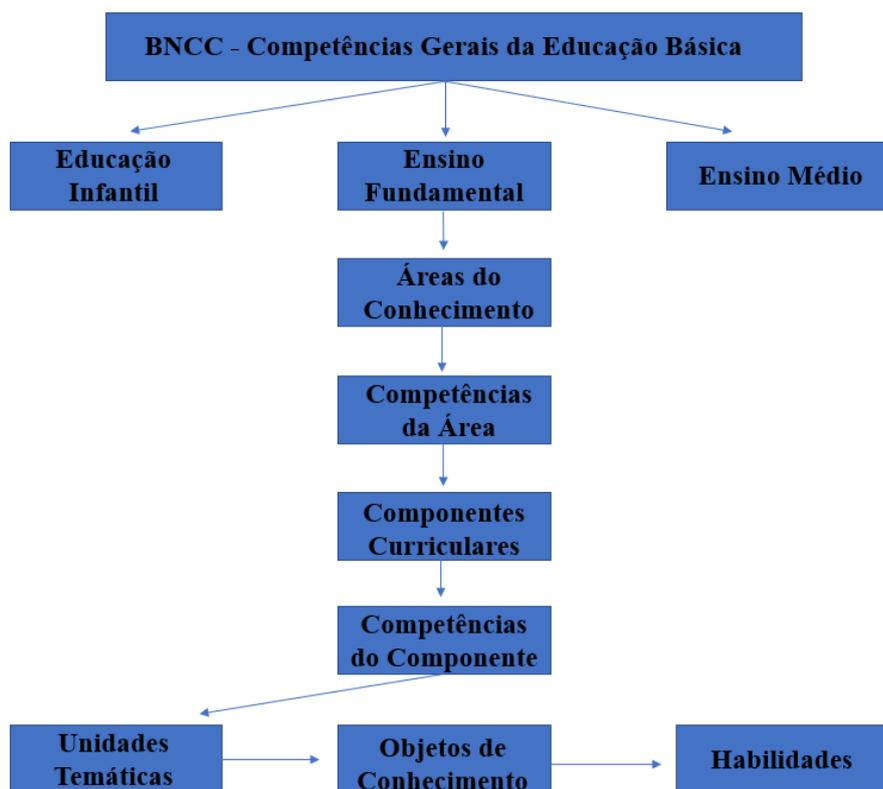


Fonte: BRASIL, 2017.

Segundo a BNCC, consta-se aprendizagens essenciais, baseadas em competências, que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e também são conhecimentos contínuos que visam o

alinhamento da política educacional das redes escolares Estaduais, do Distrito Federal e dos Municípios (Regime de Colaboração). O documento é dividido em três partes, as quais correspondem a progressão do currículo escolar da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (publicados em 2017) e Ensino Médio (publicado em 2018). A figura abaixo demonstra a organização do Ensino Fundamental na BNCC:

Figura 3 - Organograma da BNCC



Fonte: BRASIL, 2017.

Conduzida pelas dez **Competências Gerais da Educação Básica**, discutidas no subcapítulo 5.3, a etapa do Ensino Fundamental foi dividida em cinco **Áreas do Conhecimento**: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (Geografia e História); e Ensino Religioso (Ensino Religioso). Vale destacar que o apoio legal para a definição de Áreas do Conhecimento consta na Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, as quais definem:

Art. 12 Os conteúdos que compõem base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e

na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2010).

No que concerne ao desenvolvimento das Competências, cada Área de Conhecimento possui **Competências Específicas** ligadas as Competências Gerais da Educação Básica. Do mesmo modo, em articulação com esses dois eixos de Competências, cada Componente Curricular¹³ do Ensino Fundamental, levando em consideração a subdivisão em Anos Iniciais (1º ano ao 5º ano) e Anos Finais (6º ano ao 9º ano), contém suas respectivas Competências.

Além disso, cada Componente Curricular está dividido em **Unidades Temáticas**, as quais apresentam um conjunto de **Habilidades** relacionadas a diferentes **Objetos de Conhecimento**, as quais têm como objetivo a organização para se alcançar o desenvolvimento das **Competências Específicas** do Componente (BRASIL, 2017).

Assim, para se compreender a sintomia das Unidades Temáticas de Geografia com foco no desenvolvimento das Competências, foi importante analisar a Concepção Pedagógica deste Componente Curricular.

Segundo o documento (BRASIL, 2017), as Ciências Humanas no Ensino Fundamental contribuem para que os alunos desenvolvam processos cognitivos que levem em consideração a contextualização entre as noções de **tempo e espaço**. Ainda, propõem-se o desenvolvimento desse processo cognitivo alicerçado no conceito de **raciocínio espaço-temporal**, o qual “[...] baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica”. Esse conceito suscita, para a Geografia e História, o papel de contribuir para que os seres humanos compreendam, interpretem e avaliem as ações do passado e do presente. Com isso, fazendo o uso dos conhecimentos desses dois Componentes Curriculares, os alunos poderão intervir responsabilmente no mundo (BRASIL, 2017, p. 353), alcançando as Competências da Área, que são:

¹³ Componente Curricular é a denominação utilizada pela BNCC para se referir as Disciplinas Escolares.

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2017, p. 357).

Primeiramente, com a análise da apresentação da Área de Conhecimento “Ciências Humanas”, identificou-se que não há uma sintonia entre o saber e o realizar de forma emancipatória. Há preocupação com o exercício da cidadania, todavia, desvinculado da palavra “transformar” (a realidade), substituído pela formação para uma “intervenção” responsável no mundo.

Exercer a cidadania e transformar são indissociáveis do ponto de vista de uma educação emancipatória e crítica. Com análise das duas primeiras versões da BNCC, identificam-se estes preceitos, os quais foram secundarizados na versão final, como é o caso da criticidade sobretudo na formação do raciocínio geográfico, e não foram incluídos como é o caso do termo emancipação.

Esse vocabulário mais neutro aplicado nessa Área de Conhecimento, coincide com esforços de parlamentares conservadores que se opuseram às primeiras versões

da BNCC - tópico discutido no capítulo anterior. Ainda, de forma explícita, algumas matérias contidas no site do Escola sem Partido¹⁴, contestam a entonação “Ideológica e Política” das primeiras versões, sobretudo para a área de Ciências Humanas.

Além disso, pode-se observar que existem objetivos pré-estabelecidos e definidos conceitualmente, mas que não abordam uma teoria curricular (tanto da Geografia quanto da História) que explique e sustente as “intenções” colocadas no documento.

Também, no que concerne aos objetivos da área para o desenvolvimento de Competências, os conceitos da Geografia e História são homogeneizados, não havendo uma distinção. Mesmo que os Componentes Curriculares se completem, ambos apresentam suas singularidades, a saber: a Geografia tem seu próprio objeto de estudo, bem como conceitos próprios historicamente elaborados que podem ter sentidos diferentes para outras disciplinas (e ciências).

Adentrando no tópico 4.4.1 da BNCC, o qual aborda especificamente o Componente de Geografia, especifica-se o espaço como conceito “mais amplo e complexo” da Geografia, considerando a necessidade de os alunos dominarem conceitos “mais operacionais”, como Território, Lugar, Região, Natureza e Paisagem.

Primeiramente, no que diz respeito a Geografia, o problema da inexistência de uma teoria curricular se agrava. Nesse sentido, três pontos foram identificados: 1) não houve por parte do documento um resgate histórico que se preocupa com os aspectos teórico-metodológicos da ciência geográfica (diferentemente das primeiras duas versões preliminares), o qual é necessário para se enfrentar os desafios atuais postos mediante o papel da disciplina; 2) a BNCC não se baseia em determinada teoria e/ou “corrente” geográfica capaz de explicar, até mesmo, o que é a Geografia e seus objetivos enquanto disciplina escolar; 3) devido a inexistência de uma base teórica, dentre outros problemas, a discussão dos conceitos geográficos é apresentada de forma vaga, dependendo dos currículos a sua luz, e até mesmo dos professores, interpreta-los.

O que existe na BNCC são textos introdutórios sobre uma breve concepção pedagógica específica do conhecimento da Geografia. Na apresentação do Componente Curricular especifica-se que “Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que [...] aborda as ações

¹⁴ <http://escolasempartido.org/blog/as-ciencias-humanas-na-base-nacional-comum-curricular/>.

humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (BRASIL, 2017, p. 359).

Também, sem muito aprofundamento, destaca-se o conceito de **identidade** como uma das potencialidades da **educação geográfica** (termo utilizado pela Base). A percepção conceitual da paisagem foi elencada como um dos fundamentos do desenvolvimento do conceito de identidade, que possibilita, ao analisar a paisagem, resgatar a memória social, a identidade cultural, e ter “[...] consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças” (BRASIL, 2017, p. 359).

Apesar de ter apresentado de forma simplória a compreensão da Paisagem como um “começo” para a formação da identidade do “eu”, também caberiam esforços para elencar outras concepções importantes na formação da identidade, como, por exemplo, o Lugar.

Aprofundando a questão da concepção pedagógica de Geografia na Base, verifica-se a preocupação com o “pensar espacialmente” para desenvolver o **raciocínio geográfico**. Também não há um indicativo teórico, apesar de citar que este conceito foi exportado de propostas curriculares de países do Reino Unido, Portugal, Estados Unidos, Chile e Austrália.

O raciocínio geográfico é uma das formas de se pensar espacialmente e, segundo o documento (BRASIL, 2017, p. 359), torna-se relevante para o exercício da leitura da realidade na medida em que compreende “[...] a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas”.

Seguindo tais concepções, são apresentados alguns princípios fundamentais para o desenvolvimento do pensamento espacial por meio do raciocínio geográfico: a **analogia** que possibilita a identificação das semelhanças entre os fenômenos espaciais; a **conexão** que compreende que os fenômenos não acontecem de forma isolada; a **diferenciação**, isto é, a variação dos fenômenos pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas; a **distribuição** dos objetos no espaço; a **extensão** como espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico; a **localização** dos objetos na superfície terrestre; e a **ordem** ou arranjo espacial de acordo com a estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu (BRASIL, 2017). Vale destacar

que neste quadro de princípios foram mencionados como fonte importantes geógrafos brasileiros, como Eliseu Spósito e Ruy Moreira.

Ademais, segundo o documento: “Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza” (BRASIL, 2017, p. 360).

Tencionando as considerações sobre o objeto de estudo geográfico, para o documento é importante no desenvolvimento do “pensar espacialmente” que o conceito de espaço seja tratado de forma inseparável do conceito de tempo. Essa concepção é de extrema importância para o ensino de Geografia, contudo, não houve um aprofundamento capaz de estruturá-la. Apenas adentra-se nas cinco Unidades Temáticas de Geografia, cujo objetivo é a progressão das Habilidades por meio dos Objetos de Conhecimento (conteúdos), vista como uma forma de superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, para que os alunos consigam dominar conceitos e generalizações (BRASIL, 2017). Sobre as cinco Unidades Temáticas:

Na unidade temática **O sujeito e seu lugar no mundo**, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade.

[...] Em **Conexões e escalas**, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global.

[...] Em **Mundo do trabalho**, abordam-se, [...] o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade.

[...] na unidade temática **Formas de representação e pensamento espacial**, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico.

[...] Na unidade temática **Natureza, ambientes e qualidade de vida**, busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra (BRASIL, 2017, p. 362-363).

No que concerne a organização das Unidades Temáticas, há certa preocupação acerca das transformações do sistema capitalista com o processo de globalização, evidenciando, sobretudo, as mudanças geradas pela introdução de novas tecnologias, tanto no trabalho quanto na comunicação, no transporte etc. No entanto, não há quaisquer propostas metodológicas que possibilitem investigar a origem das problemáticas do capitalismo ora na contemporaneidade com o

surgimento do neoliberalismo, elevando o senso crítico do aluno para as problemáticas impostas com o atual momento, em que prevalece o lucro e o individualismo, em detrimento das funções críticas do conhecimento escolar para a formação em sociedade. Conforme a BNCC, o ensino de Geografia deixa de se preocupar com a formação crítica e emancipatória por diversos aspectos.

Todo esse conjunto, assim como as aprendizagens que estão organizadas em anos, Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimentos e Habilidades (identificadas em códigos alfanuméricos), devem ser articuladas de maneira a integrar essas “subdivisões” para garantir aos alunos o desenvolvimento de **Competências Específicas** (BRASIL, 2017). As **Competências Específicas** do Componente Curricular de Geografia são:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Analisando a centralidade que o conceito de raciocínio geográfico tem no desenvolvimento das Competências Específicas, por mais que seja um conceito importante para a Geografia, na BNCC ele não foi posto como um instrumento para o

avanço de uma perspectiva crítica da Geografia escolar e, tampouco, para o desenvolvimento da criticidade dos alunos perante sua posição no mundo.

Nesse sentido, as análises de Giroto (2021) foram fundamentais para o conhecimento da dimensão dos problemas da Geografia na BNCC, especialmente no que concerne a centralidade do conceito de raciocínio geográfico e Competências. O autor identificou como um dos problemas acentuados o silenciamento da BNCC, no campo da epistemologia, sobre elementos fundamentais para o desenvolvimento de “raciocínios geográficos” mais complexos, para ele, isso revela “[...] as possíveis intencionalidades que o documento e seus autores buscam ocultar e vão na contramão dos processos de retomada de importantes debates acerca da história e da epistemologia da geografia na escola e na universidade” (GIROTO, 2021, p. 2).

Em outras palavras, o autor se referiu a inexistência do debate teórico necessário, pois este (raciocínio geográfico) é um conceito que foi sendo construído propriamente pela ciência geográfica. Por isso, e dentre outros motivos, o raciocínio geográfico assumiu a centralidade na BNCC de forma desconectada de contexto. Para Giroto (2021), o esvaziamento do debate epistemológico cumpriu a função estratégica das políticas neoliberais e conservadoras.

O problema da inexistência de uma teoria curricular e da discussão epistemológica do raciocínio geográfico, mesmo que citando algumas referências importantes à ciência geográfica, se agrava visto que elas estão conformadas nas Competências, desvalorizando os sentidos da Geografia escolar. Com isso, verifica-se que na BNCC a Geografia serve como um modelo para produzir e reproduzir comportamentos e sociabilidades específicas (MARQUES; GIORDANI, 2022).

O caráter individualizante desse conceito se articula com os usos de outros, como “protagonismo” ou “cidadania”, apresentados de maneira vazia de significado – e que por isso são capturados por uma racionalidade que os converte em atributos e comportamentos. Se por um lado a forma prescritiva indica uma intenção de conversão dos estudantes a um modo específico de conhecer (pelo “raciocínio”) o espaço, de lidar com a geografia e de conceber as relações espaciais, por outro, ela ignora a docência como profissão e como atividade de autonomia, tanto intelectual quanto pedagógica (MARQUES; GIORDANI, 2022, p. 76).

De acordo com Marques e Giordani (2022, p. 76), a ideia no documento atrás do conceito de raciocínio geográfico “[...] dialoga com as perspectivas universalizantes que sustentam a BNCC na medida em que desconsideram os sujeitos envolvidos no

processo como produtores de conhecimentos”. Cabe destacar também que o raciocínio geográfico posto não corrobora para uma tomada de conhecimento autônomo, priorizando àquilo que se deve alcançar na forma determinada com os Objetos de Conhecimento prontos e acabados, individualizando os sujeitos que não participarão de uma “tomada” de conhecimentos a partir de vossas perspectivas sociais. Há na BNCC uma Geografia que os professores devem ensinar e os alunos devem aprender. E essa Geografia, junto aos demais Componente Curriculares, deve oferecer um conjunto de habilidades, conteúdos e Competências para às necessidades atuais: sujeitos individuais e individualizantes em prol de seu “protagonismo”.

Em oposição ao papel que assume o raciocínio geográfico exposto no subcapítulo 6.1, na BNCC ele passou de um saber estratégico vias da emancipação, para um saber desinteressante e apolítico. Conforme Giroto (2021, p. 7), “Não há densidade histórica e epistemológica sobre o conceito proposto no documento curricular, nem problematizações sobre suas diferentes leituras e interpretações a partir de diversas posições teórico-metódicos da geografia e do seu ensino”, o conceito de raciocínio geográfico “[...] é apresentado de forma fechada, no interior de uma racionalidade técnico-instrumental”.

De acordo com a BNCC:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2017, p. 359).

No cerne da racionalidade técnico-instrumental, denominada por Giroto (2021), os processos que haveriam de coadunar sob o desenvolvimento do raciocínio geográfico, surgem como habilidades (para a formação exclusiva e delimitada de Competências) a serem desenvolvidas pelos educandos na resolução de problemas cotidianos. Isso remete a concepção utilitarista da educação.

Outro problema que diz respeito ao caráter geral do documento, mas que para o Componente Curricular de Geografia resulta em problemas singulares, é o caráter

homogeneizado/padronizado do referencial, concepção que advém das reformas neoliberais da educação - com um referencial mínimo os retornos da educação para o mercado podem ser melhor avaliados e sintonizados nas avaliações em larga escala. Outrossim, foram estabelecidos conteúdos mínimos para todos os Estados, Municípios e Distrito Federal, sem considerar as especificidades regionais, culturais, sociais, etc. próprias das escolas.

Mesmo para a Geografia que dispõe de uma instrumentalidade para aprender a ler o “mundo”, os quais podem parecer como representativas de uma universalidade consensual (onde a ciência pré-dispõe de instrumentos para isso), existe a inserção do contexto que é implicado pela realidade vivida de todos que frequentam as escolas, afinal todos produzem espaço. Como foi discutido anteriormente, a Geografia escolar não é algo pré-existente, ela é fruto das relações sociais cotidianas nas diferentes espacialidades. Portanto, isso quer dizer que cada escola deve pensar meios de ressignificar os conceitos geográficos, aplicando-os a partir e para sua realidade. O “pensar espacial” é um instrumento para vida, não uma habilidade para determinada função.

Como compreende Lopes (2018, p. 24), esse modelo (nos currículos estaduais e municipais) levará há uma contextualização radical do currículo (da BNCC), conforme a pretensão de associar uma parte curricular comum nacional a uma parte curricular local, “Isso porque não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas supostas partes”.

Com a BNCC ganha destaque o Regime de Colaboração para a elaboração de currículos locais firmado pelo MEC (BNCC) com as Secretarias Estaduais e, por conseguinte, com as Secretarias Municipais de Educação. Assim, como forma analisar “a Geografia que temos”, o recorte espacial utilizado (Aquidauana/MS¹⁵) contribuiu para uma visão mais aprofundada sobre as atuais mudanças propostas pelas reformas neoliberais-conservadoras. Portanto, coube analisar o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2019) e o Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Aquidauana (AQUIDAUANA, 2022).

¹⁵ Vale destacar que a ideia inicial para a análise se somava aos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Municipais, mas estes, em março de 2023, ainda não tinham sido publicados.

Assim, pensando os conteúdos específicos do currículo, a territorialidade do Estado de Mato Grosso do Sul apresenta diversos desafios. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), Mato Grosso do Sul tem uma população estimada de 2.748.023 habitantes. Dentro dessa população, segundo dados do Censo Escolar Estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2019), o Ensino Fundamental da rede estadual tem 120.683 alunos matriculados, sendo 81.734 nos Anos Finais. As redes municipais têm ao todo 227.568 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 68.828 para a etapa Anos Finais. Em específico no município de Aquidauana são 2.916 no Ensino Fundamental, sendo 1.001 nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Esses números, que não são apenas números, mas sim os educandos que são o futuro do país, apresentam consigo uma grande especificidade sociocultural desde a escala estadual até a escala municipal (contendo diversas especificidades até mesmo dentro dos municípios).

Localizado na Região Centro-Oeste do Brasil, o Estado possui 79 municípios. Além de ter fronteira com Bolívia e Paraguai, as especificidades geográficas são amplas: o Estado possui o bioma Pantanal, migrantes e imigrantes, população do campo, migrantes quilombolas, a segunda maior população indígena do país, distribuída em nove etnias: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena. Dentre outras características, como a agronegócio presente em todo o Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Assim sendo, a elaboração de um currículo formal em âmbito estadual que deverá implicar no currículo real das escolas, não foi tarefa fácil. Mas, segundo o documento, “[...] o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul aborda conteúdos locais, com suas especificidades humanas, culturais, históricas, geográficas, linguísticas, artísticas e biológicas” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 23).

Seguindo os mesmos fundamentos, princípios e organização da BNCC, o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul é um instrumento basilar para a SED/MS, para as Secretarias Municipais e Instituições Privadas. O documento está dividido em: 1- Introdução; 2- A territorialidade de Mato Grosso do Sul; 3- Temas contemporâneos; 4- Educação integral; 5- Avaliação; 6- Formação continuada; 7- Educação Infantil; 8- Ensino Fundamental (especificando os conteúdos de cada Componente Curricular das Áreas de Conhecimentos e dividindo em Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Ações Didáticas).

A parte diversificada é explanada de forma geral e especificada em cada Componente. Salientam-se diversos aspectos da cultura sul-mato-grossense e da diversidade cultural entre diversos povos, os quais apresentam questões históricas, geográficas, políticas e ideológicas, abrangendo a música, teatro, artes plásticas, artesanato, manifestações étnicas, prédios históricos, dentre outros. Portanto, o currículo torna obrigatório, na escola, a divulgação e a valorização da história e da cultura sul-mato-grossense (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Com efeito dessas demandas, foram incluídas algumas preocupações que marcam às características sociais e culturais das populações do campo que habitam o Estado. Uma delas é a educação do campo, tema necessário no Estado que é marcado por intensas disputas entre trabalhadores do campo e agronegócio (todavia não foi enfatizado o teor conflitante dessas disputas). Além disso, exige-se toda uma preocupação para que a educação sirva como instrumento para as necessidades e realidades do homem do campo.

Cabe destacar que a educação do campo no Estado de Mato Grosso do Sul é amparada pela Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003, a qual assegura tais direitos primando as concepções próprias do homem do campo: Formação humana, como direito; Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos; Relação com o meio ambiente (agroecologia); Adequação dos currículos à realidade do campo; Respeito à regionalidade (cultura); Valorização dos educadores do campo; Construção coletiva (comunidade/escola) (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Para os diversos povos indígenas que habitam o Estado, é garantido pelo currículo algumas especificidades, respeitando a diversidade, as diferenças étnicas, a língua, a cultura, as tradições e os costumes que constituem cada grupo. Assim como a Educação Quilombola, que carrega sua trajetória histórica, relações territoriais específicas, culturas, etc. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Além disso, o referencial de Mato Grosso do Sul aborda alguns tópicos que não adentraram ou foram secundarizados (não foram tratados de forma específica) na BNCC, tais como o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; educação ambiental; educação para o trânsito; educação alimentar e nutricional; educação fiscal; saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social; respeito, valorização e direitos dos idosos; conscientização, prevenção e combate ao *Bullying*; superação de discriminações e preconceitos, como racismo, sexismo, homofobia e outros.

Tal como a BNCC, um dos tópicos que ganhou destaque no Currículo Sul-mato-grossense foi a Educação Financeira, que remete a concepção de uma capacitação em massa vinculada aos preceitos de Protagonismo, empreendedorismo, individualidade, dentre outros, próprios de uma formação voltada ao mercado.

Mediante o exposto, o amplo documento correspondente aos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental assinalam, de forma geral, algumas abordagens necessárias para a integração dos conteúdos com a realidade local e aprofunda algumas aspirações da BNCC. Todavia, existem lacunas em relação à aprendizagem para o pleno desenvolvimento humano por consequência da BNCC.

Uma das inquietações com o currículo, pensando as diversas realidades, é a falta de uma parte dedicada a especificidade pantaneira e conseqüentemente o direcionamento da prática pedagógica para essas populações. Além do bioma com uma fauna e flora com diversas espécies únicas, a cultura pantaneira, que envolve a culinária, a música, a forma de transporte, etc., o ciclo das águas, dentre outros, colocam diversos desafios para se refletir mediante o currículo.

De acordo com o SIMTED, em entrevista, o ano letivo é diferente nas áreas rurais (sobretudo no Pantanal); a maior parte dos alunos estudam em classes multisseriadas; existem dificuldades nos transportes dos alunos e docentes; trabalho precoce; evasão escolar, dentre tantas peculiaridades e problemas que compõem a realidade e os desafios cotidianos da educação no Pantanal.

Adentrando a discussão da parte “diversificada” para o Componente Curricular de Geografia, pode se refletir que, diante da padronização da BNCC, que não contribui para que os Objetos de Conhecimento tenham significado cotidiano, os currículos estadual e municipal assumem um papel de extrema importância, visto que para ler o espaço geográfico é essencial que o aluno possa utilizar suas percepções do espaço desenvolvidas cotidianamente (e que os conteúdos tenham significado cotidiano). Também, conforme a BNCC, buscou-se focalizar a análise do Componente de Geografia a luz de sua parte diversificada em torno de alguns aspectos fundamentais acerca dos problemas da Geografia na Base: a concepção pedagógica.

O Componente Curricular de Geografia situa-se no item 8.6.2 do referencial sul-mato-grossense, conforme a concepção pedagógica da BNCC, o debate em torno da teoria geográfica teve um salto positivo, em vista que houve uma ressignificação daquilo que foi posto pela BNCC, situando-se em obras de importantes geógrafos. Mesmo sem o devido aprofundamento, isso pode ser entendido como uma forma de

superar a vaguidade da BNCC, dando significado teórico e conceitual para às concepções que cercam os conteúdos do Componente.

Cita-se Roberto Lobato Corrêa em relação a utilização das categorias de análises (paisagem, região, espaço, lugar e território) no processo de análise do espaço geográfico, bem como Milton Santos corroborando na ideia de que a análise não deve se limitar ao entendimento de sua forma (do espaço geográfico), mas também deve entender a sua estrutura no seu processo e na sua função.

Mediante a padronização da BNCC, pode-se dizer, também, que o currículo sul-mato-grossense, fazendo o uso de Milton Santos, desdobra algumas concepções fundamentais, tais como o estudo das relações entre técnica e espaço, o período técnico-científico-informacional, a Globalização da produção e do consumo. De acordo com o documento:

É preciso compreender que quanto mais os lugares se globalizam, mais se tornam singulares no sentido de que o arranjo dos elementos integrantes no território em um determinado lugar não é encontrado em nenhum outro, permitindo assim que cada lugar desenvolva a sua identidade. Em uma perspectiva diferente, porém não menos importante, Tuan (1983) traz a importância da experiência no mundo vivido para construir o lugar (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 649).

Há um ganho nas concepções de identidade desenvolvidas na BNCC, assim como há indicações de bases teóricas para a sua compreensão. Caberá ao professor recordar estes trabalhos?

Em relação a diversificação dos conteúdos, outro avanço pode ser compreendido a partir da BNCC, sobretudo a partir da inquietação de Lopes (2018) em relação a contextualização radical do currículo.

[...] os conteúdos precisam ser abordados de forma contextualizada, ou seja, além de relacioná-los à realidade vivida do estudante, é preciso situá-los no contexto histórico, nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais e em manifestações espaciais concretas, utilizando diversas escalas geográficas (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 649).

Isso não quer dizer que as premissas da BNCC consolidadas no referencial sul-mato-grossense foram superadas, especialmente com a tentativa de correlacionar uma parte comum a uma parte local - visto que o próprio currículo estadual apresenta lacunas em relação a isso. Mesmo com a explicação da forma de integrar a parte comum à diversificada, o documento traz os mesmos conteúdos da BNCC,

descrevendo brevemente, dentro dos conteúdos comuns, algumas especificidades próprias do Estado de Mato Grosso do Sul (e, em alguns casos, traz um detalhamento das propostas da Base, como no 6º ano onde foi proposto uma abordagem introdutória à Geografia).

Cabe destacar que o documento correlaciona as mesmas Competências Específicas do Componente Curricular de Geografia citadas na BNCC e, em seguida, apresenta para cada ano as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades e **Ações Didáticas**. A última, integrada autonomamente à BNCC, corresponde a necessidade do professor levar em consideração a relevância social e cultural dos objetivos dos Componentes (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Seguindo essa organização, buscou-se aprofundar a análise da “Geografia que temos” do ponto de vista dos conteúdos diversificados e posteriormente realizou-se uma avaliação acerca das implicações da concepção pedagógica da BNCC para a Geografia no currículo sul-mato-grossense.

De antemão, é importante ressaltar que o documento procurou evidenciar alguns elementos culturais regionais, sociais, econômicos, naturais, dentre outros, para um contexto mais próximo à realidade dos educandos. Exemplo disso, no 6º ano (Unidade Temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, Objeto de Conhecimento Identidade Sociocultural), propõem-se como uma Habilidade que os educandos possam “[...] analisar as modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários do Mato Grosso do Sul”, dessa forma “Pretende-se que os estudantes possam conhecer os diferentes povos indígenas e quilombolas, e analisar suas contribuições na cultura e história de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 669).

No entanto, existem lacunas no que é proposto para a realidade sul-mato-grossense numa perspectiva crítica da Geografia; para não dizer emancipatória, visto que não foi incluída no vocabulário dos currículos. Pode ser utilizado como exemplo a questão do Agronegócio. No 6º ano, ao analisar as relações entre os componentes físicos e naturais, espera-se que o aluno compreenda a ação antrópica relacionado à retirada da vegetação e a impermeabilização do solo (reconhecer a erosão e os alagamentos), contudo não é salientado as atividades econômicas. Bem como no 7º ano ao tratar a questão da desigualdade social, o documento não aborda as problemáticas territoriais, os conflitos de terra, a alta concentração fundiária, etc.

Alguns importantes aspectos geopolíticos foram relacionados aos conteúdos do 8º ano, como, por exemplo, na Unidade Temática de Conexões e Escalas, é proposto que o aluno reconheça a atuação dos Organismos Internacionais no mundo, bem como no cotidiano vivido.

Dentre outros conteúdos que fazem a correlação com o cotidiano vivido, do ponto de vista da composição curricular, houve um salto em relação a apresentação da BNCC acerca das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades (e Ações Didáticas), contudo, ao correlacionar Habilidades e Ações Didática, o documento utiliza identificações alfanuméricas, dificultando a identificação no currículo para “integrar” um conteúdo no outro, assim sendo corrobora para a desarticulação da proposta curricular com as teorias que dão significado e embasamento para ambas (Habilidades e Ações Didáticas).

Além disso, identificou-se que o foco do currículo não foi a contextualização da parte comum com a parte diversificada, mas sim, em alguns pontos, a correlação. A contextualização pode ser compreendida para a Geografia como uma forma de viabilizar o entendimento dos conteúdos a partir da realidade do aluno, todavia a correlação pode contribuir para que haja um distanciamento dos conteúdos “globais” com os conteúdos “locais”, em vista de que o ato de correlacionar se distancia de uma compreensão sistemática do espaço geográfico.

Por fim, foi analisado o Componente Curricular de Geografia no Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Aquidauana/MS, somando-se nessa perspectiva a coleta de dados por meio de entrevistas e questionários.

Aquidauana se localiza 139km à oeste da capital do Estado, Campo Grande, possui população estimada em 48.029 habitantes (IBGE, 2020), distribuídos boa parte na área urbana, e também nos quatro distritos: Camisão, Cipolândia, Piraputanga e Taunay; o último representa o território indígena dos Povos Terenas - inclusive marcados por conflitos em áreas de retomada. Ainda, existem quatro assentamentos de Reforma Agrária, a Aldeia Limão Verde, uma aldeia urbana e o Quilombo Furnas dos Baianos.

Além disso, o município é conhecido pela natureza, com uma variedade de flora e fauna característicos do bioma Cerrado e Pantanal (contendo áreas de ecótono entre os biomas). Dentre outras características, Pires *et al.* (2015) destaca que o município de Aquidauana é caracterizado por médias alta e muito alta de fragilidade

ambiental, sobretudo nas áreas de Pantanal em decorrência principalmente da pecuária.

A rede municipal de educação de Aquidauana possui 25 escolas: oito Centros Municipais de Educação Infantil, dois Centros Municipais em Alfabetização, cinco Escolas Municipais na área urbana, quatro Escolas Municipais nos distritos, cinco Escolas Municipais no território dos Povos Indígenas e uma Escola Municipal polo Pantaneira. Cabe destacar que a escola polo Pantaneira está dividida em cinco núcleos escolares, a qual a mais perto do polo fica a 50 km e a mais longe a 110 km da sede (AQUIDAUANA, 2022).

As escolas do município são geridas pela SEMED que é responsável pela introdução das políticas educacionais de ordem nacional, estadual e municipal para as escolas da rede. De acordo com o currículo municipal, a secretaria “[...] organizou seu referencial curricular, de modo que, respeitando as especificidades da localidade, em consonância com as propostas do Estado de Mato Grosso do Sul” (AQUIDAUANA, 2022, p. 6).

Em entrevista com membros da SEMED¹⁶, foi possível questionar “de que forma a especificidade regional e local foi contemplada nos conteúdos escolares?”.

E-3: Dentro das múltiplas realidades, é claro que a BNCC iria ser um documento mais geral, assim como o Currículo estadual, pois existem, por exemplo aqui em Mato Grosso do Sul, diversas etnias distribuídas.

E-2: Então, através disso que o E-3 falou, nos reunimos com os povos indígenas e, dentro da cultura deles, eles foram desenhando o que é que eles gostariam que fosse contemplado no currículo municipal. Houve consulta pública, sentamos com a liderança, com os professores, com a comunidade, fizemos consulta pública online. Inclusive os povos indígenas foram os que mais participaram, dando sugestões, ideias, entendeu? Então, nesse olhar específico do município, nós tivemos esse cuidado: com os povos indígenas, as culturas pantaneiras, as

¹⁶ Cabe destacar que essa entrevista também foi discutida no subcapítulo 5.4; segue-se a mesma identificação alfanumérica.

culturas dos distritos e também a parte urbana. Então, foi desenhado em conjunto.

Na introdução da Área de Conhecimento Ciências Humanas, tópico 14, e Componente Curricular de Geografia, tópico 14.2, o documento não aborda uma questão própria do Estado ou do município, tampouco referencia ou teoriza sobre os conceitos apresentados. Outrossim, o documento apresenta uma síntese muito semelhante à BNCC. Em pouco mais de uma página apresenta-se brevemente a introdução sobre a Geografia e, em seguida, cita as sete Competências Específicas do Componente conforme a BNCC – o problema da teoria se agrava.

Posteriormente, é apresentado os conteúdos seguindo a mesma estruturação do currículo estadual: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Ações Didáticas.

Há contradições no que se refere a consonância do currículo municipal com o estadual, exemplo disso, no 6º ano (Unidade Temática O sujeito e o seu lugar no mundo), foi retirado o Objeto de Conhecimento referente a introdução a Geografia, Objeto que não continha na BNCC e que foi inserido pelo referencial sul-mato-grossense.

No currículo municipal foram identificados problemas em consonância com a BNCC: não há sustentação teórica; há esvaziamento nas concepções próprias do Componente de Geografia. Em consonância com o currículo estadual, os conhecimentos diversificados do currículo municipal estão mais alinhados ao Estado do que para o município; em nenhum momento Aquidauana foi mencionada do ponto de vista dos conteúdos que fazem (ou deveriam fazer) o paralelo com a realidade do educando aquidauanense. Outrossim, a estruturação e os conteúdos como um todo são semelhantes, levando a entender que foram retirados de um (currículo estadual) e colocados no outro (currículo municipal) de forma reduzida.

Retomando a entrevista com a SEMED, é contraditória a afirmação de que houveram considerações acerca da realidade do município em suas “instâncias” educacionais: escolas rurais, pantaneiras, indígenas e urbanas. Como exemplo, os Povos Terenas foram citados apenas uma vez no tópico 2.8, referente a cultura sul-mato-grossense e diversidade cultural, que tem pouco menos de uma lauda.

Em entrevista com professor de Geografia¹⁷ que atua em escolas rurais, pantaneira e indígena, pode ser identificado que há uma enorme preocupação perante ao Componente Curricular de Geografia e as realidades dos alunos, visto que são conteúdos engessados para as mais variadas escolas do município. Para ele, o referencial de Aquidauana está desconectado dos conteúdos locais, exigindo que o professor ressignifique o currículo para atender essa demanda, utilizando o saber cotidiano alinhado a conteúdos de vários anos escolares para a aplicação em uma aula para determinado ano - isso para além da correlação entre anos e Componentes Curricular nas Habilidades proposto com os identificadores alfanuméricos. Isso remete a um problema reproduzido da BNCC no currículo estadual e municipal: a ideia de contexto e correlação.

Em questionário¹⁸ enviado para os professores de Geografia (P-1 e P-2) da rede municipal, algumas considerações importantes foram salientadas acerca do currículo, reforçando a preocupação com a contextualização da realidade. Questionados sobre “Quais são as suas necessidades em relação à BNCC?” responderam: “P-1: Nenhuma”, “P-2: Estrutura das escolas”; e “Quais suas considerações sobre o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul?”, responderam: “P-1: Não sei”, “P-2: Desatualizado com a realidade, contempla pouco a perspectiva local”. Também foi questionado se “Houve preparação (formação continuada, cursos, palestras, etc.) para a implantação do currículo de MS?”, eles responderam: “P-1: Não sei”, “P-2: Muito pouco”.

Dos dois professores que responderam ao questionário, ambos são formados em instituições públicas, e um possui curso de pós-graduação (especialização); um dos professores atua em escola urbana e indígena e o outro atua em escola indígena, rural e pantaneira. Segundo às informações coletadas sobre a carga horária, P-1: “Normalmente 2 horas/aula em um dia da semana”, P-2: “Em média 3 horas aula”.

Ambos os professores são contratados, P-1 20h e P-2 40h; aliás, esse é um problema comum na rede municipal entre os professores de Geografia, visto que apenas dois em exercício são efetivados. Sobre a BNCC, ambos a consideram como a principal política alinhada a sua prática docente, e a veem como “P-1: Um currículo

¹⁷ A entrevista foi realizada na Escola Municipal Franklin Cassiano, localizada no distrito de Camisão.

¹⁸ Cabe destacar que apenas dois professores (16,66%) de doze responderam ao questionário. Dos dois que responderam, um atua na área urbana e indígena, o outro atua em escola rural, pantaneira e indígena.

obrigatório no qual temos que seguir” e “P-2: ótima implantação, porém, tem que ser atualizada constantemente”.

Por fim, posteriormente a análise de ambos os currículos e retornando as discussões sobre a teoria curricular da BNCC, considera-se a teoria como um desafio a ser enfrentado, dentre outros motivos, pela breve discussão apresentada, bem como a pouca contextualização com a realidade, há algumas correlações. O currículo comum, na concepção da BNCC, é reduzido por um conhecimento comum bem intencionado com seus “padrões” que julga ser certo e estabelecido, dentre outros motivos pela:

[...] insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que *todos* os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018, p. 23).

Essa seria a concepção pedagógica “oculta” do documento? Acrescentando as discussões de Lopes (2018), pode se dizer que a BNCC é mais do que um preparo para o mercado de trabalho por meio de Competências deliberadas por Organismos Internacionais bem como pela Filantropia Empresarial, ela, evidentemente, se faz (e faz os indivíduos) como a imagem e semelhança das instituições privadas, do seu vocabulário usado (resiliência, flexibilidade, protagonismo, “projetar a vida”, empreendedorismo), do seu jeito de pensar.

A BNCC para a Geografia encaminhou um ensino acrítico com conteúdos a serem aplicados e Competências a serem desenvolvidas. Percebe-se um esvaziamento sócio-político no documento, o qual foi enviesado ideologicamente nos últimos anos pela luta de conservadores ligados ao Movimento Escola sem Partido, os quais não mediram esforços e votos para encaminhar uma BNCC “apolítica”. A BNCC foi enviesada ideologicamente sobretudo como forma de reproduzir uma visão de mundo comum, que reproduzem as desigualdades sociais, o racismo (não discutido pela Geografia), as desigualdades de gênero, etc.

A BNCC, em uma visão conservadora para as disciplinas escolares, representa para a Geografia um enorme retrocesso ao ponto em que as aprendizagens foram

reduzidas a pensar espacialmente por meio daquilo que está posto e para o que está posto, para aplicar o raciocínio geográfico como uma habilidade que alcançará Competências. A criticidade se encontra camuflada por uma tendência conservadora, bem como o raciocínio geográfico que foi consolidado como uma mera habilidade para o desenvolvimento de Competências Específicas do Componente Curricular de Geografia. Nesse sentido, os reflexos do utilitarismo são evidentes.

Como forma de ilustrar a introdução da concepção pedagógica baseada em Competências no período considerado como de expansão de políticas neoliberais e conservadoras, a análise das duas primeiras versões da BNCC (inicialmente BNC) aponta que o conceito de Competências foi adquirido posteriormente à dissolução da construção democrática do documento, isto é, pós-2016.

As duas primeiras versões fazem uma análise em conformidade ao PNE, apontando que para se alcançar os direitos da educação as redes de ensino devem ter condições de promovê-los. Na primeira versão da BNCC, menciona-se que para se alcançar os direitos educacionais, estudantes, professores e demais profissionais devem dispor de condições para o desenvolvimento de múltiplas linguagens; uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação; a vivência da cultura; a utilização das ciências como convite à dúvida para a formação da criticidade, dentre outros.

Na BNCC “que temos”, para se alcançar o sucesso da educação (objetivos do mercado), as Competências individuais serão a ponte. No cenário de desmonte da educação e redução do Estado, isso entoa como uma desobrigação dos Governos fornecerem condições para o “sucesso” da educação, pois esse “sucesso” está condicionado ao desenvolvimento e atingimento dos objetivos pré-estabelecidos pela BNCC ao conseguir desenvolver as Competências.

A desresponsabilização da BNCC com qualidade da educação é mencionada no documento ao dizer que “A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 5). Para a BNCC, o problema da educação não está na falta de capacidade dos sistemas de ensino fornecerem condições dignas para as escolas, mas sim ao não atingimento de um retorno aos objetivos do mercado, medido, dentre outras formas, pelas avaliações em larga escala. Outrossim, cabe o questionamento de como a BNCC não alterará o quadro de desigualdade se um dos seus objetivos é que todos tenham de aprender um conjunto de conhecimentos (universais) em toda a Educação Básica?

Por isso, a BNCC pode ser considerada como um elemento de reprodução da desigualdade social. Sob o mesmo ponto de vista, como chamam a atenção Silva e Saraiva (2018), o documento propõe para a Geografia a individualização dos sujeitos, desconsiderando a perspectiva social e de classe, ao ponto em que concebe para o Componente o processo de investigação e reconhecimento sobre o “eu”, isto é, um raciocínio geográfico individualista.

O desenvolvimento de Competências específicas do Componente Curricular de Geografia, em articulação com as Competências da Área e Gerais, contribui para a individualização social ao passo em que reconhece os alunos como protagonistas da sua própria da posição no mundo. É a teoria da incompetência do outro que está em jogo.

Portanto, o raciocínio geográfico discutido pela Base se diferente do que foi proposto no subcapítulo 6.1. As bases de conhecimentos e habilidades da Geografia tem o objetivo restrito para desenvolver percepções mínimas acerca dos locais em que vivem; o importante é reconhecer o cotidiano vivido de maneira a apropriar-se de um olhar individual e próspero para o mundo.

Com isso, a BNCC pode representar a consolidação, junto a políticas conservadoras baseadas no “Escola sem Partido”, do reducionismo do sentido social, cultural e político dos conteúdos geográficos. Muitos professores se sentem acuados em tratar temas que não foram aplicados na BNCC, como, por exemplo a luta por terra na perspectiva de Reforma Agrária¹⁹, assunto de extrema importância para o entendimento da realidade das crianças aquidauanenses, levando-se em conta a existência de assentamentos de Reforma Agrária no município.

A questão de se reconhecer em um mundo com imensos problemas sociais, econômicos, ambientais e culturais, remete a compreensão de que os currículos, por intermédio da BNCC, não se aprofundaram nas discussões acerca do capitalismo vigente. Em análise específica sobre a Base, Silva e Saraiva (2018, p. 5-6) apontam que:

As poucas colocações sobre a discussão do capitalismo vigente só alimentam a falta de debate quanto aos porquês, [...] assim, o viés político é substituído pela moralidade, diante de consensos, generalizações, intolerâncias, práticas naturalizadas de discriminação

¹⁹ De acordo com a Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro 1993, Art. 2 §1º: “Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social”. Ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8629compilado.htm.

e pré-conceitos que foram e estão enraizados e multiplicados em camadas das classes populares.

Para concluir, sendo a BNCC uma política de demandas externas, o currículo sul-mato-grossense se alinhou as múltiplas perspectivas mercadológicas do conhecimento escolar - e conseqüentemente o currículo municipal. Com o propósito de ilustrar isso, além das Competências, o currículo incorporou, autonomamente à BNCC, os princípios do Movimento Educação para Todos, os quais, com a participação do FMI e Banco Mundial, têm servido como um instrumento de difusão do projeto neoliberal (RISSI; RUIZ, 2019).

A intersecção desse ideário favorece um meio “conservador” para a manutenção da ordem vigente e, mais do que isso, serve para legitimar a ênfase da educação em princípios de ordem e “obediência” (RISSI; RUIZ, 2019), sem a existência efetiva de princípios que favoreçam a autonomia e a criticidade, postas apenas no papel.

6.3 A Geografia que esperamos

Analisando as entrevistas com a SEMED, FETEMS, professor escolar e em debates com professores universitários, foi identificado a necessidade de discutir o que se espera da Geografia frente aos novos currículos, pois são diversos os desafios perante à BNCC: formação inicial e continuada de professores; esvaziamento teórico; distância da ideia de contextualização; descaracterização do Componente Curricular, como, por exemplo, a visão atribuída ao Raciocínio Geográfico empregado como uma habilidade e não um instrumento de interpretação crítica do espaço geográfico; dentre outros problemas.

Mesmo com a definição de objetivos claros na academia e nas escolas, o ensino de Geografia no Brasil ainda enfrenta diversos desafios. Um dos principais problemas é a falta de formação adequada para os professores conseguirem lidar, aplicar e ressignificar a BNCC de forma efetiva em sala de aula. O documento tem sido aplicado de forma engessada, sem muitos questionamentos. Outrossim, em entrevista com o SIMTED e conversa com uma Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação, identificou-se que há uma enorme preocupação visto que muitos docentes não têm conhecimento suficiente sobre os conteúdos e metodologias da BNCC.

Outro ponto importante nesta discussão é o fato de que a Geografia historicamente se renovou (e se renova) e não pode ser retrocedida, pois é de extrema importância para a vida das pessoas no exercício da cidadania fazendo o uso de um olhar crítico do mundo e, sobretudo, para superar os problemas do “mundo”. Contudo, o problema da acriticidade e do esvaziamento sócio-político, ora com uma nova roupagem, traz à tona percalços. Além disso, a conformidade do raciocínio geográfico como uma mera habilidade tem contribuído para a descaracterização da Geografia.

Nesse cenário, em entrevista com professor de Geografia (citado no subcapítulo 6.2), dois assuntos assumem centralidade: o papel do professor de Geografia, pois é ele que irá trazer elementos do currículo formal que deverão contribuir na formação do raciocínio geográfico dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, e além disso irá mediar os “conflitos” de sala de aula. Por isso, é importante que os professores, nos termos legais, possam considerar o currículo formal, o resignificando para atender as necessidades e realidades dos educandos. Além disso, é importante que os professores tenham um conhecimento crítico acerca do documento.

Assim, cabe questionar se ambas preocupações, as quais refletirão no futuro da Geografia escolar (e das demais disciplinas), são possíveis com a BNCC. Como forma de sustentar a contraposição entre o engessamento de ideologias neoliberais e conservadoras na educação com a BNCC, Freire (1996) corrobora significativamente acerca da importância de o educador ter esperança e manter-se resistente ao poder da ideologia, para que se respeite a autonomia (sua e do educando) no processo de ensino-aprendizagem, exercendo a criticidade ao mesmo tempo em que está aberto para novas descobertas.

A BNCC tem instaurado uma visão única, um padrão exclusivo e com objetivos específicos. A escola e os professores, na sua simplicidade, têm autonomia assegurada em forma de Lei e, portanto, podem resistir criticamente ao efeito consolidador e padronizado do documento.

Contudo, entende-se também que, como avalia Cavalcanti (2011), há uma baixa difusão do papel crítico do ensino de Geografia entre os professores escolares, especialmente no que diz respeito as propostas concebidas por esses à nível teórico em seu processo de formação, muita das vezes difícil de aplicar. Isso coincide com a expansão da precarização da formação e do trabalho docente. As condições precárias são boa parte fruto dos baixos investimentos destinados à educação - como

observado no subcapítulo 5.3. Os investimentos fazem as coisas acontecerem, possibilitando melhores condições para as universidades bem como para as escolas.

Ao contrário disso, os recursos vêm sendo reduzidos, bem como há uma maior crescente dos cursos em EaD para a formação de professores. Segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2021²⁰), dos cursos de licenciatura registrados em 2021, 35,6% estão em instituições públicas e 64,4% estão em instituições privadas. Em relação a modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 39%, enquanto à distância são 61% no total de matrículas²¹. Nas instituições públicas, 81,2% dos cursos são presenciais e 18,8% a distância, enquanto nas instituições privadas, 15,7% é presencial e 84,3% a distância.

Outro ponto importante é que o número de ingressos em cursos de graduação à distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo, tendo o menor valor registrado em 2021 da série histórica dos últimos 10 anos (2011-2021). A Licenciatura registrou uma queda de -12,8% de matrículas presenciais entre 2020 e 2021 no período de pandemia de COVID-19 (BRASIL, 2021).

Ademais, considera-se que a formação de professores presencial, garantida e investida pelo o Estado, é fundamental para a garantia de um conhecimento crítico e autônomo dos futuros professores. Além disso, a modalidade EaD pode apresentar algumas limitações para a formação de professores, especialmente à formação prática e científica, como a participação em iniciações à docência (PIBID e Residência Pedagógica), em aulas práticas em laboratórios e pesquisas à campo. Essas experiências são fundamentais para a formação inicial dos professores.

Por isso é fundamental garantir que as Universidades Federais e Estaduais resistam ao desmonte da educação, que avança a passos largos como visto na tentativa de implementação de projetos como o “Future-se”, cuja pressão popular foi capaz de freia-lo, e propostas de transformação dos cursos de graduação presenciais em cursos 100% em EaD ou ainda, em permitir uma carga horária dos cursos presenciais em à distância, como foi previsto na Portaria MEC nº. 2.117 de 06 de dezembro de 2019, que estabeleceu em seu art. 2 que “As IES poderão introduzir a

²⁰https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf.

²¹ Enquanto em 2001 as matrículas na modalidade EaD representavam 17%, e em 2010 45,8% (BRASIL, 2021).

oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso”.

Prova do avanço desta política pode ser visualizada na própria Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que com a aprovação da Resolução N. 430 – Cograd/UFMS, de 16 de dezembro de 2021, estabeleceu que:

Art. 2º Os Cursos de Graduação poderão ser ofertados nas modalidades presencial e a distância.

Parágrafo único. Os cursos de graduação presenciais poderão contar com atividades de Educação a Distância (EaD), de acordo com regulamentação do Ministério da Educação (MEC).

Art. 53. As disciplinas dos cursos presenciais poderão ter a carga horária, total ou parcial, teórica ou prática, ofertada na modalidade a distância, respeitada a legislação específica (UFMS, 2021).

Ademais, as empresas privadas, com a expansão do EaD até mesmo no setor público (recursos digitais que são comprados pelas Instituições), estão observando a formação docente como uma forma de negócio de extrema rentabilidade. Além disso, a formação de professores é uma área estratégica, pois tem relação direta com a educação oferecida cujo objetivo é alinhado ao mercado. Portanto, pode se tornar em um processo formativo estratégico para o desempenho dos licenciandos perante as Competências e Habilidades.

Nesse sentido, outra forte característica da precarização da formação docente, induzida pela BNCC para a formação de professores, é a tentativa de colocar em prática a Resolução CNE/CP Nº 2/2019. Pensando que o conceito de raciocínio geográfico na Base está engessado no interior de uma racionalidade técnico-instrumental, essa resolução vem de encontro com essa racionalidade, a sustentando na atuação do professor, que busca delinear os cursos de licenciatura em conformidade à lógica técnico-instrumental da BNCC, para o professor ser um mero executor do currículo.

A Resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Fruto da BNCC, propõe a padronização e o utilitarismo da formação inicial de professores, retirando totalmente a autonomia das Universidades, bem como a subjetividade do docente, primando o desenvolvimento de Competências e Habilidades.

Pode-se considerar que isso é uma forma de consolidação da BNCC em todos os níveis (da Educação Básica ao Ensino Superior/Licenciaturas); os licenciandos aprenderão no seu processo de formação a colocar em prática as Competências Gerais da Educação Básica, ao mesmo tempo em que eles serão submetidos as Competências próprias do docente para reproduzir a BNCC, em detrimento do papel autônomo da Universidade em prol das necessidades sociais.

As Universidades são fundamentais para a produção coletiva da ciência para a sociedade. Em Aquidauana, em síntese, elas exercem um papel fundamental para a formação de professores, produção de conhecimentos sobre tecnologias, Agronegócio, etc. Existem duas Universidades Públicas e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus de Aquidauana), com exceção dos Bacharelados em Administração, Geografia e Turismo (este último extinto), os cursos são voltados para a formação de professores (inclusive em nível de Pós-Graduação). São sete Licenciaturas: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Licenciatura Intercultural Indígena, Matemática e Pedagogia; e dois Mestrados: Estudos Culturais e Geografia.

Nessa gama de possibilidades, espera-se que a Formação Continuada de Professores possa favorecer para uma compreensão crítica dos novos currículos, visto que, como se observou até aqui, as atuais políticas estão vindo “de cima pra baixo” sem uma discussão prévia para a aplicação. Nesse sentido, a Universidade pode ser uma forte aliada da Rede Municipal de Ensino, para que os professores consigam ressignificar a BNCC no seu dia a dia; debater a teoria curricular (ou a falta dela); apresentar melhores condições de aprendizagem; deter um olhar crítico acerca da gestão, avaliação e regulação do currículo, dentre outros.

A formação inicial e continuada de professores é um desafio importante a ser enfrentado pela Geografia. É necessário que os professores sejam capacitados para trabalhar de maneira interdisciplinar, contextualizada e crítica, além de dominar os conteúdos geográficos do currículo e as tecnologias educacionais.

Outrossim, perante aos novos currículos, acredita-se que a formação continuada de professores deve-se basear nas necessidades de cada localidade, para que assim se leve em consideração as virtudes dos docentes - visto que as próprias formações se restringiram à SEMED. Assim, ao invés de propor um modelo para ser seguido, para que professores sejam bem-sucedidos em seus respectivos objetivos (formar um aluno “competente”), o Estado, em cumprimento do PNE, deve capacitar

cada vez mais os profissionais para que haja um retorno qualitativo e não apenas quantitativo.

Sobre esse assunto, outro ponto importante é a inserção dos profissionais nos programas de pós-graduação, em cumprimento ao PNE. Aquidauana pode oferecer aos professores de Geografia o curso de Mestrado (PPGGeo/CPAq). Além da formação resultar numa maior profissionalização, há valorização financeira do salário docente, 10% em relação ao piso salarial.

Além disso, a inserção dos profissionais de educação em cursos de pós-graduação pode corroborar para a melhoria da qualidade do ensino, possibilitado por meio do aprimoramento dos professores e as suas práticas pedagógicas, o aprofundamento científico e a atualização perante às novas tecnologias, inclusive o geoprocessamento. Isso pode resultar em aulas mais contextualizadas, dinâmicas e a atrativas para os alunos da Educação Básica.

O apelo em retornar estas discussões se deu, em grande medida, pela constante preocupação dos profissionais da Rede Municipal de Educação com as atuais mudanças nos currículos escolares. Se por um lado as Formações Continuidas disponibilizadas pela Rede foram insuficientes, por outro a Universidade pode somar (com as formações) e ampliar o quadro formativo com o curso de Pós-Graduação, resultando numa maior valorização dos profissionais.

A educação básica no Brasil apresenta uma série de desafios, antigos inclusive, sendo um dos principais a efetiva valorização da carreira de professor, situação que vem causando um "apagão" de profissionais. Outro aspecto envolvendo os desafios, diz respeito à necessidade de se criar condições para que os professores possam se reciclar. No que diz respeito à disciplina Geografia, essa necessidade é gritante, já que as mudanças sociais, políticas, econômicas, etc., que têm desdobramentos espaciais, se dão numa velocidade maior, requerendo condições para que esses profissionais se atualizem.

Partindo para o âmbito dos conteúdos, espera-se que a Geografia, por meio do raciocínio geográfico, não atue meramente como uma Habilidade para a resolução de problemas simples e comuns do cotidiano, como, por exemplo, localizar-se espacialmente. Não que isso deixe de ser relevante, mas o ensino de Geografia carrega consigo diversas possibilidades para serem somadas, para que seja capaz de compreender o mundo e transformá-lo, ou seja, em sintonia com o subcapítulo 6.1, espera-se que a Geografia possa exercer suas potencialidades em prol da sociedade.

Por isso, a grande questão acerca de uma Geografia escolar para o futuro é se ela estará vinculada aos saberes científicos e cotidianos dos educadores e educandos ou se ela se consolidará meramente como um Componente Curricular cujo o objetivo é a reprodução de um padrão por meio de Habilidades que favorecem o desenvolvimento de Competências vistas como necessárias ao mercado.

Mediante a esses e outros problemas, “a Geografia que esperamos” deve ir além da simples memorização de dados e informações recorrentes no cotidiano e não ser apenas usada como um instrumento para a concretização de estratégias globais por Competências vistas como necessárias ao mercado. Portanto, há de existir o ato de esperar pelo desenvolvimento da curiosidade, reflexão-crítica e o pensamento autônomo.

Outro desafio é o esvaziamento teórico da Geografia, que nos currículos foram identificados com um conjunto de conceitos reduzidos e descontextualizados da realidade. É preciso que a Geografia resgate suas bases críticas e busque ressignificar os conteúdos da BNCC à prática e a realidade social do educando, isto é, do seu cotidiano vivido. Para isso, nos aprimoramentos acerca do documento, há de se considerar a necessidade de políticas públicas educacionais que se responsabilizem efetivamente com as atuais mudanças curriculares, propiciando uma maior autonomia para as redes estaduais, municipais e Unidades Escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia escolar é um resultado que não pode estar condicionado apenas a um padrão, em vista de que as escolas produzem a Geografia de acordo com suas especificidades. Como se observou, enquanto a BNCC for a parte comum que implica diretamente no currículo estadual e municipal, caberá aos professores ressignificar o conteúdo para a contextualização de suas realidades.

Contudo, foi identificado, mediante as políticas neoliberais e conservadoras engendradas na BNCC, que “a Geografia que temos” em Aquidauana têm sofrido com a sujeição à BNCC, sobretudo pelo currículo estadual e municipal estarem em conformidade com a parte “comum” e apenas correlacionando brevemente os conteúdos, não os contextualizando. Com o currículo municipal esse problema se agrava, pois, dentro disso, não aborda e não correlaciona - tampouco contextualiza - com a realidade aquidauanense. Por isso, é importante a formação continuada de professores.

Isso decorreu em vista de que o ideário conservador, em conformidade com a lógica de mercado neoliberal, disputou politicamente a BNCC e conquistou posição central em sua concepção pedagógica. Com isso, preceitos individualistas para uma educação utilitarista e técnico-instrumental, foram empregados para o desenvolvimento de Competências por meio de Habilidades, em detrimento, por exemplo, da possibilidade de cada rede de ensino pensar sua “base”.

Cabe destacar que, para a Geografia, o Raciocínio Geográfico foi posto como uma Habilidade para o desenvolvimento de Competências, meio ao vazio teórico existente no documento. O problema do esvaziamento teórico da BNCC pode resultar na interpretação de maneira superficial e reduzida dos objetivos da Geografia a um conjunto de Habilidades técnicas ou de informações compreendidas, sem que se considere a necessidade de um olhar crítico e reflexivo por parte dos alunos. Isso pode levar a um processo de ensino-aprendizagem baseado em conteúdos fragmentados e descontextualizados, que não coadunam para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos.

Pautando-se na luta conservadora nos últimos anos, as quais ganharam destaque, por exemplo, pelos adeptos ao “Movimento Escola sem Partido”, estas políticas têm favorecido para o alinhamento de uma visão “tradicional” e hierárquica da sociedade capitalista, o que poderá resultar em uma Geografia escolar, no modelo

padronizado, que privilegia a narrativa hegemônica (formação de capital humano) em detrimento de outras perspectivas críticas, emancipatórias e progressistas, por exemplo. Isso pode levar a uma visão simplista e estereotipada do mundo e a uma falta de compreensão das complexidades e contradições do espaço geográfico.

Retomando as considerações sobre a formação de capital humano, foi possível identificar que os currículos “pós-BNCC” valorizam os preceitos do mercado, sendo as Habilidades e Competências conceitos-chaves. Essa concepção pedagógica tem limitado a criticidade, uma vez que foca apenas em uma formação técnico-instrumental na primazia das Habilidades necessárias ao mercado. Os indivíduos são preparados apenas para ser adeptos e adequados, sem que sejam incentivados a pensar criticamente sobre o mundo e a sociedade em que vivem.

Embora o desenvolvimento de Habilidades e Competências seja visto pela BNCC como importante para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, é importante o incentivo do pensar espacialmente-criticamente o mundo. Uma formação crítica pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de participar de forma ativa e responsável na transformação social em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com isso, identificou-se no Componente Curricular de Geografia a descon sideração de questões importantes como as questões de amplitude social. Em conformidade com as políticas neoliberais, o conservadorismo está levando a uma visão mais restrita e individualista do papel da Geografia, que não considera as questões sociais, políticas e econômicas envolvidas nas transformações sociais, territoriais, culturais, etc. que ocorrem no espaço geográfico. Isso pode levar a uma visão superficial e pouco reflexiva do mundo, que não contribui para a formação crítica e emancipatória dos alunos.

Este problema está vinculado a ideias acríticas e esvaziadas politicamente e socialmente, como a Desigualdade Social, de gênero, racismo, etc. Esse ideário tem promovido a reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos e padronizados. Dá-se ênfase na competitividade e produtividade, o que pode levar a uma formação de alunos para o mercado de trabalho, em detrimento da formação crítica e emancipatória. As políticas neoliberais-conservadoras estão levando a uma visão reducionista e mercadológica da Geografia, que não contribui para a reflexão e o questionamento dos processos sociais e espaciais.

Pensando em uma contribuição freiriana dos fatos, esses problemas da Base estão muito distantes do sentido da educação por dois motivos centrais: 1) uma das principais críticas, que advém da pedagogia tradicional, é a imposição de conhecimentos pré-determinados que são depositados pelos professores; 2) a necessidade de um processo de educação autônoma, por meio do diálogo, onde os alunos não são passivos, mas sim ativos.

Aliás, cabe fazer um parêntese, pois, uma compreensão importante é a de que a Geografia não pode retroceder ao modelo mnemônico - ela está sujeita a isso, não apenas pela BNCC. Num mundo globalizado, a educação não pode ser descritiva, em vista de que a realidade social, política e econômica não se aprende com a transmissão de conhecimentos.

E isso é um problema acentuado, observa-se, por exemplo, nos meios de comunicação, que a Geografia é atribuída como uma disciplina destinada a decorar dados e informações. Em diversos vídeos curtos com milhares de visualizações, chamados de *Shorts*, *Reels* e *TikTok*, a Geografia aparece com o papel de saber a bandeira de determinado país, em jogos que interessam ao saber descritivo, dados descritivos e até mesmo conceitos, dados e informações utilizados e situados de forma errônea. Exemplo disso é o canal “tinocandotv²²” que conta com 857 mil inscritos e mescla os “saberes geográficos” nos vídeos. É claro que não são profissionais da área que os propagam, mas será que é essa a visão que a sociedade tem da Geografia?

Por isso, e pela importância da geografia escolar para a vida em sociedade, é necessário a referência ao ensino de Geografia o qual vem sendo marginalizado pelas reformas educacionais. Atualmente esse problema vêm se concretizando nas atuais reformas especialmente com o Novo Ensino Médio, onde há uma fragmentação dos conhecimentos escolares, que afetou diretamente as disciplinas de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” - elencando outros conteúdos mais “relevantes”.

Portanto, no conjunto de disciplinas que formam o sistema escolar, a Geografia tem assumido papel de coadjuvante. E isso não é um problema que afeta somente o Ensino Médio, mas também o Ensino Fundamental, sobretudo por que nesta etapa a Geografia ainda é assegurada. Contudo, isso pode gerar um desânimo entre os alunos, pois estes não têm se sentido atraídos pelo conhecimento geográfico, pois

²² <https://www.youtube.com/@tinocandotv>.

quando estiverem no Ensino Médio não precisarão aprendê-lo. Ainda, no Ensino Fundamental, a Geografia tem carga horária secundarizada, comparada com os demais Componentes Curriculares. Pensando que o Ensino Fundamental se progride para o Ensino Médio, isso pode ocasionar a desvalorização da Geografia nas etapas iniciais da Educação Básica.

Além disso, ensinar a competir, sendo protagonista de si mesmo numa sociedade acrítica, é uma atribuição distante dos objetivos da escola e da Geografia. Por isso, além do esvaziamento sócio-político do Componente Curricular de Geografia, a concepção pedagógica da BNCC aprofunda o esvaziamento tornando obsoleto o seu papel.

A Geografia escolar, e a educação como um todo, deve ser uma prática crítica vias de emancipação social, vinculada a um projeto de desenvolvimento nacional, isto é, que priorize as necessidades da sociedade brasileira, não dando prioridade para políticas externas, como a BNCC. Além disso, o documento foi fruto da antidemocracia, recusando o papel dos profissionais da educação em sua construção. Por tudo isso, é necessário o apelo à revogação da BNCC, só assim as redes estaduais e municipais terão autonomia para poder corroborar para suas necessidades.

Em tempos de individualização, contestar criticamente a BNCC pode favorecer o reconhecimento do “outro”, isto é, as necessidades que determinada escola possui para as pessoas que ali frequentam. Ao contrário do que propõem os novos currículos: passar por cima do “outro”.

Resistir e ressignificar a BNCC é uma responsabilidade ética, revogar à BNCC é a garantia de poder esperar por uma educação do futuro alinhada ao desenvolvimento nacional, não a perspectivas neoliberais e conservadoras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ALVES, Miriam Fábria; REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.L.], v. 37, n. 2, p. 810-831, ago. 2021.

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

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, [S.L.], v. 2, n.1, p. 55-78, jan./jun. 2002.

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

AQUIDAUANA, 2022. **Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Aquidauana**. Secretaria Municipal de Educação, 2022.

AQUIDAUANA, 2021. **Aquidauana terá estudo para implantação de Escola Cívico-militar**. Disponível em: <http://aquidauana.ms.gov.br/index.php?p=noticia&id=4969>. Acesso em: 02 maio 2022.

AQUIDAUANA, 2019. **Lei n.º 2.653/2019**. Disponível em: <https://bit.ly/3iWgOqk>. Acesso em: 03 maio 2022.

AZEVEDO, Sergio de. **Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação, 2003**. Disponível em: <https://profwalfredoferreira.files.wordpress.com/2014/02/azevedo-sergio-discutindo-modelos-e-alguns-problemas-de-implantac3a7c3a3o1.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

BALESTRO, Moisés; MONTEIRO, Cristiano Fonseca. A Onda Rosa e o Neoliberalismo Resiliente. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 45-52, jun./set. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010sp-anish.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Educação e Empregos: Uma Agenda para a Juventude.** Síntese de Constatações, Conclusões e Recomendações de Políticas. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Políticas Educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?.** Disponível em: <https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças:** os custos e a resposta ao impacto da pandemia de COVID-19 no setor de educação na América Latina e Caribe. Washington: Grupo Banco Mundial, 2021.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, [S.L.], v. 45, n. 2, p. 135-146, dez. 2002.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. HOMESCHOOLING NO BRASIL: ampliação do direito à educação ou via de privatização?. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 37, n. 134, p. 153-168, mar. 2016.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serv. Soc., Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008.

BATISTA JÚNIOR, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a Visão Neoliberal dos Problemas Latino-Americanos. *In*: BATISTA JÚNIOR, Paulo Nogueira (org.). **Pensando o Brasil: ensaios e palestras**. Brasília, DF: Fundação Alexandre Gusmão, 2009. p. 115-163.

BENDRATH, Eduard Angelo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 41-52, jun. 2008.

BOITO JR., Armando. O Governo Lula e a reforma do neoliberalismo. **Revista Adusp**, São Paulo, v., p. 6-11, mai. 2005.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, Crise da Escola. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de *et al.* **Para onde vai o ensino de Geografia?**. São Paulo: Contexto, 1989. p. 15-23.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de revisão n^{os} 1 a 6/1994. 53. ed., 1. reimpr. Brasil: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL, 2015a. **Uma Ponte para o Futuro**. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL, 2015b. **Primeira versão da BNCC**. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Censo Demográfico do IBGE 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/administracao-publica-e-participacao-politica/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9753&t=destaques>. Acesso em 17 de ago. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 12.351, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/12351.htm. Acesso em: 14 de dez. 2022.

BRASIL. **Censo Demográfico do IBGE 2000**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/administracao-publica-e-participacao-politica/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=9859&t=destaques>. Acesso em 17 de ago. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. IDEB - Resultados e Metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3155863>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL, 2017b. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.031**, de 12 de abril de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9491.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 03 abr. 2023.

- CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura - Ulbra**, [S.L.], v. 22, n. 50, p. 36-53, mar. 2020.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene**, [S.L.], n. 1, p. 128-139, mar. 2011.
- CARIELLO, Lisia. Aparelhos privados de hegemonia empresariais: os casos da Fundação Estudar e da Fundação Lemann. **Anais do XIX Encontro de História da ANPUH-Rio - História do Futuro: ensino, pesquisa e divulgação científica**. Rio de Janeiro, 2020.
- CASANOVA, Letícia Veiga; FERREIRA, Valéria Silva. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. **Práxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-17, fev. 2020.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. 2ª reimpr. 1ª ed. São Paulo, 2012.
- CASTELO, Rodrigo. **O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- CASTILHO, D. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Geodiálogos**, [S.L.], v. 1, n. 4, p. 9-18, fev. 2017.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2015.
- CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-17, fev. 2020.
- CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho *et al.* A trajetória da LDB: um estudo crítico frente à realidade brasileira. *In: XX Ciclo de Estudos Históricos*, 2009, Ilhéus. **Anais do XX Ciclo de Estudos Históricos**, 2009.
- CERQUEIRA, Jackson. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p. 169-189, jul./dez. 2008.
- CONAE, 2014. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.
- CHADDAD, Flávio Roberto. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. **Mimesis**, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 16-21.

CHANG, Ha-Joon. **Chutando a escada:** a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. São Paulo: UNESP, 2004.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?** Neoliberalismo e ordem global. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2021. **A DEFESA DO EVANGELHO DE JESUS CRISTO O PECADO DA OMISSÃO.** Disponível em: https://congregacaocristanobrasil.org.br/restrito/assets/img/t/cartas_a_irmandade_-_2021_202109_8.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008.

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

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo: neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 1-19, abr. 2007.

ESCORSIM NETTO, Leila. **O conservadorismo clássico:** elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

FAGNANI, Eduardo. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015).** Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 308, jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: a imposição da mordça aos educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 11-13, jun. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de Educação**, [S.L.], N. 5, V. 3, p. 329-332, 2016.

FRIZZARINI, C. R. B.; SILVA, M. C. L., 2014. **Grupos Escolares Paulistas (1893-1971):** as transformações dos saberes geométricos nos programas de ensino primário. Disponível em: https://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/ASA2_Frizzarini_art_DAC.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

FIGUEIREDO, Tatiana Silva Poggi de. Do liberalismo ao neoliberalismo: as influências do ideário liberal na conformação da Escola de Chicago. **Leituras de Economia Política**, Campinas, n. 15, p. 97-127, jan./dez. 2009.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de Concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 563-583, mai./ago. 2009.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania**: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé. 1. ed. São Paulo: Factash Editora, 2012.

FLACH, Simone de Fátima. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 23, n. 88, p. 739-762, set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

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

GILL, Louis. **O neoliberalismo**. Tradução livre de João Castro. Québec: Universidade do Québec, 2002.

GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis; PITTON, Sandra Elisa Contri; ORTIGOSA, Silvia Aparecida Guarnieri. Leitura do espaço Geográfico através das categorias: lugar, paisagem e território. In: GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis. (Org.). **Cadernos de formação de Professores**: conteúdos e didática de Geografia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 33-40.

GIROTTO, Eduardo Donizetti. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 2, p. 231-247, dez. 2015.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. QUAL RACIOCÍNIO? QUAL GEOGRAFIA? CONSIDERAÇÕES SOBRE O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Geographia**, [S.L.], v. 23, n. 51, p. 1-13, dez. 2021.

GONZÁLEZ, Simón Ramírez. Los derechos sociales como crítica del modelo neoliberal: antagonismos emergentes en el Chile actual. **Revista Academia y Crítica**, Santiago, n. 1, p. 1-24, mar./jun. 2017.

GUEDES, Edson Carvalho; COSTA, Débora de Souza; LINS, Lívia Maria Montenegro. **Formação Continuada de Professores(as): marco legal, conceitos e significados**. Disponível em: <https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/8/formacao-continuada-de-professores-as-marco-legal-conceitos-e-significados.pdf>. Acesso em: 03 de jan. 2023.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Impeachment, Golpe de Estado e Ditadura de “Mercado”. In: PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio. RAMOS FILHO, Wilson. **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016. p. 379-383.

HARVEY, David. Neoliberalismo como destruição criativa. **INTERFACEHS**, [S.L.], v. 2, n. 4, ago. 2007.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação**: conceito e questões no contexto educacional. In: anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE e no III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - CIAVE. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. 2008. (Congresso).

JORNAL DE NOÍTIAS DO ESTADO, 2021. **Após criticar agronegócio em aula, professora de Geografia é coagida em MS**. Disponível em: <https://inediario.com.br/2021/12/17/apos-criticar-agronegocio-em-aula-professora-de-geografia-e-coagida-em-ms/?fbclid=IwAR2pMWnV4CVxFS8QTsALVbiRHh9ZrwPgBjLfbB7mnJsxh8OmrQrdliio>. Acesso em: 28 abr. 2022.

JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. DUAS DÉCADAS DE LDB 9394/96: gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. **Teoria e Prática da Educação**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 53-65, dez. 2018.

JUZWIAK, Victor Ridel; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Um olhar histórico sobre os percursos legais que antecederam a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 810-829, 12 abr. 2022.

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019006, 2019.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 159-167, jul./set. 2016.

LIMA, Fábio Souza. A educação brasileira na CF/1988 e na LDB/1996. **Revista Brasileira de Educação Básica**, [S.L.], v. 4, n. 13, abr./jun. 2019.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do conservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 55-59.

MACEDO, Paulo Sérgio Novais de. Democracia participativa na Constituição Brasileira. **Revista de informação legislativa**, Brasília, v. 45, n. 178, p. 181-193, abr./jun. 2008.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 11, p. 98-108, dez. 2011.

MACIEL, David. De Lula à Dilma Roussef: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política, 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/06/D-Maciel-2.pdf>. Acesso em: 26 de out. 2021.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARRACH, Sônia. **Neoliberalismo e educação**. *In*: GHIRALDELLI JR, Paulo. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MARTÍN, María. **O pré-sal será aberto ao capital estrangeiro**. Entenda o que muda. *El País*, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/25/economia/1477353770_864008.html. Acesso em: 14 dez. 2022.

MARQUES, Roberto; GIORDANI, Ana. Discursos e Projetos: O Texto da Geografia no Currículo Nacional. **Revista Geoaraguaia**, Barra do Garças, v. 12, p. 62-79, out. 2022.

MATO GROSSO DO SUL **Censo Escolar de 2019**. Disponível em: - Mato Grosso do Sul, 2019: <https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande: SED, 2019. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo_v110.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Livia de Cássia Godoi. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 198–225, 2021.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

McCHESNEY, Robert. Introdução. *In*: CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?** Neoliberalismo e ordem global. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 3-8.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Eccos - Revista Científica**, [S.L.], n. 41, p. 61-75, dez. 2016.

MIDIA NINJA, 2022. **“Fora, militar!”**. Após protestos, estudantes barram militarização de escola no Paraná. Disponível em: https://midianinja.org/news/fora-militar-apos-protestos-estudantes-barram-militarizacao-de-escola-no-parana/?fbclid=IwAR20LtnmbRt07Z0ufl1JALFihQlwxlGIptLT2LZTJJHnhgko_IS6Zv4EF7l. Acesso em: 02 mai. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. Introdução. *In*: **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. p. 9-30.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordida no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, ago. 2016.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 54, p. 242-262, dez. 2013.

MODIANO, Eduardo. **Um balanço da privatização nos anos 90**. São Paulo: BNDES, 2000. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/18361/1/PRCapLiv213258_Um%20balan%C3%A7o%20da%20privatiza%C3%A7%C3%A3o%20nos%20anos%2090_cempl_P_BD.pdf. Acesso em: 25 de out. 2021.

MOLL, Roberto. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?**, 2015. Disponível em: <https://ieei.unesp.br/portal/wp-content/uploads/2016/11/Diferen%C3%A7as-entre-neoliberalismo-e-neoconservadorismo.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21ª ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAES, Reginaldo C. Corrêa de. Liberalismo Clássico: Notas sobre sua história e alguns de seus argumentos. **Textos didáticos**, Campinas, n. 40, p. 1-42, jan. 2000.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia?**. 1ª edição eBook. São Paulo: Editora Hedra Ltda., 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira Versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. *In: XX CONBRACE E VII CONICE*, 20., 2017, Goiânia. **Anais do XX CONBRACE e VII CONICE**. Goiânia: Cbce, 2017. p. 1-6.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos - Revista Científica**, [S.L.], n. 41, p. 31-44, dez. 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Editora da PUC-GO: Goiânia, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Augusto Neftali Corte de. Neoliberalismo durável: o Consenso de Washington na Onda Rosa Latino-Americana. **Opinião Pública**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 158-192, jan./abr. 2020.

OTRANTO, Celia Regina. Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional. *In: Encontro Regional de Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*, 3., 1997, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: HISTEDBR, 1997. p. 233-239.

O PANTANEIRO, 2022. **Escola de Anastácio agora é Cívico-Militar**. Disponível em: <https://www.opantaneiro.com.br/anastacio/escola-de-anastacio-agora-e-civico-militar/178671/>. Acesso em: 02 mai. 2022.

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 13, p. 115-127, dez. 1999.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENA, Camila de Araújo; CASTRO, Sônia Helena; CRUVINEL, Janaina Junqueira Valaci. AVANÇOS E RETROCESSOS DA LDB Nº 9.394/1996: uma abordagem a partir das LDB's de 1961 e 1971. **Revista Saúde e Educação**, Coromandel, v. 4, n. 1, p. 01-15, jan./jul. 2019.

PEREIRA, Wendell. **Políticas públicas e educacionais no contexto histórico brasileiro**. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC15.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2022.

PESSOA, Jimmy Barbosa. Entre bispos, missionários e apóstolos: as relações de poder em igrejas neopentecostais no Brasil. **Último Andar**, São Paulo, v. 23, n. 35, p. 39-58, jan./jun. 2020.

PETROBRAS. **O polígono do Pré-sal**: o reservatório, as potencialidades e a atuação da Pré-sal petróleo S.A. (PPSA). Disponível em: https://www.presalpetroleo.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/2016_09_26_FIEB_O_Poligono_do_pre-sal_Hercules.pdf. Acesso em: 14 de dez. 2022.

PETRY, Almiro. Neoliberalismo e globalização na América Latina. **Unisinos**, v. 1, p. 1-27, 2008.

PINEL, Wallace Roza; RESES, Erlando da Silva. O crescimento do discurso religioso ultraconservador e sua influência nas políticas de educação no Brasil. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 78-92, 2021.

PINO, Ivany Rodrigues *et al.* EDUCAÇÃO E CONSTITUINTE: carta de Goiânia revisitada. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 39, n. 145, p. 811-816, dez. 2018.

PINHEIRO, Marcos Cesar de Oliveira. A “crise da educação” em tempos de neoconservadorismo: a contribuição da história da educação para compreender o presente. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 120-142, 2019.

PIRES, Larissa do Carmo et al. Análise da fragilidade ambiental do município de Aquidauana-MS. **Caderno de Geografia**, v. 25, n. 43, p. 52-65, jan./jun., 2015.

RAUL SEIXAS. **Aluga-se**. Rio de Janeiro: Discos CBS, 1980. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d3il-ktX2WI>. Acesso em: 10 de out. 2021.

RAMAL, Andrea Cecilia. A nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v. 5, n. 17, p. 5-21, jun. 1997.

RANGEL, Rubí Martínez; GARMENDIA, Ernesto Soto Reyes. El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales em América Latina. **Política y Cultura**, Ciudad de México, n. 37, p. 35-64, out. 2012.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2021. **COVID-19**: Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2021/07/boletimpps-33-23julho2021.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

REIS, Livia Cristina Ribeiros dos. Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. **Tecnia**, [S.L.], v. 4, n. 2, 2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, [S.L.], n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

RIOS, Mirivan Carneiro. As políticas públicas do banco mundial para a educação brasileira. **Educação em Foco (Amparo)**, v. 1, p. 21-28, 2014.

RISSI, Lorena Mariane Santos; RUIZ, Maria José Ferreira. **A influência do neoliberalismo nas propostas educacionais das conferências mundiais de educação para todos**. In: Congresso Internacional de Educação – Contextos Educacionais: Formação, Linguagens e Desafios, I, 2019, Londrina. **Anais...** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2019.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. Da expropriação do patrimônio público à expropriação dos direitos do trabalho: a nova ofensiva neoliberal. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 114, p. 675-682, jul./set. 2017.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC). **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 393-420, mai./ago. 2019.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. O neoliberalismo no Governo Itamar Franco: uma análise de sua política de privatizações. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, [S.L.], n. 60, p. 145-176, mai./ago. 2021.

RUSCZAK, Thais *et al.* O Debate Conservador no Estatuto da Família: O Não Reconhecimento das Famílias Plurais. **Caderno Humanidades em Perspectivas**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 47-56, out. 2018.

SANTANA, Luiz. O liberalismo Clássico e a valorização do ensino privado. *In*: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 87-114.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Jamile de Lima; LEITE, Meyriana Bezerra. **Trabalho: atividade vital, exploração e alienação**. *In*: Seminário CETROS: Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão social, 2013, Fortaleza. 2013. p. 525-533.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3_Artigo_-_Saviani_-_Asc_concep%C3%A7%C3%B5es_pedag%C3%B3gicas_na_hist%C3%B3ria_da_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 23 de mai. 2022.

Saviani Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no

texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai./ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 18 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Gerusa de Figueiredo Leite e. **Desafios e perspectivas na implantação da BNCC no ensino fundamental de geografia a partir da percepção dos professores e gestores das escolas da rede estadual em Aquidauana/MS**. 2021. 69 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana. Disponível em:
[https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3995/1/Disserta%
Gerusa_Final_Impress%
a3o.pdf](https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3995/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Gerusa_Final_Impress%c3%a3o.pdf)

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional no Brasil Após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018.

SILVA, Francinalda Maria da; SARAIVA, Luiz Arthur Pereira. A crítica Ausente na Base Nacional Comum Curricular: notas para uma resistência educacional crítico-geográfica. **Anais do XIX encontro nacional de geógrafos**. João Pessoa, 2018.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, [S.L.], v. 51, n. 3, p. 330-342, 4 nov. 2015.

SILVA, Ivan Henrique de Mattos e. “Liberal na economia e conservador nos costumes”: Uma totalidade dialética. **RBCS**, v. 36, n. 107, e3610702, 2021.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a Privatização na Educação Brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005.

SILVA, Thaise da; ALVES, Andréia Vicência Vitor. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso Do Sul. **Textura - Ulbra**, [S.L.], v. 22, n. 50, p. 118-139, 31 mar. 2020.

SILVAS, Itamar Mendes da; GIOVEDI, Valter Martins. A REGRESSIVIDADE DEMOCRÁTICA DA BNCC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado Pela Anpae**, [S.L.], v. 38, n. 1, e114107, fev. 2022.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 23, jul./dez. 2018.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **Tendências ideológicas do conservadorismo**. Recife: Ed. UFPE, 2020. 389 p.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Edmund Burke e a gênese do conservadorismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 126, p. 360-377, mai./ ago. 2016.

SOUZA, Solange de Cassia Inforzato de; OLIVEIRA, Isadora Dib Visconti; FERREIRA, Carlos Roberto. A dimensão regional da desigualdade de renda nos Governos FHC e Lula. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, [S.L.], v. 16, n. 30, p. 121-145, jan./jun. 2017.

SPÍNOLA, Vera. Neoliberalismo: considerações acerca da origem e história de um pensamento único. **RDE – Revista de desenvolvimento econômico**, Salvador, n. 9, p. 104-114, jan. 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, [S.L.], v. 12, n. 17, p. 67-84, dez. 2020.

UFMS. **RESOLUÇÃO Nº 430-COGRAD/UFMS, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2021**. Disponível em: <https://inisa.ufms.br/files/2022/02/RESOLUCAO-COGRAD-n-430-de-16-12-2021-Aprova-o-Regulamento-dos-Cursos-de-Graduacao-da-UFMS.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

VALLADARES, Marisa Terezinha *et al.* Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul./dez. 2016.

VESENTINI, José William. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Editora Plêiade, 2009.

VLACH, Vânia. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova**, [S.L.], v. 11, n. 245, p. 1-11, set. 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.