

# EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

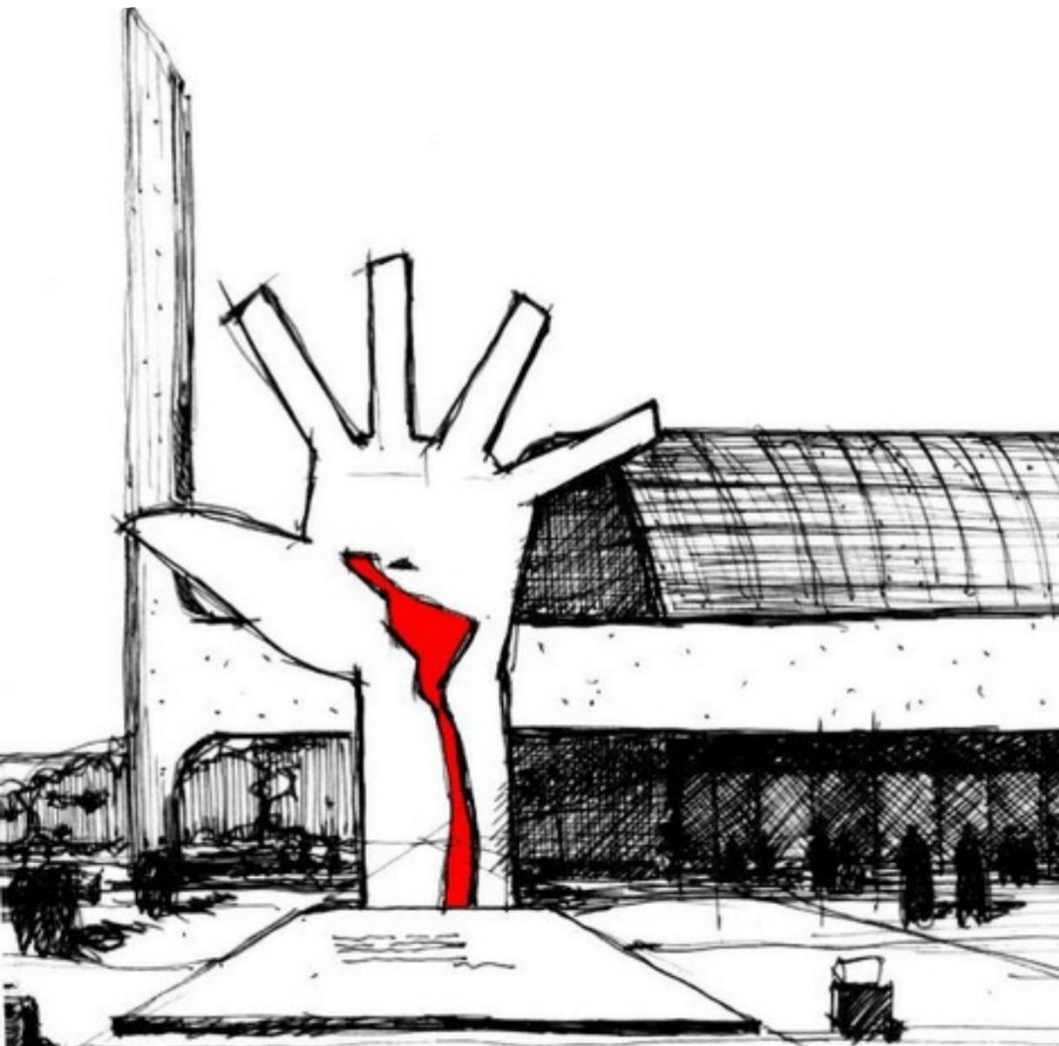
HISTÓRIA, MOVIMENTOS, RESISTÊNCIAS E PROPOSIÇÕES

*Sonia Maria Portella Kruppa*

*Fábio Sampaio Mascarenhas*

*Marilene Proença Rebello de Souza*

*(org.)*



FEUSP



MEMORIAL

CULTSP

Secretaria da  
Cultura, Economia e Indústria Criativas



SÃO PAULO  
GOVERNO DO ESTADO

# EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

**HISTÓRIA, MOVIMENTOS, RESISTÊNCIAS E PROPOSIÇÕES**

Sonia Maria Portella Kruppa  
Fábio Sampaio Mascarenhas  
Marilene Proença Rebello de Souza  
(organizadores)

## **Informações sobre a capa:**

Descrição da imagem: recorte do croqui da escultura chamada “Mão”, criada por Oscar Niemeyer em 1988. Localizada na Praça Cívica (Memorial da América Latina), em São Paulo, e retrata uma mão espalmada com o mapa da América Latina pintado em vermelho, simbolizando o sangue e as lutas históricas da região.

Fonte: Galeria de Arte e Arquitetura: Croquis por Fabricio Contreras. ArchDaily Brasil, Croquis por Fabricio Contreras Ansbergs. Memorial da América Latina. Oscar Niemeyer. São Paulo, 2015.

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada.



## **GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

*Tarcísio de Freitas* – Governador do Estado de São Paulo  
*Marília Marton* – Secretária de Estado de Cultura, Economia e Indústria Criativas

## **FUNDAÇÃO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA**

### **CONSELHO CURADOR**

**Almino Monteiro Álvares Afonso**  
Presidente do Conselho

**Marcelo Fernandes Pereira**  
Vice-presidente do Conselho

**Marília Marton**  
Secretária de Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo

**Vahan Agopyan**  
Secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo

**Paulo Cesar Montagner**  
Reitor da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

**Carlos Gilberto Carlotti Júnior**  
Reitor da Universidade de São Paulo – USP

**Maysa Furlan**  
Reitora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp

**Marco Antonio Zago**  
Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp

**Max Perlingeiro**  
Membro do Conselho

## **DIRETORIA EXECUTIVA**

**Pedro Mastrobuono**

Diretor-presidente

**Roberto Bertani**

Diretor do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina

**João Carlos Corrêa**

Diretor de Atividades Culturais

**João Marcelo Vieira Martins Brígido**

Diretor Administrativo e Financeiro

## **CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS DA AMÉRICA LATINA**

**Roberto Bertani**

Diretor

**Eduardo Rascov**

Editor

## **PÚBLICAÇÃO EM PARCERIA COM A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

Reitor: Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda N. Arruda

## **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretora: Profa. Dra. Carlota J. M. C. R. Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

## **ORGANIZADORES**

Sonia Maria Portella Kruppa

Fábio Sampaio Mascarenhas

Marilene Proença Rebello de Souza

## PRODUÇÃO EDITORIAL

**Maristela Debenest**

Edição, copidesque, preparação de textos

**Fabiola Alice dos Anjos Durães**

Revisão de formatação ABNT

**Sheyla Aparecida Tavares Pedrucci**

Design da capa

**Cleberon Moura e Fabiola Alice dos Anjos Durães**

Editoração e diagramação

Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E24 Educação na América Latina: história, movimentos, resistências e proposições. / Sonia Maria Portella Kruppa; Fábio Sampaio Mascarenhas; Marilene Proença Rebello de Souza (organizadores). São Paulo: Fundação Memorial da América Latina: FEUSP, 2025. 485 p.

ISBN: 978-85-8201-032-7 (E-book - Memorial)

DOI: 10.11606/9788582010327 (Memorial)

ISBN: 978-65-5013-033-6 (E-book - FEUSP)

DOI: 10.11606/9786550130336 (FEUSP)

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Movimentos sociais. 4. Ciências sociais. I. Kruppa, Sonia Maria Portella (org.). II. Mascarenhas, Fábio Sampaio (org.). III. Souza, Marilene Proença Rabello de (org.). IV. Título.

CDD 22<sup>a</sup> ed. 370.98

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8<sup>a</sup>: 7532

# Sumário

Prólogo 9  
*Pedro Mastrobuono*

Introdução 12  
*Roberto Bertani*

Prefácio 14  
*Guillermo Arias Beatón*

Apresentação 24  
*Sonia Maria Portela Kruppa, Fábio Sampaio Mascarenhas e  
Marilene Proença Rebello de Souza*

## **PARTE 1 – América Latina: uma análise integrada 36**

Capítulo 1 – Educação e conscientização no enfrentamento  
ao fatalismo latino-americano 37  
*Juliana de Moraes Carvalho Rudge e Marilene Proença  
Rebello de Souza*

Capítulo 2 – América Latina: origem, evolução e difusão do  
conceito 61  
*Diogo Monteiro Carvalho Silva*

Capítulo 3 – A pedagogia crítica de Paulo Freire:  
fundamento da decolonialidade na educação latino-  
americana 105  
*Raylla Dias Miranda, Regiane Carina da Silva e Thiago  
Miranda dos Santos Moreira*

**PARTE 2 - Estudos comparados: confrontar para compreender** **137**

Capítulo 4 – A marcha da educação comunitária em Oaxaca: insurreições populares e movimento docente 138

*João Francisco Migliari Branco*

Capítulo 5 – Brasil e Colômbia: acesso de migrantes venezuelanos à educação básica em perspectiva comparada 174

*Sabrina Leite Santos, Jáder Hernando Mejía Cano e Anna Cecília Koebecke de Magalhães Couto Simões*

**PARTE 3 - O Brasil como parte de um todo** **205**

Capítulo 6 – Democracia inabalada? 206

*Sônia Maria Portella Kruppa*

Capítulo 7 – Reformas de Base e educação: planejamento integrado e setorial para além do debate orçamentário 247

*Fábio Sampaio Mascarenhas*

Capítulo 8 – Do Plano Trienal ao governo FHC: concepções de desenvolvimento em disputa na Reforma Administrativa 291

*Jevaldo da Silva e Thaiany Guedes da Silva*

Capítulo 9 – A influência do neoliberalismo nas políticas educacionais: o caso das escolas públicas do Estado de São Paulo 324

*Dávilla Farias Cunha e Sandra Maria Fodra*

Capítulo 10 – Diálogos entre modelos educacionais:  
alternativas à lógica neoliberal 355  
*Bárbara Maria Francelin, Luiza Troccoli e Rachel Baumel*

Capítulo 11 – A rede de educação pública no município de  
São Paulo: impactos das políticas neoliberais e experiências  
de resistência 387  
*Letícia Lima Ignácio, Lívia Freitas dos Santos, Marcia  
Cordeiro Moreira e Marcos Manoel dos Santos*

OS AUTORES 438

APÊNDICES 460

# Prólogo

Este livro nasce da convicção profunda que orienta, desde a sua fundação, o Memorial da América Latina: a de que pensar a América Latina é um exercício de responsabilidade pública, intelectual e histórica. Trata-se de um compromisso que ultrapassa conjunturas, governos e circunstâncias imediatas, pois diz respeito à construção de identidades, à preservação da memória e à elaboração crítica dos desafios que atravessam nossos povos.

A obra que o leitor tem em mãos reúne reflexões densas e plurais sobre educação, movimentos sociais, resistências e proposições no contexto latino-americano. Ao fazê-lo, insere-se em uma tradição acadêmica que compreende a educação não apenas como política setorial, mas como dimensão estruturante da vida social, da cidadania e da soberania cultural. Essa perspectiva exige liberdade de pensamento, rigor analítico e abertura ao dissenso, condições indispensáveis à produção de conhecimento comprometido com a complexidade do real.

O Memorial da América Latina, instituição pública, entende a cultura e a educação como questões de Estado, não como instrumentos de ocasião. São campos que demandam continuidade, reflexão crítica e maturidade institucional. É nesse horizonte que se inscreve o apoio a iniciativas como esta, que acolhem múltiplas vozes e abordagens, preservando a autonomia intelectual de seus autores e o princípio da liberdade acadêmica que fundamenta a universidade pública e o pensamento crítico.

Os textos aqui reunidos não se orientam por juízos imediatos ou por personalizações circunstanciais. Eles se dedicam à análise de processos históricos, modelos estruturais e disputas de sentido que atravessam a América Latina ao longo do tempo, especialmente no campo educacional. Ao fazê-lo, contribuem para um debate qualificado, indispensável à compreensão das permanências e transformações que mar-

cam nossas sociedades. A crítica, quando presente, é constitutiva do exercício intelectual e se apresenta como ferramenta de aprofundamento democrático, jamais como negação do diálogo institucional.

Ao acolher e editar esta publicação, o Memorial reafirma sua vocação como espaço de encontro entre saberes, experiências e perspectivas diversas. Um espaço em que o pensamento acadêmico encontra a vida pública sem se subordinar a ela, e em que a reflexão sobre cultura, educação e identidade se realiza com densidade, responsabilidade e abertura.

Que este livro seja lido como aquilo que efetivamente é: uma contribuição relevante ao pensamento latino-americano contemporâneo, um convite à escuta atenta e à reflexão crítica, e um testemunho de que somente sociedades que pensam a si mesmas com profundidade são capazes de projetar futuros mais justos, plurais e humanos.

Pedro Mastrobuono  
Presidente da Fundação Memorial da América Latina

# Introdução

O lançamento deste livro celebra um jeito de fomentar o conhecimento jamais experimentado pelo Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL). Pela primeira vez, o Memorial da América Latina e a Universidade de São Paulo (USP) publicam os resultados de um curso sobre a América Latina de formato inteiramente novo – e, por que não dizer, revolucionário. Sim, para nós do Memorial é revolucionário saber que recebemos, apoiamos e ajudamos a organizar uma atividade direcionada aos alunos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (Prolam) e da Faculdade de Educação (FE), ambos da USP. Atividade essa que, e aí está a revolução, também foi oferecida gratuitamente aos professores das redes públicas de ensino e aos interessados em pensar a Educação na América Latina como curso de extensão universitária.

A universidade pública tem três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Essa última é a forma mais direta e imediata pela qual ela devolve à sociedade o que nela foi investido. É o conhecimento em primeira mão, erguendo uma ponte entre a ciência e a sociedade. Como não podia ser diferente, os professores tiveram liberdade de cátedra para ensinar o que sabem e escrever o que pensam, assim como os pesquisadores e demais autores dos textos deste já histórico *Educação na América Latina: história, movimentos, resistências e proposições*.

Em nome do presidente da Fundação Memorial da América Latina, Dr. Pedro Mastrobuono, e por intermédio das professoras Sonia Kruppa e Marilene Proença, agradeço a todas as autoras e todos os autores desta obra que muito nos orgulha publicar. Por fim, um especial agradecimento à equipe do Memorial no apoio ao curso e na edição dos livros, especialmente a Márcia Ferraz, Maurício Rahal, Osvaldo Maiolli Jr., Maristela Debenest e Eduardo Rascov.

Roberto Bertani

Diretor do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL)  
Fundação Memorial da América Latina

# Prefácio

Estimado lector, es para mi, un placer conocer los estudios e investigaciones, que se presentan en este libro, para contribuir con las luchas humanistas, sociales y económicas que permitan tener, algún día, un mundo mejor. La explotación del ser humano, la colonización, la neo colonización y la imposición de políticas opresoras y de sanciones ilegales a países y pueblos, dañan el desarrollo de los seres humanos y las sociedades en las que se practican, generándose de esa manera, movimientos, resistencias y proposiciones que luchan contra esos males.

El mundo actual, está en un momento de grandes contradicciones, luchas políticas, económicas y humanas, que conducirán a cambios y transformaciones importantes que permitirán superar las insuficiencias existentes desde hace milenios por la explotación de los pueblos por parte de países que se consideran hegemónicos y merecedores de las riquezas de las que se apropian. Resulta muy importante conocer objetiva y científicamente las causas y los efectos que dichas acciones producen en la formación de las condiciones sociales, culturales e históricas de los pueblos, no obstante, los desarrollos que se han producidos por cuenta de la explotación, el colonialismo y el neo colonialismo.

Las luchas que las condiciones mencionadas han producido y seguirán produciendo, han de contribuir a tener, algún día, definitivamente un mundo mejor: más humano, más justo y más ético. Este libro, es un ejemplo de ese noble intento.

La humanidad nunca ha dejado de luchar contra los males que producen el colonialismo y la explotación de los pueblos en sus diferentes formas, por eso lo que trata este libro, sobre lo ocurrido en la América Latina en pleno siglo XX, lo que muestra, como aún, no se ha logrado alcanzar sociedades con una vida real y concreta diferente. Se muestra en este trabajo, que la historia de movimientos, resistencias y luchas en la América Latina tiene un largo y complejo período de tiempo, donde la educación se constituyó en un medio esencial

que contribuyó a promover las luchas libertadoras de los pueblos explotados por el colonialismo español, portugués y de otros países occidentales.

En relación con América Latina, se destaca la referència histórica que hacen autores de este libro sobre el peruano José Carlos Mariátegui, en 1920, a la que yo le agrego los luchadores cubanos Félix Varela y José de la Luz y Caballero, en 1820-1850, en pleno siglo XIX, que no dejaron de insistir en la necesidad de la organización de escuelas y universidades con una buena educación científica y no memorística, que tuviera como tarea esencial, promover el desarrollo de una conciencia independentista y libre, y del pensamiento crítico y emancipador de las nuevas generaciones, para liberarnos del colonialismo español que nos oprimía. También debemos destacar el papel del maestro de Simón Bolívar en Venezuela, que supo forjar en el libertador sus deseos e intenciones de luchar por una Latinoamérica libre e independiente. Bolívar dijo sobre su maestro: “Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido por el sendero que usted me señaló. Usted fue mi piloto [...]”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Trata-se de Simón Rodríguez (28/10/1769 – 28/2/1854). Ver: [16](https://www.parlamentoandino.org/index.php/centro-de-documentacion/acerca-de-simon-rodri-guez#:~:text=Don%20Sim%C3%B3n%20Rodr%C3%AD-guez%2C%20no%20solo,sendero%20que%20usted%20me%20se%C3%Blal%C3%B3. Acceso: 19 abr. 2025.</a></p></div><div data-bbox=)

El presente libro tiene la magnífica intención de mostrar en las condiciones actuales y en pleno siglo XXI, la honrosa continuidad de esas luchas históricas contra la explotación y el colonialismo de los pueblos. Se abordan diferentes tipos de investigaciones o estudios que insisten y explican con certera continuidad, el papel nefasto y contradictorio que desempeña el coloniaje en la sociedad humana, sus consecuencias históricas y las características que dicho estado de existencia, influyen en la educación, la subjetividad y en la vida real de los pueblos. Se constituye, así, el presente esfuerzo, en una denuncia más, que ha de contribuir a la continuidad de los movimientos, resistencias y proposiciones de luchas por la descolonización y, por lo tanto, a la historia futura de la humanidad, a una verdadera libertad e independencia de los pueblos y países que aun sufren las consecuencias de estas formas crueles de existencia.

Atendiendo a estos objetivos generales, el lector podrá encontrarse importantes reflexiones producidas en los estudios realizados en condiciones concretas y reales de vida que, contribuyen a las luchas que son necesarias para llegar a tener un mundo definitivamente libre de explotación, de injusticia social, ilegalidades y arbitrariedades.

Resulta extremadamente importante, que lo escrito y explicado en esta publicación es el producto de un proceso, no solo de investigación, sino también, de un rico debate, producido por el colectivo de estudiosos que realizaron estos trabajos científicos, en el Auditorio de la Biblioteca del Memorial

de la América Latina. Allí se han tenido en cuenta y debatido, los fundamentos y concepciones de importantes estudiosos brasileños de la sociología, la educación, la antropología y los contenidos culturales, como el educador Darcy Ribeiro y el arquitecto Oscar Niemeyer que en definitiva conforman y se emplean para develar las medidas necesarias para superar las condiciones que imponen un desarrollo social y cultural, de tintes colonialistas – y, por lo tanto, de no solución efectiva a las condiciones sociales, culturales e históricas de una sociedad plena e integral y, genuinamente independiente y autónoma como la que se necesita. Es muy significativo también que se empleen como sustento de los estudios, análisis y explicaciones de lo que se publica en el presente libro, las investigaciones y concepciones de Lev S. Vygotski, Paulo Freire y Martín-Baró entre otros destacados estudiosos.

La obra que estamos valorando, comienza abordando tres aspectos esenciales que pueden contribuir a la comprensión y toma de conciencia de la verdadera identidad de las sociedades en la América Latina que han sufrido y pueden seguir sufriendo, influencias del quehacer y el rezago colonialista o neocolonialista de los países que se consideran hegemónicos.

El primer tema de investigación, se refiere a las luchas contra el “fatalismo” que se les atribuye a los pueblos de esta región, no considerando el papel milenario de la explotación y la dominación colonial y neocolonial que dichas sociedades han sufrido desde tiempos inmemoriales, y la presencia de las

luchas libradas por los movimientos de liberación nacional en la América Latina que oponiéndose al llamado fatalismo, han sido muestra de la búsqueda permanente y necesarias de una América Latina libre e independiente. El estudio y análisis realizado, incluye la necesidad de tener una educación que contribuya a formar un pensamiento crítico y una clara conciencia, acerca de lo que ha producido el proceso de explotación, colonización e intromisión en los asuntos internos de los pueblos de la América Latina. Este trabajo es denominado: *Educação e conscientização no enfrentamento ao fatalismo latino-americano*, realizado por: Juliana de Moraes Carvalho Rudge y Marilene Proença Rebello de Souza.

En esta primera parte del libro, también se incluyen dos estudios, extremadamente ilustrativos e interrelacionados con los procesos de concientización mencionados, sobre los movimientos, las resistencias y las proposiciones de las luchas necesarias de los pueblos contra la injusticia e intromisión en los asuntos internos, económicos y políticos de los pueblos y países.

En el estudio, con el título: *América Latina: origem, evolução e difusão do conceito*, del investigador Diogo Monteiro Carvalho Silva, se trata la necesidad de que, en los pueblos, se consolide y destaque su identidad cultural, social e histórica. Se estudian y explican, los complejos y contradictorios procesos que históricamente se produjeron para la determinación de la denominación, el significado y los valores sociales,

culturales e históricos de la América Latina, a partir de la influencia que produjo el colonialismo impuesto por los países europeos. Además, a la postre, resulta interesante las explicaciones, de cómo la denominación establecida, es reforzada y asumida, como el símbolo que identifica a los pueblos de la América Latina, dadas las luchas que se han librado con esa denominación.

El tercer estudio de esta primera parte, *A pedagogia crítica de Paulo Freire: fundamento da decolonialidade na educação latino-americana*, de Raylla Dias Miranda, Regiane Carina da Silva y Thiago Miranda dos Santos Moreira, trata también un tema que sirve de sustentación a los anteriores. Se insiste en ese trabajo, en el tipo de educación que se debe adoptar y organizar, para que se garantice el desarrollo de la subjetividad de los ciudadanos y como hemos mencionado, ello sirva de base al desarrollo de las cualidades que garanticen el coherente y sano desarrollo de los pueblos. Resulta significativo e ilustrativo, una vez más, el valor humanista, social, cultural, político y económico que posee la pedagogía crítica de Paulo Freire para los movimientos, de resistencias y las luchas por la independencia y seguridad del desarrollo conveniente de los pueblos.

La segunda parte, *Estudos comparados: confrontar para compreender*, trata de estudios sobre la situación que existe en la educación en países de la América Latina. Se muestran en estos estudios diferentes tipos de problemas y dificultades

que, producto de los mecanismos de sanciones y de dominación de los pueblos, se producen en la educación en estos países y las luchas correspondientes que se realizan para mejorar las condiciones que se presentan.

El primer estudio de esta parte se nombra, *A marcha da educação comunitária em Oaxaca: insurreições populares e movimento docente*, del autor, João Francisco Migliari Branco y muestra las políticas educativas mexicanas en el siglo XX y su relación con la educación indígena y el movimiento magisterial en la región de Oaxaca, en el sur de México. El segundo trabajo se denomina, *Brasil e Colômbia: acesso de migrantes venezuelanos à educação básica em perspectiva comparada*, de los autores, Sabrina Leite Santos, Jáder Hernando Mejía Cano y Anna Cecilia Koebecke de Magalhães Couto Simões.

Por último, la tercera sección se denomina *O Brasil como parte de um todo* e incluye los siguientes estudios y sus respectivos autores:

1. *Democracia inabalada?*, de Sônia Maria Portella Kruppa.
2. *Reformas de Base e educação: planejamento integrado e setorial para além do debate orçamentário*, de Fábio Sampaio Mascarenhas.
3. *Do Plano Trienal ao governo FHC: concepções de desenvolvimento em disputa na Reforma Administrativa*, de Jevaldo da Silva e Thaiany Guedes da Silva.
4. *A influência do neoliberalismo nas políticas educacionais: o caso das escolas públicas do Estado de São Paulo*, de Dávilla Farias Cunha e Sandra Maria Fodra.

5. *Diálogos entre modelos educacionais: alternativas à lógica neoliberal*, de Bárbara Maria Francelin, Luiza Troccoli e Rachel Baumel.

6. *A rede de educação pública no município de São Paulo: impactos das políticas neoliberais e experiências de resistência*, de Leticia Lima Ignácio, Lívia Freitas dos Santos, Marcia Cordeiro Moreira e Marcos Manoel dos Santos.

Los autores de estos artículos brasileños, realizaron sus análisis de resistencias y luchas contra las concepciones y prácticas de la explotación del ser humano, el coloniaje y la intromisión del capital en el quehacer de los pueblos. Los textos muestran diversos y ricos análisis críticos, en pro de las luchas, movimientos y resistencia, enfrentando los males que se producen en la labor de la educación. Enfrentan y explican las consecuencias de la existencia de una democracia insuficiente, de una afiliación al capital y, de hecho, a la privatización de la educación, los daños de las políticas neoliberales a la educación y el no responder a la organización y labor formativa y desarrolladora de los escolares, en base a los fundamentos del enfoque histórico cultural y de la pedagogía crítica.

El lector con la lectura de este libro se percatará, que, en el presente, el capitalismo es mucho más cuestionado y enfrentado por los pueblos e incluso por algunos gobiernos. Los movimientos, resistencias y proposiciones de luchas de los pueblos, tienen un mayor peso, no solo denunciando los males que la explotación capitalista, el colonialismo y el neo colonialismo, producen, sino que incluso que existen gobiernos,

que expulsan de su territorio a los soldados de los países que lo han explotado por mucho tiempo.

Apreciaran también, los que lean este libro, las diferentes formas, en que los países que rechazan dichos procedimientos de explotación y subestimación, enfrentan el poder de los gobiernos, y lo que realizan, en su defensa, gracias a la toma de conciencia de los males que dichos procesos han producido por milenios.

Les deseo una buena e ilustrativa lectura.

Guillermo Arias Beatón

Professor Titular da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana  
(Cuba) e presidente da Cátedra L. S. Vygotski, da mesma universidade.

# Apresentação

Queremos, de início, ressaltar a importância e a atualidade dos temas tratados neste livro. A análise dos elementos teóricos e históricos que circundam o conjunto de movimentos, resistências e proposições desenvolvidas nos países da América Latina é crucial para compreender sua conjuntura atual, os mecanismos de integração política atualmente propostos, assim como sua reverberação na educação. Ainda mais em um continente marcado por alternâncias e reorientações políticas que constituíram o século XX, entre perspectivas de autonomia latino-americana e hegemonia estadunidense.

Esta publicação teve origem no planejamento das ações para o ano de 2023 do Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (NAI/FE-USP). Desse planejamento resultou o seminário *Educação na América Latina: história, movimentos, resistências e proposições*, ocorrido em 1º de novembro daquele ano, no Auditório da Biblioteca do Memorial da América Latina. A importância deste seminário ensejou a organização de uma disciplina de mesmo nome, visando aprofundar a análise dos países latino-americanos. A aula inicial do curso abordou o trabalho do educador Darcy Ribeiro e do arquiteto Oscar Niemeyer, os formuladores do projeto cultural e arquitetônico daquele Memorial em que iniciávamos a jornada. Aberta à comunidade acadêmica e interessados, essa aula ocorreu em 7 de março de 2024, junto ao lançamento da edição 62 da revista *Nossa América*.

Na primeira edição do curso *Educação na América Latina: história, movimentos, resistências e proposições* foram destacados, além do Brasil, o México e o Chile. Na segunda edição, por sua vez, foram estudados o Brasil, a Argentina, a Venezuela, a Colômbia e Cuba. O Brasil tinha que estar presente em todas as edições para que, na medida do possível, se pudesse estabelecer um diálogo comparativo entre as nossas experiências e a dos outros países. Estamos encerrando a quarta edição e o Brasil continua presente dentro dessa mesma intencionalidade.

O formato da disciplina é outro ponto a destacar, pois se combinou sua oferta a estudantes de pós-graduação concomitantemente a um curso de extensão que atendeu, com prioridade, a profissionais das redes públicas paulistas de educação básica. Nessa composição de iniciativas, foi fundamental a parceria com o Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, da Universidade de São Paulo (Prolam/USP), por meio de sua coordenadora, Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, e com o Memorial da América Latina, representado por seu diretor-presidente Pedro Mastrobuono e pelo diretor do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL) Roberto Bertani. Menciona-se ainda a contribuição dos funcionários do CBEAL e de toda a prestativa e eficiente equipe técnica que gentilmente sediou as apresentações, organizando além do local e apoio técnico para viabilização de projeções, os materiais essenciais ao bom desenvolvimento das atividades.

Nas sucessivas edições nosso objetivo tem sido o de estudar, analisar e discutir a América Latina para compreender seus desafios atuais, assim como as consequências desses desafios no campo educacional. Isso vem sendo feito por meio da avaliação do conjunto de movimentos, resistências e proposições que se estabeleceram especialmente a partir do século XX.

Esta publicação está dividida em três partes. A primeira delas, *América Latina: uma análise integrada*, tem uma proposição panorâmica sobre a América Latina, comportando análises cujo recorte são alguns dos problemas que abarcam toda a estrutura latino-americana: questões históricas, políticas, econômicas e educacionais que, de maneira geral, subsidiam a compreensão do subcontinente.

O artigo que abre essa primeira parte – *Educação e conscientização no enfrentamento ao fatalismo latino-americano*, de Juliana de Moraes Carvalho Rudge e Marilene Proença Rebello de Souza – busca compreender e discutir a importância da educação como instrumento de conscientização para enfrentar o fatalismo que parece disseminado nos países da América Latina. Procura sobretudo entender como e porque a educação é elencada como uma das principais ferramentas de luta pelos movimentos de emancipação dos trabalhadores que emergem na região. Utilizando da psicologia escolar crítica, de base marxista, analisam-se os diversos atravessamentos do contexto latino-americano para se aproximar do aspecto psicológico do fatalismo na subjetividade de seus povos. Evidencia-se então o papel da educação na estruturação das subjetividades: conforme as disputas políticas ocorrem, ela tende a exercer um papel mais fatalista ou, mais libertador.

Na sequência, o artigo *América Latina: origem, evolução e difusão do conceito*, de Diogo Monteiro Carvalho Silva, explora o processo de formação e popularização da expressão *América*

*Latina* no âmbito dos projetos políticos para e da região, evidenciando como esse conceito é essencial para compreender a formação da identidade latino-americana. Com o auge da discussão se dando na transição do século XIX para o XX, é sobre esse momento histórico que o artigo se debruça. Devido à reestruturação das dinâmicas globais de poder e da divisão internacional do trabalho, os intelectuais do período buscam compreender o papel do que viria a ser chamado de América Latina neste contexto, conquanto ainda discuta brevemente os efeitos desse debate nas significações atuais do termo. Analisando individualmente os termos *América* e *Latina*, articula-se o que é implícito na junção de ambos, para em seguida analisar historicamente as diferentes proposições de nomenclaturas para a região e como *América Latina* predominou.

Para finalizar a primeira parte, *A pedagogia crítica de Paulo Freire: fundamento da decolonialidade na educação latino-americana*, com textos de Raylla Dias Miranda, Regiane Carina da Silva e Thiago Miranda dos Santos Moreira, examina a pedagogia crítica de Paulo Freire como base para uma educação decolonial na América Latina, destacando seu papel no rompimento com o colonialismo epistêmico. A partir de conceitos como conscientização e educação popular, analisa-se como a proposta freiriana valoriza saberes locais, promove a emancipação dos sujeitos e desafia estruturas de opressão. Ancorado nas perspectivas de Aníbal Quijano e Catherine Walsh, o estudo aprofunda a decolonialidade como resistên-

cia às hierarquias de saber impostas pelo colonialismo. Defende-se que a educação, inspirada em Freire, atua como instrumento de transformação social, fortalecendo identidades latino-americanas e contribuindo para a superação das desigualdades construídas historicamente.

A segunda parte, *Estudos comparados: confrontar para compreender*, enfoca estudos que confrontam a realidade de países latino-americanos. O capítulo 4, *A marcha da educação comunitária em Oaxaca: insurreições populares e movimento docente*, de João Francisco Migliari Branco, apresenta um panorama histórico de políticas educacionais mexicanas no século XX e sua relação com a educação indígena e o movimento docente na região de Oaxaca, no sul do México. É uma trajetória marcada por embates entre uma política de Estado e seu *charrismo sindical* (que conformou a estrutura do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação do México – SNTE) e os movimentos docentes que emergiram a partir da década de 1970, rumo à democratização da luta sindical e à ruptura com o SNTE. Desse mesmo período em diante, a formação de coalizões de professores indígenas em Oaxaca deu vida a um processo de aprofundamento da autonomia educativa das comunidades oaxaquenhas e de sua relação com o movimento democrático dos trabalhadores da educação de Oaxaca. A marcha da educação comunitária corresponde à essa combinação entre organização popular e proposta pedagógica, tanto do magistério quanto das comunidades indígenas; uma medida de sua força política foi expressa na insurreição popular que

ficou conhecida como *A Comuna de Oaxaca*, de junho a novembro de 2006.

No capítulo 5, *Brasil e Colômbia: acesso de migrantes venezuelanos à educação básica em perspectiva comparada*, Sabrina Leite Santos, Jáder Hernando Mejía Cano e Anna Cecilia Koebecke de Magalhães Couto Simões estudam, de forma comparativa, as matrículas da educação básica de estudantes migrantes venezuelanos em ambos os países a partir de fontes de dados primárias, com vistas a compreender o acesso desta população à educação básica. Para além do acesso, há a preocupação em refletir sobre a oferta educacional para a população migrante nos dois países, analisada por meio do cotejamento das legislações brasileiras e colombianas que disciplinam a educação básica.

A terceira parte, *O Brasil como parte de um todo*, reúne trabalhos que dão centralidade à realidade brasileira, sem perder de vista a sua inserção no contexto latino-americano mais amplo. Inicia-se pelo ensaio, *Democracia inabalada?*, de Sonia Maria Portella Kruppa, no qual a autora expõe o texto apresentado como prova pública de erudição no concurso de Professor Titular da FE-USP, realizado em 26 de fevereiro de 2024. O nome desse capítulo é o mesmo do ato realizado em Brasília, no dia 8 de janeiro de 2024, no qual autoridades dos três poderes do Estado brasileiro condenaram o evento que destruiu as instalações da Praça dos Três Poderes, ocorrido um ano antes, configurando um golpe contra a democracia. Dialogando com as autoridades presentes e discordando de

sua posição, o texto discorre sobre a frágil democracia brasileira e seus riscos. Faz isto a partir da exposição do longo e contraditório processo em que a população brasileira lutou pelo direito à escola ao longo do século XX – pelo qual luta até hoje, pois esse direito é sempre fragilizado pelas disputas e interesses do capital, que insiste em sua privatização de diferentes formas, contribuindo para a manutenção de uma sociedade desigual e pouco democrática.

Na sequência, o capítulo 7, *Reformas de Base e educação: planejamento integrado e setorial para além do debate orçamentário*, de Fábio Sampaio Mascarenhas, analisa o que se entende por planejamento do ponto de vista conceitual, confrontando-o com a visão neoliberal que tende a reduzi-lo ao orçamento, em clave tecnicista. No texto, o autor desdobra as categorias de planejamento (global ou integrado, setorial e regional) e critica a ausência histórica de articulação entre o planejamento integrado, que se estabelece a partir de uma concepção de projeto de país, e o planejamento setorial da educação brasileira.

A seção *O Brasil como parte de um todo* segue com o capítulo 8, *Do Plano Trienal ao governo FHC: concepções de desenvolvimento em disputa na Reforma Administrativa*, de Jevaldo da Silva e Thaiany Guedes da Silva. O texto problematiza as concepções administrativas e opções políticas tomadas pelo Brasil a partir da análise da Reforma Administrativa, uma das reformas de base do Plano Trienal do governo João Goulart

(1961-1964). O estudo aponta as concepções de desenvolvimento nacional em disputa, bem como suas correlações com as forças internacionais, considerando o poder que estas adquirem a partir da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

O capítulo 9, *A influência do neoliberalismo nas políticas educacionais: o caso das escolas públicas do Estado de São Paulo*, de Dávilla Farias Cunha e Sandra Maria Fodra, traz uma análise da influência do ideário neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, com foco na legislação, nos programas e projetos implementados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP), desde a década de 1990.

No artigo *Diálogos entre modelos educacionais: alternativas à lógica neoliberal*, as autoras Bárbara Maria Francelin, Luiza Troccoli e Rachel Baumel analisam aspectos da educação no Brasil como a predominância do modelo neoliberal ao lado de alternativas educacionais desenvolvidas por movimentos sociais. O sistema educacional brasileiro tem sido estruturado por políticas públicas alinhadas às referências de organismos internacionais, que arbitram sobre critérios de eficiência e competitividade. Desta forma, são promovidas crescentemente a privatização, as parcerias público-privadas (PPP) e a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado. Essa lógica, que relega o desenvolvimento do pensamento crítico, ao mesmo tempo reforça as desigualdades e limita o papel da educação na formação cidadã e na promoção de justiça social. Em oposição a esse modelo, o Movimento

dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) desenvolve uma alternativa pedagógica que prioriza a conscientização e mobilização, integrando a luta pela terra à educação como instrumento de transformação social. Neste sentido, promove maior fortalecimento de uma pedagogia baseada na coletividade, participação cidadã e valorização cultural – prática que coloca em disputa modelos educacionais para distintos projetos de sociedade.

O último capítulo, *A rede de educação pública no município de São Paulo: impactos das políticas neoliberais e experiências de resistência*, foi escrito por Letícia Lima Ignácio, Lívia Freitas dos Santos, Marcia Cordeiro Moreira e Marcos Manoel dos Santos, educadores e professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. No texto, resgatam a história da constituição e definições dessa que hoje é uma das maiores redes educacionais do país, cenário de experiências positivas de educação popular e formação cidadã, assim como de resistência a ataques políticos e aos interesses conservadores e privatistas que têm avançado nos últimos anos. No resgate histórico de experiências inovadoras e nas articulações atuais é possível encontrar pistas sobre como continuar fortalecendo as comunidades educativas e defendendo a educação pública de qualidade social.

No final deste livro, além dos currículos dos autores, encontram-se as aulas temáticas e referências de cada uma das edições, assim como fotografias e outros registros das atividades pertinentes à obra.

Destacamos a parceria com o Memorial da América Latina, que pretendemos longeva, tendo como horizonte o desdobramento de atividades que visam complementar as discussões feitas, com novos cursos e eventos. Constituir um espaço de formação centrado em questões cruciais para os países latino-americanos possibilita, dentre outros aspectos, aproximar-nos um pouco mais da realidade latino-americana, dos desafios, impasses e dilemas, buscando alternativas para seu enfrentamento em que a educação seja dimensão estruturante do processo de humanização. Vivemos um momento em que a democracia é confrontada pelas desigualdades, que continuam presentes no território latino-americano e por propostas conservadoras, que empurram para um futuro incerto as transformações necessárias.

Por fim, essa publicação deve-se a um esforço conjunto. Agradecemos com carinho a todos. Maristela Debenest e Eduardo Rascov pela cuidadosa edição e revisão dos originais. Sheyla Aparecida Tavares pela dedicação em transformar o material de divulgação da disciplina e curso na bela capa que abre o livro. Cleberson Henrique de Moura e Fabíola Alice dos Anjos Durães pelo empenho e dedicação solidários no trabalho de diagramação e editoração.

Cabe dizer que as quatro edições feitas nesse formato, até a data dessa publicação, visaram a uma discussão ampliada que não se confina à Universidade ou ao Memorial. Que ela possa ganhar amplitude junto às escolas públicas e a seus pro-

fissionais. Os capítulos apresentados buscam expressar os estudos e pesquisas sobre a realidade latino-americana, destacando as suas contradições e as contribuições do pensamento crítico e comprometido com a transformação social, política e econômica da América Latina.

Esperamos que os/as/es leitores/as possam se apropriar ainda mais das questões latino-americanas e que se encantem com as dores e as maravilhas que nossos territórios nos trazem e que nossos povos vivenciam e constroem.

Boa leitura!

São Paulo, 10 de outubro de 2025.

Sonia Maria Portela Kruppa  
Fábio Sampaio Mascarenhas  
Marilene Proença Rebello de Souza

## **PARTE 1**

# América Latina: uma análise integrada

EDUCAÇÃO E  
CONSCIENTIZAÇÃO  
NO ENFRENTAMENTO  
AO FATALISMO  
LATINO-AMERICANO

Juliana de Moraes Carvalho Rudge

A América Latina foi e é marcada historicamente por disputas e pela exploração de seu território pelas potências hegemônicas – o que acabou por gerar uma perspectiva subalternizada do subcontinente. Essa exploração é intrínseca ao modo de produção capitalista: desigualdade e desequilíbrio econômico são produtos diretos do processo de acumulação de capital.

No entanto, a realidade é um “complexo de complexos”, no dizer do filósofo húngaro György Lukács (1969); é a materialidade intrincada em que diversos agentes sociais agem e interagem. Para melhor compreendê-la não basta atentar para as correntes hegemônicas, é preciso analisar outras forças sociais que praticam ou buscam outros modos de viver e de ocupar os territórios de forma não-exploratória.

## **Resgate histórico da educação em contexto latino-americano**

Diversos movimentos sociais caracterizam-se como agentes de resistência às forças hegemônicas na realidade latino-americana. Citam-se, por exemplo, a Via Campesina, que tem abrangência global; o Movimento Zapatista, no México; o Movimento para o Socialismo, na Bolívia; o Movimento Camponês de Santiago del Estero, na Argentina; o Coordenador Nacional Agrário, na Colômbia; a Confederação Nacional de Organizações Camponesas, Indígenas e Negras,

no Equador; o Movimento Revolucionário Tupamaro, na Venezuela; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, no Brasil – entre diversos outros, comprometidos com lutas diversas em outros países da região.

O que há de comum a esses movimentos, todos intrinsecamente anticapitalistas, é a busca por criar ou recriar formas de vida e de existência que se pautem pela libertação de seus povos e pela construção da dignidade social (Santos, 2009). Para tanto, a grande maioria desses movimentos considera e trabalha com a educação como ferramenta estruturante de sua luta.

Ressalte-se que a relação de dominação dos colonizadores sobre os povos originários, embora tenha ocorrido e ocorra na base material da existência, também se verifica com base nos signos e na comunicação social. Na conquista do continente ao sul, em contato com uma nova realidade, os colonizadores desprezaram os modos de viver prévios à sua chegada e instituíram um modelo de sociedade pautada por uma ideia de inteligência e conhecimento.

O sistema implementado pressupunha a ordem, ordem essa que se impôs por meio de representações simbólicas, como a cosmologia cristã e a valorização da palavra escrita. Antes de se concretizar materialmente como ordem física passou e operou no campo dos signos. As características desse violento processo se expressam, como demonstra o psicólogo Bruno Gonçalves (2019, p. 63), “nos modos de reprodução so-

cial, no universo simbólico e imaginário, no mundo do cotidiano e dos costumes, assim como nos valores ético-políticos e espirituais dos povos latino-americanos”. Ou seja, o processo de dominação “participa da realidade social do continente em suas variadas dimensões, valores instituídos e práticas sociais”.

No processo colonizador, na tentativa de construir uma sociedade pautada na racionalidade e inteligência, o escritor e crítico uruguaio Ángel Rama (2015) aponta a separação de cargos para realização da burocracia oficial, hegemônica, todos atrelados à organização social capitalista. Esse grupo de escritores, administradores, religiosos era composto por pessoas letradas que dominavam os instrumentos da comunicação social necessários aos colonizadores e por eles valorizados. Nesse sentido, foi por meio da comunicação por signos que a constituição da cidade estabeleceu sua relação com o poder (regulamentos, leis, proclamações).

Rama aponta que, a partir disso, ocorreu uma espécie de diglodia: de um lado havia a língua pública, impregnada na ordem e na burocracia; de outro lado havia a linguagem popular, utilizada no cotidiano e convívio social, em especial por aqueles que não ocupavam os altos estratos sociais.

Há, portanto, uma lógica que associa o letramento e a comunicação como elementos e condições para a propulsão e ascensão social. Essa lógica se perpetua até os dias atuais, na medida em que a adesão ao letramento formal, por meio das

escolas e universidades, se sobrepõe a outros saberes, constituídos nas práticas e experiências sociais.

## **Letramento: uma dupla perspectiva**

No seio das sociedades a separação com base no letramento se aproxima das discussões feitas pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (2005) que, ao discutir múltiplos aspectos da colonialidade, aponta o dualismo histórico e ontológico que ocasiona essa divisão entre sujeito–objeto, homem–mulher, cultura–natureza, mente–corpo. Esse autor afirma que a colonialidade se consolida pela subalternidade de um povo, ao naturalizar as hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. Assim, torna-se simbolicamente possível a manutenção das relações de poder. A lógica colonial se perpetua a partir da invisibilidade de determinadas formas de existência ou da indiferença em relação a essas formas não hegemônicas. Um dualismo que marca a colonialidade ao produzir e reproduzir a ideia de que tudo o que foge do referencial colonizador é subalterno e irracional.

No caso da América Latina, vale lembrar a Controvérsia de Valladolid (1550-1551), debate católico sobre a existência de racionalidade e de alma, portanto de humanidade, dos indígenas e negros. A discussão tinha por base um pensamento normativo, fundado na lógica cartesiana *avant la lettre* e sua dualidade ética (muitas vezes representada pela relação entre bem e mal, racional e irracional) que deu base à formalização do conhecimento, em parte desvinculado da complexidade

do real. Trazendo o debate para o campo educacional, ao analisar a educação e a ciência na América Latina, o sociólogo Florestan Fernandes (2005) aponta a relação direta entre a herança colonial e a constituição dos fundamentos educacionais, voltados aos interesses das classes dominantes:

Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes (Fernandes, 2005, p. 144).

Nos países periféricos da ordem capitalista mundial – e na América Latina em especial – o avanço da ideologia neoliberal tem sistematicamente provocado a destruição e o desmonte de direitos educativos conquistados pelos movimentos sociais e de trabalhadores, resultando na inexistência ou dificuldade de acesso ao sistema educacional, no subfinanciamento e na privatização da educação formal. Como demonstra Alayde Digiovanni (2016), nas décadas de 1980 e 1990, em decorrência de pressões dos organismos internacionais para adequar o processo educacional às necessidades econômicas do ciclo neoliberal, foram encetadas diversas reformas educacionais nos países da América Latina. Como se vê, a educação, como elemento social, acaba por responder aos interesses das classes dominantes. Este problema não é recente. José Carlos Mariátegui, escritor e ativista político peruano, já apontava, no início da década de 1920, que a educação opera de acordo com as disputas sociais e costuma responder aos

interesses dominantes na luta de classes (Mariátegui, 2008). É importante lembrar, com a educadora Maria Clara Di Piero (2005), os variados movimentos de educação e cultura popular que emergiam na metade do século XX, não só no Brasil, mas em toda América Latina, em profunda relação com práticas educacionais direcionadas aos jovens e adultos. Esses movimentos, ligados à luta pela reforma agrária e pela terra, a setores da igreja católica e aos sindicatos, tinham por objetivo pautar um processo de conscientização dos sujeitos sobre seus direitos e construir a luta popular pela transformação social. Neles a perspectiva de educação estava diretamente vinculada à ação política, em defesa das classes populares e à ascensão de direitos e de participação democrática.

## **Conscientização e enfrentamento ao fatalismo**

Como instrumento de conscientização, a educação ocupa lugar fundamental para enfrentar o “fatalismo latino-americano” – conceito cunhado pelo psicólogo e jesuíta (nascido na Espanha e naturalizado salvadorenho) Ignacio Martín-Baró, que possibilita uma nova perspectiva de análise da realidade e da conjuntura política e social latino-americana. Discute-se neste texto exatamente o conceito de conscientização que advém da tomada de consciência sobre a realidade, como foi utilizado por Martín-Baró e por Paulo Freire. Os movimentos de libertação tiveram forte influência na estruturação do pensamento de ambos. Esses movimentos sociais

ocorreram em todo território latino-americano, em diferentes contextos e épocas, demarcando a luta contra a dominação que se viveu, e ainda se vive, na América Latina. Uma luta marcada pelo enfrentamento ao processo sistemático e reiterado de violência que ocorre desde a colonização e vem se renovando, especialmente pelo avanço do projeto neoliberal no subcontinente (Gohn, 2011).

O que caracteriza a colonização e a criação do que hoje se chama América Latina se deu pelo violento extermínio “da população, dos povos, da vida, do pensamento, dos afetos, das memórias e das formas de conhecimento próprios dos povos latino-americanos. Ou, como diria Martín-Baró, “das maiorias exploradas de todo continente” (Gonçalves, 2019, p. 42). Nesse contexto de violação de direitos e da existência humana surgem, em especial a partir da década de 1950 na América Latina, os movimentos de libertação e resistência, nos quais o pensamento de Paulo Freire e de Martín-Baró tiveram grande relevância. Nesse campo de reflexão e de lutas pode-se citar as elaborações propugnadas pela Teologia da Libertação, bem como pela filosofia, pedagogia e sociologia da libertação, entre outras. Em todas elas, o que há de comum é o processo de construção de um conhecimento enraizado diretamente na luta popular dos povos latino-americanos como caminho para sua libertação (Gonçalves, 2019). As raízes dessa perspectiva se alimentam da reflexão sobre práticas efetivas e diretas, sobre ações que visam produzir condições humanas e dignas para que os sujeitos se entendam ativos na construção social

– como na teologia da libertação formulada pelo teólogo peruano Gustavo Gutiérrez. Essas práticas podem ocasionar rompimento profundo e radical no estado de coisas dominante, construindo “uma revolução social que rompa com tal dependência” e assim permitindo “o acesso a uma sociedade diferente, a uma sociedade socialista”, como aponta Gutiérrez (1975, p. 34).

Martín-Baró, apoiando-se nas produções teóricas e na prática de Freire, sob a mesma perspectiva de libertação, desenvolveu um modelo teórico – a Psicologia da Libertação – no qual as possibilidades de emancipação popular, pessoal e coletiva, emergiriam da reflexão e da práxis. Em sua concepção, tanto a teologia como a psicologia devem atuar como instrumentos para a conscientização dos trabalhadores latino-americanos e para a transformação social frente às opressões sociais (Martín-Baró, 1996). Seu conceito de conscientização está diretamente relacionado ao de Paulo Freire, constituindo “o processo de transformação pessoal e social que experimentam os oprimidos latino-americanos quando se alfabetizam em dialética com o seu mundo” (Martín-Baró, 1996, p. 15). Esse importante psicólogo latino-americano, apoiado nos ideais teológico-ético-políticos da Teologia da Libertação, é uma das principais referências ao pensar uma psicologia latino-americana comprometida com a libertação dos povos a serviço da justiça social.

Como bem aponta o psicólogo e professor Antonio Euzébios Filho, o campo da fé está diretamente relacionado à materialidade do real:

Não há felicidade com fome, não há elevação espiritual com opressão, não há justiça divina com desigualdade social, não há paz sem guerra pela justiça social, não há verdade sem combater a mentira institucionalizada, não há igualdade sem combater a violência social e política (Euzébios Filho, 2023, p. 19).

Entre os conceitos centrais da obra de Martín-Baró, destaco o da violência. Toda e qualquer violência é, por si só, uma violência política, pois está apoiada em relações de poder (Martín-Baró, 2000). E ele aponta que a violência se efetiva por meio de mentiras institucionalizadas para se legitimar. A consequência dessa violência legitimada é a polarização social. A polarização, de acordo com Euzébios Filho (2023, p. 29) produz a “desqualificação do adversário, propagando afetos como ódio e ressentimento contra ele, caracterizando-o como inimigo e justificando, assim, sua eliminação”.

Outro resultado da violência é a produção do medo. Mecanismo utilizado como ferramenta de poder, o medo como afeto político produz e promove a ordem e a garantia de certa estabilidade social. Martín-Baró (2000) vai apontar que a internalização do medo é ferramenta constitutiva do conformismo individual e coletivo. Por outro lado, a violência pode também provocar reações contra-hegemônicas, pelo desenvolvimento de estratégias para evitá-la ou para promover en-

frentamento organizado à ação violenta. Interessa aqui ressaltar este aspecto, juntamente com os conceitos de fatalismo e de conscientização, interligados de forma direta.

Paulo Freire (1974) considera a alfabetização como ferramenta de conscientização dos sujeitos, na medida em que os aprendizados se encontram associados às situações vivenciadas pelos educandos, pelos trabalhadores. O sociólogo Francisco Weffort (2015, p. 15), na alentada apresentação do ensaio *Educação como prática de liberdade*, de Paulo Freire, sublinha que “conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propôr palavras de ordem”. E complementa: “se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão”. Nota-se aqui que o movimento da realidade é parte da análise. Assim como Martín-Baró (2017), ao desenvolver o conceito de fatalismo latino-americano, menciona diretamente a dinâmica de relações violentas de poder na história da América Latina.

O fatalismo é entendido como uma característica da identidade latino-americana relacionado à maneira pela qual as estruturas sociais se estabeleceram nos países do subcontinente ao longo de séculos de dominação. Essas estruturas imputam aos grupos e extratos marginalizados a responsabilidade por sua exclusão, incitando-lhes condutas passivas quando não culpadas por sua própria situação social, cultural ou econômica. Trata-se de um componente cultural que propaga submissão e repressão, assim como a naturalização das

relações sociais e econômicas, com vistas à adaptação de todos às condições dadas. Trata-se, portanto, de um estado de consciência atrelado unicamente a um momento presente constante e reiterado, à aceitação da realidade social tal como ela é, sem historicidade, tornando *naturais* processos que se constituíram por meio de lutas e de relações sociais. O resultado é a paralisação do sujeito frente à história, a sua e a de seu grupo ou povo, a tendência ao conformismo e uma percepção da impossibilidade de mudança. Martín-Baró elenca três aspectos centrais do comportamento fatalista:

1. Conformismo quanto às exigências do próprio destino. Diante da imutabilidade das circunstâncias em que alguém se encontra e dos eventos que lhe ocorrem, não há alternativa senão conformar-se. Submeter-se às imposições do destino; ou seja, cumprir com a maior fidelidade possível o que lhe é exigido e da maneira que lhe é exigido é a única forma adequada de aceitar o próprio destino e evitar problemas adicionais;
2. Passividade diante das circunstâncias da vida. Como nada pode ser feito para mudar o destino ou impedir que ocorram os acontecimentos mais significativos da vida, não adianta se esforçar para melhorar a sorte, tomar iniciativas ou insistir em alterar o curso das coisas. A passividade representa a forma racionalmente mais confortável de adaptação ao destino fatal;
3. A redução do horizonte vital ao presente. A única coisa que conta é o aqui e agora, tanto para o bem como para o mal. O conhecimento do passado ou a previsão do futuro servem apenas para confirmar as inevitabilidades do destino. Como nada de essencial pode ser alterado, é inútil planejar ou fingir o que está predestinado. Devemos responder às exigências imediatas da vida,

tentando torná-las o menos negativas possíveis, extraindo o máximo das suas possibilidades positivas. (Martín-Baró, 1998, p. 78, tradução nossa).

Felicidade ético-política, ponte entre o individual e o coletivo.

A psicóloga Bader Sawaia (1999), ao se debruçar sobre o conceito de sofrimento ético-político, também evidencia que o comportamento advindo desse espaço de sofrimento é a paralisação, a subalternização, a internalização do pensar como forma de diminuir sua potência de ação sobre a existência dos indivíduos. No mesmo sentido, Martín-Baró elucida um aspecto importante da educação como instrumento de enfrentamento:

A criança das favelas ou favelas marginais introjeta o fatalismo não tanto como herança paterna, mas como fruto de sua própria experiência diante da sociedade: aprende dia a dia que seus esforços na escola são inúteis ou quase nada, que o jornal recompensa mal sua dedicação prematura ao trabalho como jornaleiro, frentista ou engraxate e que, portanto, é melhor não sonhar ou traçar metas que nunca poderão ser alcançadas. A resignação submissa é aprendida não tanto como resultado de uma transmissão de valores numa subcultura fechada, mas como verificação diária da inviabilidade ou futilidade de qualquer esforço para mudar significativamente sua própria realidade (Martín-Baró, 1998, p. 90, tradução nossa).

Esse exemplo de Martín-Baró revela o peso transgeracional e o papel das instituições propagadoras dos sentimentos e estados de consciência fatalista, como aponta Euzébio Filho

(2023). Em contraposição, reflita-se sobre a potência dos movimentos sociais para interromper essa propagação, sobretudo no aspecto educacional, dado que a educação também ocorre muito além dos espaços institucionais. A conscientização, como categoria de análise, vai na contramão do fatalismo, tanto no pensamento freireano como no de Martín-Baró. Freire (1974) considera a consciência emancipadora como um estágio em que, inserido em sua realidade, o sujeito é capaz de compreendê-la de forma dialética, histórica e contextual – tanto no plano individual como coletivo. De acordo com Euzébios Filho:

A conscientização, segundo Freire (2001) e Martín-Baró (1996), pressupõe uma associação dos indivíduos a grupos sociais que se organizam para enfrentamento e superação (mesmo que relativa) do cenário de violência, opressão e desigualdades. Não se trata, contudo, de uma simples associação de indivíduos, mas um entrelaçamento social que produz novas identidades, novas formas de enxergar o mundo e as relações de poder (Euzébios Filho, 2023, p. 46).

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2015) aponta dois aspectos importantes que perpassam a existência humana – a integração e a acomodação. Ele define integração como um processo em que o sujeito está no e com o espaço em que existe, mas não restrito apenas a ele. Já a acomodação é entendida como um comportamento de ajustamento, de conformar-se ao contexto em que se está levando conseqüentemente à massificação. Isso resulta, entre outras coisas, no desenraizamento dos sujeitos, ou seja, em sua destemporalização.

Freire (2015, p. 61) aponta também que a grande luta da vida do sujeito tem sido “superar os fatores que o fazem acomodado e ajustado. É uma luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita em nome de sua própria libertação”. O processo de enfrentamento da adaptação passiva à realidade (muitas vezes dolorosa pela introjeção de desacertos e *culpas*) é a conscientização, no mesmo sentido empregado por Martín-Baró:

O processo de conscientização supõe três aspectos:

a. O ser humano transforma-se ao modificar sua realidade. Trata-se, por conseguinte, de um processo dialético, um processo ativo que, pedagogicamente, não pode acontecer através da imposição, mas somente através do diálogo.

b. Mediante a gradual decodificação do seu mundo, a pessoa capta os mecanismos que a oprimem e desumanizam, com o que se derruba a consciência que mistifica essa situação como natural e se lhe abre o horizonte para novas possibilidades de ação. Esta consciência crítica ante a realidade circundante e ante os outros traz assim a possibilidade de uma nova práxis que, por sua vez, possibilita novas formas de consciência.

c. O novo saber da pessoa sobre sua realidade circundante a leva a um novo saber sobre si mesma e sobre sua identidade social. A pessoa começa a se descobrir em seu domínio sobre a natureza, em sua ação transformadora das coisas, em seu papel ativo nas relações com os demais. Tudo isso lhe permite não só descobrir as raízes do que é, mas também o horizonte do que pode chegar a ser. Assim, a recuperação de sua memória histórica oferece a base para uma determinação mais autônoma do seu futuro. A conscientização não consiste, portanto, em uma simples mudança de opinião sobre a realidade,

em uma mudança da subjetividade individual que deixe intacta a situação objetiva; a conscientização supõe uma mudança das pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e, sobretudo, com os demais. Não há saber verdadeiro que não seja essencialmente vinculado com um saber transformador sobre a realidade, mas não há saber transformador da realidade que não envolva uma muda de relações entre os seres humanos. (Martín-Baró, 1996, p. 15-17).

O enfrentamento do sofrimento ético político, de acordo com a psicóloga Sawaia, se faz com a produção da “felicidade ético-política” e a potência de ação: justamente a produção de afetos positivos, como a esperança, que ampliam a capacidade de atuação concreta dos sujeitos, gerando assim um sentimento de participação e pertencimento coletivo (Sawaia, 1999). Em outras palavras, aqui também se fala de conscientização no sentido freiriano e se dialoga com o enfrentamento do fatalismo latino-americano conceituado por Martín-Baró. Como exemplo, a autora descreve:

Todos sentem alegria e prazer com a conquista de reivindicações, mas nem todos sentem a felicidade pública. Esta é experienciada apenas pelos que sentem a vitória como conquista da cidadania e da emancipação de si e do outro, e não apenas de bens materiais circunscritos. A felicidade ético-política é sentida quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se à humanidade (Sawaia, 1999, p. 105).

Por isso se chama a atenção para as práticas dos movimentos sociais que, na contramão do fatalismo e da acomodação, demonstram a possibilidade de construção de um pro-

jeto de sociedade que não se pautou pela acumulação de capital, mas sim pela emancipação dos povos, a partir da construção diária de iniciativas e ações de transformação da realidade. Observa-se essa atuação voltada à emancipação e, sobretudo, ao enraizamento e pertencimento dos indivíduos especialmente nos movimentos relacionados à terra. Isso porque a relação desses movimentos com a terra visa a produção de vida, de existência e de dignidade, não é mercadológica, mas pautada em princípios comunitários e coletivos. Daí porque a educação ocupa centralidade nos processos de luta e atua também no sentido de pautar esses princípios na formação humana (Ramos, 2020). Ou seja, esses movimentos têm a potencialidade de fortalecer tanto a identidade individual como a coletiva, além de recuperar a memória histórica individual e social que é negada pela lógica neoliberal.

Essa dinâmica se explicita mais na discussão de Paulo Freire sobre a ação do sujeito no mundo, ao propor que “se os sujeitos são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação” (Freire, 1974, p. 121). Nessa ação transformadora dos movimentos sociais desenvolve-se a consciência crítica; e ela implica o compromisso com a mudança da realidade, do mundo como se apresenta. É a partir desse compromisso histórico e ético e das ações materiais e transformadoras da realidade que se constrói a esperança.

A esperança não ganha a luta sozinha, mas sem ela a luta fraqueja, pensa Freire. A esperança se ancora na prática para poder se tornar concretude histórica. “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate; mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se *desandereça* e se torna desesperança” (Freire, 1992, p. 15). A esperança, portanto, está diretamente relacionada à prática concreta no mundo. A prática de semear e cultivar esperança de maneira organizada e coletiva é exercida pelos movimentos relacionados à terra, compostos por trabalhadores e trabalhadoras que se dedicam à luta por uma vida digna e pela emancipação de seu povo. Eles não naturalizam os processos históricos nem se veem condenados à impossibilidade de mudança e ao conformismo frente à realidade; utilizam a educação como ponte e como ferramenta para construção de um projeto de sociedade que ocorra com e a partir da conscientização.

Aqueles que não tiveram acesso à educação formal e buscam a educação de jovens e adultos devem ser reconhecidos, sobretudo eles, como pessoas produtivas e que possuem cultura, pois os saberes das classes populares são saberes construídos na prática e na experiência comunitária, defende Freire (1996). Nos movimentos sociais relacionados à terra na América Latina, pode-se refletir sobre esses saberes populares, imbricados nas práticas educativas de jovens e adultos, a partir das formulações de István Mészáros (2008). O filósofo

ressalta a importância de “uma educação para além do capital”, comprometida com transformações da realidade, nos aspectos econômico, social, político, ambiental, relacional.

Considero os movimentos sociais como movimentos de resistência ao capital, resistência como modo de existência que produz vivências políticas de resistência. Uma existência que resiste. São formas de existir que resistem, não se submetem à naturalização dos processos históricos que produzem enorme sofrimento ético, social e político. Ao tratar do processo de conscientização, Paulo Freire (1974) aponta, entre outros aspectos, o caráter de resistência intrínseco a esse processo. Conscientização é compreender sua condição política mais própria, entender-se com pessoa e grupo subalternizado e injustiçado e rejeitar essa condição; ao rejeitá-la, é possível construir outra condição e, com ela, dar passos para a libertação. Resistência é, portanto, a criação de outra realidade e outra condição social pela práxis; não é ressentimento contra algo que se nega e contra o que se resiste.

## **Considerações finais**

Neste artigo buscamos mostrar a importância histórica que a educação ocupa na realidade latino-americana, mesmo que, por vezes, subalternizada e subfinanciada. Essa potência é destacada pelos movimentos de libertação como uma das principais ferramentas de luta. É ressaltada por Paulo Freire (1996, p. 67), que afirma: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

A formação ampliada por meio da educação é um crucial na luta social, dado que é pelas ações educativas, tanto as advindas do letramento como da conexão com outras formas de conhecimento e várias modalidades de luta, que a consciência crítica dos trabalhadores é construída. E a conscientização é a ferramenta mais concreta para o enfrentamento dos comportamentos fatalistas e acomodadores, frutos da violência imperialista que atravessa a realidade latino-americana – de cunho colonial, antes; neoliberal hoje. A ótica da psicologia escolar crítica de base marxista parece ser ferramenta muito útil para compreender e abarcar esse conjunto de atravessamentos políticos, sociais, culturais, econômicos e culturais que fazem parte da realidade latino-americana e da constituição dos movimentos sociais como fruto do movimento da realidade.

O protagonismo popular dos movimentos sociais revela o poder da luta social mesmo quando essa luta é tolhida por violências institucionais e advindas até da sociedade civil. Esses movimentos desvelam, sobretudo, a esperança viva de construção de uma nova realidade, de uma nova existência, de uma nova forma de organização social. Uma esperança que anuncia seguranças materiais, mas também subjetivas a cada trabalhador que luta pela reforma agrária latino-americana e se relaciona com o campo como espaço habitado e produtor de vida.

## Referências

DI PIERRO, Maria C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2021.

DIGIOVANNI, Alayde M. P. *Brasil e Cuba: um estudo comparado sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia, entre as décadas de 1960 e 1990*. 2016. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: 10.11606/T.84.2017.tde-18042017-133112. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-18042017-133112/pt-br.php>. Acesso em: 8 nov. 2021.

EUZÉBIOS FILHO, Antonio. *Trauma psicossocial entre o fatalismo e a conscientização: Martín-Baró para pensar o Brasil e a América Latina*. Curitiba: CRV; São Paulo: IPUSP, 2023. Disponível em: <https://sites.usp.br/psicosp/e-book-gratuito-trauma-psicossocial-entre-o-fatalismo-e-a-conscientizacao-martin-baro-para-pensar-o-brasil-e-a-america-latina/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005. [Publicado originalmente na *RBEP*, Brasília, DF, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul./set. 1959]. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/2940/2675/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/acervo-paulo-freire/obras-de-paulo-freire>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/acervo-paulo-freire/obras-de-paulo-freire>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/acervo-paulo-freire/obras-de-paulo-freire>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/acervo-paulo-freire/obras-de-paulo-freire>. Acesso em: 8 nov. 2021.

GOHN, Maria G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2021.

GONÇALVES, Bruno S. *Nos caminhos da dupla consciência: América Latina, psicologia e descolonização*. São Paulo: Ed. do Autor, 2019.

GUTIÉRREZ, Gustavo M. *Teologia da libertação: perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1975.

LUKÁCS, György. *Realismo crítico hoje*. Tradução: Ermínio Rodrigues. Brasília, DF: Coordenada, 1969.

MARIÁTEGUI, José C. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Expressão Popular: CLACSO, 2008.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. El fatalismo como identidad cognitiva. In: BLANCO, Amalio (org.). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trota, 1998. p. 39-130.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Guerra e saúde mental. In: MARTÍN-BARÓ, Ignacio (org.). *Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais*. Tradução: F. Lacerda Júnior. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 251-270.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Guerra y trauma en la niñez. In: BLANCO, Amalio; LA CORTE, Luis de (org.). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trota, 2000. p. 289-332.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep-sic/a/T997nnKHfd3FwVQnWYYGdqj/?lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2021.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 8 jun. 2022.

RAMA, Ángel. *A cidade das letras*. Tradução: Emir Sader. 1. ed. Rio de Janeiro: Boitempo, 2015.

RAMOS, Márcia M. Educação popular: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 32, n. esp., p. 233-238, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/40984/24643>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SAWAIA, Bader B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

WEFFORT, Francisco. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 1-26. Disponível em: <https://www.coletivo-paulofreire.org/SME/acervo-paulo-freire/obras-de-paulo-freire>. Acesso em: 8 nov. 2021.

AMÉRICA LATINA:  
ORIGEM, EVOLUÇÃO E  
DIFUSÃO DO  
CONCEITO

Diogo Monteiro de Carvalho Silva

Maria Cristina Cacciamali

Um conceito nunca é neutro, sempre comporta uma ideologia e um projeto; é uma construção linguística que busca captar uma realidade, a partir de uma experiência concreta. Um conceito é, portanto, sempre incompleto: nunca será suficiente para expressar o todo que pretende abarcar. Isso é ainda mais patente em *América Latina*, realidade conceitual que não é apenas uma indicação geográfica, mas é também (e principalmente) uma visão de mundo, um projeto de identidade, um projeto político e econômico.

O foco deste artigo é o conceito *América Latina*, sua origem, seu significado e as mudanças em seu uso e compreensão ao longo do tempo. Procura-se explorá-lo em sua gênese – ela própria fonte de debates – e em seu desenvolvimento até seu uso amplamente generalizado. O percurso parte de estudos acadêmicos, econômicos e políticos e abrange ainda a expressão popular do conceito, na arte e nos movimentos sociais. Busca-se não só explorar os ideais que a expressão mobiliza ao ser usada, mas também as alterações desses ideais desde sua concepção.

Uma análise individualizada dos termos *América e Latina* e do momento em que se unem introduz a discussão sobre os diferentes projetos implícitos e acontecimentos históricos que influenciaram seu estabelecimento como conceito de amplo uso – a Cepal, o bolivarianismo, o arielismo – até sua oficialização, com a criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

## Termos dentro do conceito

Analisar os dois componentes do conceito – *América* e *Latina* – pode parecer empreendimento tão simples quanto supérfluo. *América*, afinal, designa o continente como um todo; e *Latina* se detém especificamente nas nações que estabelecem como línguas oficiais os idiomas neolatinos. Esta explicação não é incorreta, mas é insuficiente por desconsiderar um conjunto amplo de aspectos culturais, políticos e históricos que cercaram, e ainda cercam, a união dessas palavras num conceito único e específico.

### *América*

Assume-se comumente que o nome homenageie Américo Vespúcio, a quem se atribui boa parte da divulgação dos conhecimentos sobre o continente americano na Europa. No entanto, diversos textos questionam seu papel no período em que o continente começou a ser explorado pelos europeus, pois seu contato com o chamado Novo Mundo foi menor e posterior ao de muitos outros europeus, que também publicaram obras importantes no período. No final das contas, as produções de Vespúcio – ou a ele atribuídas – se popularizaram, e fontes europeias e coloniais passaram a utilizar o termo, que até hoje designa o continente americano em sua totalidade (Zweig, 2016). O fato é que o continente, tal como

o conhecemos, foi nomeado pelos europeus, sem participação ou contribuição de povos indígenas ou africanos. E este é um tema de análise e debate recorrente.

Até onde se sabe o primeiro autor a utilizar o nome *América* teria sido Martin Waldseemüller em seu planisfério datado de 1507:

O texto que acompanha o mapa e o globo terrestre é o célebre *Cosmographiae introductio*, que explica, entre outras coisas, a razão de ter dado o nome de América, tendo como apêndice uma tradução latina das quatro jornadas do navegador florentino Américo Vespúcio (Papavero, 2018, p. 9).

Waldseemüller teria inicialmente atribuído o *descobrimiento* do continente a Vespúcio, mas posteriormente teria mudado de ideia, afirmando que o florentino não deveria receber tal crédito; por isso, em mapas posteriores, optou por “Novo Mundo”. No entanto, a nomenclatura já estava demasiadamente difundida e seus esforços de corrigi-la não foram bem-sucedidos. As cartografias de Lorenz Fries, Willibald Pirckheimer e Franciscus Monachus mostram como o uso da palavra foi se difundindo ao longo do tempo, mas, por bem da brevidade, aqui não se analisa cada uma delas individualmente (Papavero, 2018, p. 17-21). Todos esses trabalhos influenciaram Gerardus Mercator que, em 1538, publicou um mapa apresentando a América dividida entre “Setentrional” e “Meridional”. Durante os séculos seguintes esse mapa influenciará as análises do continente; e a divisão entre Norte e Sul, por sua vez, induzirá o debate entre uma anglo-américa, ao Norte, e uma América Latina, ao Sul.

## Latina

Atualmente, o adjetivo *latino* pode ser empregado com vários significados, com destaque para “referente ao idioma latim”, “relativo a povo cuja língua deriva do latim”. Com esse significado a palavra é utilizada na designação *América Latina*, separando os países de línguas anglo-saxãs dos que usam línguas neolatinas. Já de início essa divisão vem carregada de motivações histórico-culturais, ao negar as diversas línguas faladas no continente antes da chegada dos europeus, responsáveis pela dominação do território e imposição da língua e da cultura.

No entanto, esse não é o único uso do adjetivo; ele também é utilizado para reivindicar descendência romana, cujo império foi responsável pela difusão do latim. Há aqui há um aspecto importante pois, por diversas vezes, o “passado em comum” e a “herança histórica” entre os países europeus foram apregoados durante o processo de consolidação da palavra. O venezuelano Andrés Bello, segundo o cubano Roberto Fernández Retamar, é ótimo exemplo neste caso, por considerar a América como continuidade de uma linha civilizatória histórica:

Ya Andrés Bello (quien, como se sabe, no practicó el antiespañolismo primario de muchos de estos hombres) dirá explícitamente en 1844 que La misión civilizadora que camina como el sol— de Oriente a Occidente, y de que Roma fue el agente más poderoso en el mundo antiguo, la España la ejerció sobre un mundo occidental más distante y más vasto (Retamar, 2016, p. 242).

Duas facetas do Império Romano são frequentemente evocadas em produções que buscam estabelecer uma identidade para a América Latina: a primeira, o caráter imperial e sua continuidade, com a expansão colonial dos Estados da Península Ibérica após o século XVI; a segunda, uma ideia consolidada após o Renascimento: a de que o Império Romano e a Grécia Antiga constituem bastiões de civilização e conhecimento frente à “barbárie”, difundindo essa *civilidade* conforme sua expansão. Essa visão serviu para justificar a exploração, a diáspora africana e o genocídio indígena como um “mal menor” frente aos avanços trazidos pelos europeus. E ela está presente no discurso do uruguaio José Enrique Rodó, em seu influente ensaio *Ariel* (1900):

Hubo una vez en que los atributos de la juventud humana se hicieron, más que en ninguna otra, los atributos de un pueblo, los caracteres de una civilización, y en que un soplo de adolescencia encantadora pasó rozando la frente serena de una raza. Cuando Grecia nació, los dioses le regalaron el secreto de su juventud inextinguible (Rodó, 1956, p. 6).

Mas é o argentino Domingo Faustino Sarmiento quem explicita essa perspectiva em seu conhecidíssimo e prestigiado livro *Facundo: civilización y barbárie* (1845), no qual ele chega a ser favorável ao extermínio de indígenas – a quem chama de “selvagens” – em prol do avanço da civilização, como escreveria em artigo publicado em 27 de novembro de 1844, pelo jornal *El Progreso*, de Santiago do Chile:

Puede ser muy injusto exterminar salvajes, sofocar civilizaciones nacientes, conquistar pueblos que están en

posesión de un terreno privilegiado; pero gracias a esta injusticia, la América, en lugar de permanecer abandonada a los salvajes, incapaces de progreso, está ocupada hoy por la raza caucásica, la más perfecta, la más inteligente, la más bella y la más progresiva de las que pueblan la tierra [...] Así pues, la población del mundo está sujeta a revoluciones que reconocen leyes inmutables; las razas fuertes exterminan a las débiles, los pueblos civilizados suplantán en la posesión de la tierra a los salvajes (Viñas, 2003, p. 65).

Os autores latino-americanos do XIX, geralmente membros da elite intelectual e inspirados pela literatura europeia, colocavam as então recém surgidas nações da América Latina como herdeiras desse legado, como se verá adiante. O discurso de um polo civilizatório em expansão, que leva sua cultura, supostamente mais elevada, para um lugar “bárbaro”, comum ao longo de todo o período colonial, permaneceu na época das independências e, no senso comum dos dias de hoje, ainda insiste em perdurar.

Menos frequentemente, *latino* é significante de “referente a Igreja católica”. Embora menos usual, esse aspecto é central no processo de formação da identidade dos povos latino-americanos. Primeiramente, devido à atuação da igreja católica durante toda a colonização, na conversão de indígenas e negros escravizados; posteriormente como religião mais presente e influente na região. O diplomata peruano Francisco García-Calderón, em seu texto *Les démocraties latines de l'Amérique* (1912), considerou que a latinidade do continente resultava de três forças de pressão: o catolicismo, a legislação

romana e a cultura francesa (Bruit, 2000, p. 7). Durante o século XIX, políticos e escritores influentes evocaram o caráter católico como mais um dos traços identitários da América Latina, em oposição ao protestantismo da América do Norte – mais uma faceta da divisão entre os Estados Unidos e o restante do continente.

Outro significado de *latino* é bem mais recente e anuncia a classificação de uma suposta *etnia latina* – um significado que se tornou possível somente com base no caldo cultural em discussão aqui. No entanto, em termos étnico-raciais essa extremamente diversa *etnia latina* é de difícil definição, sendo comumente designada como resultante da miscigenação entre indígenas, negros e europeus. Conforme a linha teórico-política do autor, essa miscigenação é considerada positiva ou negativa, variando do *extermínio necessário* a que se referiu Sarmiento à “raça cósmica” iberoamericana do mexicano José Vasconcelos. No ensaio *La raza cósmica: misión de la raza iberoamericana* (1925), embora não fale de uma *etnia latina*, José Vasconcelos ajudaria a construir as bases de um ideal cultural comum (Retamar, 2016, p. 253).

Mesmo com ressalvas, essa última designação tornou-se comum a partir da disputa territorial, política e cultural que se analisa a seguir; disputa que se intensifica nos séculos XIX e XX, mas tem início séculos antes e, de certa maneira, ainda está em andamento.

## Gênese do conceito

Para entender a ideologia e os projetos por trás do conceito de *América Latina*, é importante evidenciar a importância da noção de *latinidade*, sua formação e seus meandros. Tratar da gênese do conceito não basta, já que há uma latinidade na Europa, sem falar de algumas intersecções desta na América do Norte. É preciso compreender melhor diferenças essenciais na formação dessa noção na identidade no “Novo Mundo”: “Na Europa, a ideia de ‘América Latina’ era uma adaptação peculiar de duas vertentes do final do século XVIII e do século XIX – de um lado, iberismo; do outro, a *latinité*” (Trillo, 2012, p. 248). Trata-se, então, de compreender o que cada uma dessas vertentes significou desde a gênese até seu emprego na Europa e nos países latino-americanos.

### *Iberismo*

Surgido como reação às guerras napoleônicas, o iberismo foi um movimento político e cultural de Portugal e das Espanhas, com maior visibilidade e influência entre 1840 e 1920 – ou seja, no auge do debate sobre a nomenclatura do que hoje chamamos de América Latina (Trillo, 2012, p. 248). Durante as invasões napoleônicas, a ideia de iberismo surge como resistência ao avanço francês e, após a dominação francesa, busca a manutenção dos costumes locais frente às imposições do invasor.

Seu principal inimigo original foi a França, mas gradualmente se adaptou de forma a incluir, como *bête noire*, os Estados Unidos. Sua principal reivindicação era a crença em uma história e destino comuns de Portugal e Espanha *vis-à-vis* à crescente hegemonia francesa – embora a estranha, porém duradoura, aliança de Portugal com a Inglaterra tenha muitas vezes obscurecido as reivindicações étnicas e culturais do iberismo. Por sua vez, as políticas norte-americanas dirigidas a Cuba, Porto Rico e às Filipinas durante os anos 1890 e 1900 tornaram o iberismo mais atraente intelectualmente (Trillo, 2012, p. 248).

Essa ideia abarca Portugal e Espanha, assim como suas colônias, vistas como parte de seu território: embora o discurso se refira predominantemente às metrópoles, trata-se da América *dos latinos* mais do que propriamente *latina*. Isto porque o iberismo opunha-se não somente à França, mas à própria ideia de *latinité*, união capitaneada pela nação francófona com base em uma ancestralidade comum. Com a adoção dessa ideologia, somente as nações sob domínio de dois dos países europeus fariam parte da América *dos latinos*, deixando de lado locais do Caribe que estavam sob domínio francês. Vê-se que, naquele momento, o iberismo opunha-se não à Inglaterra ou aos Estados Unidos, mas sim à França. Daí uma possível justificativa do porquê os países sob o domínio francês só seriam integrados ao conceito de América Latina posteriormente.

Essas ressalvas justificam em parte o fato de o iberismo ter sido adotado amplamente apenas na Europa. Mais tarde, seria ideologicamente retomado pelas ditaduras portuguesa e

espanhola, que reciclaram as ideias de retomada dos valores tradicionais e religiosos, de oposição a países vizinhos, às quais adicionam a reivindicação de retomada de territórios coloniais perdidos, marcada então por fortes influências da ideologia fascista. Mas, de fato, o iberismo não se popularizou para além desses momentos, embora ecoe até hoje entre grupos conservadores tanto de Portugal quanto da Espanha.

Algumas das características do iberismo seriam, entretanto, recorrentes no debate, especialmente quanto ao pertencimento ou não do Brasil à latinidade latino-americana:

[...] intelectuais como Morse – ou, em alguma medida, Merquior – sustentaram a latino-americanidade do Brasil com base em argumentos iberistas, da Ibéria como um Ocidente esclarecido alternativo, que podia ser traduzido como o *Sonderweg*<sup>2</sup> latino-americano do não individualismo, da mestiçagem e daquilo que José Vasconcelos via como a vantagem do desejo descontrolado, da luxúria – que fascinava o mesmo Freyre ou Morse – como caminho para uma nova opção civilizacional nascida da luxúria (Trillo, 2012, p. 258).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Conceito da historiografia Pós-Segunda Guerra que significa “caminho especial” ou “via própria”.

<sup>3</sup> Para fim de contextualizar os intelectuais presentes nesta citação: Richard Morse (1922-2001), historiador estadunidense, especializado no estudo da América Latina; José Guilherme Merquior (1941-1991), diplomata brasileiro, crítico literário, antigo membro da Academia Brasileira de Letras; José Vasconcelos (1882-1959), político, educador e filósofo mexicano; Gilberto Freyre (1900-1987), político e intelectual brasileiro, autor de *Casa-grande e senzala*.

Embora não tenha ganhado popularidade entre intelectuais latino-americanos, trata-se de um traço diferencial (*Sonderweg*, ou “via própria”, mencionada por Trillo) entre o que a *latinidade* seria para Espanha e Portugal e o que viria a ser para a América Latina.

Uma exceção deve ser apontada e se refere aos intelectuais brasileiros, mais afetos ao iberismo. No Brasil, a manutenção de um regime monárquico-imperial e da escravidão após a independência – o que não ocorreu em nações da América Espanhola – tornaram o sistema político-econômico incompatível com os ideais franceses de igualdade e liberdade (Trillo, 2012, p. 250).

Além disso, a elite brasileira da época via outro atrativo no iberismo; o fato de não ser ideologicamente contrário ao imperialismo norte-americano era conveniente para a ex-colônia portuguesa, que buscava estabelecer relações comerciais e políticas favoráveis com a emergente potência do Norte. “Isto é, a forma brasileira do iberismo serviu às preocupações estratégicas empíricas do Brasil, que não podiam arcar com o forte anti-americanismo” (Trillo, 2012, p. 249) Assim, o iberismo sem a *latinité* converteu-se em uma forma brasileira instrumental para lidar com os Estados Unidos.

## *Laminite*

A manutenção do idioma francês é importante no conceito de *latinité* (traduzido como latinidade), pois se trata de

uma visão capitaneada pela França, a quem o iberismo se contrapunha. Ao invés de um tom de derivação e reiteração, sugerido pelo sufixo *ismo*, no conceito de iberismo, a ideia de latinidade denota uma nuance que pode ser vista, para alguns autores, como mais inclusiva, cultural e etnicamente.

Ao longo da história, a *latinité* teve diferentes inflexões e interpretações. Inicialmente os intelectuais franceses se consideravam herdeiros da civilização e da intelectualidade latina, caudatários em diversificados campos da *grandeza* de Roma ou da Grécia Antiga:

As línguas românicas e diversas instituições políticas e legais que se acreditava referidas àquelas origens imperiais comuns, as línguas, os povos, as regiões que faziam parte do mundo romano, incluindo povos de língua inglesa e americanos de todos os tipos. Assim, como é bem sabido, a ideia de uma parte latina da América foi, acima de tudo, uma torção moderna de uma velha ideia, um produto do choque entre impérios modernos (Trillo, 2012, p. 242).

O conceito ampliou-se para a região mediterrânea, principalmente para Portugal, Espanha e suas colônias no norte da África, encaradas como parte desses impérios e, após as independências, como zonas de influência do pensamento europeu, principalmente francês.

Encabeçada por pensadores franceses, a *latinité* tinha como pilares a oposição às forças materiais do anglo-saxonismo, a unidade racial dos povos latinos, o monarquismo e o catolicismo disfarçados de apego à ordem, a autonomia lo-

cal e a tradição, em especial aquela pautada em uma ancestralidade romana (Trillo, 2012, p. 242-245). Ressalte-se brevemente que, por diversos motivos, a oposição ao anglo-saxo-nismo operava em dimensão territorial: a França disputava diversos territórios da América do Norte, de início com a Inglaterra e, posteriormente, com os EUA, mesmo após a independência das nações. Portanto, era de seu interesse reivindicar um laço cultural entre as culturas latinas (Bethell, 2009, p. 289-291).

A lógica de uma latinidade que unia Estados europeus e americanos também foi encampada por Portugal e Espanha, notadamente por meio da monarquia e do catolicismo. Mesmo que já não possuíssem colônias no continente, ambos países constantemente indicavam a importância de uma forte autoridade central e da presença católica nas novas nações, para que pudessem resistir aos avanços dos povos anglo-saxões e protestantes. Finalmente, em todo esse processo foi essencial considerar ex-colônias como herdeiras do legado histórico proveniente dos romanos, visão que seria abraçada tanto pelas frentes europeias quanto americanas.

A ironia não termina neste projeto imperial alimentado por latinidades românticas regionais, mas se torna a ironia de uma *Amérique Latine* anti-saxônica racial, transformada não em uma forma francesa, mas em uma forma hispânica global de anti-americanismo, antiprotestantismo e antimodernismo (Trillo, 2012, p. 243).

No final do XIX e início do XX, de Paris, Rubén Dario, José Enrique Rodó e Francisco García-Calderón tornaram a *latinité* visível na América Latina. Em busca de conceber uma

identidade para as nações recém-independentes, esses autores buscaram referenciais em sua própria formação, de influência francesa (quando não diretamente francesa): “Quanto a Rodó, o editor das suas obras completas argumenta que seu projeto arielista corresponde basicamente à tradução para a América Latina de concepções de intelectuais franceses, como Ernest Renan e Alfred Fouillée” (Ricupero, 2021, p. 235). Além disso, a ameaça da potência do Norte era real e, naquele momento, muito mais próxima do que qualquer retomada europeia; o ideário anti-imperialista já estava, portanto, presente e o apoio das ex-metrópoles poderia ser importante para afastar o ímpeto da superpotência em formação. No entanto, a ideia de apoio às nações latino-americanas, seria cada vez mais mal-vista entre intelectuais progressistas e anti-imperialistas, fosse ele ofertado por países europeus, fosse pelos norte-americanos – apesar dos esforços dos estadunidenses para se colocarem como defensores da América frente ao colonialismo por meio do panamericanismo.

El panamericanismo dirigido por Estados Unidos desde finales del siglo XIX consideraba que, para evitar el regreso de potencias europeas a la región, era necesario un movimiento continental que integrara a las naciones del hemisferio occidental dentro de un sistema económico y de alianzas. Esta idea fue decayendo en los ambientes antiimperialistas, donde dicho sistema era considerado un engaño que sólo beneficiaba a Estados Unidos, cuyo poderío hacía una burla de la soberanía de las naciones (Orgaz, 2021, p. 159).

## Pontos em comum

De certa forma, iberismo e *latinité* surgiram como vertentes em oposição mútua:

Em suas origens, o iberismo cultural foi uma reação à outra vertente, a *latinité* – um posicionamento militar e comercial estratégico mais franco-espanhol –, mas estava também nas raízes do hispanismo pós-1898 na Península e nas Américas, incluindo, vale a pena sublinhar, os Estados Unidos. Na América espanhola – mas não na Espanha, em Portugal, nem mesmo no Brasil – o iberismo, como conceito, parasitava o termo “América Latina” (Trillo, 2012, p. 249).

O contexto caracterizava-se por disputas identitárias, políticas e econômicas pela influência no continente, no tempo em que os recém-independentes Estados da região buscavam formar suas identidades nacionais em meio a disputas políticas locais (progressistas e conservadores; socialistas e liberais; indigenistas e eurocêntricos) e que a própria nomenclatura *América Latina* não era ainda consenso. Nesse panorama é compreensível que as fronteiras entre os conceitos de iberismo e *latinité* se misturassem. Embora haja diferenças entre eles é importante destacar algumas de suas similaridades:

Ambas as vertentes eram estratégias comerciais geopolíticas que buscavam encarar os desafios colocados tanto pelos realinhamentos dos impérios europeus durante o século XIX quanto pela emergência maciça dos modernos estados-nação. Ambos, iberismo e *latinité*, eram também agendas culturais importantes que incluíam,

digamos, as buscas românticas pelo *Volkgeist*<sup>4</sup> por meio do reflorescimento de línguas e tradições locais nos anos 1840 e 1850 ou de todos os tipos de doutrinas raciais dos anos 1880 até os anos 1920. Embora, em linhas gerais, as duas vertentes não tenham se materializado em qualquer realidade política ou militar significativa, ambas tiveram efeitos culturais duradouros – um deles, de longa duração: a ideia de América Latina (Trillo, 2012, p. 248).

Portanto, nenhuma dessas ideias se manteve estática e nem isolada, ambas eram conhecidas e discutidas. A remoção e a inclusão de ideologias no curto espaço de quarenta anos, de uma forma não estruturada, mostra que tais conceitos eram muito voláteis. Ainda assim, mobilizaram projetos políticos radicalmente diferentes, que acabaram moldando o desenvolvimento de uma *latinidade particular* e da noção de América Latina por consequência. Exemplo disso é como o iberismo, mais atuante na latinidade europeia, se torna parte do pensamento brasileiro; e é, ademais, fundamento para que intelectuais brasileiros reivindiquem a designação do país como latino-americano. Isso porque a *latinité*, que inicialmente constituiria bandeira para a europeização cultural à *francesa* das nações americanas, seria progressivamente diluída, acentuando-se seu caráter anti-EUA.

---

<sup>4</sup> *Volkgeist* poderia ser traduzido livremente como “espírito do povo”, conceito presente na filosofia alemã, com um de seus grandes expoentes sendo Hegel.

## O nascimento do conceito

Embora gestada no seio de projetos políticos europeus, a ideia de latinidade foi muito além deles. Ao se interligar ao continente americano, o peso cultural desse projeto político passou por profundas mudanças. Os primeiros registros em que as ideias de América e latinidade se unem para formar a expressão América Latina podem ajudar a melhor compreender essas mudanças.

Por muito tempo atribuiu-se ao estadista francês Michel Chevalier o primeiro uso da expressão *Amérique latine*. No entanto, segundo o historiador inglês e brasilianista Leslie Bethell:

Existem três grandes candidatos ao primeiro uso do termo América Latina: José María Torres Caicedo, jornalista, poeta e crítico colombiano nascido em 1830 em Bogotá e falecido em 1889 em Paris; Francisco Bilbao, intelectual socialista chileno (1823-1865), e Justo Arosemena, jurista, político, sociólogo e diplomata colombiano (1817-1896) (Bethell, 2009, p. 290).

O historiador esclarece que, no período em que Michel Chevalier escreveu, já existiam ideias de uma América latinizada, ou dos latinos, com diferentes ramificações.

A hipótese de que Chevalier tenha sido o primeiro a designar a *Amérique latine* talvez corresponda à importância de seu papel no panlatinismo francês sob Napoleão III. A iniciativa panlatinista tinha por objetivo legitimar as pretensões expansionistas do II Império Francês (1852-1870), que disputava

influência e territórios no continente com Espanha e Portugal, mas principalmente com os EUA. A obra escrita por Chevalier, *Des intérêts matériels en France* (1836), aponta duas “Américas”, uma anglo-saxônica, ao norte, e uma latina, ao sul. Para ele, esses dois lados deveriam ficar distantes um do outro devido a diferenças essenciais mencionadas pelo francês: língua latina contra anglo-saxã; igreja católica contra protestante; e a possibilidade de expansão dos Estados Unidos.

Las dos ramas, latina y germana, se han reproducido en el Nuevo Mundo. América del Sur es, como la Europa meridional, católica y latina. La América del Norte pertenece a una población protestante y anglosajona (Chevalier, 1836 *apud* Ardao, 1980, p. 29).

À primeira vista, cronologicamente não haveria motivo para questionar a autoria da expressão por Chevalier, porém essa hipótese é cada vez mais refutada. Primeiramente porque, embora ofereça uma análise pertinente do contexto americano, seu livro não delimita exatamente o que seria essa América e como resistir a seus *inimigos*. A influência do texto ficou, em certa medida, restrita à França; transcorreram duas décadas para que a expressão voltasse a aparecer de forma consistente no continente americano. Em segundo lugar porque, embora os pilares de Chevalier sejam os mesmos que fundam o conceito posterior de América Latina (anti-EUA, reivindicação da latinidade, união dos povos), a argumentação, a motivação e o projeto político que embasam a formulação diferem demasiadamente (Bethell, 2009, p. 290-292).

O terceiro motivo de refutação deve-se ao fato de Chevalier, como estadista francês, preocupar-se sobretudo com a manutenção e o fortalecimento do governo de Napoleão III, interesses que estavam acima da autonomia das nações latino-americanas. Durante os anos 1860 – quando a América Latina já era uma expressão mais conhecida e debatida – Chevalier foi “o principal propagador da intervenção francesa no México em 1861, como mostram, por exemplo, seus artigos escritos para a *Revue de Deux Mondes* (1862) e *Le Mexique ancien et moderne* (1863)” (Bethell, 2009, p. 290). Essas dissonâncias entre sua visão política e a dos intelectuais americanos acabariam por embasar a preferência de outros marcos para sinalizar o início da adoção da expressão *América Latina* – conceito que não deixa de ser também um projeto político.

O brasilianista Bethell (2009) aponta a hipótese de ter talvez sido o colombiano José Maria Torres Caicedo o primeiro a empregar *América Latina* como expressão de uma realidade geográfica e cultural. Ele o fez no poema *Las dos Américas* (1856): “*La raza de la América Latina | Al frente tiene la sajona raza | Enemiga mortal que já amenaza | Su libertad destruir y su pendón*” (Caicedo, 1856 *apud* Bethell, 2009, p. 290). Diante da invasão dos Estados Unidos ao México em 1865, Caicedo escreveu que a América Latina deveria montar uma união latino-americana, com organismos supranacionais, abrangendo acordos políticos e militares, para evitar o avanço

dos EUA. Ressalte-se que, ao defender a aliança contra o adversário em comum, ele afirmava também a autonomia das nações independentes.

Bethell indica outra hipótese sobre a autoria da expressão, apontada pelo historiador chileno Miguel A. Rojas Mix, que “argumenta em favor de Francisco Bilbao, que organizou o Movimiento Social de los Pueblos de la América Meridional em Bruxelas, em 1856” (Bethell, 2009, p. 291). Francisco Bilbao, chileno, também em 1856, teria usado “América Latina” para referir-se aos “estados desunidos do sul”. Finalmente, há uma terceira hipótese:

A jovem historiadora norte-americana Aims McGuinness recentemente pôs Justo Arosemena em destaque. Na época um representante liberal do Estado do Panamá no Senado colombiano, Arosemena se referiu à “América Latina” e ao “*interés latinoamericano*” em um discurso em Bogotá, no dia 20 de julho de 1856 (Bethell, 2009, p. 291).

Não se fará uma análise das diferenças e semelhanças e das propostas de cada um deles; igualmente não se pretende defender qual deles merece a autoria do termo. No entanto, cabe notar, por parte do chileno e do colombiano respectivamente, o nacionalismo contra os empreendimentos privados ou públicos dos EUA, em agressiva expansão pelo continente: ambos propugnam a união do sul, formando uma aliança inclusive militar.

Os diferentes autores que se dedicam a estudar a América Latina e a origem do conceito que a define preferem ora Bilbao, ora Caicedo, ora Arosemena. O que se ressalta é a forte

conexão entre o pensamento desses três latino-americanos – a indicar que aqui importa mais o conteúdo conceitual do que o debate historiográfico.

É verdade que as Américas Latinas pensadas na passagem do século XIX para o século XX e na década de 1960 eram bastante diferentes; a primeira sendo amparada na ideologia elitista do “latinismo”, a segunda no “terceromundismo” revolucionário. Por outro lado, pode se perceber, subjacente aos distintos períodos, um anti-imperialismo voltado especialmente contra os EUA (Ricupero, 2021, p. 224).

*América Latina* é um conceito fundado em forte pressuposto político: a necessidade de fazer frente aos Estados Unidos por meio de um projeto de união política e econômica em torno de objetivos comuns, dentre eles a defesa contra agressões militares que poderiam vir do Norte. Vale lembrar que os EUA já passavam a se posicionar como potência mundial e a se expandir, sob a égide da Doutrina Monroe.

Embora a independência dos EUA tenha sido uma referência positiva nas lutas por emancipação, tanto em forma militar quanto discursiva e política, o país passa a ser visto como uma ameaça no século XIX. Isso porque Washington não deu apoio às guerras de independência das nações do Sul e do Caribe e, no campo diplomático, se posicionava contra acordos de unidade territorial entre elas:

A anexação do Texas em 1845, a Guerra Mexicana de 1846-48, a corrida do ouro californiano em 1848, o interesse norte-americano em construir uma rota interoceânica cortando o istmo do Panamá, as ameaças cons-

tantes de ocupação e anexação de Cuba, e, principalmente, a invasão da Nicarágua em 1855 por William Walker, tudo isso alimentava sua convicção de que os Estados Unidos só cumpririam seu Destino Manifesto à custa da “América Latina” (Bethell, 2009, p. 292).

Para que serve um conceito? Para afirmar e nomear algo, e para diferenciar-se de ou contrapor-se a algo. América Latina é um conceito que busca dar expressão identitária, política e econômica a todos os Estados que surgiram com o fim dos impérios coloniais na América, evoca unidade continental e defesa contra agressões militares. Surge como projeto. Surge também como contraponto: à ameaça de recolonização e às agressões militares dos Estados Unidos.

### *Críticas ao conceito*

O pertinente estudo *A invenção da América Latina*, de Hector Bruit (2000), mostra que houve diversas propostas de nome para esta demarcação, as quais, por sua vez, implicaram pequenas alterações geográficas – incluindo ou não os países caribenhos, francófonos ou o Brasil. Quando vistas em um mapa essas alterações parecem não afetar demasiadamente a raiz do termo, porém, carregam grande peso teórico, histórico e conceitual. Segundo Bruit (2000, p. 11): “No fundo, o que queremos dizer, é que a questão do nome não é puramente semântica, nominativa. Pelo contrário, envolve realidades históricas concretas e específicas, e estas pertencem ao século XX”.

O estabelecimento do conceito não foi imediato e nem homogêneo: durante o final do século XIX e início do XX, influentes autores latino-americanos preferiam outros termos para designar o território. Se não ignoravam o conceito, esses autores o criticavam.

O cientista político e diplomata francês Alain Rouquié, por exemplo, prefere usar “extremo ocidente”, pois considera América Latina um conceito excessivamente vago: nem só geográfico, nem só político, nem só cultural:

¿Qué significa América Latina desde el punto de vista geográfico? ¿Es el conjunto de los países de Sud y Centroamérica? Sin duda, pero según los geógrafos, México pertenece a la América del Norte. ¿Es más sencillo englobar bajo esta denominación a todas las naciones al sur del río Bravo? Pero en ese caso habría que reconocer que Guyana y Belice, angloparlantes, así como Surinam, donde se habla el holandés, forman parte de la América “Latina”. A primera vista, se trata de un concepto cultural, lo que conduce a la conclusión de que abarca a las naciones americanas de cultura latina. Ahora bien, Canadá, con Québec, es tan latino como Puerto Rico, Estado Libre Asociado de los Estados Unidos, e infinitamente más que Belice; sin embargo, a nadie se le ha ocurrido incluirlo, o siquiera a su provincia francófona, en el conjunto latino-americano (Rouquié, 1991, p. 15).

Além disso, critica a forte influência de pensadores europeus e norte-americanos na formulação dos conceitos e nos modelos socio-políticos almejados: “La escasa densidad de las relaciones económicas, e incluso culturales, entre naciones que durante más de un siglo de vida independiente se han

vuelto la espalda entre ellas para mirar a Europa o Norteamérica” (Rouquié, 1991, p. 15). A crítica de Rouquié é adequada, porém parece exagerada: pensadores latino-americanos já observavam de forma crítica o avanço ocidental sobre a região e buscavam formular sua própria linha epistemológica e acadêmica, elaborando um projeto político mais nítido do que o diplomata francês dá a entender.

Os peruanos Haya de la Torre e José Carlos Mariátegui afirmam que a designação “latina” apagaria o papel dos povos indígenas e dos negros na história local – críticas mais semelhantes às atuais. Mariátegui considera que essa escolha ignora justamente o que torna a região diferente de todas as outras, além de favorecer uma visão europeizada e generalizante – motivos que o levam a preferir a expressão *Indoamérica*. Para Haya de la Torre a noção latinizada da América não é apenas irrealista, é improdutiva: reivindicar a herança – e, mais do que isso, a imposição – europeia sobre o continente como seu traço definidor elide suas particularidades múltiplas, que deveriam ser abarcadas e celebradas:

Dentro de un conjunto latinoamericano tan marcado por la colonización cultural europea y a la vez por el proceso de descolonización de comienzos del siglo XIX, y más tarde por el miedo al sometimiento al imperialismo de fin de siglo, la generación de Haya de la Torre ve en el indio la particularidad que permite al continente destacarse de todos los demás grupos humanos (Orgaz, 2021, p. 167).

Por isso, o autor peruano considera *Indoamérica* não só como o conceito mais adequado, mas como o do futuro:

La expresión latinoamericanismo corresponde, pues, innegablemente, a nuestra época republicana y responde más a ella que el restringido y colonial hispanoamericanismo [...] Los vanguardistas, los apristas, los antiimperialistas de América, inclinados a la interpretación económica de la historia, hemos adoptado la denominación *Indoamérica* como expresión fundamental (Haya de la Torre, 1936 *apud* Bruit, 2000, p. 8).

Vários outros autores (como José Martí, Pedro Henríquez Ureña, entre outros), por motivos diversos preferiam empregar termos como “Hispano-América” ou “Ibero-América”:

[...] mesmo que muitos intelectuais do continente americano se tenham voltado para as letras francesas no século XIX. Mas a influência francesa foi bastante relativa. Na realidade, houve também uma forte influência anglo-saxônica e alemã. [...] Na realidade, a ideia de latinidade era associada a ideia de monarquia, de conservadorismo, de antiliberal, de antirrepublicano. A latini-  
dade é europeia, nasceu na Roma antiga, está estreitamente ligada à Igreja Católica, ao autoritarismo monárquico (Bruit, 2000, p. 5).

Intelectuais que se posicionaram mais radicalmente contra o imperialismo europeu, como Martí, Mariátegui, de la Torre, entre outros, não aceitam a ideia de latinidade: ela ou não é incorporada a seus conceitos ou é criticada como excludente e insuficiente. No panorama do final do século XIX e início do XX, por certo seria contraditório basear a identidade de nações recém-formadas ou em formação na América em

ideias como “monarquia” e “conservadorismo”. Essas nações se revoltaram justamente contra monarquias europeias (latinas) e adotaram a república como sistema político – com a única exceção do Brasil.

## **O Brasil e a identidade latino-americana**

Não existe consenso sobre a incorporação do Brasil à identidade latino-americana. Há uma antiga e frequente linha de pensamento que não entende o país como parte dessa “América Latina”. Além disso houve também resistência de outros países latino-americanos à inclusão do Brasil nesse conceito unitário:

O importante é que nenhum dos políticos, intelectuais e escritores hispano-americanos que primeiro utilizaram a expressão “América Latina”, e nem seus equivalentes franceses e espanhóis, incluíam nela o Brasil. ‘América Latina’ era simplesmente outro nome para a América Espanhola. [...] escritores e intelectuais brasileiros, apesar de reconhecerem a herança ibérica e católica que o Brasil e a América Espanhola têm em comum, também estavam cientes das diferenças que os separavam (Bethell, 2009, p. 293).

As duas iniciativas, externa e interna, contra a inclusão do Brasil no conceito é um dos motivos pelo qual pesquisas de opinião recentes apontam que apenas 4% dos brasileiros se identificam como “latinos” (Onuki; Mouron; Urdinez, 2016). O processo de independência brasileiro tem características particulares: foi a única monarquia escravista latino-americana após a independência, no século XIX. e manteve relações

de aliança com os Estados Unidos (Bethell, 2009, p. 293). Some-se a isso a amplitude territorial do Estado, a exigir que os esforços de manutenção da identidade e integridade do território se centralizassem em questões nacionais.

Havia exceções, é claro. O *Manifesto Republicano* de 1870, assinado por intelectuais e políticos da fração liberal e federalista, e publicado na primeira edição do jornal *A República*, propunha que o Brasil se alinhasse como parte da América Latina, além de José Veríssimo, um assíduo defensor da aproximação entre Brasil e sua identidade latino-americana:

O poeta nicaraguense Rubén Darío, em sua visita à Academia Brasileira de Letras em 1912, ouviu Veríssimo lamentar que, “filhos do mesmo continente, quase da mesma terra, oriundos de povos da mesma formação cultural, com grandes interesses comuns, vivemos nós, latino-americanos, pouco mais que alheios e indiferentes uns aos outros, e nos ignorando por completo” (Veríssimo, 1986 *apud* Bethell, 2009, p. 304).

Radicalmente diferente dos outros países latino-americanos, a partir da independência, durante o Império (1822-1889), o Brasil desenvolveria seu paradigma liberal-conservador: liberal por aderir à lógica agroexportadora do capitalismo globalizado, conservador por sua forma de produção, ainda profundamente colonial.

Ainda que com alterações, esse modelo se manteria na República Velha, período de auge do debate em torno do conceito e da unidade da América Latina. O paradigma brasileiro levaria o país a manter relações políticas e comerciais próximas com os EUA e as antigas metrópoles. Trata-se do período

em que a grande potência do Norte mostrava interesses expansionistas e intervencionistas ao Sul cada vez mais evidentes. É nesse cenário que a política externa brasileira se aproxima dos EUA e passa a defender seus interesses na região:

O processo de unificação desses dois subsistemas regionais teve como ideologia legitimadora o “movimento” panamericanista. Por meio de um discurso que forjava uma suposta identidade, a ideologia do panamericanismo viria a funcionar como justificativa moral para uma relação, posteriormente rotulada de neocolonial, onde os EUA desempenhariam uma “missão civilizadora” (Conduru, 1998, p. 63).

Por vezes adotando uma política de alinhamento automático, outras vezes de aproximação pragmática, o país raramente buscou promover autonomia e resistir às intervenções por parte do gigante ao Norte. Isto alimentou uma visão do Brasil como *subimperialista*, aumentando seu distanciamento relativo de outras nações latino-americanas.

Daí porque as relações da política externa brasileira com a América Latina foram – e, em certa medida, são até hoje – minadas por rivalidades regionais, pelo apoio ao imperialismo e pela desconexão com valores basilares da identidade latino-americana. Embora a manutenção da boa relação com os vizinhos fosse parte integral da gestão de Rio Branco,

As relações comerciais entre os dois países teriam sido, segundo Burns, o fator determinante da política de aproximação com os EUA. O mercado norte-americano era o principal consumidor das exportações brasileiras, o que tornaria a dependência comercial mais relevante

como explicação para a aproximação do que os laços políticos e diplomáticos (Conduru, 1998, p. 67).

A dependência comercial em relação aos Estados Unidos promovia a necessidade de priorizar essa relação frente à aproximação com seus vizinhos; mesmo que a manutenção da paz fosse um objetivo enunciado, ela aconteceria nos termos que agradassem à potência aliada.

## A difusão do conceito

Apesar de utilizado por parte da intelectualidade no século XIX, o conceito *América Latina* não teve grande difusão, em boa parte pelas críticas que vimos anteriormente. Esse panorama começa a mudar no início do século XX.

### *O arielismo*

Em 1900 o uruguaio José Enrique Rodó publica "*Ariel*", livro em que se vale das personagens Caliban, Ariel e Próspero – da obra dramaturgica *A tempestade*, de William Shakespeare – para criar uma alegoria da relação entre Estados Unidos, América Latina e Europa. Na obra, Rodó estabelece uma identidade com contornos mais definidos ao criticar o que ele chama de "nordomanía", ou seja, a influência cada vez maior de nações anglo-saxãs do norte sobre os países do Sul.

Próspero (Europa) seria um sábio que naufraga na ilha e a domina, subjugando Caliban (EUA) e Ariel (América Latina).

Enquanto Caliban é “bárbaro” e violento (o nome é interpretado como um anagrama de *canibal*), Ariel serve ao europeu e aprende com ele, de forma que é liberto ao final do enredo. O enredo torna claro o discurso da herança da *civilização latina* e do *passado histórico*, no qual a América Latina estaria em posição ideal para desenvolver essa herança.

Se inicialmente o papel principal cabia indiscutivelmente a Próspero, sendo valorizada especialmente a sua capacidade de renúncia e conciliação, a partir principalmente do século XX, um personagem que não tem mais de 180 linhas na peça, Caliban, passa a ser estimado devido à sua identificação com o nativo da ilha, a ponto de converter-se, progressivamente, num verdadeiro símbolo do Terceiro Mundo (Ricupero, 2014, p. 15).

Após a publicação do livro de Rodó tornam-se frequentes variadas alegorias usando essas três personagens para representar o contexto geopolítico latino-americano (Ricupero, 2014, p. 15-17). Vale mencionar a versão da peça, reescrita pelo martinicano Aimé Césaire em 1969. Em seu texto, ele faz uma mudança de peso substantiva em relação a Rodó: Caliban seria América Latina e Ariel os Estados Unidos. Com essa troca Ariel e Próspero se tornam os vilões e aliados na opressão a Caliban, que era o governante da ilha antes da chegada do europeu. Inspirados por Rodó e outros escritores, os intelectuais e literatos da *Generación del 900* (Geração de 1900)<sup>5</sup> comprometeram-se a retratar a região com um olhar esperançoso,

---

<sup>5</sup> Movimento intelectual e literário iniciado no Uruguai, com repercussões em diferentes países latino-americanos. Entre seus representantes

convocando a união dos povos. Os autores filiados a esse movimento valorizavam a contribuição europeia, se opunham aos Estados Unidos mas faziam pouca ou nenhuma menção aos povos negros e indígenas.

As personagens de *A tempestade* seriam interpretadas e reinterpretadas à exaustão por intelectuais posteriores, debatendo como a relação entre Caliban, Próspero e Ariel poderia aclarar o contexto americano. Esse debate é retomado na década de 1970, opondo a visão do cubano Fernández Retamar e a perspectiva do uruguaio Rodríguez Monegal:

[...] há indícios de que a discussão, travada nos anos 1970, entre os dois críticos a respeito da relação de Caliban com o canibalismo não é apenas uma querela literária, mas também um debate político com importantes implicações na maneira de se entender a América Latina (Ricupero, 2021, p. 214).

De modo simplificado, pode-se dizer que cada um desses autores representa uma perspectiva – duas perspectivas diversas, nascidas de duas das principais correntes ideológicas que estão por trás das discussões e iniciativas em relação à América Latina desde meados do século XX até nossos dias.

---

tes, mencionam-se Manuel Ugarte (Argentina), Francisco García Calderón (Peru), Rufino Blanco Fombona (Venezuela), Manoel Bonfim (Brasil), entre outros.

## O papel da Cepal

A criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em 1948, foi fundamental para a consolidação em caráter internacional e institucional do conceito. A partir dela, a América Latina passa a ser reconhecida pelas Nações Unidas como uma região com características próprias:

[...] foi a primeira organização internacional responsável pela “América Latina”, ONGs, fundações e universidades nos Estados Unidos e na Europa, onde os “Latin American Studies” (na maioria estudos sobre a América Espanhola, especialmente México e América Central, com os estudos brasileiros mais provavelmente encontráveis, como diz Wanice Galvão, “no fim do corredor”) cresciam cada vez mais, e aceleraram depois da Revolução Cubana. A América Latina como um todo era vista não só como diferente dos Estados Unidos, mas também como uma região problemática, e fazia parte do então chamado “Terceiro Mundo” (Bethell, 2009, p. 308).

Buscando o desenvolvimento e a integração econômica e política da região, os primeiros estudos avaliaram seu processo de formação, suas características econômicas, urbanização etc. Essa análise ampla levou à constatação das similaridades na região e à oficialização do termo em contexto globalizado.

A visão cepalina de desenvolvimento, que utilizava as noções de *centro* e *periferia*, e a tentativa de impulsão do desenvolvimentismo também colocariam a América Latina como foco de análises socioeconômicas. Observa-se, por-

tanto, que o pensamento econômico foi outra vertente fundamental para robustecer a definição do conceito, surgido primeiramente no século XIX como identidade cultural, com fortes aspectos (geo)políticos. Por meio de críticas à lógica do livre-comércio, os estruturalistas cepalinos sustentam que seria impossível implantar a industrialização seguindo os passos europeus, devido à internacionalização da economia e suas relações preestabelecidas. Reivindicam pois o desenvolvimento de um novo modelo econômico e de um plano voltado à região.

A expressão América Latina se difunde intimamente associada ao conceito de subdesenvolvimento que aparece na década de cinquenta. Então, América Latina passa a ser sinônimo de instabilidade política crônica; estrutura produtiva atrasada e em certos casos arcaica; dependência total ao capital norte-americano; estrutura fundiária reorganizada pelo capital monopólico; acentuado crescimento demográfico (Bruit, 2000, p. 11).

Pautada no desenvolvimentismo prebishiano<sup>6</sup>, a Cepal teria o seu auge nas décadas de 1950-1960. Nesse período, o debate intelectual e acadêmico acerca dos modelos para superar o subdesenvolvimento da América Latina transbordaria para a prática das iniciativas governamentais, como *projeto político*. Os cepalinos divisavam um grande potencial de desenvolvimento econômico na região, com base em experiências

---

<sup>6</sup> Adjetivo derivado do nome do economista argentino Raúl Prebisch, secretário-executivo da Cepal entre 1949 e 1963. Foi o introdutor da linha estruturalista no pensamento econômico do órgão.

de países asiáticos que também passaram por processos de colonização e desenvolveram economias e indústrias fortes. Para alcançar esse potencial não atingido, todos os países latino-americanos – até então majoritariamente agrícolas, com diversos tipos e em diferentes fases de industrialização – deveriam industrializar-se e passar por um processo de reforma agrária. Era preciso garantir que essa industrialização ocorresse de forma ordenada, tanto interna quanto e externamente, evitando que, ao produzirem o mesmo bem industrializado, os países competissem entre si. Por isso, o processo deveria ser dirigido pelo Estado e contar com grandes investimentos públicos.

La superación del subdesarrollo latinoamericano significaba sustituir este “modelo de crecimiento hacia afuera” por uno de “crecimiento hacia adentro”, cuya piedra angular debía ser la promoción de un proceso de industrialización con sustitución de importaciones (Ruiz, 2018, p. 57).

A Cepal viria a ser profundamente criticada, sendo responsabilizada por crises posteriores, decorrentes do lento crescimento econômico, progressivo endividamento e pequeno avanço na diminuição de desigualdades sociais nos países que aderiram a suas propostas: “Después del estallido de la crisis de la deuda en 1982 y la década perdida del desarrollo latinoamericano, las ideas de Prebisch y la Cepal fueron atacadas debido al ascenso de la economía neoliberal y el Consenso de Washington” (Ruiz, 2018, p. 73). No entanto, o papel do pensamento cepalino na definição e reconhecimento da

ideia de América Latina é inegável: somente após esse período, popularizaram-se pesquisas que abrangem a região utilizando essa nomenclatura e surgem projetos econômicos unificados que consideram a região como um todo; só a partir de então *América Latina* assumiria o *status* de termo técnico e analítico (Ruiz, 2018, p. 75).

O debate progride em áreas conectadas, mas por dois caminhos distintos: um, analítico, econômico e desenvolvimentista; outro, cultural, político e ideológico. No primeiro, durante e após o período do auge cepalino, há um aumento da credibilidade analítica econômica e política do conceito *América Latina* como expressão de uma unidade que busca analisar seu contexto e propor alternativas; nesta vereda, o anti-imperialismo discutido anteriormente é pouco presente. Isso porque a Cepal mantinha foco no desenvolvimento econômico, estabelecendo parcerias com o FMI e outros órgãos da ONU, sobre os quais os EUA tinham muita influência; logo, a oposição ao imperialismo não seria interessante.

Não deixa de ser relevante, entretanto, a perda de centralidade do anti-imperialismo (quando não sua completa ausência) no ramo desenvolvimentista, em prol da conceituação da região como “periférica”, “subdesenvolvida” e “democraticamente frágil”. Ao delinear contornos que faltavam à ideia de América Latina, a Cepal se afasta de um dos pilares da concepção dos intelectuais latino-americanos responsáveis pela criação do termo. Isso não significa que o projeto político

anti-imperialista de resistência, baseado em uma visão cultural latino-americana integrada, tenha cessado com o avanço do ideário cepalino. A integração promovida pela Cepal e por outras organizações de cunho semelhante possibilitaram o maior fluxo de ideias e a melhora de relações diplomáticas, mesmo que esse processo não tenha sido constante.

O segundo caminho pelo qual o debate avança – envolvendo os eixos do anti-imperialismo e das semelhanças nas características culturais, históricas, políticas e ideológicas – permanece vivo na literatura, na arte e na política popular, sendo progressivamente revisitado para incluir setores e grupos inicialmente negligenciados pela expressão.

### *Para além da academia*

“A partir dos anos 1970, através dos efeitos da revolução cubana, dos exílios intelectuais, e também nas agendas étnicas globais pós-1990, a cultura popular estava mais familiarizada com a ideia de América Latina” (Trillo, 2012, p. 252). Isso ocorre depois de a região passar por mais processos em comum, boa parte deles relacionados com o intervencionismo norte-americano, especialmente na instauração de ditaduras – o que fortaleceu o viés anti-imperialista do conceito. No entanto, até hoje há um embate entre o conceito e as identidades nacionais, principalmente no Brasil e na Argentina, juntamente com a permanência de forte influência intelectual europeia em muitos países.

A Argentina e o Brasil eram particularmente nacionalistas, incapazes de enxergar sua história e identidade comuns com o resto da América Latina *vis-à-vis*, é claro, os Estados Unidos, uma “lâmpada ou sol” à luz do qual todas as repúblicas latino-americanas parecem “según la distancia o el volumen, o mariposas o satélites” (Trillo, 2012, p. 254).

As potências mundiais sempre disputaram influência em toda América Latina, incluindo a região do chamado Cone Sul, constituído por Argentina, Chile, Brasil, Uruguai e Paraguai. Essas nações – tanto por influxos externos como por fatores históricos, políticos, econômicos e territoriais internos – enfrentaram (e enfrentam) ciclos de aproximação e distanciamento, frequentemente mencionados como “ondas de integração” (Souza, 2012, p. 88). O incremento de interesses estratégicos e comerciais no Cone Sul é outro fator contribuinte para as contínuas revisões e reavaliações que a expressão América Latina passou e ainda passa atualmente.

## Conclusão

A constituição do conceito *América Latina*, resultado de amplo processo de discussão ao longo do tempo, contou com a participação de célebres intelectuais do século XIX, como Rodó, Rubén Dario, Mariátegui, entre outros. Cada um deles ofereceu um retrato pertinente de seu contexto particular, assim como do continente como um todo.

O uso desse conceito ao longo dos séculos XIX e XX colocou em jogo diversas perspectivas políticas e hoje, de fato, se encontra imbricado por significados e interpretações radicalmente diferentes dos que estavam presentes em seu nascedouro e foram basilares para sua formação e popularização. No entanto, essas perspectivas ainda são cenário de frequentes debates políticos pois, mesmo não havendo um grande projeto de unificação latino-americana na atualidade, a ideia unificadora que subjaz ao conceito de América Latina está presente nas mais diversas abordagens sobre o subcontinente. Ênfases e silêncios sobre a política e a história da região podem ser mais bem compreendidos ao estudar a genealogia e as releituras da expressão. Por isso, em vez de explorar cada autor de maneira individualizada, buscou-se articulá-los frente à formação do ideário latino-americano e avaliar o impacto das diferentes formulações ao longo dos anos.

A identidade latino-americana – bem como a análise historiográfica acerca da América Latina – é menos pungente no Brasil, e em especial na academia brasileira, quando comparada a outros países da região. Isso se evidencia pela quase ausência de intelectuais brasileiros com protagonismo nesse debate, mesmo ao considerar somente autores e formuladores latino-americanos – lembrando que há muitos estudiosos do tema entre europeus e norte-americanos. Historicamente o país permaneceu à margem de questões latino-americanas, relevantes não apenas por englobar sua história, mas também

pelo importante papel do Brasil no desenvolvimento e na articulação do subcontinente.

Saliente-se, porém, que as discussões acerca do conceito não permaneceram completamente estagnadas no país. No final do século XX, por exemplo, Lélia Gonzalez propõe o conceito de “amefricanidade”, como forma de evidenciar o papel dos negros na história e na identidade local e regional. Destaque-se que a proposição eventual de novas terminologias para a região problematiza a gênese e a formação excludente da expressão em relação aos povos originários e aos negros, buscando remediá-la. É igualmente importante o fato de serem mulheres e pessoas não-brancas as que buscam evidenciar a contribuição histórica desses grupos para a cultura local e regional.

O nome de América Latina tornou-se tão popular nos últimos cinquenta anos, tão expressivo, que já serve não só para designar o difícil século XIX, mas para nomear à América Colonial. É o caso, entre outros, da *História da América Latina*, editada pelo historiador inglês Leslie Bethell. O volume primeiro, relativo ao século XVI, leva por título: Colonial Latin América. Isto não só é um ato de imprudência historiográfica, mas também e sobretudo, uma forma discriminatória das populações indígenas e negras do continente (Bruit, 2000, p. 11).

A discussão sobre o subcontinente latino-americano, em especial no Brasil, constitui uma oportunidade de ir além, sobrepassar a história do país, integrando-o a análises aprofundadas sobre o contexto regional, bem menos restrito do que o plano nacional. Ao retomar a denominação em sua gênese,

levantam-se questões relativas à nossa identidade, nossa história e nossos caminhos políticos – e, naturalmente, aos projetos por trás do uso ou não do conceito.

O cenário atual não dá indício de qualquer substituição do conceito *América Latina*. Aponta mais para sua entronização pelo viés de resistência e de anti-imperialismo. Como já se disse neste artigo, um conceito nunca é neutro. E isso é particularmente verdade quando se trata de América Latina.

## Referências

ARDAO, Arturo. *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Romulo Gallegos, 1980.

ARDAO, Arturo. Panamericanismo y Latinoamericanismo. In: ZEA, L. (coord.). *América Latina en sus ideas*. Cidade do México: Siglo XXI; Paris: Unesco, 1986. p. 157-171.

BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v22n44/v22n44a01.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRUIT, Héctor H. A invenção da América Latina. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS – ANPHLAC, 5., 2000, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*. Campinas: UNICAMP, 2000. p. 1-12. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/203175023/1-A-Invencao-da-America-Latina-pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

CONDURU, Guilherme F. O subsistema americano, Rio Branco e o ABC. *Revista Brasileira de Política Internacional – RBPI*, Brasília, DF, v. 41, n. 2, p. 59-82, jul. 1998. DOI: 10.1590/S0034-73291998000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/tZnvwW3pBrHYkSZfMLYf7MG/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2025.

GARCÍA-CALDERÓN, Francisco. *Les démocraties latines de l'Amérique*. Paris: Ernest Flammarion, 1912.

ORGAZ, Andrés. Víctor Raúl Haya de la Torre y el concepto de Indoamérica. *Cuadernos Americanos*, Ciudad de México, v. 177, n. 3, p. 155-175, 2021. Disponível em: [https://ril-zea.cialc.unam.mx/jspui/bitstream/CIALC-UNAM/A\\_CA1413/1/CA177\\_155.pdf](https://ril-zea.cialc.unam.mx/jspui/bitstream/CIALC-UNAM/A_CA1413/1/CA177_155.pdf). Acesso em: 17 maio 2025.

ONUKEI, Janina; MOURON, Felipe; URDINEZ, Francisco. Not quite latin: sampling latino and latin american identity in survey research. *Latin American Research Review*, v. 51, n. 1, p. 39-67, 2016.

PAPAVERO, Nelson (org.). *Origem do nome “América” e o Brasil na cartografia quinhentista*. São Paulo: NEHiLP FFLCH/USP, 2018. (Arquivos do NEHiLP; v. 15). DOI: 10.11606/9788575063330. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/282>. Acesso em: 20 set. 2024.

RETAMAR, Roberto F. *Pensamiento anticolonial de nuestra América*. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2016. (Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño Gentili, Pablo). p. 227-264. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvtxw24b>. Acesso em: 17 maio 2025.

RICUPERO, Bernardo. A tempestade e a América. *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 93, p. 11-34, dez. 2014.

RICUPERO, Bernardo. Caliban ou Canibal? Diálogos Brasileiros de Roberto Fernández Retamar. *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 114, p. 213-252, set./dez. 2021.

RODÓ, José E. *Obras completas*. Compilación y prólogo por Alberto J. Vaccaro. Buenos Aires: Ed. Antonio Zamora, 1956.

ROUQUIÉ, Alain. *O extremo-ocidente: introdução à América Latina*. São Paulo: Edusp, 1991.

RUIZ, José B. *Las teorías de la integración regional: más allá del eurocentrismo*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 2018.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo: civilização e bárbarie*. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1996. [Publicado originalmente em 1845].

SOUZA, Nilson A. América Latina: as ondas da integração. *Oikos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 87-126, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/oikos/article/view/51872>. Acesso em: 22 jan. 2025.

TRILLO, Maurício T. América Latina: a ideia, mais uma vez. *Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 241-267, dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/412/41276398001.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

VIÑAS, David. *Indios, ejército y frontera*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2003.

ZWEIG, Stefan. *Américo Vespúcio: la historia de un error histórico*. [S. l.]: Greenbooks Editore, 2016. E-pub. [Publicado originalmente em 1931].

A PEDAGOGIA CRÍTICA  
DE PAULO FREIRE:  
FUNDAMENTO DA  
DECOLONIALIDADE  
NA EDUCAÇÃO  
LATINO-AMERICANA

Raylla Dias Miranda

Regiane Carina da Silva

Thiago Miranda dos Santos Moreira

A colonização europeia deixou marcas profundas e complexas no espaço e na sociedade latino-americana. O nome atribuído ao vasto território – América Latina – consolidou-se, segundo Veiga (2022), com base nas hierarquias sociais e raciais dos impérios europeus, reforçadas no final do século XIX; hierarquias essas que até hoje inferiorizam a cultura dos povos não-brancos, em especial negros e indígenas.

As narrativas coloniais desconsideravam os povos originários e os povos africanos trazidos como escravizados, cujos conhecimentos e culturas são fundamentais na formação dessas sociedades. Heranças do período colonial, os variados processos de inferiorização dessas culturas, que ainda estruturam nossa sociedade, impactaram a língua, as artes, o pensamento e o imaginário da população latino-americana. As desigualdades impostas pela opressão epistêmica, econômica, social e cultural fizeram com que Argentina, Venezuela, Cuba, Brasil, Colômbia e outros países da América do Sul enfrentassem desafios para alterar a estrutura de poder vigente.

Esse cenário começa a mudar quando alguns intelectuais da América Latina passam a contribuir significativamente para a valorização das narrativas, do pensamento e das práticas dos povos originários e dos que para cá foram trazidos. Com seus estudos, passaram a questionar o legado colonial entranhado nas estruturas sociais e a propor alternativas para fortalecer as identidades e saberes locais e tradicionais.

Os estudos desses autores resignificaram o conhecimento, as formas de poder e de saber, considerando as lutas

dos povos historicamente subalternizados. Isso sem apagar da história a contribuição europeia, mas para dar voz àqueles que foram e têm sido violentamente silenciados, deliberadamente ignorados ou descuidadamente esquecidos. Por isso, pontuamos que o

pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada [...]. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (Colaço, 2012, p. 8).

O conceito de *decolonialidade* tornou-se base para essas discussões e propicia reflexões, valorização e reconhecimento dos saberes dos povos que formaram a América Latina, assim como dos desafios próprios desses territórios. Esses estudos evidenciam a importância da conscientização sobre as estruturas de poder que se manifestam em vários campos e setores da sociedade, dentre eles a educação.

Um projeto de educação emancipadora precisa promover um diálogo amplo e profundo com os conhecimentos que foram historicamente silenciados e deslegitimados. Para refletir sobre as culturas colonizadas, é necessário construir conscientização, reestruturação e atribuir legitimidade ao conhecimento elaborado pelos povos desses países, compreendendo o contexto histórico que os impactaram. Neste cenário, o pensamento decolonial:

[...] objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (Reis; Andrade, 2018, p. 3).

No início dos anos 2000, alguns intelectuais, entre eles Anibal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh, buscaram caminhos para interpretar a América Latina com outra perspectiva; assim nasce o conceito de *decolonialidade*.

A partir dessa perspectiva crítica, os intelectuais da América Latina apontam que as marcas do processo de colonização ainda persistem e se manifestam de diversas maneiras; defendem, portanto, a valorização das culturas e dos saberes indígenas e afrodescendentes, propondo a ressignificação dos currículos educacionais para que reconheçam e incorporem múltiplas perspectivas históricas e culturais.

É preciso ressaltar, entretanto, que Paulo Freire já aponta em suas obras, desde a década de 1950, a necessidade de enfrentar as estruturas de poder que oprimem e limitam a autonomia dos povos marginalizados, usando a educação como ferramenta de resistência ao pensamento colonial. Como vanguarda do pensamento hoje denominado decolonial, ele defende uma prática pedagógica libertadora, que valoriza o conhecimento e as experiências dos oprimidos e propõe uma alternativa educacional que respeita e fortalece suas identidades, saberes e realidades. Para Freire, a educação emerge

como instrumento de resistência e emancipação, capaz de desafiar a dominação cultural e de promover a valorização da diversidade e da autonomia dos povos latino-americanos. Seu enfoque evidencia a riqueza cultural e histórica desses territórios e propõe uma nova maneira de valorizar e tornar visíveis esses contextos.

Este artigo aborda inicialmente o cenário histórico da América Latina, analisando como o processo de colonização estruturou desigualdades sociais, culturais e epistêmicas que ainda persistem. Em seguida, exploramos o pensamento de Paulo Freire, destacando como suas ideias transformaram a educação na América Latina ao dialogar com questões relacionadas à descolonização do saber e à valorização dos contextos locais.

Por fim, propomos uma reflexão sobre a relação entre educação e decolonialidade, articulando as contribuições de Aníbal Quijano e Catherine Walsh. Ao explorar os conceitos de colonialidade do poder e do saber, bem como os caminhos para a construção de uma pedagogia insurgente, buscamos evidenciar como esses autores oferecem bases teóricas para repensar práticas educativas que promovam a emancipação e valorizem os saberes locais frente às imposições do colonialismo epistêmico.

## **Impactos sociais e culturais da colonização na América Latina**

Antes de tratar do pensamento decolonial, é fundamental compreender melhor a história da América Latina, marcada por influências externas que contribuíram para as formas e relações políticas, sociais e econômicas predominantes em suas sociedades. O cenário histórico da colonização revela um processo pautado pela exploração, dominação e imposição cultural, cujos impactos se manifestam em desigualdades sociais e culturais. Compreender essas dinâmicas nos permite construir uma visão mais crítica do passado e, ao mesmo tempo, buscar soluções para as desigualdades que caracterizam o continente latino-americano.

O estabelecimento do padrão de dominação colonial, baseado em um modelo de exploração e de apropriação de riquezas, colocou a Europa em uma posição privilegiada no mercado mundial. Moema Grondin e Marcelo Viezzer (2021) contam que em 1492, quando Colombo chegou ao Caribe, Constantinopla era a cidade mais importante e rica da Europa; situada na fronteira entre Europa e Ásia, a cidade fora a capital dos impérios Romano e Bizantino. No entanto, em 1453, com a conquista de Constantinopla pelo Império Otomano, o cenário mudou drasticamente, resultando no aumento significativo dos impostos sobre as transações comerciais entre os chamados ocidente e oriente, com grande prejuízo para os impérios e reinos europeus.

Para recuperar-se economicamente, a Espanha decidiu explorar uma rota até então desconhecida pelos europeus para chegar à Índia, no continente asiático. Contando com a experiência de Colombo, iniciou-se assim a conquista e a exploração das Américas, denominadas “Novo Mundo” (Grondin; Viezzer, 2021). Ao chegarem ao continente americano, os europeus passaram a chamar todos os habitantes locais de índios – mesmo diante da grande diversidade de povos e culturas que ali viviam, cada um com suas particularidades e riquezas. A existência de ouro, prata e pedras preciosas desencadeou um avassalador processo de conquista e dominação que atraía cada vez mais a atenção dos povos do outro lado do Atlântico. Enrique Dussel destaca a objetificação desse “Outro” do Novo Mundo:

A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em objeto: lançado (jacere) diante (ob-) de seus olhos. O “coberto” foi “des-coberto”: ego cogito cogitatum, europeizado, mas imediatamente ‘en-coberto’ como Outro. O outro constituído como o Si-mesmo. O ego moderno “nasce” nesta autoconstituição perante as outras regiões dominadas (Dussel, 1993, p. 36).

A chegada dos colonizadores marcou o início de intenso processo de exploração predatória que se aprofundou com o contato entre europeus, povos indígenas e povos africanos escravizados desde o século XV. Esse contato trouxe consigo a subjugação e consolidou desigualdades que permanecem evidentes até os dias atuais. A colonialidade, entendida como uma estrutura de poder enraizada na América Latina, insti-

tuiu e perpetuou um modelo de pensamento baseado no eurocentrismo. O ensaísta martinicano Aimé Césaire (1978, p. 23) denuncia que os colonizadores europeus desvalorizavam os grupos originários, apresentando a si mesmos como “seres superiores” – concepção essa que lhes conferiria a pretensa *missão divina* de converter e educar esses povos de acordo com os preceitos do homem branco, europeu e cristão.

Na obra *O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América*, escrita pelo frei dominicano Bartolomé de Las Casas, encontram-se registros sobre os inúmeros massacres sofridos pelos povos indígenas. O relato de Las Casas evidencia parte das violências cometidas durante esse período histórico.

Os espanhóis, com seus cavalos, suas espadas e lanças, começaram a praticar crueldades estranhas; entravam nas vilas, burgos e aldeias, não poupando nem as crianças e os homens velhos, nem as mulheres grávidas e parturientes e lhes abriam o ventre e as faziam em pedaços como se estivessem golpeando cordeiros fechados em seu redil. Faziam apostas sobre quem, de um só golpe de espada, fenderia e abriria um homem pela metade, ou que, mais habilmente e mais destramente, de um só golpe lhe cortaria a cabeça, ou ainda sobre quem abriria as entranhas de um homem de um só golpe. Arrancavam os filhos dos seios das mães e lhes esfregavam as cabeças contra os rochedos [...] em honra e reverência de Nosso Senhor e dos seus doze apóstolos (como diziam) [...] (Las Casas, 2007, p. 31).

A colonização nas Américas se realizou para explorar as novas terras, dominando o território e tudo o que nele havia; quando encontrou resistência, dizimou ou escravizou muitos grupos e povos. Mesmo sendo considerados culturalmente menos desenvolvidos, os povos que habitavam a região resistiram aos europeus de acordo com suas capacidades, tornando-se “inimigos duros e terríveis, que lutaram ardorosamente pelas terras, pela segurança e pela liberdade, que lhes eram arrebatadas conjuntamente” (Ab’Saber *et al.*, 1989, p. 72). Portanto, a conquista da América foi marcada por intensos conflitos, guerras e perdas de vidas em combates, massacres e etnocídios.

Ao observarmos a configuração dos países da América Latina, a influência e hegemonia das nações europeias demarcam a estrutura de suas sociedades. E a dependência econômica, social e política dificulta o combate a essa hegemonia. Apesar disso, nos últimos anos, intelectuais e ativistas vêm utilizando diferentes ferramentas, inclusive a educação, para resistir e lutar contra o domínio sobre esses povos. Mas romper com o pensamento e valores do colonizador não é tarefa fácil. Os valores eurocêntricos foram entronizados e estão introjetados nos sujeitos colonizados, que deixaram de reconhecer sua cultura, longamente subalternizada e inferiorizada, vítima de constante violência simbólica.

Diversificados resquícios do colonialismo<sup>7</sup> manifestam-se em todos os espaços sociais, na classificação social e racial vigente, na disseminação do senso comum vicioso, na validação de somente uma cultura, a do colonizador. A hierarquização simbólica e material das raças garantiu a manutenção do eurocentrismo, embora já haja comprovação científica de que não existe raça biológica, mas social. O trabalho intelectual se torna muito desafiador diante de mentes e corpos de sujeitos colonizados pela dominação simbólica, ao largo das gerações. Nesse panorama cultural o conhecimento passa a ser importante ferramenta de disputa.

Esse é o contexto em que pesquisadores da América Latina começam a estruturar um novo pensamento sobre nossas sociedades, com base em novos olhares sobre as terras do Sul. Novos olhares que combatem a hegemonia eurocêntrica e dão voz às narrativas que provêm das experiências históricas vividas localmente pelos povos subalternizados. Os chamados *estudos decoloniais*, advindo especialmente de pesquisadores latino-americanos, comprometidos com a valorização das experiências e dos conhecimentos dos povos do sul global, visam propor novas reflexões sobre os territórios colonizados.

---

<sup>7</sup> Em *Discurso sobre o colonialismo*, Aimé Césaire (1978) desenvolve uma reflexão central para a compreensão crítica do colonialismo. O autor demonstra que o projeto colonial europeu se estrutura a partir de uma narrativa moral e civilizatória, cuja legitimidade é colocada em xeque e rigorosamente desconstruída ao longo de sua análise.

## Paulo Freire e a educação: fundamentos e contribuições

Paulo Freire é reconhecido como um dos mais importantes pensadores da educação na América Latina e um brasileiro de renome mundial. Em 1963, a convite do ministro da Educação, Paulo de Tarso, coordenou o Programa Nacional de Alfabetização. No entanto, após o golpe militar de 1964, precisou exilar-se, interrompendo a aplicação de seu método de alfabetização para adultos no Nordeste do país. Durante quase 16 anos no exílio, escreveu obras fundamentais que se tornaram referência para a compreensão da América Latina, destacando a educação como ferramenta de transformação social e o papel dos educadores na libertação das mentes daqueles oprimidos por uma estrutura que persiste em subalternizá-los. Ele problematizou as estruturas de dominação e opressão que marcam a América Latina e outros países do Sul Global, denunciando “a invasão cultural, a coisificação, a desumanização, entre outras violências que impedem os homens e mulheres de serem sujeitos e sujeitas de suas próprias histórias” (Corrêa *et al.*, 2022, p. 21). Freire reitera:

As sociedades latino-americanas caracterizam-se por uma estrutura social hierárquica e rígida; pela falta de mercados internos, já que sua economia está controlada a partir do exterior; pela exportação de matérias-primas e importação de produtos manufaturados, sem que possam impor seus pontos de vista; por um sistema precário e seletivo de educação, no qual as escolas são um instrumento para manter o “*status quo*” (Freire, 1979, p. 35).

Freire desenvolveu propostas voltadas à emancipação dos sujeitos, que permeiam toda a sua obra. Para ele, a libertação não é um processo isolado, mas parte essencial da superação das estruturas de opressão. Esse processo exige a conscientização e a participação ativa dos oprimidos, já que a tomada de consciência é indispensável para compreender a realidade e transformá-la.

Sua metodologia influenciou profundamente os movimentos de educação popular na América Latina, defendendo a eliminação do colonialismo enraizado nas mentes dos sujeitos e a libertação por meio da transformação do sistema educacional e de toda a estrutura social, pois:

Na verdade, não seria realizável uma educação voltada para a concretização de valores como a solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade, a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico [...] em todo o processo da luta de libertação, se nesta educação os educandos continuassem a ser, como na educação colonial, meros recipientes de “conhecimentos empacotados”, a eles transferidos pelos educadores. Puros objetos, incidências da ação “educativa” dos educadores (Freire, 1978, p. 40).

Em suas obras, Freire critica o modelo civilizatório dominante ao expor a violência presente na imposição cultural, na subjugação e na conquista. Para ele a libertação possibilita que homens e mulheres alcancem sua plena realização e proponham novas formas de ser, pensar e existir no mundo, para transformá-lo (Freire, 2023, p. 52, 53). Em *Política e educação* (2001), Freire destaca a importância de compreender a relação entre esses dois termos, enfatizando que a educação é

“fundamental na reinvenção do mundo” (Freire, 2001, p. 10). Ele também afirma que não existe “educação neutra, nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política, de materializá-la” (Freire, 2001, p. 24).

Desde a década de 1950, Freire já apontava um dos maiores desafios enfrentados pela educação atualmente: a relação entre parcerias público-privadas e a progressiva isenção do Estado diante de suas responsabilidades. Ele alertava para os riscos de um modelo em que o Estado transfere sua função primordial para o setor privado, comprometendo a educação como um direito público e universal. Freire pontua:

A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social. Não aceito certa posição neoliberal que vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização *sui-generis* da educação. Privatiza-se a educação, mas o Estado a financia. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil. Alguns grupos populares têm engrossado esta linha sem perceber o risco que correm: o de estimular o Estado a lavar as mãos como Pilatos diante de um de seus mais sérios compromissos – o compromisso com a educação popular (Freire, 2001, p. 39).

Como professor, Freire inovou em sua abordagem educacional, fundamentando-a em experiências concretas que, segundo ele, tiveram início ainda na infância e se aprofundaram ao longo de sua trajetória:

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender (Freire, 2001, p. 43).

Desde criança brincava de ser professor e, ao assumir essa profissão, viu nela a oportunidade de oferecer aos estudantes uma nova maneira de construir o aprendizado. Ele relata uma experiência marcante com alunos do curso ginásial, durante o período em que lecionava Língua Portuguesa:

Um tempo intensamente vivido por minha experiência docente àquela época era o que dedicava à discussão com os alunos de seus textos. [...] Uma das consequências óbvias de uma prática assim era o gosto com que os alunos se entregavam à escrita e à leitura. O gosto e a segurança. O estudo da gramática deixou de ser um desgosto, um obstáculo à convivência com os professores da linguagem. Em lugar de termos nela a prisão da criatividade, do risco, o espantinho à aventura intelectual, passamos a ter nela uma ferramenta a serviço de nossa expressão. Os estudos gramaticais deixaram de ser um instrumento repressivo com que a cultura dominante inibe os intelectuais populares e passaram a ser vistos como algo necessário, incorporado à própria dinâmica da linguagem. Por isso mesmo tais estudos só se justificam na medida em que nos ajudam a libertar a nossa criatividade e não enquanto impedidores dela (Freire, 2001, p. 41).

Freire destacava a importância de dialogar e dar voz aos estudantes, valorizando suas experiências e vivências. Ele

atribuía sua prática dialógica à interação com seus pais, e orientava sua docência em favor das classes sociais menos favorecidas. Segundo ele: “Posso afirmar que [...] você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias” (Freire, 2001, p. 42). Essa perspectiva é complementada pela ativista feminista e antirracista bell hooks<sup>8</sup> (2017, p. 56), que ressalta: “À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional”. Para ambos, respeitar o saber popular é essencial, mas isso deve ser aliado à proposição de novos desafios que permitam o enfrentamento das estruturas opressoras.

Em continuidade à sua crítica às estruturas opressoras e à privatização da educação, Freire propõe a *educação popular* como caminho essencial para a emancipação dos oprimidos. Para ele, essa educação deve ser um processo democrático e dialógico, no qual o ensino se entrelaça com a vivência concreta dos estudantes, de modo a revelar e compreender as desigualdades sociais que os cercam. Freire (2001) destaca que a educação popular, longe de ser neutra, é uma prática crítica

---

<sup>8</sup> A norte-americana Gloria Jean Watkins (1952-2021) é conhecida por seu pseudônimo *bell hooks* – que ela escrevia sempre em letras minúsculas por considerar que suas ideias, expressas nas palavras de seus mais de trinta livros e dezenas de artigos feministas e antirracistas, eram mais importantes do que ela e sua individualidade. [Nota do editor].

voltada para a transformação social. Ela se configura como um ato político e libertador, desafiando estruturas de poder e promovendo uma consciência capaz de questionar as relações de dominação. Mais do que transmitir conteúdos prontos, a educação popular busca formar sujeitos ativos, capazes de refletir sobre as múltiplas facetas da realidade e transformá-las.

A práxis ocupa uma posição central na pedagogia de Paulo Freire, pois ela transcende o simples ato de aprender, buscando capacitar os oprimidos a se tornarem agentes de transformação social. Para Freire, a práxis é a integração dialética entre ação e reflexão, um processo contínuo em que os indivíduos compreendem criticamente sua realidade e a transformam por meio de suas ações. Ele pontua que “[...] os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la” (Freire, 1979, p. 31). Não se trata de uma ação cega, desprovida de intenção ou finalidade, mas de uma prática consciente que articula pensamento e mudança concreta. Como ressalta hooks (2017, p. 68), referenciando Paulo Freire, “mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele”.

Antes de agir, é indispensável refletir criticamente sobre a realidade, questionando as estruturas de opressão e exploração. Essa reflexão conduz a ações transformadoras que desafiam condições injustas e promovem a humanização. Além

disso, a práxis é um processo essencialmente dialógico, ocorrendo em coletivos nos quais diversas pessoas compartilham experiências e visões de mundo. Em síntese, para Freire, a práxis é um caminho emancipatório que possibilita aos seres humanos exercerem sua liberdade enquanto se libertam das condições de opressão que os desumanizam. Ela é, portanto, uma prática emancipatória que articula reflexão e ação. A ativista hooks (2017) complementa a perspectiva de Freire ao afirmar que, para que haja transformação, é necessário renovar e rejuvenescer as práticas pedagógicas. Para ela, é fundamental que educadores e educandos

[...] abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento que transforma a educação na prática da liberdade (hooks, 2017, p. 22).

A profundidade da reflexão de Paulo Freire sobre a educação como um processo de transformação social é marcada por sua ênfase na conscientização, no diálogo e na emancipação. A partir de sua crítica às estruturas de opressão ele nos propõe uma prática pedagógica que vai além da simples transmissão de conteúdos, destacando a necessidade de uma abordagem democrática, dialógica e crítica.

A educação, para Freire, não é neutra; ela deve ser um ato político que visa à emancipação dos oprimidos, capacitando os sujeitos a questionarem as desigualdades e a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais

justa. Esse processo de conscientização está intimamente ligado à práxis, entendida como a integração entre reflexão e ação, e ao fortalecimento de uma educação que valoriza as experiências concretas dos alunos.

A abordagem de Freire também é complementada por bell hooks (2017), que destaca a importância de uma educação que permita transgressões e renovações, promovendo a liberdade e a criação de novas formas de pensamento. Ambas as perspectivas nos desafiam a repensar a educação como um meio de resistência e transformação, capaz de desestabilizar as estruturas de poder existentes e promover a humanização dos indivíduos. Em sintonia com essa visão, para que a educação cumpra sua função emancipatória, ela precisa ser crítica, reflexiva e comprometida com a mudança social, proporcionando aos alunos os instrumentos para se libertarem das condições opressoras que os limitam.

## **Educação e decolonialidade: Aníbal Quijano e Catherine Walsh em diálogo**

No artigo *Colonialidade do poder e classificação social*, Aníbal Quijano oferece uma das mais significativas contribuições para a compreensão do funcionamento do mundo moderno, fundado a partir da colonialidade na América Latina. Suas ideias são centrais para os debates sobre a persistência de hierarquias sociais globais baseadas em raça, gênero, classe e conhecimento, e para a construção de um pensamento crítico em relação à modernidade.

Quijano propõe o conceito de *colonialidade do poder* para explicar como o domínio europeu sobre as populações colonizadas, iniciado no século XVI, não se restringiu à exploração econômica e à imposição política, mas se espraiou para a produção de formas específicas de classificação social. Nas palavras do autor, "A colonialidade não é apenas um fenômeno residual do colonialismo; ela é a outra face da modernidade" (Quijano, 2000, p. 533).

Essa classificação se baseia sobretudo na ideia de raça, compreendida como um constructo histórico utilizado para justificar a dominação e a exploração dos povos originários que viviam no continente antes da chegada dos colonizadores. Segundo Quijano (2000, p. 535), "a ideia de raça foi uma das mais poderosas e duradouras invenções da dominação colonial". Desse modo, a colonialidade do poder não se restringe ao período colonial, permanecendo na configuração das relações sociais, econômicas e culturais contemporâneas, marcando de modo decisivo o mundo atual.

Para Quijano, o capitalismo moderno é indissociável da colonialidade, uma vez que as bases para a acumulação de capital foram assentadas em relações de exploração baseadas nas ideias de raça vigentes, atribuindo aos sujeitos explorados certas características que justificavam o trabalho escravo e o extrativismo nos territórios dominados. Nesse sentido, o colonialismo fincou "as bases para a acumulação de capital que foram assentadas em relações de exploração racializadas,

como o trabalho escravo e o extrativismo" (Quijano, 2000, p. 538).

Em seus escritos, Quijano procura enfatizar como a classificação social baseada em critérios raciais, foi fundamental para a constituição do sistema vigente no mundo moderno. Essa forma racializada de classificação é reproduzida por instituições modernas, como o Estado, a escola, as universidades e os mercados globais. "O racismo estrutural é um legado direto da colonialidade do poder e continua a moldar as desigualdades contemporâneas" (Quijano, 2000, p. 542). Apesar de carecer de fundamentos científicos, a ideia de raça foi inventada e utilizada abertamente para legitimar a dominação europeia sobre os povos desta terra, imprimindo uma divisão do trabalho baseada na premissa de que populações consideradas inferiores eram relegadas aos trabalhos subalternos. Assim, essa forma de classificação racializada foi – e ainda é – amplamente reproduzida por instituições modernas, como o Estado, a academia e os mercados globais, de modo que racismo estrutural permanece sendo um legado direto da colonialidade do poder e continua a ter um fator determinante nas desigualdades contemporâneas.

No campo educacional, o colonialismo se mantém na relação dos sujeitos com o saber, ou seja, o monopólio europeu sobre a produção de conhecimento. Durante o período colonial, "conhecimentos indígenas, africanos e asiáticos foram desqualificados e substituídos por epistemologias eurocêtricas" (Quijano, 2000, p. 545). Essa imposição epistemológica

não apenas apagou outras formas de conhecimento, mas também consolidou o poder colonial ao controlar os modos de compreender o mundo. De acordo com o autor, "a hegemonia do saber eurocêntrico permanece intacta, perpetuando hierarquias entre o Norte e o Sul Global" (Quijano, 2000, p. 547). Daí a necessidade de se descolonizar o saber, reconhecendo a validade e a riqueza de outras epistemologias e práticas culturais, que possibilitem uma visão de mundo mais ampla e mais democrática.

Nesse sentido, Quijano procura apontar formas possíveis de resistência, a partir de práticas culturais e sociais que subvertem as lógicas coloniais, como movimentos indígenas, negros e feministas que buscam recuperar epistemologias e modos de vida marginalizados. "A resistência à colonialidade está na capacidade de reconstituir uma pluralidade de horizontes culturais" (Quijano, 2000, p. 550).

A decolonialidade, nesse sentido, não é apenas uma crítica à modernidade, mas um projeto de transformação que busca transcender as estruturas impostas pela colonialidade do poder. Essa perspectiva convida à reflexão sobre como superar as hierarquias globais e construir relações mais igualitárias.

Por sua vez, Catherine Walsh, em seu artigo *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial*, apresenta uma reflexão profunda sobre os desafios e potencialidades da interculturalidade no contexto educacional, abordando as tensões entre as epistemologias hegemônicas e os saberes marginalizados.

Walsh distingue a interculturalidade crítica de abordagens que considera superficiais, como a do multiculturalismo. Dessa forma, enquanto o multiculturalismo tende a celebrar a diversidade de forma apolítica, a interculturalidade crítica reconhece as relações de poder que estruturam as desigualdades e busca confrontá-las. Segundo Walsh (2009, p. 47), é necessário "desafiar os sistemas que perpetuam a subalternização e a desumanização".

Esse enfoque crítico implica uma prática educativa que não apenas reconheça as diferenças, mas que atue para transformar as condições estruturais que produzem desigualdades. A interculturalidade, portanto, é entendida como um projeto político e epistemológico, voltado para a construção de relações sociais mais equitativas e mais alinhadas aos princípios democráticos.

Nesse sentido, Walsh procura enfatizar a necessidade de descentralizar o conhecimento hegemônico e valorizar as epistemologias do Sul Global. Ela afirma que a educação deve "deslocar-se do eurocentrismo e abrir espaços para que os povos historicamente marginalizados possam *reexistir*" (Walsh, 2009, p. 50). Isso implica uma prática pedagógica que valorize os saberes locais e comunitários, promovendo um diálogo horizontal entre diferentes epistemologias, trazendo novas perspectivas.

Ademais, Walsh também ressalta que uma pedagogia decolonial não se resume a questão dos conteúdos transmitidos, mas dos métodos. Assim, procura desenvolver suas ideias em

torno de uma pedagogia que seja "viva, insurgente e situada", capaz de desafiar as lógicas coloniais que ainda permeiam os nossos sistemas educacionais (Walsh, 2009, p. 52). Essa mudança de perspectiva exige uma reflexão crítica sobre as próprias práticas educativas, bem como um compromisso com a justiça social e epistemológica.

A autora caracteriza a educação como um espaço de disputas, onde diferentes visões de mundo se confrontam. Nesse sentido, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial não são apenas alternativas educacionais, mas formas de resistência às estruturas coloniais e neoliberais que continuam a moldar as relações sociais. "Educar é, também, um ato de desobediência epistemológica" motivo pelo qual a educação também pode ser um caminho para a emancipação (Walsh, 2009, p. 54). Por meio dessa resistência, os sujeitos podem tornar-se capazes de afirmar suas identidades e conhecimentos, mesmo em contextos de opressão. Daí a importância de que a educação seja um espaço que possibilite não apenas a sobrevivência, mas a reconstrução ativa de outros modos de ser e conhecer.

A proposta de Walsh apresenta desafios concretos para educadores e gestores em nossos dias. Primeiro, porque exige um questionamento das próprias bases curriculares e pedagógicas que sustentam o ensino tradicional. Segundo, porque demanda a construção de espaços de diálogo que respeitem e incorporem as epistemologias dos povos marginalizados. Terceiro, porque requer uma formação docente que inclu

uma compreensão crítica da colonialidade e de seus efeitos, buscando evitar que nossas escolas se ocupem apenas de transmitir uma visão eurocentrada do mundo.

Como vimos, Aníbal Quijano e Catherine Walsh compartilham perspectivas críticas sobre a colonialidade e seu impacto nas estruturas sociais e educacionais. Quijano, ao desenvolver o conceito de colonialidade do poder, expõe como as hierarquias raciais e epistemológicas, criadas durante a colonização, ainda moldam as relações sociais e os sistemas de conhecimento, denunciando o modo pelo qual a hegemonia eurocêntrica marginaliza saberes e culturas não ocidentais, perpetuando desigualdades estruturais. Walsh, por sua vez, articula a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial como um modo de oferecer respostas à colonialidade. Assim, a autora propõe práticas educacionais que busquem desafiar o eurocentrismo e valorizar os saberes dos povos historicamente marginalizados. Em sua abordagem, a autora nos apresenta uma perspectiva sobre a educação como um espaço de resistência e reexistência, promovendo o diálogo horizontal entre epistemologias diversas.

Quando colocadas em diálogo, as perspectivas de Quijano e Walsh se complementam ao evidenciar a necessidade de profundas transformações, tanto sociais quanto epistemológicas e a educação é central nessa tarefa. Quijano oferece o arcabouço teórico para compreender a persistência da colonialidade, enquanto Walsh apresenta estratégias práticas para confrontá-la, especialmente no campo educacional. Juntas,

suas ideias fortalecem o entendimento da educação decolonial como um projeto político e emancipador, comprometido com a justiça social e com a democracia.

## **Considerações finais**

A educação, como espaço de encontros e desencontros, de relação entre sujeitos em um contexto carregado de historicidade, nunca é neutra. Paulo Freire sabia disso ao propor sua pedagogia libertadora, uma prática que nasce do diálogo e da ação transformadora. Para o autor, educar é um ato político, profundamente ligado à capacidade dos sujeitos de reconhecer e enfrentar as opressões que atravessam suas vidas (Freire, 1987).

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade (Freire, 2001, p. 21).

Nesse sentido, adotar uma postura neutra seria uma forma de recusar a politicidade da educação. Adotar uma postura que, pressupondo-se neutra, reforça certas perspectivas dominantes em nossa sociedade, como se elas fossem um dado natural, opera apenas para colocar as perspectivas dominantes em lugar de destaque, como verdades absolutas. É com base nela que um determinado ponto de vista sobre os povos originários do continente africano, por exemplo, foi

transmitido como uma verdade absoluta, negando a estes sujeitos a possibilidade de que seu ponto de vista fosse conhecido e considerado.

A despeito dos avanços e da incorporação de demandas históricas do movimento negro nas políticas educacionais contemporâneas, ainda é possível encontrar, em nossas escolas, práticas que não reproduzem apenas os discursos opressores e desumanizantes, mas também as estruturas de poder sustentadas por elas. Quem já não testemunhou, por exemplo, o silenciamento das vozes dos estudantes, privilegiando uma transmissão vertical de conteúdos? Em *Pedagogia do oprimido*, Freire critica esse modelo que ele chama de “educação bancária” – uma metáfora que ainda ressoa nos corredores de nossas instituições educativas. Quantas vezes professores se veem pressionados a “ensinar para o teste”, reduzindo o aprendizado a um depósito de informações desconectadas da vida dos alunos?

Daí a relevância e a contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire para pensarmos, em nossos dias, práticas pedagógicas mais alinhadas com a superação das injustiças históricas que formaram nosso país. Suas ideias inspiram uma educação que nasça do encontro: um professor e um estudante que aprendem juntos, mediando a realidade concreta, na troca de experiências, na problematização do mundo, possibilitando que o saber ganhe vida e se torne um instrumento de emancipação.

É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de, a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (Freire, 2001, p. 25).

As ideias de Freire acerca da emancipação humana, encontram um diálogo interessante na perspectiva decolonial de Aníbal Quijano e Catherine Walsh, que questionam a centralidade do pensamento eurocêntrico e propõem o desafio de pensar a partir de outras perspectivas. Quando Walsh (2009) fala em “colonialidade do saber”, ela não está apenas nos lembrando do peso histórico do colonialismo, mas também destacando que, embora o período colonial tenha passado, essa forma particular de ver o mundo ainda persiste – nas epistemologias que ainda hierarquizam o conhecimento, nas políticas educacionais que tratam culturas locais como exóticas ou inferiores, e até na forma como livros didáticos retratam o mundo.

Quantas aulas de história não assistimos no ensino fundamental, em que o professor, ao abordar a colonização do Brasil, apresentava os povos indígenas como figuras estáticas, quase congeladas no tempo, enquanto a narrativa europeia

brilhava como protagonista. Nestas cenas, tão comuns, encontramos a colonialidade do saber em ação: a exclusão de outras formas de conhecimento e existência. Walsh nos provoca a ir além dessas narrativas, construindo uma educação que valorize os saberes marginalizados, rompendo com a visão eurocêntrica que define o que é ou não válido.

Portanto, seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o que é diferente dentro da matriz e das estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença – as estruturas coloniais de poder como um desafio, uma proposta, um processo e um projeto; é reconceitualizar e refundar estruturas sociais, epistêmicas e existenciais que relacionem lógicas, práticas e formas culturais diversas de pensar, agir e viver. Por esta razão, o foco problemático da interculturalidade não está apenas nas populações indígenas e afrodescendentes, mas em todas elas (Walsh, 2009, p. 79).

Quijano, por sua vez, nos apresenta como a *colonialidade do poder* e a dominação baseada em critérios raciais, permeiam nossas estruturas sociais até os dias de hoje, fincando as bases que perpetuam as desigualdades e a relação entre os sujeitos. Como forma de superação, o autor nos propõe resistir a partir de práticas que sejam capazes de subverter a lógica colonial, construindo horizontes mais plurais para o futuro.

Embora partindo de preocupações e perspectivas distintas, as ideias de Paulo Freire, Aníbal Quijano e Catherine Walsh nos parecem convergir em pontos essenciais. Sobre tudo no que tange à compreensão da educação como uma ferramenta política e coletiva, com alto potencial emancipatório.

É importante ressaltar, contudo, que Walsh amplia a proposta freiriana ao inseri-la em um contexto mais abrangente, onde os legados do colonialismo não são apenas econômicos ou culturais, mas profundamente epistemológicos. Para a autora, descolonizar a educação é reconhecer a pluralidade de saberes – e isso exige coragem, tanto por parte das instituições quanto dos educadores, para romper com visões unilaterais, com a história única e possibilitar aos estudantes, o desenvolvimento de uma criticidade a partir da voz daqueles que nunca tiveram voz.

Freire dizia que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão” (Freire, 1987, p. 79). Walsh (2009) ecoa essa ideia, introduzindo um ponto fundamental: essa comunhão só é possível quando reconhecemos a igualdade entre saberes. E não se trata apenas de incluir histórias indígenas ou africanas no currículo; é sobre transformar a maneira como essas histórias são contadas, como os sujeitos são representados.

A partir dessas reflexões, o diálogo entre Freire, Quijano e Walsh aponta para um horizonte desafiador, mas também inspirador, delineando um horizonte em que educar possa ser a possibilidade de construção de um horizonte ainda inexistente, mas tangível. Freire nos fala sobre a construção de um *inédito viável*, ao passo que Walsh aponta para o fato de que esse futuro só pode ser construído se, no presente, trabalharmos coletivamente para o desmantelamento das hierarquias

colônias que sustentam as estruturas opressoras em que vivemos.

Nesse diapasão, a prática pedagógica libertadora e decolonial não é apenas um ato de resistência, mas um convite à criação. Uma educação que se comprometa com a transformação não precisa ser perfeita ou linear, mas deve ser profundamente honesta em sua busca por justiça. Mais do que isso, precisa ser um espaço de escuta: escuta dos alunos, das histórias silenciadas, das epistemologias marginalizadas. É nesse movimento que a sala de aula pode deixar de ser um lugar de reprodução e se tornar um espaço de reinvenção.

## Referências

AB'SABER, Aziz *et al.* *A época colonial, v. 1: do descobrimento à expansão territorial*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (História geral da civilização brasileira; t. 1; v. 1).

CESAIRÉ, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. 1. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

COLAÇO, Thais L.; DAMÁZIO, Eloise S. P. (org.). *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. (Coleção Pensando o Direito no Século XXI; v. 4).

CORRÊA, Aline M. *et al.* Paulo Freire e Catherine Walsh: afinidades teórico-práticas nas pedagogias de(s)coloniais. *Sinergias – Diálogos educativos para a transformação social*, v. 14, p. 21-33, jul. 2022.

DUSSEL, Enrique. *1492 - o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GRONDIN, Marcelo; VIEZZER, Moema. *Abya Yala: genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das Américas*. Rio de Janeiro: Bambual, 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LAS CASAS, Frei B. *O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América espanhola*. Tradução: Heraldo Barbudy. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007. (Coleção L&PM Pocket).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/download/228/240/313>. Acesso em: 22 jan. 2025.

REIS, Maurício N.; ANDRADE, Marcilea F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 202, p. 1-11, mar. 2018.

VEIGA, Cynthia G. Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 67, p. 741-748, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 12-29.

## **PARTE 2**

Estudios  
comparados:  
confrontar para  
comprender

A MARCHA DA  
EDUCAÇÃO  
COMUNITÁRIA EM  
OAXACA:  
INSURREIÇÕES  
POPULARES E  
MOVIMENTO  
DOCENTE

João Francisco Migliari Branco

*Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã. Soam como futuras certas vozes do passado americano muito antigo. As antigas vozes, digamos, que ainda nos dizem que somos filhos da terra, e que mãe a gente não vende nem aluga. Enquanto chovem pássaros mortos sobre a Cidade do México e os rios se transformam em cloacas, os mares em depósitos de lixo e as selvas em deserto, essas vozes teimosamente vivas nos anunciam outro mundo que não seja este, envenenador da água, do solo, do ar e da alma.*

*Também nos anunciam outro mundo possível as vozes antigas que nos falam de comunidade. A comunidade, o modo comunitário de produção e de vida, é a mais remota tradição das Américas, a mais americana de todas: pertence aos primeiros tempos e as primeiras pessoas, mas pertence também aos tempos que vêm e pressentem um novo Mundo Novo.*

*Porque nada existe menos estrangeiro que o socialismo nestas terras nossas. Estrangeiro é, na verdade, o capitalismo: como a varíola, como a gripe, veio de longe.*  
*(Eduardo Galeano, “As tradições futuras”, em “O livro dos abraços”)*

Em agosto de 2020, em seminário organizado pela Seção 22 da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação de Oaxaca, no sul do México, o professor mexicano Arturo Guerrero lembrou uma versão difundida no Ocidente sobre o significado do símbolo chinês *weiji*.

Dizem que esse símbolo é utilizado para descrever momentos de grande crise e, segundo esta leitura deturpada, carrega um duplo sentido: de crise, mas também de oportuni-

dade para criar alternativas de reconstrução frente a um momento agudo. Guerrero apontou os sinais dos tempos, uma pandemia que moveu uma profunda reorganização educativa pelo capital, para dizer que poucas metáforas estão tão equivocadas. Primeiro, porque o símbolo chinês não traz essa ideia de oportunidade; é crise e nada mais. E porque, em matéria de educação, essa chance de reconstrução só seria viável se estivéssemos diante de partes que podem se reconstituir. No que se refere à agenda empresarial para a educação, não é o caso. Talvez, conclui Guerrero (2020), o termo não seja crise: é colapso.

Os fragmentos do que um dia foi a educação não se unem mais. E de fato, quatro anos depois, esse parece ser o cenário mais concreto, com a profusão de experiências na educação pública, com destaque para políticas de formação docente monopolizadas por braços empresariais e a plataforma do ensino, como decorrência do cerco tecnológico armado contra as escolas.

O termo mais adequado para o espírito do tempo, assim, seria aquele empregado pelo coletivo Pensadores na Neblina em “Masterclass de fim de mundo”: *neijuan*, um profundo mal-estar. Afinal, se a plataforma não é o fim da configuração do trabalho docente, o que seria? Levar esta pergunta a sério seja talvez um dos trabalhos que nos tocam neste momento, posto que será difícil acomodar as partes que não se juntam mais frente a um projeto de implosão da escola pública que ganhou ainda mais tração nos últimos anos. Pois este

é o tempo que nos toca: em um momento no qual bilionários estão dispostos a explodir dentro de um submersível rumo ao Titanic, mas não vão recuar, como vamos nos acomodar dentro do projeto global do mundo corporativo para a educação?

Enquanto vivemos os escombros da pandemia, há certa recorrência nos debates sobre o futuro – um pastiche filosófico dedicado a discorrer sobre o que seria o pós, as figuras do fim do mundo e qual porvir nos esperaria. Este é um debate limitado se não se alimenta das práticas, se não recorre às “vozes teimosamente vivas”, como afirma Eduardo Galeano: as vozes que anunciam outros mundos, que anunciam o que estão fazendo diversos movimentos sociais e coletivos na segunda década do século XXI. Contaminado pelo etnocentrismo, o *fim do futuro* ou o *pós-pandemia* dissimula não ser o colapso da civilização capitalista, fazendo da parte o todo. Isto é, a ausência de futuro imposta pelo capitalismo se transforma na interdição de futuro para a humanidade e sua infinitude de experiências que estão muito além do desastre do Capital. Colonizar o futuro e torná-lo uma alternativa absoluta não deixa de ser um viés do pensamento moderno e ocidental: faz parte dessa estrutura de pensamento e invalida outras formas de existência e lutas sociais, porque não há nada mais diversos que o passado e o presente. Neste, estão as trincheiras atuais: as referências significativas para seguirmos no cada vez mais árido desafio de viver.

Este é o objetivo deste artigo: discorrer sobre os princípios de movimentos mexicanos que se recusam a tomar assento no submersível – e que pagam um preço alto por sua audácia. Pretendemos localizar e descrever experiências contra-hegemônicas de educação comunitária em Oaxaca, sul do México, construídas por meio da atuação articulada de dois movimentos sociais, comunidades indígenas e coletivos docentes, reunidos em organizações que desafiaram o poder do Estado mexicano.

São experiências que apostam na autonomia política a partir de uma formação comunal, apoiada nos conhecimentos comunitários, no envolvimento das famílias e membros das comunidades e na proposta pedagógica do movimento docente oaxaqueño. Sua consolidação é uma combinação de duas rupturas: a dissidência dos professores da rede pública do Estado de Oaxaca em relação ao Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE); e a repulsa dos povos originários de Oaxaca dos modelos de educação indígena ofertados pelo Estado – o que implicou a formação de organizações de indígenas professores e o desenvolvimento de propostas educativas próprias, voltadas para as comunidades locais apesar das constantes agressões do Estado. Se reafirmam como contraponto à centralização curricular das competências, impostas por organismos econômicos, e à invasão das plataformas tecnológicas, estas que retiram a autonomia docente, uniformizam o currículo, operam para a subsunção

da educação ao capital e mudam completamente tanto o sentido da formação como o trabalho de educar.

Este artigo contou com a leitura de diversos documentos elaborados pela Seção 22 da CNTE, subdivisão da Coordenadora Nacional de Trabajadores de la Educación, com sede em Oaxaca; leituras de referências bibliográficas de historiadores e antropólogos mexicanos; documentos do Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO); documentos e textos produzidos por organizações indígenas e professores indígenas; visitas a comunidades e a formações de professores em Oaxaca; e entrevistas com professores da rede pública.

## **Breve cenário do México pós-revolucionário**

A história da educação no México é marcada por opressão e resistências; por criações de espaços de formação crítica, especialmente nas Escolas Normais Rurais, mas sempre sob o espectro de uma educação em estado de sítio. A educação sitiada é também resultante da continuidade na relação entre o Partido da Revolução Institucional (PRI), o Estado e o SNTE. O México profundo do século XX está expresso nos olhos de Emiliano Zapata, mas a institucionalização da agenda pós-revolucionária envolveu o país sob o manto da chamada “ditadura perfeita”, governado pelo mesmo partido por longos 71 anos. O SNTE foi criado pelo PRI e suas características modelaram uma estrutura sindical orientada para aplicar as políticas educacionais definidas pelo partido, ao mesmo tempo em que servia como trampolim para que a burocracia sindical se

instalasse nos corredores do poder e nos altos cargos da Secretaria de Educación Pública (SEP)<sup>9</sup>. Configurou, assim, um *sindicato patronal*, dentro de uma estrutura monolítica conformada no entroncamento PRI–Governo–Sindicato. Em paralelo, o projeto do governo pós-revolucionário tinha no horizonte a definição da identidade mexicana, e isso atingiu diretamente os povos originários mesoamericanos. A educação cumpriu um papel fundamental dentro da política colonialista que buscava eliminar o ser indígena em busca da invenção e sedimentação de um *ser mexicano*, que emanava no Estado pós-revolucionário de cunho indigenista.

E assim foi no Estado de Oaxaca, unidade federativa que apresenta a maior diversidade étnica do país. No Censo de 2000, contava com uma população de 3.438.765 pessoas (Branco, 2019); sendo que cerca de 2 milhões são povos originários, reunidos em 16 grupos étnicos que preservam a tradição cultural mesoamericana (Maldonado, 2018).

Como afirma Geovani Alavés,

Las cadenas montañosas que cruzan la entidad marcan la existencia de diversos tipos de climas, haciendo que Oaxaca posea una naturaleza extremadamente rica. Se reconoce como uno de los estados con más diversidad en México, al mismo tiempo estas cadenas montañosas, han resguardado celosamente comunidades muy ricas en cultura, una de las cuales es la vivencia de la comunalidad. Estas características geográficas han hecho de

---

<sup>9</sup> Órgão equivalente ao Ministério da Educação no Brasil.

Oaxaca un estado diverso natural y culturalmente (Alavés, 2018, p. 3).

Entretanto, segundo o antropólogo Benjamin Maldonado (2020), a gestão educacional e as instituições de ensino foram utilizadas como instrumentos etnocidas ao longo do século XX:

La educación y la escuela fueron desde un principio los espacios para la descivilización como política etnocida (Jaulín, 1979) que iba creciendo y extendiéndose. Contra esto, los indígenas resistieron sin tener aliados fuertes. Algunos pueblos no lo lograron, por lo que su cultura y lengua sucumbieron desplazadas (Maldonado, 2020, p. 5).

As instituições de ensino utilizavam o bilinguismo como um biombo que ocultava o processo de *castelhanização* dos povos originários mexicanos, ao mesmo tempo em que a escola negava qualquer tipo de conhecimento comunitário, condenando os saberes populares ao campo da retórica sobre a ignorância das culturas originárias.

Este moto contínuo de devastação cultural viveu um processo de reversão a partir da década de 1970. Os ventos de rebeldia que tocaram fortemente o México nos anos 1960 propagaram o surgimento de uma geração de indígenas professores determinada a levar à frente um processo contra-hegemônico na educação indígena:

Tras cinco décadas (1920-1970) de complicidad con la política educativa del Estado mexicano contra los pueblos y culturas indígenas, surge en la década de 1970 dentro del magisterio indígena una lectura contrahegemónica de su realidad, derivada de la apropiación del

pensamiento crítico circulado por la revolución del 68. A partir de esa década se incrementa paulatinamente y de manera minoritaria el número de maestros indígenas que luchan por generar modelos educativos pertinentes a los intereses de sus pueblos (Maldonado, 2020, p. 7).

Esta foi uma marcha que não teve passo atrás desde os anos 70, cuja primavera pode ser vista na quantidade de organizações indígenas voltadas para a educação própria, de propostas pedagógicas baseadas nos conhecimentos comunitários e na criação de movimentos plurais, que deram forma ao Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MTDEO) e ao Movimento Pedagógico da Seção 22 de Oaxaca; e ainda no florescimento do movimento indígena comunitário nas regiões serranas. Estava posta no horizonte uma redefinição da relação de professores e povos originários com o Estado, o que atingiu em cheio o rumo da educação pública em Oaxaca. Nesta, “a questão não é dar uma forma indígena a um direito educacional, mas sim dar uma forma educativa para um direito coletivo” (Maldonado, 2010, p. 118), que é viver em autonomia e de acordo com seu modo de vida.

## **As lutas sindicais e o surgimento do Movimento Docente Democrático no México**

Os últimos 30 anos do século XX testemunharam essa série de rupturas e o surgimento de novas figuras políticas no cenário da educação pública no México; por fim, ditaram o

rumo da gestão educacional no século XXI – até o momento um ciclo de criações pedagógicas alternativas, formação de coletivos, modelos e espaços comunais e uma sequência de confrontos, prisões ilegais de professores e massacres, que têm nas reformas empresariais da Educação a sua força motriz e pano de fundo.

Este ciclo contou com o envolvimento direto do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação no México (SNTE), a serviço da política do PRI. E foi justamente para se emancipar dessa estrutura sindical autoritária e patronal que tomou forma a figura do movimento docente democrático, na década de 1970. Para compreender como se deu essa ruptura, é preciso retornar à década de 1940 e ao processo de formação e sedimentação do sindicalismo docente no México.

De acordo com Guilhermina Tiramonti (2001), em muitos países latino-americanos os sindicatos foram os instrumentos e os protagonistas do processo de institucionalização de complexas políticas públicas – em função de uma relação muito próxima com o Estado –, dentre as quais as políticas voltadas ao sistema educacional com grande destaque. Ainda segundo a autora, é possível afirmar que os sindicatos foram agentes importantes na criação de uma “rede clientelista” dos partidos políticos, o que acabou por estabelecer uma “continuidade entre as direções dos partidos e dos sindicatos” (Tiramonti, 2001, p. 13).

No caso do México, o entroncamento Estado–Partido–Sindicato deu ao SNTE, desde sua fundação em 1943, contornos burocráticos e uma poderosa estrutura corporativa intimamente ligada ao governo federal. Aurora Loyo (1979) elenca como funções essenciais do SNTE: facilitar as relações trabalhistas entre os professores e a Secretaria de Educação Pública, garantir a aceitação e a execução das mudanças introduzidas na educação e apoiar o regime constituído (que consistia na eleição permanente do PRI à presidência). Conclui, então, que desde sua criação o SNTE está apartado dos movimentos operários e rurais e “integrado, artificialmente, à burocracia” (Loyo, 1979, p. 16) por determinação do Estado. Etelvina Sandoval Flores (1985) também analisa que, para selar sua consolidação, o Estado *priista*<sup>10</sup> julgou ser imprescindível o controle da educação pública: para isso incentivou o *charismo sindical*, prática política hoje tradicional entre a direção do SNTE e assim definido pela autora:

[...] acordos e negociações secretas com as autoridades governantes em lugar da gestão aberta das demandas do grêmio, uso da representação sindical como trampolim político, relação vertical entre dirigentes e dirigidos, anulação de qualquer tipo de dissidência por todos os meios, ideologização das práticas sindicais a partir de uma fraseologia nacionalista e centralização das decisões (Flores, 1985, p. 202).

---

<sup>10</sup> Refere-se aos sucessivos governos do Partido da Revolução Institucional (PRI), que dominaram a política mexicana por cerca de 70 anos, configurando instituições e relações do Estado com a população. [Nota do editor].

O *charrismo* é um tipo de *modus operandi* político institucionalizado no meio sindical mexicano: um canal de “diálogo e acordo” com o Estado, onde o sindicato se define como uma organização que “exerce um forte controle corporativo com mecanismos muito complexos e refinados” (Raymundo, 2004, p. 76). Ao SNTE foi designada uma dupla função: a gestão da militância sindical e a gestão do trabalho docente dentro do sistema educacional.

O combate ao *charrismo* é uma constante na história das lutas sindicais no México; além da rejeição ao controle estatal sobre as organizações dos trabalhadores, é um emblema das lutas por democratização na relação com o Estado, com os gestores e o patronato. No que se refere à educação, o enfrentamento aos *charros* foi o motor decisivo para que dissidências docentes florescessem em diversos estados mexicanos nas décadas de 1970 e 1980. Foi nesta época que a figura dos professores democráticos se avolumou em nível nacional, culminando no rompimento com o *charrismo* nas seções estaduais do SNTE. Loyo (1979) e Flores (1985) já haviam demonstrado que, em vários períodos do século passado, brotaram movimentos de professores dispostos a combater o *charrismo sindical* e criar um mecanismo democrático para a atuação do sindicato. Correntes dissidentes, elas acabaram por formar associações docentes paralelas; e assim nasceu a Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

A CNTE surge, segundo Luiz Hernández Navarro, da contradição existente entre o “aparato sindical esclerosado e

vertical” (Navarro, 2011, p. 19) e uma base sindical politizada e que começava a agir nos anos setenta. Sua fundação data de dezembro de 1979 no Estado de Chiapas, sendo resultado da pressão que rompeu o isolamento das lutas locais do magistério – com destaque para os estados de Chiapas, Guerrero, Tabasco e Michoacán – e, como uma epidemia, emparedaram as tradicionais correntes sindicais que se digladiavam rotineiramente para assumir as cabeças do SNTE. Com isso, a luta dos professores da base por democracia sindical e aumento da remuneração alcançou projeção nacional, sendo que a força desse movimento do magistério brotava de iniciativas apartadas de partidos ou grupos políticos tradicionalmente já constituídos. Esse nascimento, afirma Navarro (2011), mostrou uma transformação de consciência, uma vez que *“en la formación de la CNTE fueron muy activos gran cantidad de maestros bilingües, profesores de origen indígena”* (Navarro, 2011, p. 20.) O coração da dissidência sindical estava na base da profissão docente e a construção de formas de organização distintas à dos sindicalistas tradicionais foi determinante para romper com a invisibilidade desses trabalhadores:

No ha hecho depender su poder real de la legalidad estatutaria, sino de su capacidad de movilización. Los comités de lucha, los consejos centrales, las comisiones coordinadoras, las brigadas fueron, desde su origen, organismos políticos-sindicales de representación directa. La movilización y participación de los maestros han sido posibles gracias a ellos. Ellos demuestran su voluntad de hacerse cargo de su propia lucha, sin intermediarios y sin depositar el futuro del movimiento en ‘lucidas’ vanguardias (Navarro, 2011, p. 20).

Enfim, trata-se de adotar processos formadores de uma *nova cultura política* (Street, 1994)<sup>11</sup>. A formação desses sujeitos se inscreve na tradição histórica das lutas por autonomia; esta é a autogestão, como forma de organização para tornar viáveis alternativas educativas emancipatórias e contra-hegemônicas. Assim, o que se define como um processo construído *desde abajo*, auto-organizado, é seguramente um dos grandes legados que o movimento docente democrático mexicano reservou às lutas contemporâneas. A materialização de uma prática política, por fim, bem definida por Lúcia Bruno:

É na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que têm de comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder que nos é imposto, esteja este configurado na sua forma convencional ou em rede, como se gosta tanto hoje de apresentá-lo. É essa a única possibilidade de se fazer política, inclusive a educacional. Participação e gestão democrática da educação não podem ser entendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio, tal como se pode depreender dos documentos oficiais do governo (Bruno, 2008, p. 40).

---

<sup>11</sup> Depoimento de professora de Chiapas colhido por Street (1994): “lo bonito es que te das cuenta que ya no son los jefes a quienes no puedes hablar; ahora podemos hablar con las autoridades, ya tuvimos como defendernos, antes eran jefes, ahora son los mismos compañeros; esto es lo más bonito: tener un trato directo y abierto”.

## Movimento Democrático Docente e a marcha da educação comunitária em Oaxaca

“Basta de dizerem o que temos de fazer”. Com esta frase, o zapoteco, antropólogo e pedagogo Jaime Martínez Luna definiu de que tratava o movimento pedagógico nascido em Oaxaca no final da década de 1970. A região é emblemática no que se refere à emancipação e ruptura com o colonialismo: ali surgiu o Movimento Democrático dos Trabalhadores em Educação de Oaxaca (MTDEO), resultado da cisão com o *charrismo*. O MTDEO é a coluna vertebral da Seção 22 da CNTE, conforme descreve Benjamin Maldonado (2020, p. 1):

La Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación agrupa a más de 90 mil trabajadores de la educación en Oaxaca, y desde 1980 es guiada por una corriente democrática que cuestiona abiertamente las políticas autoritarias del gobierno mexicano y es la principal organización contrahegemónica en el Estado, y una de las más importantes del país.

Há cerca de quarenta anos, o Movimento Democrático em Oaxaca vem buscando construir e fazer parte “*del conjunto de experiencias que se generaron para alejar la práctica educativa de la intención colonial hegemónica*” (Velasco, 2015 *apud* Maldonado, 2020, p. 1). Foi nesse contexto que organizações indígenas de professores começaram a surgir no Estado de Oaxaca durante a década de 1970, atendendo ao objetivo de barrar o avanço da escola indigenista e criar modelos próprios de educação que permitissem o reconhecimento político-cultural

dentro dos espaços pedagógicos comunitários. Assim edificaram um processo que o antropólogo Bruno Baronnet (2009) chamaria de apropriação e reinvenção da escola. Nas palavras de Maldonado (2020, p. 5),

Como parte de ese influjo poderoso, es en la década de los 70 que varios jóvenes indígenas adquieren conciencia étnica y desarrollan maneras de pensar y ver desde la historia propia, de su pueblo y comunidad. Pronto se asociarían para fortalecer sus iniciativas. [...] en 1974, en Oaxaca se había constituido la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), en lucha contra la política castellanizadora del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca [...] En 1980 se inicia el Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca; ese mismo año surge el movimiento indígena oaxaqueño impulsado por las primeras organizaciones con demandas indígenas en la Sierra.

Dentre as organizações criadas naquele momento, a Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) é uma das primeiras a surgir e a mover uma longa marcha rumo à educação comunitária. Segundo um de seus fundadores, Fernando Soberanes, o Estado havia intensificado a formação de jovens indígenas em Oaxaca para atuarem como “promotores culturais bilíngues” (Branco, 2019). Entretanto, Soberanes aponta que o objetivo por trás da promoção de professores bilíngues era *castelhanizar* os povos indígenas de Oaxaca, “*sin poner atención en la cultura propia*”. Isto é, borrar a diferença e anular a diversidade cultural, por meio de uma política de intervenção nas comunidades originárias:

Um dos grandes problemas da estrutura sindical, afirma Soberanes, é que na década de 80 ela não apresentava propostas pedagógicas, que eram justamente as demandas índias por uma educação própria: esta preocupação com a educação tardou a aparecer, apesar de tudo, e só em 1995 a Coalizão conseguiu levantar um movimento para a Educação, a partir da premissa de que os indígenas maestros não podiam se separar dos povos originários. “Temos que ser capazes, junto com os povos, pela educação”. E nesse contexto eles criaram o Movimento Pedagógico, para definir as primeiras linhas de uma prática educativa que desse conta da diversidade étnica de Oaxaca [...] A premissa, afinal, era “partir do que somos” (Branco, 2019, p. 218).

Uma sequência de encontros, congressos e fóruns coletivos foi disparada, tendo nas discussões coletivas sobre a defesa da vida comunitária e o diálogo intercultural as referências para estruturar um modelo de aprendizagem pertinente aos povos originários de Oaxaca. A primeira parte do processo levou quatro anos para ser realizada, por meio de encontros de indígenas professores. Para cada etapa, um eixo foi aprofundado: no primeiro encontro, os professores e o movimento realizaram uma reflexão crítica sobre a forma como atuavam e trocaram experiências.

Na segunda etapa, foi promovido um encontro de crianças, o que estimulou os indígenas professores a aprofundar seus laços com as comunidades onde trabalhavam. Um encontro entre familiares foi realizado no terceiro ano. A última etapa foi a realização de um Congresso Educativo: neste, a discussão coletiva foi orientada para a elaboração de modelos de

aprendizagem que escutassem as demandas indígenas e tivessem como centralidade a vida comunitária. Por fim, em 2002 foi realizado o Primeiro Congresso de Educação Alternativa, como resultado de todo o processo realizado no final do século XX.

O rompimento com a educação ofertada pelo Estado, a formação de organizações de professores indígenas e a busca incansável por diálogos e consensos levaram à elaboração de modelos pedagógicos de caráter emancipatório em relação às políticas colonialistas do Estado. Com todas as dificuldades que um movimento como este encontra, tendo em seu interior e nas suas interfaces uma miríade de coletivos, pluralidades e a busca por diálogo, há em Oaxaca um esforço contínuo para mover a educação contra-hegemônica, intensificado a partir do Movimento Pedagógico iniciado na década de 1990:

[...] la participación de muchos maestros lleva a un proceso de concientización del que derivan numerosas propuestas de educación indígena, que se socializarían entre 1986 y 1992 en los Encuentros Estatales de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena. Luego de la participación del magisterio oaxaqueño en el movimiento de 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular (1989-1992), vino la insurrección zapatista, y el magisterio orientó su lucha más allá de lo laboral, para atender con decisión la educación y los intereses de los pueblos indígenas, a través del Movimiento Pedagógico acordado en 1995 y el anteproyecto sindical que se convirtió en Ley de Educación en ese mismo año (Maldonado, 2020, p. 6).

A questão principal não reside no grau de radicalidade da proposta, mas se esta é congruente à forma como comunidades originárias de Oaxaca organizam sua vida cotidiana. É o que dá a forma disruptiva da educação comunitária de Oaxaca. Para Maldonado (2020), esta se caracteriza por experiências pedagógicas que formam um conjunto, ocupam distintos níveis educativos e são praticadas por organizações e professores comprometidos com os povos originários e suas lutas. Assim,

El Movimiento Pedagógico oaxaqueño (de 1995 a la fecha) ha generado experiencias muy diversas, que darían origen a la Educación Comunitaria a principios del siglo XXI. Poco antes, en 1998, se había logrado la creación del Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (Cedelio), también dentro del Ieepo, y después se lograrían los Bachilleratos Integrales Comunitarios en 2001, las Secundarias Comunitarias en 2004, los Nidos de Lengua en 2008, en 2012 se tuvo el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y el Documento Base para la educación indígena, y en 2016, la nueva ley estatal de educación<sup>12</sup> (Maldonado, 2020, p. 6).

Por fim, são estes os eixos que orientam o passo da educação própria no sul do México:

la articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales; la investigación como eje

---

<sup>12</sup> “Por su parte, una de las organizaciones indígenas pionera, la Asamblea de Autoridades Mixes, ha generado en su comunidad sede (Tlahuitoltepec) y con sus intelectuales un conjunto de importantes experiencias educativas basadas en la filosofía y conocimientos indígenas desde 1976” (Maldonado, 2020, p. 6).

pedagógico; la filosofía comunal como horizonte; la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje; el uso extensivo de la lengua originaria; un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja; la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender (Maldonado, 2016, p. 48).

O rompimento com modelos coloniais lançou mão de uma série congressos, encontros, diálogos e construções coletivas, para ver suas propostas comunitárias desabrocharem no início do século XXI. São práticas que estão se desenvolvendo neste momento, dentre as quais as Secundárias Comunitárias, os Nidos de Lengua<sup>13</sup> e o Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Materializam, por fim, a consistência de uma proposta pedagógica do movimento docente articulada com a força da organização comunitária indígena no México.

O conhecimento e a formação autônoma de crianças e jovens dos povos originários oaxaquenhos giram em torno do que foi denominado como *comunalidad*. Criada pelos intelectuais indígenas Jaime Martínez Luna e Floriberto Díaz na dé-

---

<sup>13</sup> As Secundárias Comunitárias e os Nidos de Lengua são modelos educacionais criados por organizações docentes indígenas, com destaque para a CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas). As Secundárias contaram com o envolvimento do Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) para a implementação de escolas secundárias indígenas com organização e currículo próprio. Os Nidos de Lengua são modelos educacionais não-escolares voltadas para bebês e crianças de 0 a 6 anos. Posteriormente, experiências escolares comunitárias foram desenvolvidas para outras etapas da educação, como os Bachirelatos e o Enbio.

cada de 1970, esta palavra é a forma de nomear a vida indígena em Oaxaca; uma maneira de descrever o ser indígena no Sul do México. *Comunalidad* é, portanto, a expressão tanto de um modo de vida expresso no caráter coletivo quanto dos saberes comunitários que articulam suas formas de organização (o trabalho, o território, a festa e o poder comunal) com os valores da vida em comunidade (Sección 22, 2013). Coletivismo indígena exercido no uso da terra coletiva, nas assembleias consensuais, nas festas e no trabalho comunitário (o *tequio*): essas seriam a expressão da *comunalidad* – território, poder comunitário, festas, trabalho, reciprocidade. Mais do que determinar traços culturais e estruturas sociais, *comunalidad* é uma definição do ser indígena; e este é um ser coletivo (Maldonado, 2015).

Graças à organização indígena e a pressão do movimento docente, a *comunalidad* foi definida como o Quarto Princípio educativo da educação em Oaxaca, o que significa que *o propósito educacional é a formação de seres comunitários*; ou seja, em que o centro do processo pedagógico não é o desenvolvimento individual do estudante e sim a valorização da comunidade. A educação corresponde, assim, à cosmovisão oaxaquenha e sua percepção outra do que constitui o sujeito. A melhor redação dada a essa concepção é o Artigo 17 da Ley de Educación del Estado de Oaxaca, inciso III: “La educación comunitaria reconoce la existencia de un sujeto comunitario que se contrapone con el sujeto individual” (Oaxaca, 2016).

A atuação do movimento docente teve importância neste processo. E, exatamente neste campo, está sua proposta pedagógica: o Plano para a Transformação da Educação (PTEO) em Oaxaca. Elaborado pela Seção 22 do SNTE e entregue em 2013, o PTEO é uma proposta educativa que se destina às comunidades, sendo encampado pelos professores organizados em Oaxaca: é uma resposta coletiva à demanda de um sistema compatível com a educação própria das culturas indígenas. A partir do ano de 2007 a Seção 22, junto com outras organizações e comunidades indígenas, deu início a uma série de discussões coletivas rumo à elaboração de propostas de educação alternativas em Oaxaca. Isto pode ser traduzido como uma proposta de educação verdadeiramente indígena e comunitária apoiada no Quarto Princípio da Lei Estatal de Educação e em práticas comunitárias já em voga, como os Nidos, os Bachirellatos e as Secundárias Comunitárias, entre outras. Este processo coletivo criou o PTEO, documento redigido pelas mãos do movimento docente, indígenas professores, e pedagogos do IEEPO comprometidos com a demanda dos povos originários. O PTEO não é um divisor de águas entre o antes e o depois. É um formulador de políticas educativas conjuntas entre professores e comunidades indígenas. E naturalmente é um continuador, num processo comunitário, das experiências educativas já desenvolvidas. Reúne o que foi criado pelas e para as comunidades, para consolidar a educação que rema no compasso da vida comunitária. Por isso, “é um modo de vida” (Luna, 2014, p. 1).

O PTEO apresenta uma estrutura educacional apoiada em dois Sistemas e três Programas que articulam os diversos níveis educativos da educação pública no México. Neste desenho, se destacam a formação de coletivos escolares compostos por docentes, estudantes e membros comunitários para definirem os projetos pedagógicos e as formas de investigação que respondem pela mecânica de aprendizagem dos estudantes, bem como os processos de avaliação comunitária, endógena, deste caminho. A principal referência são as Secundárias Comunitárias Indígenas, elaboradas pela CMPIO em colaboração com o IEEPO.

Assim, o PTEO está respaldado por práticas concretas; mas isso não significa que sua implementação tenha avançado nos últimos dez anos. O primeiro desafio é estruturar suas ferramentas pedagógicas em um longo caminho de formação docente – na qual a comunidade desempenha papel fundamental. E o outro obstáculo é a batalha política em torno do controle pedagógico e do trabalho docente no México. Como afirma Maldonado (2020), o Estado opera contra os professores em atuação coordenada com organizações empresariais que atuam na educação pública. Neste impasse, o PTEO se mantém como uma proposta concreta, articulada aos interesses etnopolíticos de Oaxaca. De instrumento de resistência às reformas empresariais, alcançou o patamar de proposta pedagógica alternativa à subsunção da educação ao mundo corporativo. Por isso, enfrenta toda a hostilidade do Estado. O

momento tristemente emblemático desta batalha educacional foi o massacre de Nochixtlán, em 2016: oito pessoas foram assassinadas nessa comunidade, em meio a protestos e barricadas organizadas em Oaxaca contra a avaliação externa punitiva que o governo de Peña Nieto tentava impor, sem sucesso. Os crimes de Nochixtlán estão ainda em busca de justiça; enquanto isso, confirmam de forma trágica que a militarização não só é componente das reformas educacionais, como a educação se tornou elemento central para a militarização da sociedade.

Retrato de um país que completou, em setembro de 2024, os dez anos do desaparecimento dos 43 estudantes da Escola Normal Rural de Ayotzinapa, sem que autoridades estatais expliquem o que aconteceu. “Vivos se los llevaron, vivos los queremos”: as palavras da digna raiva de movimentos no México seguem ecoando em um continente atormentado pela violência estatal e paraestatal contra quem luta. Há uma guerra em curso contra a educação comunitária, novos programas educacionais elaborados por governos posteriores a Ayotzinapa e Nochixtlán não darão conta de resolver questão alguma enquanto não levarem justiça a fraturas que seguem expostas.

## **A gestão de López Obrador e o *Nueva Escuela Mexicana***

Na história recente, o México foi convertido em laboratório avançado de reformas empresariais da educação. E isso se estende ao que pode ser entendido como um “sequestro da sociedade civil” (Navarro, 2018, p. 2), qual seja, a atuação de organizações empresariais ou de *thinktanks* para influenciar ou até mesmo definir e operar as diretrizes da educação pública no México. Destaca-se, primeiramente, a Reduca (Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação), fundada pelos Mexicanos Primero – articulação de diversas organizações empresariais radicadas em países do continente, uma “rede de redes” que visa dar forma a uma figura política que “representa o fortalecimento de uma ação organizada empresarial que conecta diversas associações do espectro da nova direita aos interesses de governos de turno” (Martins, 2019, p. 24). Deve-se destacar que Mexicanos Primero assumiu a linha de frente em uma estratégia crucial para a implementação do modelo empresarial da educação no México: a desarticulação do movimento docente mexicano, fortemente organizado em torno da CNTE, que teve como ponto mais crítico a Reforma Educativa de 2013, no governo de Peña Nieto.

A ascensão de López Obrador à presidência em 2018 resultou em uma movimentação complexa na política mexicana. López Obrador e seus apoiadores buscaram, em seus

seis anos de mandato, empreender uma orientação equilibrada: uma combinação entre retórica antineoliberal e aceleração no ritmo de desenvolvimento agressivo de políticas capitalistas, ancoradas na promoção de megaempreendimentos econômicos – gerando resistência principalmente de movimentos indígenas e camponeses.

Essa orientação atingiu em cheio a gestão educacional, refletindo-se na política educativa. Em 2022 o governo de López Obrador, automeado 4T (Cuarta Transformación) aprovou o programa Nueva Escuela Mexicana (NEM): uma profunda reforma da arquitetura curricular, com a intenção de transformar o sistema educacional. Entretanto, a despeito de semelhanças com outras reformas curriculares contemporâneas na América Latina (como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – no Brasil), sua retórica e algumas de suas medidas sugerem um itinerário desviante do padrão homogêneo observado nas demais reformas, inclusive porque se declara contrário à agenda neoliberal na educação.

Valorização do magistério, descolonização do currículo, consulta e diálogo com as comunidades escolares são alguns dos termos e orientações que constituem a linha de frente do Nueva Escuela Mexicana, revelando sua intenção de constituir uma agenda governamental incisiva na política educacional e também uma resposta própria ao neoliberalismo educativo definido em Washington. Entretanto, as primeiras leituras e interpretações sobre esta política têm apontado o des-

compasso entre sua proclamada intenção e a realidade educacional no México, colocando diversos pontos de interrogação em sua implementação. Um exemplo são as dúvidas sobre seus motivos políticos finais, uma vez que algumas análises entendem que o NEM pode estar neutralizando a atuação de professores e comunidades indígenas na área da educação e na política curricular. Um indício deste questionamento é a *Seção 22 da CNTE ter deliberado por rechaçar o Nueva Escuela Mexicana*. Os professores entendem que já têm seu programa educacional próprio, o PTEO, e que este atende às demandas das comunidades indígenas de Oaxaca por se referenciar nos conhecimentos comunitários, na filosofia comunal e na investigação como eixo de aprendizagem. Do outro lado, gigantes corporações do negócio da Educação, como a Pearson, abraçaram com entusiasmo os principais eixos estruturantes do Nueva Escuela Mexicana. Principalmente porque a proposta do governo, no final, mantém as competências socioemocionais como componentes fundamentais da sua agenda programática. Foi assim que a Pearson desenvolveu um volumoso pacote que envolve material didático e formação docente intitulado SER-K: um programa totalmente preparado para ensinar os profissionais da educação a como trabalhar no Nueva Escuela Mexicana.

La serie *Ser K-12* es una propuesta alineada a la *Nueva Escuela Mexicana* que acompañará a los docentes en la implementación exitosa de la misma, en los niveles preescolar y primaria de la Educación Básica. Esta solución ofrece materiales dinámicos e innovadores que atienden el desarrollo integral de los estudiantes, tomando en

conta el rezago educativo e incorporando el trabajo sistemático con habilidades socioemocionales básicas para la vida (Pearson, 2022).

Tamanha complexidade é bem resumida por Mauro Jarquín Ramirez (2022, p. 4):

Ante tal situación de conflicto, la 4T apostó por una política *consensual* en el sector mediante la construcción de un *equilibrio* entre el imperativo de acumulación y control de sectores dominantes (expresado en su interés por profundizar la reforma al sistema educativo en clave gerencial) y las exigencias docentes de echar atrás dicho conjunto de políticas (que representaban, entre otras cosas, un peligro para sus condiciones laborales).

A chegada da primeira presidenta mulher do México estará acompanhada pelos passos que a educação mexicana irá seguir no próximo sexênio. Qual será o rumo da 4T? Como irá se relacionar com o magistério democrático no país? Em meio ao cenário complexo, tratemos de acompanhar também como o movimento docente em Oaxaca seguirá firmando seus próprios passos e princípios

## Considerações finais

O Movimento Democrático dos Trabalhadores da Educação de Oaxaca nasceu na década de 1980 ao romper com a estrutura do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação, marcada pelo *charrismo*. Agrupando mais de 90 mil professores em Oaxaca, o MTDEO reuniu as condições para construir um sistema educativo alternativo, democrático e comunitário, tendo como referência o comunalismo próprio

dos povos indígenas do estado oaxaquenho e vislumbrando a articulação dos diversos níveis educativos com práticas de aprendizagem pertinentes aos estudantes indígenas. Essas condições são ainda mais consolidadas porque se combinam com outro processo emancipatório iniciado na década de 1970, quando indígenas professores romperam com modelos de escolarização indígena promovidos pelo Estado e passaram a formar organizações voltadas para a educação comunitária. Todo este movimento pedagógico, impulsionado por um duplo processo emancipatório movido por professores democráticos e comunidades indígenas, marca a segunda metade do século 20 até os dias atuais. Esse processo tem, como passos principais, a ruptura com políticas autoritárias e colonialistas do Estado, e a atuação de um movimento pedagógico para elaborar coletivamente um sistema público de educação comunitária, por meio da criação de modelos educativos próprios, aliando a força da organização comunitária indígena com a proposta pedagógica do magistério.

Em Oaxaca, assim, se consolidou uma pedagogia da resistência às reformas empresariais na educação, definidas por organismos econômicos transnacionais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial. Modelos pedagógicos como Secundárias Comunitárias Indígenas, Nidos de Lengua, Enbio, Bachirelatos Integrales e o Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), bem como organizações como a CMPIO e a Seção 22. Esses modelos pedagógicos e essas organizações dão

concretude a práticas que, para além de se opor às políticas educacionais subsumidas ao capital, apresentam pedagogias outras, possíveis, atuais; ou seja, desviantes do monólogo educacional que estamos enfrentando nessa distopia pedagógica que dilacera o planeta. Também por isso, pagaram um preço alto pelo desafio ao Estado: a dissolução violenta da Comuna de Oaxaca em novembro de 2006 e o massacre de Nochixtlán em 2016 são crimes de Estado relacionados diretamente a disputas por controle ou autonomia na educação pública – crimes que seguem em busca de uma justiça que nunca chega.

O terror e a repressão na educação são indicadores de que há uma interdição do diálogo e que o Estado que empunha a bandeira da interculturalidade é o mesmo que impõe o monopólio educativo ditado por grandes organismos financeiros internacionais. Mesmo em um quadro desfavorável, conservam força para transformar os centros de formulação de políticas educacionais em zonas de resistência<sup>14</sup>. O cenário é de batalha – e nesta, povos originários e o MTDEO se negam a frear a marcha para enfim consolidar uma educação anticolonialista, que seria a herdeira maior da ruptura alcançada nas décadas finais do século passado.

“En Oaxaca no pasa nada excepto la revolución” – esta era uma das pixações na cidade durante a Comuna. Se a re-

---

<sup>14</sup> “En realidad, los cerca de 20 mil trabajadores que conforman el magisterio indígena decidieron transformar la Dirección de Educación Indígena en Resistencia en 2019” (Maldonado, 2020, p. 20).

pressão covarde sufocou a insurreição de 2006, talvez não alcance o mesmo êxito para barrar uma longa marcha que já leva quase 50 anos. Essa marcha também foi expressa em outro pixo em um muro da cidade: “Oaxaca Ingovernable”. Uma profunda dimensão política comunalista é o fio que permite tecer essa férrea disposição em desafiar o poder e se arriscar por um currículo que construa “un vínculo estrecho entre la vida de la comunidad, la vida escolar y del sujeto en formación, como parte esencial del proyecto educativo” (Sección 22, 2013, p. 22).

Utopia que não cabe mais no real? Que os carcereiros de sempre classifiquem como inalcançável. Enquanto isso a marcha segue, mesmo na mira do Estado; mesmo contemporânea ao verdadeiro fim, que é praticado cotidianamente por meio de plataformas e competências que já sugaram por completo nosso sentido de educar.

## Referências

ALAVÉS, Geovani. *Comunalidad desde la fiesta*. Oaxaca: Huajuapán de León, 2018.

BARONNET, Bruno. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. 2009. Tese (Doctorado em Ciencia Social) – Centro de Estudios Sociológicos, Colégio de México, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.; Institut des Hautes Etudes de L’amérique Latine, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 2009. Disponível em: <https://theses.hal.science/tel-02895341v1/file/2009PA030087.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRANCO, João F. *Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/T.48.2020.tde-05122019-161248. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122019-161248/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima (org.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 19-40.

FLORES, Etelvina S. *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. 1985. Dissertação (Maestría en Educación) – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Nacional de México, México, D.F, 1985.

GUERRERO, Arturo. La reorganización educativa desde la perspectiva del PTEO. *In*: SEMINARIO “TALLER ESTATAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA 2020-2021. Jornada Formativa de la Sección XXII”, Oaxaca, 2020. *Anais* [...]. Oaxaca, Centro de Estudios y Desarrollo Educativo, 2020. Disponível em: [https://www.facebook.com/cencos22oaxaca/videos/3356018637957322/?\\_\\_so\\_\\_=channel\\_tab&\\_\\_rv\\_\\_=all\\_videos\\_card](https://www.facebook.com/cencos22oaxaca/videos/3356018637957322/?__so__=channel_tab&__rv__=all_videos_card). Acesso em: 12 ago. 2020.

JARQUÍN RAMIREZ, Mauro. Batalla curricular en la Nueva Escuela Mexicana: alcances y límites del equilibrismo progresista. *Revista Común*, Ciudad de México, out. 2022. Disponível em: <https://revistacomun.com/blog/batalla-curricular-en-la-nueva-escuela-mexicana-alcances-y-limites-del-equilibrismo-progresista/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

LOYO, Aurora. *El Movimiento Magisterial de 1958 en México*. Ciudad de México: Era, 1979.

LUNA, Jaime M. *El PTEO no es un plan, es un modo de vida a recuperar y ejercitar*. México, D.F.: Guelatao de Juarez, 2014.

MALDONADO, Benjamín A. *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: la nueva educación comunitaria y su contexto*. 2010. Tese (Doctorado en Educación) – Universiteit Leiden, Países Baixos, 2010. Disponível em: <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2881706/view>. 12 ago. 2020. Acesso em: 16 nov. 2025.

MALDONADO, Benjamin. Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México. *Temas De Educación*, v. 24, n. 1, p. 75-88, 2021. DOI: 10.15443/tde1448. 2021. Disponível em: <https://revistas.userena.cl/index.php/tedua-cion/article/view/1448>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MALDONADO, Benjamín A. Entre colonización y descolonización: elementos para repensar la educación indígena desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. De prácticas y discursos. Dossier Educación y pueblos indígenas. Universidad Nacional del Nordeste. *Centro de Estudios Sociales*, México, D.F., ano 9, n. 13, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/4310/3964>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MALDONADO, Benjamín A. Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR – Estudios Sociales y Humanísticos*, v. 14, n. 1, p. 47-59, ene. 2016. Disponível em: <https://liminar.ces-meca.mx/index.php/rl/article/view/422>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MALDONADO, Benjamín. *La comunalidad como una perspectiva antropológica india*. México, D.F.: ELS, 2015.

MARTINS, Erika M. *Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais pro educação*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

NAVARRO, Luiz H. *Cero en conducta*. Crónicas de la resistencia magisterial. México, D. F.: Fundación Rosa Luxemburgo; Para Leer en Libertad A.C., 2011.

NAVARRO, Luiz H. El secuestro de la sociedad civil. *La Jornada*, 20 abr. 2018. Disponível em: <https://www.nodal.am/2018/04/mexico-el-secuestro-de-la-sociedad-civil-por-luis-hernandez-navarro/>. Acesso em: 21 abr. 2018.

OAXACA. *Ley de Educación para el Estado libre y soberano de Oaxaca*. México, D.F., 2016. Disponível em: [https://armonizacion.cndh.org.mx/Content/Files/Educacion/Ley\\_E\\_Oax.pdf](https://armonizacion.cndh.org.mx/Content/Files/Educacion/Ley_E_Oax.pdf). Acesso em: 18 set. 2024.

PEARSON. Nueva Escuela Mexicana: lo que necesitas saber de este modelo. *Sarraute Educación*, 31 out. 2022. Disponível em: <https://sarrauteducacion.com/2022/10/31/nueva-escuela-mexicana-lo-que-necesitas-saber-de-este-modelo/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

PENSADORES NA NEBLINA. Masterclass de fim de mundo: conflitos sociais no Brasil em pandemia. *Correio da Cidadania*, São Caetano do Sul, 28 mar. 2022. Disponível em: <https://www.correiocidadania.com.br/2-uncategori-sed/14993-masterclass-de-fim-do-mundo-conflitos-sociais-no-brasil-em-pandemia>. Acesso em: 7 jun. 2025.

RAYMUNDO, Rodolfo R. Comentários de Rodolfo Ramírez Raymundo. In: GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel (org.). *Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-80.

SECCIÓN 22. PTEO. Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. In: SECCIÓN 22 DEL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN Y DE LA CNTE. *Anais [...]*. Oaxaca: CEDES 22, 2013. Disponível em: <https://www.cedesveintidos.com/pteo>. Acesso em: 7 jun. 2025.

STREET, Susan. Magisterio chiapaneco: la democracia como un modo de vida. *La Jornada*, México, D.F., 27 jan. 1994.

TIRAMONTI, Guilhermina. *Sindicalismo docente e reforma educativa na América Latina na década de 1990*. Documento n. 19. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (PREAL-Flacso). Santiago do Chile: PREAL; Rio de Janeiro: FGV, 2001.

**BRASIL E COLÔMBIA:  
ACESSO DE  
MIGRANTES  
VENEZUELANOS À  
EDUCAÇÃO BÁSICA EM  
PERSPECTIVA  
COMPARADA**

Sabrina Leite Santos

Jáder Hernando Mejía Cano

Anna Cecília Koebcke de Magalhães C. Simões

Em 2020 o total de migrantes e refugiados da Venezuela para os países vizinhos chegava a 5,9 milhões de pessoas. A demógrafa venezuelana Anitza Freitez (2019) enquadra esses deslocamentos forçados como fruto da crise humanitária que o país tem enfrentado nos últimos anos. De acordo com ela, após um longo período de progresso financeiro gerado pelo petróleo, a Venezuela passou pela má gestão política dos recursos, deixando de realizar reformas que possibilitariam aproveitar os ganhos obtidos. O país foi perdendo suas capacidades produtivas, o que levou ao empobrecimento de toda a população: a maioria dos venezuelanos não conseguiam sequer suprir suas necessidades essenciais de sobrevivência. Para a autora, sucessivos acontecimentos políticos geraram grande insegurança jurídica e democrática, fato que impede a recuperação econômica da Venezuela, visto que o restabelecimento da democracia está intrinsecamente relacionado com a sua restauração econômica (Freitez, 2019).

O estudo de Maritza Landaeta *et al.* (2017) com os resultados da Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (Encovi) indica que, ao longo da década de 2010, houve duas mudanças cruciais na alimentação dos venezuelanos: em primeiro lugar, tanto a disponibilidade de alimentos como o acesso da população a eles; em segundo lugar, a menor variedade nos alimentos consumidos, afetando diretamente a qualidade da alimentação dos cidadãos. As principais dificuldades provinham dos altos índices inflacionários que se estabeleceram no país. De acordo com o trabalho da autora, em 2017 constatou-se

insegurança alimentar em 80% dos lares venezuelanos, devido a uma combinação entre diminuição no número de refeições diárias, escassez de alimentos nos mercados, dieta monótona e de baixa qualidade e deficiência na ingestão de calorias diárias necessárias (Landaeta *et al.*, 2017). Além dos alimentos, insumos médicos cirúrgicos e medicamentos também se tornaram insuficientes devido à instabilidade política e aos altos índices inflacionários do país. Além da insuficiência desses insumos, a escassez de profissionais da saúde e a precariedade na manutenção das unidades de saúde contribuíram para um colapso na área da saúde que afetou, sobretudo, as camadas mais pobres da sociedade venezuelana, contribuindo para um decréscimo de 3,5 anos na expectativa de vida dos venezuelanos (Freitez, 2019).

Saliente-se que este cenário atingiu tais proporções também em decorrência das sanções econômicas aplicadas à Venezuela pelos Estados Unidos da América (EUA). Rayana Lillian Maciel (2024) discorre sobre as medidas aplicadas ao país no período de 2014 a 2019 pela maior potência do mundo até então; e apresenta as consequências dessas ações sobre a segurança humana do país latino-americano. Em sua dissertação a autora demonstra que as sanções aplicadas pelos EUA resultaram em bloqueios em contratos de empresas venezuelanas, como a petrolífera PDVSA e a mineradora Minerven – fato que dificultou o acesso do país a produtos importados. Isso prejudicou sobremaneira a Venezuela, uma vez que o país é extremamente dependente de produtos do mercado

externo devido ao baixo fomento à indústria no país (Maciel, 2024).

As sanções norte-americanas, contudo, não foram capazes de atingir o governo de Nicolás Maduro a ponto de encerrá-lo, mas afetaram diretamente as condições de vida dos venezuelanos. Com base no relatório *Economic Sanctions as Collective Punishment: The Case of Venezuela* (Weisbrot; Sachs, 2019 *apud* Maciel, 2024), a autora aponta que, particularmente as sanções de 2017 a 2019, “exacerbaram a crise econômica da Venezuela, aumentaram a fome, as doenças e a mortalidade e forçaram milhares de venezuelanos a deixar o país para evitar o agravamento da depressão econômica e da hiperinflação” (Maciel, 2024, p. 46).

Rayana Maciel (2024) afirma também que as ações direcionadas à Venezuela agravaram a situação do país nos mais diferentes setores da sociedade, impactando a economia, a saúde, a alimentação e nutrição, ocasionando grandes fluxos migratórios para os países vizinhos. Para Anitza Freitez (2019) este cenário levou a população venezuelana a enfrentar deslocamentos além-fronteiras, buscando melhores condições de vida, assumindo a dimensão de um panorama migratório inédito na história recente do país (Freitez, 2019).

Os deslocamentos ocorridos a partir da Venezuela para os países vizinhos constituem, desde 2015, o fluxo migratório de maior expressividade da América Latina, chegando a 5,9 milhões de pessoas migrantes e refugiadas em 2020, segundo o relatório *Global Trends in Forced Displacement – 2020*. Deste

total, 1,7 milhão estavam na Colômbia, o que fez deste país o segundo maior receptor de migrantes e refugiados no mundo, e o primeiro na América do Sul (UNHCR, 2022). Além da Colômbia, que sofreu o maior impacto no recebimento da população migrante, outros países da América do Sul têm registrado entradas significativas da população migrante de origem venezuelana.

A maior parte dos fluxos migratórios tem como destino países vizinhos, como Colômbia, Chile, Peru, Equador e Brasil<sup>15</sup> (Freitez, 2019; Jarochinski-Silva; Baeninger, 2021). Com base em dados da Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes – a chamada Plataforma R4V, João Carlos Jarochinski-Silva e Rosana Baeninger (2021) afirmam que no ano de 2021 havia 4,6 milhões de venezuelanos fora de seu país de origem, assim distribuídos: 1,7 milhão na Colômbia; 1 milhão no Peru; 457,3 mil no Chile; 432,9 mil no Equador; e, por fim, 261,4 mil no Brasil.

---

<sup>15</sup> Destaque-se que as relações entre Venezuela e Brasil estiveram pautadas na construção de parceria estratégica e na cooperação entre os países, sobretudo durante a primeira década de 2000, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva. Esta relação se alterou a partir de 2013, quando houve retração e paralisação da política de cooperação. O cenário caminhou para a deterioração, evoluindo para o rompimento das relações entre os dois países em 2019 e a pressão para a mudança do governo venezuelano (Barros; Lima; Carneiro, 2022). Para mais informações sobre as relações bilaterais entre os dois países, ver a publicação de Barros, Lima e Carneiro (2022) na íntegra: *Brasil-Venezuela: evolução das relações bilaterais e implicações da crise venezuelana para a inserção regional brasileira (1999-2021)*.

A Plataforma de Coordenação Interagencial para Refugiados e Migrantes da Venezuela, por meio do relatório *Personas refugiadas y migrantes venezolanas*<sup>16</sup>, aponta que a população venezuelana residente na Colômbia era de 2.875.743 pessoas em agosto de 2023 (Plataforma R4V, 2024). Isso demonstra que aquele país tem sido o de maior entrada e permanência da população migrante e refugiada venezuelana. O Brasil, por sua vez, também figura como um dos países com mais entradas, ainda que seja um dos que menos recebem migrantes venezuelanos na região. Com base nos dados da Polícia Federal e do Sistema de Tráfego Internacional (STI), de 2017 a 2024 o Brasil registrou 1.059.778 entradas de migrantes venezuelanos, sendo que metade destes, 501.474, não permaneceram no país (Brasil, 2024).

Este cenário de entradas massivas e reconfiguração no contexto migratório chama a atenção para a necessidade de refletir sobre as condições que os grupos migrantes venezuelanos enfrentam nos países de destino – sobretudo grupos historicamente colocados à margem, como as crianças migrantes, tendo em vista um de seus direitos fundamentais: o acesso à educação. É o que se fará neste artigo, enfocando o atendimento educacional de crianças e adolescentes venezuelanos, parcelas que representam contingente significativo dos migrantes e refugiados na Colômbia e no Brasil. Naquele país, por exemplo, de acordo com os dados sistematizados

---

<sup>16</sup> Relatório publicado em junho de 2024, a partir de dados de maio do mesmo ano.

pelo governo colombiano (2020)<sup>17</sup>, 58% dos migrantes venezuelanos são mulheres e homens de 18 a 39 anos; as crianças e adolescentes perfazem 28%, o que corresponde a 476 mil migrantes. No Brasil, embora os dados não sejam tão expressivos, 82,5% das solicitações de refúgio provêm de crianças e adolescentes venezuelanos com até 15 anos de idade (Oliveira; Tonhati, 2022).

Este artigo adota uma abordagem comparativa, com foco nos dados e nos marcos legais da Colômbia e do Brasil, para analisar a presença da população migrante na educação e as respostas de cada um dos países ao fenômeno migratório no campo educacional. A comparação é feita sob o prisma da educação como direito humano fundamental, considerando as tensões inerentes à inclusão educacional diante das influências neoliberais que priorizam a eficiência econômica e a privatização.

O interesse renovado pela educação comparada estaria nas problemáticas educativas comuns a vários países em decorrência da globalização econômica; na crise do Estado nação e na emergência de novos espaços de identidade cultural em plano local e em diversas regiões do mundo; e a internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica. Isso requer não simplesmente, como querem alguns, uma educação comparada mais útil, mais pragmática, mais próxima das decisões políticas, mas, sim, mais aprofundamento teórico e conceitual (Ciavatta, 2009, p. 139).

---

<sup>17</sup> Dados retirados do site oficial sobre migração do governo da Colômbia. Disponível em: <https://www.migracioncolombia.gov.co/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

Esta abordagem, além de permitir a identificação de padrões e divergências, também contribui para uma compreensão mais profunda sobre como as dinâmicas globais, as relações de dependência econômica e a crise do Estado-nação interagem com os contextos locais para moldar as políticas educativas. Segundo Marcela Pronko (2003, p. 577):

Assim, para que a pesquisa comparada possa explicar e não só justapor dados, é necessário ir além dessa perspectiva baseada no uso de indicadores considerados como “independentes” ou como “caixas pretas” e de unidades de comparação entendidas como unitárias e individuais. Isso supõe superar a ideia de comparação como medição e se aproximar de uma perspectiva de pesquisa que privilegie o estudo de relações, baseada numa teoria da sociedade que articule e guie a análise da mesma.

Para tanto, nos concentramos na comparabilidade que ultrapasse a justaposição de dados, das “unidades de comparação” (Pronko, 2003, p. 581) e investimos especialmente nas relações associadas a ideias comuns ou paralelas entre as duas nações. Por isso, em um primeiro momento, nos detemos nos dados das matrículas dos migrantes de origem venezuelana em ambos os países, a fim de que seja possível observar o contexto do atendimento educacional da população venezuelana acolhida, evidenciando o acesso e a permanência na educação. E, em um segundo momento, analisamos os documentos legais que possibilitam o acesso da população migrante ou refugiada à educação, de acordo com as normas legais brasileiras e colombianas.

## Matrículas de migrantes venezuelanos: Brasil e Colômbia

Antes de abordar as matrículas das crianças e adolescentes migrantes venezuelanos nos sistemas de educação da Colômbia e do Brasil, é necessária uma breve contextualização acerca destes sistemas, pois cada país organiza o sistema educacional a seu modo. Ressaltamos que não será abordado o atendimento educacional relativo ao ensino superior.

No Brasil, o sistema educacional está organizado em dois níveis: a *educação básica* e o *ensino superior*. A *educação básica* é gratuita para todos os matriculados em unidades públicas e obrigatória para os que têm entre 4 e 17 anos de idade, abrangendo crianças e adolescentes (Brasil, 1996). Ela se subdivide em três etapas: *educação infantil*, *ensino fundamental* e *ensino médio*; que são de responsabilidade partilhada entre os entes federativos, em regime de cooperação, com atendimento prioritário por estados e municípios brasileiros, ficando a União com responsabilidade maior pelo ensino superior (CF/1988, art. 211). O *ensino superior* não tem caráter obrigatório, mas também é ofertado de forma gratuita em unidades públicas, mediante a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou, nos casos de universidades estaduais, por exames vestibulares próprios. Há sistemas variados de seleção também em unidades privadas de educação superior.

Na Colômbia, o sistema educacional formal se estrutura em quatro principais níveis de escolaridade: *pré-escolar*, *educação básica*, *ensino secundário* e *superior*. A *educação pré-escolar* atende crianças de 3 a 5 anos, sendo sua última série, a chamada série de transição, obrigatória para todas as crianças, conforme a Lei nº 115 (Colômbia, 1994). Sua finalidade é garantir o desenvolvimento integral na primeira infância. A *educação básica* compreende dois ciclos: o ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, destinado a crianças de 6 a 10 anos; e o ensino médio, do 6º ao 9º ano, para estudantes entre 11 e 14 anos de idade. Até este nível a educação é obrigatória. O *ensino secundário* refere-se ao 10º e 11º anos de escolaridade e seus alunos geralmente têm entre 15 e 17 anos. Este nível culmina com a obtenção do título de bacharel acadêmico ou bacharel técnico, dependendo do foco da instituição de ensino. A *educação superior* inclui programas de educação profissional técnica, tecnológica e universitária. Os alunos devem fazer o exame estadual Saber 11 (análogo ao Enem no Brasil) para acessar programas de ensino superior em universidades públicas ou privadas. Embora o ensino superior não seja gratuito para todos, existem programas de subsídios e empréstimos educacionais patrocinados pelo Estado e algumas universidades públicas oferecem mensalidades de baixo custo ou gratuitas para estudantes de baixa renda.

A educação pública na Colômbia está sob a responsabilidade do Ministério da Educação Nacional (MEN), que coordena as políticas educacionais, enquanto sua implementação

é de responsabilidade dos departamentos e municípios. No âmbito da garantia do direito à educação de crianças e jovens, a educação gratuita e obrigatória, conforme já dito, vai da pré-escola ao 11º ano.

Dado este panorama geral e observando os dados de matrículas, podemos agora refletir sobre a inserção das crianças e adolescentes migrantes na educação básica nos dois países.

Ao pesquisar nos repositórios de dados de ambos os países, pudemos identificar diferenças substanciais no modo de operar com as informações sobre a população migrante, sobretudo no que se refere aos dados educacionais. No Brasil, esses dados não estão sistematizados para ampla divulgação pelos órgãos oficiais do governo brasileiro; só é possível obter informações sobre essas matrículas em particular a partir de pesquisas que permitam essa sistematização. O processo de obtenção dos microdados do Censo Escolar depende atualmente de solicitação formal, tendo em vista que estes foram restringidos<sup>18</sup>. O mesmo não ocorre com os dados da Colômbia, uma vez que a sistematização dos dados de matrícula de

---

<sup>18</sup> Os microdados das matrículas do Censo Escolar, antes disponíveis online, foram retirados do sistema do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em fevereiro de 2022 para uma adequação justificada pela privacidade dos dados para, posteriormente, serem divulgados. Nesse processo foram desconsideradas diversas variáveis, incluindo a que indicava o país de origem dos estudantes matriculados, sob a alegação de que a divulgação completa, como realizada anteriormente, traria riscos à privacidade dos estudantes.

alunos migrantes é realizada pelo próprio governo, por órgãos como o Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Ministério da Educação, Departamento Nacional de Planeación e ainda instituições de ensino e educação superior.

No Brasil, encontramos a sistematização das matrículas de crianças e adolescentes venezuelanos na dissertação de Maurício Takuya Itagaki, *Migração forçada e educação: o caso venezuelano e seu impacto nos resultados educacionais dos brasileiros*. Nessa pesquisa constam tanto as informações de matrículas fornecidas pelos microdados do Censo Escolar, quanto as obtidas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc). Neste artigo, contudo, discutiremos apenas os dados das matrículas captados pelo Censo Escolar.

Itagaki (2024) sistematizou as matrículas de estudantes venezuelanos de 2015 a 2022, identificando o aumento de matrículas ao longo destes anos. De acordo com ele, em 2015 houve 789 matrículas; no ano seguinte foram registradas 1.083; em 2017 foram 2.082 registros; e o ano de 2018 apontou 6.672 matrículas. A partir de 2019 os registros passaram a ser mais numerosos: em 2019 foram 20.877; em 2020 registraram 38.886 matrículas; em 2021 as matrículas chegaram a 50.691; por fim, em 2022, último ano registrado pela pesquisa, foram 72.930 matrículas (Itagaki, 2024). Ainda que apresentem porcentagens muito diversas, foram encontradas matrículas de migrantes venezuelanos em todos os estados do Brasil, o que evidencia a presença desses migrantes em todo o território

brasileiro. No entanto, o maior número de matrículas concentrou-se nos estados de Roraima, Amazonas, Santa Catarina e São Paulo, respectivamente.

Os dados da Colômbia, por sua vez, foram sistematizados pelo Ministério da Educação Nacional do governo, na publicação *Estrategia para la atención educativa de la población Venezolana*<sup>19</sup>. De acordo com essa publicação, em 2018, o país tinha 34.030 matrículas de estudantes venezuelanos; em 2019 esses números passaram a 206.013; em 2020 houve 364.523 registros; em 2021 constataram-se 489.178 matrículas; em 2022 foram identificados 584.534 registros; em 2023 foram 623.059; em 2024, último ano, contabilizaram-se 610.569 matrículas até outubro. Do mesmo modo que no Brasil, também foram identificadas matrículas ao longo de todo o território colombiano – no documento, entretanto, os dados são sistematizados por região, sendo a do *Centro Oriente* que concentra o maior número de matrículas, seguida pelas regiões do *Caribe* e do *Eje cafetero y Antioquia*.

Os dados evidenciam, portanto, que tem ocorrido migração venezuelana para ambos os países e, guardadas as devidas proporções, as matrículas indicam que estudantes migrantes e refugiados têm adentrado cada vez mais na educação básica colombiana e brasileira. Ainda que estejamos ob-

---

<sup>19</sup> Os dados utilizados fazem parte da sistematização de dados básicos sobre educação e migração na Colômbia, disponíveis na plataforma Microsoft Power BI. Acesso em: 3 jan. 2025.

servando os mesmos dados, ou seja, as matrículas dos estudantes em ambos os países, não podemos deixar de sublinhar que os fluxos migratórios de origem venezuelana para cada um desses países são diferentes, bem como o volume de entrada em cada país. Como já se mencionou, a Colômbia é o país que mais absorve a migração venezuelana, fato que tem impacto direto no acesso aos serviços públicos, incluindo a educação.

Tanto a Colômbia como o Brasil têm se organizado e mobilizado para garantir o acesso à educação para a população migrante de um modo geral e, em especial, para a migração de origem venezuelana. Para compreender melhor essa organização e mobilização é importante analisar de forma comparativa os documentos legais dos dois países de modo a identificar os direitos e possibilidades de acesso à educação em cada um dos países.

## **Brasil e Colômbia: legislação que garante acesso à educação aos migrantes venezuelanos**

No recente fenômeno da migração internacional na América Latina, Colômbia e Brasil desempenham papéis críticos como países de destino para milhões de deslocados na última década, especialmente os venezuelanos. Em dez anos, mais de 7,7 milhões de pessoas saíram da Venezuela, o que representa 24% da sua população total (R4V, 2024). A Colômbia e o Brasil receberam respectivamente 2,86 milhões e 568

mil desses migrantes, um desafio para o acolhimento e a possibilidade de integração social e cultural, nos quais a educação é mecanismo fundamental.

Para analisar os documentos legais que garantem o acesso à educação da população migrante no Brasil e na Colômbia, começamos pelas respectivas constituições nacionais, que representam o quadro jurídico supremo. A Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Constituição Política da Colômbia de 1991 estabeleceram princípios sobre o direito à educação e à igualdade de oportunidades, considerando o acesso ao sistema educacional como direito universal, baseado na dignidade humana. Esta abordagem inicial nos permite analisar em seguida como tais princípios constitucionais têm sido traduzidos em leis, diretrizes e políticas públicas específicas, configurando os marcos regulatórios que orientam a escolarização da população migrante em cada país.

Na Constituição Federal do Brasil (1988), os principais artigos sobre o direito à educação estão em dois capítulos, “II – Dos Direitos Sociais” e “III – Da Educação, da Cultura e do Esporte”, como se vê a seguir:

*Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.*

[...]

*Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento*

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

II – universalização do atendimento escolar; [...]

(Brasil, 1988, grifos nossos).

A Constituição de 1988 consagra a educação como direito universal e dever do Estado e da família. Artigos como 205, 206 e 208 enfatizam a gratuidade, a inclusão e a universalização do acesso escolar, destacando também a gestão democrática e a qualidade educacional (Brasil, 1988).

A Constituição Política da Colômbia de 1991 também reconhece a educação como direito fundamental e explora um quadro regulamentar que se adapta às realidades sociais, culturais e econômicas do país. O texto colombiano permite identificar nuances na formulação sobre o direito à educação, como é possível observar no diploma legal:

*Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos.*

[...]

*Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. [...]*

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.  
(Colombia, 1991, grifos nossos).

A Constituição colombiana define a educação como direito pessoal e serviço público com função social, que busca acesso ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e aos valores culturais. O texto estabelece ainda a escolaridade obrigatória entre os cinco e os quinze anos, partilhando pelo menos um ano de educação pré-escolar e nove de ensino básico. E declara a educação gratuita nas instituições públicas, atribuindo ao Estado a responsabilidade de garantir acesso ao sistema educacional, a permanência nele, bem como a qualidade do atendimento.

Esses princípios constituem a base regulatória que orienta as políticas educacionais de cada país, refletidas em leis específicas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil e a Lei Geral da Educação na Colômbia. Vamos examiná-las para compreender como operacionalizam os mandatos constitucionais e articulam os desafios práticos do sistema educativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina:

#### TÍTULO I

#### Da Educação

#### *Art. 1° [...]*

§1 Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

[...]

## TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

*Art. 3º* O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]

## TÍTULO III

Do Direito a Educação e do Dever de Educar

*Art. 4º* O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; [...]

*Art. 5º* 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, grifos nossos).

Esta lei articula um quadro inclusivo e universal que liga a educação à cidadania e ao desenvolvimento humano, bem como exige que o Estado garanta a educação básica gratuita e obrigatória para todas as pessoas. E, embora não haja ne-

nhuma menção específica à população migrante ou refugiada, estas orientações deixam espaço aberto para estas populações maioritariamente vulneráveis.

Veja-se agora um artigo fundamental da Lei Geral de Educação da Colômbia (Lei n° 115, de 8 de fevereiro de 1994):

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA

Decreta:

TÍTULO I

*ARTÍCULO 1º.* Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre *el derecho a la educación que tiene toda persona*, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

(Colombia, 1994, grifos nossos).

O “objeto da lei”, a educação – ou melhor, o Serviço Público de Educação – é estabelecido como direito universal de ‘todas as pessoas’, garantindo a sua aplicação sem discriminação, sob o princípio da igualdade de direitos. Podemos afirmar, portanto, que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil como a Lei Geral da Educação na Colômbia refletem o compromisso com a educação como direito humano universal e ferramenta para a inclusão social.

Ambas as legislações priorizam a atenção às populações vulneráveis, a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade cultural.

Neste ponto, devemos ressaltar que não estamos tentando fazer uma descrição paralela das legislações, nem estabelecer um quadro com semelhanças e diferenças, embora este seja um passo essencial no âmbito do método comparativo (Pronko, 2003). Nosso foco são as relações que podem ser estabelecidas entre as nações, compreendendo o conceito de *nação* como unidade de análise *historicamente construída*. Conforme Circular Conjunta n° 1, de 27 de abril de 2017, da Unidad Administrativa Especial Migración Colombia:

En el marco del cierre de la frontera colombo venezolana, presentado el pasado 20 de agosto de 2015 por parte de la República bolivariana de Venezuela, los ministerios de Relaciones Exteriores de Colombia y Venezuela acordaron, entre otros, establecer un corredor humanitario con el fin de permitir el tránsito de estudiantes que viven en los municipios del cordón fronterizo, permitiendo su asistencia a las diferentes instituciones educativas de ambos países (Colombia, 2017).

O escopo das medidas deve ser compreendido em seu contexto histórico, diante do fechamento da fronteira Colômbia–Venezuela, devido a tensões e decisões políticas que intensificaram a crise migratória. Esta decisão afetou significativamente as populações de ambos os lados da fronteira, especialmente crianças e adolescentes em idade escolar.

O fragmento citado destaca a garantia do direito fundamental à educação, independentemente da nacionalidade ou situação migratória dos menores. A Circular assim se expressa: “Mesmo que a criança ou adolescente não possua autorização ou visto que a autorize a permanecer regularmente na Colômbia, os estabelecimentos de ensino têm a obrigação de fazer a denúncia por meio da Plataforma Virtual SIRE” (Colômbia, 2017, tradução nossa). Ou seja, a concretização desse direito universal está condicionada a requisitos administrativos, como a obrigatoriedade do registo na Plataforma Virtual SIRE. Esta exigência, embora concebida para gerar dados sobre a população migrante e facilitar o planejamento educacional, pode se tornar um obstáculo burocrático, especialmente para famílias em situação vulnerável que enfrentam dificuldades no acesso à documentação exigida.

Cabe aclarar que realizar el respectivo reporte no implica, de ninguna manera, la regularización del extranjero en el país, o que se entienda su situación migratoria irregular como superada. Si bien la educación está reconocida como derecho fundamental y un servicio público, tal condición debe estar acompañada igualmente del cumplimiento de la Constitución política que establece en el inciso 2° del artículo 4, que es deber de los nacionales y extranjeros, entre otros, el de acatar las leyes, en este caso la norma migratoria vigente dirigida a los extranjeros residentes en el país (Colômbia, 2017).

Como principal receptor de migrantes venezuelanos, a Colômbia se defronta com a necessidade de integrar crianças e adolescentes ao sistema educacional, ao mesmo tempo que

trata do respeito à educação como direito humano e das implicações legais e administrativas da migração. Em sua política educacional enfrenta o desafio de equilibrar a inclusão de menores migrantes com o cumprimento das disposições legais de imigração. Isso requer estratégias coordenadas entre os setores para evitar que condições administrativas se transformem em barreiras ao acesso, embora haja a prevalência do interesse da criança: “durante o processo de reconhecimento da condição de refugiado será assegurada a proteção do melhor interesse da criança ou do adolescente, em garantia do direito fundamental à educação” (Colombia, 2017, tradução nossa).

Justamente em busca de harmonizar a inclusão educacional com o cumprimento das normas de imigração, foi criado e publicado outro documento, a Circular Conjunta n° 16, de 10 de abril de 2018 (Colombia, 2018), com instruções para o cuidado de meninos, meninas e adolescentes da Venezuela nos estabelecimentos de ensino colombianos. Ela respondeu à necessidade de atualizar a Circular n° 1 de 2017.

a. Obligaciones migratorias

Las dinámicas migratorias, presentes hoy en día en Colombia, han requerido que la autoridad competente actúe de manera diferenciada ante casos particulares, puntualmente frente a los menores de edad, para proteger su derecho a la educación preescolar, básica y media (Colombia, 2018).

Essa flexibilidade que permite a matrícula de menores sem visto ou documentação regular de imigração permitiu a regularização da situação estudantil de centenas de milhares

de crianças, favorecendo a inclusão e o dever de prestação do serviço público de educação, conforme os princípios constitucionais do país. Esse mecanismo procurou equilibrar o acesso educacional com a geração de dados confiáveis que possibilitassem o planejamento de políticas públicas, mas também colocou desafios às capacidades técnicas e administrativas das instituições de ensino. De acordo com a nova circular, uma vez regularizada a matrícula, os alunos têm os mesmos direitos e deveres dos demais alunos, como a integração ao Programa de Alimentação Escolar (PAE) e ao transporte escolar, conforme critérios de elegibilidade e recursos de cada Território Certificado.

Já no Brasil, desde a promulgação da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que define mecanismos para implementação do Estatuto dos Refugiados, os direitos universais à educação e à saúde dessas pessoas deslocadas foram consignados no “Capítulo II – Da Condição Jurídica de Refugiado”.

No contexto das políticas educacionais voltadas à população migrante na América Latina, a Lei de Migração brasileira (Lei nº 13.445, de 2017) constituiu avanço significativo ao estabelecer um quadro jurídico-normativo que explicitamente reconhece a importância de garantir a igualdade de acesso a serviços públicos essenciais para migrantes e refugiados, independentemente de seu estatuto de imigração. Esta legislação reforça a necessidade de enfrentar os desafios edu-

cacionais a partir de uma perspectiva integradora que reconheça a dignidade e os direitos de todas as pessoas. Vejamos alguns de seus principais artigos:

LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017.

Lei de Migração. Seção II, Dos Princípios e das Garantias

*Art. 3º* A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

*IX* – igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;

*X* – inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;

*XI* – *acesso igualitário e livre do migrante* a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, *educação*, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

*Art. 4º* Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

*X* – *direito à educação pública*, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...]

(Brasil, 2017, grifos nossos.)

Os princípios estabelecidos na Lei de Migração, especialmente em seu artigo 3º e no inciso X do artigo 4º, permitem observar como o Brasil tem adotado uma abordagem regulatória que garante o acesso ao ensino público sem discriminação.

No contexto brasileiro, o Conselho Nacional de Educação (CNE) – por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 2020, que “dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e requerentes de refúgio no sistema público de educação brasileiro” – representou

uma resposta concreta aos desafios mencionados. Este instrumento regulador não só reafirma o direito à educação como princípio fundamental, mas também elimina as barreiras administrativas que têm dificultado o acesso dos estudantes migrantes e refugiados ao sistema educativo. Em seu corpo podemos ler:

Considerando que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur) avalia que a maioria das *pessoas com nacionalidade venezuelana* ou pessoas apátridas que eram residentes habituais na Venezuela *possuem necessidade de proteção internacional*, conforme os critérios contidos na Declaração de Cartagena, baseado nas ameaças à sua vida, segurança ou liberdade resultante de eventos que atualmente estão perturbando gravemente a ordem pública na Venezuela;

Considerando que a educação é um direito inalienável, Resolve:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o *direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior*, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e *sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória*. [...]

§ 2º *A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.*

(Brasil, 2020, grifos nossos).

## Considerações finais

Neste artigo apresentamos o cenário contemporâneo das migrações de origem venezuelana para o Brasil e para a Colômbia, visando compreender de que modo esses fluxos têm sido interpretados e acolhidos em cada um dos países, tendo o acesso à educação básica como ferramenta fundamental para compreender este acolhimento.

Os dados apresentados ao longo do texto possibilitam observar como tem sido crescente as matrículas da população venezuelana em ambos os países, com destaque para a posição da Colômbia neste acolhimento. É também a Colômbia que mais revela preocupação em compreender o fluxo migratório venezuelano em sua particularidade, ao produzir dados e estatísticas atualizados, permitindo compreender e analisar essa migração, além de contribuir sobremaneira com as discussões e futuras proposições de políticas públicas educacionais. Na produção de dados do Brasil não identificamos a mesma preocupação com a sistematização de informações ou ainda a publicação de relatórios específicos com elementos sobre essa migração. A ausência de dados sistematizados e tornados públicos dificulta as discussões e proposições em torno do tema, tornando mais árduo o trabalho para a produção de políticas educacionais capazes de acolher as multiplicidades do fenômeno migratório venezuelano.

A análise comparativa mostra que tanto a Colômbia como o Brasil fizeram progressos na garantia do acesso à educação para as populações migrantes, embora suas estratégias sejam divergentes. Enquanto o Brasil opta por uma abordagem mais pragmática e universalista, a Colômbia incorpora maiores exigências administrativas que podem dificultar a inclusão. Ambos os países enfrentam desafios significativos na implementação prática destas políticas, destacando a necessidade de reforçar as capacidades técnicas e administrativas para garantir uma inclusão efetiva.

Além disso, é essencial continuar a explorar a forma como as tensões entre as regulamentações de imigração e os direitos educativos têm impacto na integração social destas comunidades, particularmente em contextos locais onde as instituições educativas enfrentam limitações de recursos e de apoio governamental. O reforço da cooperação entre os setores da educação e da migração é fundamental para enfrentar estes desafios e garantir que a educação seja verdadeiramente acessível a todos, migrantes, refugiados ou naturais do país.

## Referências

BARROS, Pedro S.; LIMA, Raphael C.; CARNEIRO, Helitton C. *Brasil-Venezuela: evolução das relações bilaterais e implicações da crise venezuelana para a inserção regional brasileira (1999-2021)*. Rio de Janeiro: Ipea, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11153>. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2023].

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2005].

BRASIL. *Lei n° 9.474, de 22 de julho de 1997*. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

BRASIL. *Lei n° 13.445, de 24 de maio de 2017*. Lei de migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. *Resolução n° 1, de 13 de novembro de 2020*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de novembro de 2020, Seção 1, p. 61.

BRASIL. Subcomitê Federal para recepção, identificação e triagem dos imigrantes. *Migração venezuelana: janeiro 2017 – fevereiro 2024*. Disponível em: <https://brazil.iom.int/si->

tes/g/files/tmzbdll496/files/documents/2024-03/informe\_migracao-venezuelana\_jan2017-fev2024.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 129-151, 2009. Suplemento 1.

COLOMBIA. *Constitución Política de Colombia (1991)*. Bogotá, DC: Asamblea Nacional Constituyente, 1991. Disponível em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>. Acesso em: 30 jan. 2026.

COLOMBIA. *Ley 115, de 8 de febrero de 1994*. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá, DC: Congreso de la República de Colombia, 1994.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Migración Colombia. *Circular conjunta n° 16, de 10 de abril de 2018*. Asunto: Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos. Bogotá, DC: Ministerios de Educación, 2018.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Estrategia para la atención educativa de la población migrante venezolana*. [Datos basicos] Resumo de informações atualizadas sobre atendimento educacional a alunos venezuelanos disponível em: Microsoft Power BI. Acesso em: 3 jan. 2025.

COLOMBIA. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media; Unidad Administrativa Especial Migración Colombia. *Circular conjunta n° 1, de 27 de abril de 2017*. Asunto: Alcance a la Circular n° 7 del 2 de febrero de 2016 “Orientacio-

nes para la atención de la población en edad escolar proveniente de Venezuela”. Bogotá, DC: Ministerio de Educación, 2017.

FREITEZ, Anitza. Crisis humanitaria y migración forzada desde Venezuela. In: GANDINI, Luciana; LOZANO, Fernando Ascencio; PRIETO, Victoria (coord.). *Crisis y migración de población venezolana: entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019. p. 33-58.

ITAGAKI, Maurício T. *Migração forçada e educação: o caso venezuelano e seu impacto nos resultados educacionais dos brasileiros*. 2024. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/35642>. Acesso em: 30 dez. 2024.

JAROCHINSKI-SILVA, João C; BAENINGER, Rosana. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul–Sul. *REMHU – Revista Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, DF, v. 29, n. 63, p. 123-139, dez. 2021.

LANDAETA, Maritza J. *et al.* “La alimentación de los venezolanos”. In: FREITEZ, A. (coord.). *Venezuela: la caída sin fin ¿hasta cuándo?* Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2016. Caracas: Abediciones, 2017. p. 51-75.

MACIEL, Rayana L. R. *Os efeitos das sanções econômicas dos Estados Unidos na segurança humana da Venezuela no período de 2014 a 2019*. 2024. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho, Braga, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/94518>. Acesso em: 29 jan. 2025.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tania. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Bianca G. (org.). *Relatório Anual OBMigra 2022*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. (Série Migrações). p. 8-35.

PRONKO, Marcela. A comparação como ferramenta de conhecimento e os processos de integração supranacional: desafio para as Ciências Sociais. In: FAUSTO, Ayrton; PRONKO, Marcela; YANNOULAS, Silvia C. (org.). *Políticas públicas de trabalho e renda na América Latina e Caribe*. Tomo I e Tomo II. Brasília, DF: FLACSO/Brasil: Editorial Abaré, 2003. (Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda). p. 573-594. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/467bb00f-bbba-4ff5-a016-26a2d98122fe>. Acesso em: 29 set. 2024.

R4V – PLATAFORMA DE COORDINACIÓN INTERAGENCIAL PARA REFUGIADOS Y MIGRANTES DE VENEZUELA. *Personas refugiadas y migrantes venezolanas*. Mapa. Mayo 2024. Disponível em: <https://www.r4v.info/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

UNHCR [UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES]. Global trends in forced displacement 2020. *UNHCR*, 17 June 2022. Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/global-trends-forced-displacement-2020>. Acesso em: 30 dez. 2024.

## **PARTE 3**

# O Brasil como parte de um todo

# DEMOCRACIA INABALADA?

Sonia Maria Portella Kruppa

*Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser,  
impedido de sê-lo.  
(Darcy Ribeiro, 1995, p. 453)*

*Mas, afinal, quem é que manda neste país?  
(Celso Furtado, 2004)*

No dia 8 de janeiro de 2024, em Brasília, no salão principal do Senado, as autoridades dos três poderes do Estado brasileiro realizaram um ato intitulado *A democracia inabalada*. Nele condenaram o evento que, um ano antes, havia destruído as instalações da Praça dos Três Poderes, configurando um golpe à democracia, que, não obstante, se “mantém íntegra”, como afirmaram e reiteraram todas as falas das referidas autoridades.

Fora daquele cenário, o povo continuava sua rotina e, guardadas as proporções, da mesma forma que o jornalista Aristides Lobo ([1889]/1969, on-line) descrevera quando da Proclamação da República: “sem conhecer o que significava tal ato”. Dada essa aparente naturalidade com que a maioria assistiu à tentativa de golpe em 2023, cabe indagar: *em quantas escolas as agressões à democracia brasileira foram discutidas? Em quantas escolas as relações se pautam pela democracia? Em quantas escolas o problema da desigualdade tem sido estudado?*

## **Política, economia e educação – é possível aproximá-las num processo transformador?**

A fome e a educação são problemas sociais e políticos no Brasil e no mundo. Não por outra razão, em 1968, Paulo Freire dedica seu livro *Pedagogia do oprimido*: “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam”. Não atingimos a qualidade da educação necessária à transformação social, e a desigualdade social ainda é um problema estrutural. Neste contexto, cabe indagar se a democracia está de fato inabalada no território nacional, como afirmaram as autoridades em 2024.

A democracia foi e continua a ser a maneira de avançarmos no enfrentamento dessas questões, como afirmam Paulo Freire (1968), Marilena Chauí (1989), Paul Singer (1996), Maria Victória Benevides (1991)? A educação é o sustentáculo do desenvolvimento social, tal como defendem Anísio Teixeira (1966) e Florestan Fernandes (1966)? É a base imprescindível do planejamento que guia e assegura efetividade à ação pública, condição para o desenvolvimento afirmada por Celso Furtado (2003) e Fabio K. Comparato (2014), dentre outros? Democracia e educação asseguram a efetividade dos direitos sociais, que devem se valer do fundo público, gerando condição de igualdade, com o pagamento do antivalor, nos termos de Francisco de Oliveira (1975)?

A escola é um espaço de disputa (Arroyo, 2011; Arelaro; Silva, 2017; Candido, 2002). “Uma das ilusões liberais é que a instrução, por si só, seja fator capaz de transformar a sociedade, quando sabemos que em países como o Brasil o problema só poderá ser solucionado pela conjugação entre educação e consciência política progressista” (Candido, 2002, p. 7).

Há uma importante reflexão a ser feita sobre o significado dos direitos sociais na relação de enfrentamento entre o capital e os trabalhadores no século XX. Refiro-me ao momento de sua afirmação, no Pós-Segunda Guerra Mundial, quando a democracia era um valor em alta, a classe trabalhadora tinha força de organização e o socialismo se apresentava como possibilidade concreta pelos países em que essa orientação política era a dominante. A esse respeito, Gero Lenhardt e Claus Offe (1984) fazem análise pertinente, considerando o surgimento da política estatal (a política social) a partir dos problemas específicos de uma estrutura de classes baseada na valorização privada do capital e no trabalho assalariado livre, e as funções que competem a ela nessa estrutura. Na perspectiva desses de Lenhardt e Offe (1984, p. 15), a política social é a “forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura do trabalho não-assalariado em trabalho assalariado”. Para eles, tal definição de política social constitui uma “referência funcional” de utilidade essencial para explicar a função do Estado capitalista vigente no Brasil,

que tem interesse na forma e na definição das políticas sociais em disputa com a classe trabalhadora.

No século XX, as classes trabalhadoras e os que assumiram seus interesses tiveram importante papel, alargando direitos, especialmente nos momentos em que relações políticas mais democráticas estavam presentes. Na educação, mesmo os períodos das ditaduras de Vargas (1937-1945) e dos militares (1964-1979) não conseguiram barrar o crescimento da matrícula.

Em 2020, segundo o IBGE, um em cada quatro brasileiros estuda em algum dos níveis de escolaridade. Nesse mesmo ano 22% da população frequentava a educação básica, o que dá a dimensão da força da escola junto às famílias. Pode-se dizer, portanto, que a democracia é vitoriosa. Pode-se afirmar também, em 2024, que a escola é o serviço social com maior capilaridade no território nacional. Então, retorno à questão: a democracia está de fato assegurada? Certamente, não. Acesso, forma e conteúdo da educação estão em permanente disputa entre a classe trabalhadora e o capital. A finalidade da escola continua em questão no século XXI.

As forças sociais – trabalhadores, intelectuais, governos e movimentos – que lutaram pela ampliação do atendimento educacional acreditaram ser possível unir a quantidade à qualidade. Mas, como se verá neste texto, essa relação tornou-se mais complexa a partir dos anos de 1990.

Qual educação promove a adequação da força de trabalho ao mercado? Qual educação se volta para a transformação das causas estruturais da desigualdade brasileira? Singer (1996) responde a essa pergunta, afirmando a existência de duas visões:

[...] a posição *civil democrática* encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. Essa visão da educação centra-se no educando e em particular no educando das classes desprivilegiadas ou não-proprietárias. Não vê contradição entre a formação do cidadão e a formação do profissional, da futura mãe ou pai de família, do esportista, do artista e assim por diante. O laço que une os procedimentos educativos é o respeito e a preocupação pela autonomia do educando, pela formação de sua consciência e pela sua gradativa capacitação para se libertar da tutela do educador e poder prosseguir, sozinho ou em companhia de seus pares, sua autoeducação. A ênfase, nessa visão, é num tipo de relação entre educador e educando em que o primeiro conduz o segundo por vias que vão sendo determinadas cada vez mais pelo último (Singer, 1996, p. 5, grifo do autor).

Ele contrapõe a essa visão aquela que denomina de *produtivista*, que concebe a educação, sobretudo a escolar, como:

[...] preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho, enfatizando o que é chamado pelos economistas de acumulação de capital humano: cada indivíduo é encarado como tendo capacidade produtiva potencial, cujo desenvolvimento exige esforço tanto do próprio como de seus instrutores e familiares. Esse esforço se traduz num custo, que pode ser formulado em termos pecuniários e representa o valor do capital humano de que dispõe

cada indivíduo. Esse capital humano provém não apenas da educação escolar, mas também de cuidados com a saúde e outros que contribuem para desenvolver a capacidade produtiva do indivíduo (Singer, 1996, p. 6).

Na segunda perspectiva, Singer (1996) chama a atenção, ainda, para o fato que fundamental é “instruir e desenvolver” as dimensões humanas que qualificam o sujeito-educando de modo que ele faça uma integração a mais exitosa ao mercado de trabalho, pois o ganho do indivíduo e a garantia de que acesse bens materiais e deles frua e usufrua é também do conjunto do social, na medida em que:

[...] o bem-estar de todos é o resultante da soma dos ganhos individuais, que, em um mercado de trabalho livre e concorrencial, são proporcionais ao capital humano acumulado em cada um dos indivíduos. Em outras palavras, a educação promove o aumento da produtividade, que seria o fator mais importante para elevar o produto social e dessa maneira eliminar a pobreza (Singer, 1996, p. 6).

Nos períodos de ditadura, teve destaque a educação como capital humano, de perspectiva produtivista, concepção essa que retorna com maior intensidade a partir dos anos de 1990.

## **Educação como política social, embates da relação capital-trabalho, confrontos entre diferentes desenhos de sociedade e de país**

As epígrafes deste artigo falam de um Brasil que não conseguiu assegurar a condição democrática, uma vez que a

maioria da sua população segue subordinada a interesses de elites locais e internacionais, numa história repetitiva que insiste em combinar avanços e recuos. É nesse processo que o direito à educação se constitui.

Comparato (1987) afirma que a educação brasileira, ao longo de sua história, enfrentou (e enfrenta) os dilemas: educação elitista *versus* educação de massa; escola pública *versus* escola privada; centralização *versus* descentralização; educação politicamente neutra *versus* politicamente orientada.

O primeiro dilema refere-se ao acesso das camadas populares à escola e consiste na afirmação de um antagonismo entre qualidade e quantidade: a ampliação do atendimento significaria a perda da qualidade, revelando outra tensão presente na definição de quem, afinal, deve ter direito à educação. Este argumento foi (e é) usado por posições conservadoras, para vetar o acesso das camadas populares à escola. E tem servido também para afastar a classe média e a população da escola pública, constantemente desqualificada.

A lenta construção da escola de massas no Brasil ocorreu em ritmos diferentes nas duas metades do século XX, acelerando-se a partir dos anos 1950. No espaço urbano, o acesso aos níveis elementares de ensino foi bastante lento até 1950, tornando-se a partir de então gradativamente mais vigoroso, ainda que permeado por contramarchas. As crianças, jovens e adultos seguem o trajeto do grupo escolar à escola secundária; simultaneamente à chegada dos estudantes a este último ní-

vel, as crianças das camadas populares passam, primeiramente, a ter maior acesso à pré-escola; e posteriormente, já nos anos de 1970, amplia-se seu acesso à creche, como resultado das lutas de mulheres, que seguem pautando a garantia desse direito até hoje. A partir dos anos 1980, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra luta pelo direito à educação inclusive no meio rural.

A partir da metade do século XX, a urbanização e a emergência da classe trabalhadora decorrente da industrialização desempenharam importante papel no enfrentamento do primeiro dilema, o acesso das massas populares à educação; nesse enfrentamento também tiveram grande destaque os movimentos sociais, sindicais, de intelectuais e de governantes que disputaram a condição desse direito frente aos setores sociais e instituições mais conservadores. O acesso à escola é uma das medidas do esforço da população que, organizada em coletivos e movimentos, agiu para conquistar e assegurar esse direito (Beisiegel, 1997).

Alguns momentos são significativos nesse processo, que avança mais rapidamente em períodos considerados de normalidade democrática – ou de luta pelo estabelecimento dessa normalidade.

A escola em disputa está presente nas reformas de alguns sistemas estaduais de educação que, nos anos de 1920, asseguraram o direito a quatro anos de escola primária no então chamado grupo escolar. E contará com educadores que assumi-

rão protagonismo junto às estruturas administrativas da educação, em defesa da educação para todos. Dentre eles, Anísio Teixeira na Bahia e Sampaio Dória, em São Paulo.

Na primeira metade do século XX, a ampliação da matrícula no grupo escolar, organizado em quatro séries, em salas adidas a escolas existentes, construídas em lâminas de madeira, de forma precária, assegurava o acesso à alfabetização – essa resposta inepta do Estado ainda se observa hoje no Brasil, em locais mais afastados dos centros urbanos, em prédios escolares sem energia elétrica, sem água encanada e esgoto. Na altura dos anos 1950, as classes médias, fruto da urbanização e do crescimento demográfico, passam a reivindicar acesso ao ensino médio (Romanelli, 1987, p. 143).

Não é a indústria, naquele momento, que promove a escola. O modelo fordista de produção, que foi sendo implantado nos anos de 1950 (na indústria automobilística na região do ABC paulista, por exemplo), dispensava níveis maiores de escolaridade. A sequência grupo escolar–Senai era aceita. Mas é a classe operária daqueles centros urbanos que pressiona pela ampliação da matrícula no grupo escolar (Pereira, 1967).

As empresas multinacionais, com formas de trabalho fordistas e uso intensivo de mão de obra, impossibilitavam, por seu sistema de funcionamento em turnos, a escolaridade dos trabalhadores; ao mesmo tempo, contribuíam para que se difundisse a ideologia de que a baixa escolaridade era a causa dos baixos salários. O discurso da baixa escolarização como fator causal de dificuldades econômicas aumenta a pressão

sobre os governos municipais e estaduais, que naquele momento agem de forma conjunta, ainda que com respostas marcadas por moldes clientelistas e populistas. O papel da escola como credencial ao emprego é outra mensagem em circulação na sociedade, tensionando os trabalhadores na busca por direito ao trabalho digno.

O aumento da população trabalhadora e sua acomodação improvisada e degradada no espaço urbano transformam as escolas em espaços onde se amontoam crianças, por vezes disputando a mesma carteira no horário de aula.

O segundo dilema – escola pública ou escola privada – também estará presente nesse período. Os diferentes encontros de educadores ao longo do século XX intensificam a discussão. Aqueles chamados pela Associação Brasileira de Educação, ao longo da década de 1920, voltam-se para a democratização do ensino primário e confluem na direção do Manifesto dos Educadores. Publicado em 1932, o Manifesto é por alguns considerado o primeiro Plano Nacional de Educação, ao apontar a educação como questão nacional (Azanha, 1993) e a escola laica, gratuita e obrigatória como dever do Estado.

Encontros e articulações que se repetem, nos anos de 1950, em defesa da escola pública contra os setores privados, quando se destaca a atuação de Florestan Fernandes na defesa do recurso público para a escola pública. As disputas se seguem à aprovação da Constituição Federal de 1946, por ocasião da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, especialmente no confronto com o projeto de Carlos Lacerda, que já à época trazia a proposta do *voucher* como solução ao argumento privatista da liberdade de escolha e do perigo do pensamento totalitário presente na defesa da escola pública estatal.

O direito à educação reivindicado pelos movimentos sociais que se articulam em torno da educação de adultos são retratados por Beisiegel (1997), em manifestações sociais e culturais plenas de ousadia: Movimento de Cultura Popular – MCP (iniciado no Recife, em maio de 1960), campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal, fevereiro de 1961), Movimento de Educação de Base (MEB) (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, março de 1961), os Centros Populares de Cultura (CPC) (da União Nacional dos Estudantes – UNE, março de 1961) e a proposta de Paulo Freire, em Angicos (Rio Grande do Norte, janeiro de 1963). Além desses, há também o movimento estudantil universitário que, principalmente a partir dos anos 1960, no conjunto de suas bandeiras de ação, luta pela ampliação do acesso ao ensino superior público – embora a UNE tenha sido criada nos anos de 1930.

Nos anos 1970, também pressionam pelo direito à educação pública os movimentos em torno do processo de democratização, que lutam pelo fim da ditadura militar e vêm da classe operária. A esses se juntam os movimentos docentes, que também vão se articular em sindicatos, e as centrais sin-

dicais, formadas nos anos 1980. Ainda na década de 1980, articulações de entidades e associações de pesquisa reúnem-se em fóruns ampliados – as seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), organizadas em torno da proposta de Constituição que será consagrada em 1988 – e prosseguem nos anos de 1990 – nos cinco Congressos Nacionais de Educação (Coned) e nas Conferências Nacionais de Educação (Conae) –, agora em torno das propostas do Plano Nacional de Educação e de seu acompanhamento.

Igualmente, há que se mencionar ousadas propostas de estruturas de governo, como a de Anísio Teixeira, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) (em 1937) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (em 1955), cuja concepção e formato cobram importância porque articulam a extensão com propostas de formulação de políticas públicas, valendo-se da pesquisa e promovendo o ensino e a formação de professores. Propostas articuladas que, repetindo aquelas da década de 1920, estão em governos estaduais e municipais. Em 1967, durante a ditadura militar, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo ampliou o acesso das camadas populares ao nível ginásial; e em 1983, no início do governo Franco Montoro, propôs à escola, com o Documento número 1<sup>20</sup>, o desafio de elaborar, com autonomia, seu pró-

---

<sup>20</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1983. 17 p. Datilografado. (Documento de Trabalho, 1). Inicialmente publicado pela Secretaria da Educação em circular e

prio projeto pedagógico, que foi consagrado pela Constituição de 1988. Em São Paulo, no início dos anos de 1990, implantam-se as escolas-padrão, buscando qualidade de ensino. No Rio de Janeiro, com Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, ocorre a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep). No nível municipal, dentre outras, a gestão de Luiza Erundina, com Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação. Em Belo Horizonte, a formação da Escola Plural; em Porto Alegre, a Escola Cidadã, que posteriormente se estende ao estado do Rio Grande do Sul. Todos esses são exemplos de propostas democráticas na organização e no conteúdo da educação pública, que enfrentaram o desafio de articular a qualidade da escola com a transformação social.

As constituições refletem esse esforço nos momentos democráticos, sendo alteradas nos períodos de fechamento político. As constituições de 1934, 1946 e 1988, como paradigmas de projetos políticos democráticos de sociedade, garantem o direito à educação, assegurando financiamento público e dando início ou continuidade à definição da qualidade social da educação. Constituições se contrapõem às implementadas em períodos de fechamento democrático, em 1937 e

---

distribuído à rede de escolas sem o nome do autor. Posteriormente, em nova publicação, o jornal Educação Democrática (n. 3) apresenta o nome de José Mário Pires Azanha como autor.

1967<sup>21</sup>, recuam e omitem as indicações de financiamento, ainda que não consigam impedir a ampliação do acesso à escola, que, mesmo nessas condições, tem matrícula ampliada, embora de forma precária.

Nesse contexto, sobressai a Constituição Federal de 1988, ampliando a vinculação de recursos à denominada educação básica, obrigatória dos 4 aos 17 anos e que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Ao prever o Plano Nacional de Educação em seu artigo 214, a Carta Constitucional possibilita que as lutas mais recentes em torno desse Plano defendam a destinação de 10% do PIB à educação até 2034, para que se alcancem, de forma coerente, os objetivos dos incisos desse artigo: 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.

Esse artigo sobre planejamento e plano de educação é consoante com o caráter dirigente dessa Constituição, representado especialmente pelo artigo 3º da Carta, o qual estabelece como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

---

<sup>21</sup> Inclusive a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, que por grande parte dos constitucionalistas foi tida como uma Constituição por si só e que mantém a desvinculação de recursos para financiamento à educação, exceto no âmbito municipal.

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
  - II – garantir o desenvolvimento nacional;
  - III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
  - IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
- (Brasil, 1988).

Cabe afirmar, com Fábio Comparato (1986) e Gilberto Bercovici (1999), a importância do caráter dirigente de uma Constituição, no que ela define em termos de fins e de programas de ação futura para a melhoria das condições sociais e econômicas da população. Nesse sentido, a Constituição de 1988 amplia a construção do estado social, trazido pelas Cartas de 1934 e 1946, pois apresenta uma articulação inseparável entre a constituição financeira, a constituição econômica e a constituição política.

Para Comparato (1986), a Constituição deve assegurar o desenvolvimento socioeconômico do país, entendendo que desenvolvimento combina capacidade de crescimento econômico com a instauração da igualdade básica de condições de vida. A Constituição dirigente, portanto, conduz a política econômica do Estado. O caráter dirigente da Constituição de 1988 explicita assim as lutas acumuladas ao longo do século XX.

Cabe destacar que as propostas de planejamento estiveram igualmente nas disputas do século passado, materializadas em planos de desenvolvimento que visavam o enfrentamento das desigualdades; e também nos planos que adiavam

esse enfrentamento ou propunham a superação da desigualdade por esforço individual e por mérito pessoal, nos moldes da visão produtivista em educação. São exemplos do primeiro caso o Plano Trienal de Celso Furtado (Brasil, 1962), que encampou o 1º Plano Nacional de Educação, escrito pelo Conselho Federal de Educação, e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA, 1964), que alçou a proposta Paulo Freire ao nível nacional. Os planos dos governos militares refletem a segunda opção.

O planejamento para o desenvolvimento e a superação da desigualdade se insere na Constituição dirigente de 1988. Os dados estatísticos fornecidos pelo IBGE refletem a democratização do acesso à escola no século XX. O gigantismo dos números pode nos fazer apressadamente otimistas com os resultados alcançados; e confirmam, de forma incontestável, que a *escola brasileira é uma escola de massa*.

Em 1900, 65,11% da população do Brasil não sabia ler e escrever. A taxa de analfabetismo diminuiu para 50,49%, em 1950, decaindo para 39%, em 1970. Nos anos de 2001, há a redução do analfabetismo para 11,4% e finalmente, em 2019, a taxa de analfabetismo da população de pessoas com 10 ou mais anos de idade é de 5,7%. Nesse mesmo ano de 2019, a porcentagem da população com idade de 25 anos ou mais com ensino médio completo é de 48,8%. Em 2022, o número médio de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais é de 10,1 anos, significando a ocorrência de um lento processo de juvenilização da escola de ensino fundamental e médio no

País, sobretudo na escola pública, escola que teve o acesso democratizado às massas durante o século XX.

No total, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche em 2019. A taxa de escolarização foi de 35,6% (3,6 milhões) para crianças de 0 a 3 anos, 92,9% (5 milhões) na faixa de 4 e 5 anos, 99,7% (25,8 milhões) dos 6 aos 14 anos – percentual próximo à universalização –, 89,2% (8,5 milhões) de 15 a 17 anos, 32,4% (7,3 milhões) de 18 a 24 anos e 4,5% (6,1 milhões) para 25 anos ou mais (IBGE/PNAD/Educação, 2020).

Sobre o direito à educação básica (considerado apenas o primário e o secundário), é interessante destacar que, segundo dados do IBGE, o percentual de atendimento em relação à população total do país passa de 6,5% em 1934 para 27,9% no ano 2000. Em decorrência dessa ampliação e retomando o papel dirigente da Constituição de 1988, seria plausível sustentar a efetiva possibilidade de a escola ter condições de assumir seu papel transformador, afirmando, neste caso, que a democracia não corre risco, mesmo com a cena do 8 de janeiro de 2023 e com o desconhecimento da população sobre o fato.

A questão é que o capitalismo, em sua forma ampliada a partir da década de 1990, trouxe a supremacia do capital financeiro e inverteu o caráter dirigente da Constituição Federal de 1988, conforme denunciam Gilberto Bercovici e Luís Fernando Massoneto (2006, p. 58): “o direito financeiro, desarticulando-se do direito econômico, ganha centralidade na organização do capitalismo”.

A chamada *financeirização do capitalismo*, em curso desde os anos de 1970, acentua-se. As mudanças tecnológicas levam à dispensa da força de trabalho e alteram a função do fundo público no sistema capitalista.

O fundo público continua sendo instrumento essencial, agora para garantir a remuneração do próprio capital; e não mais para produzir o antivalor nomeado por Francisco de Oliveira (1998), os direitos sociais e serviços públicos que asseguram a reprodução da força de trabalho. A fragilização dos serviços públicos se impõe, especialmente com a promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101 – Brasil, 2000), ao regular a contratação de pessoal para as áreas sociais, acentuando processos de terceirização. Inúmeras funções, antes ocupadas por funcionários públicos concursados e com direitos trabalhistas, passam a ser ocupadas por trabalhadores fragilizados em seus direitos, mas, mais do que isso, submissos à nova ordem do mercado.

Os anos de 1990 aprofundaram as contradições entre a ampliação da escola e o seu distanciamento de um processo transformador. Há uma expressão usada entre os economistas, que reputam à economia brasileira o “voo de galinha”: um crescimento que ocorre periodicamente, mas não alça altura e estabilidade, não consegue se manter em ascensão, não ocasiona modificações na distribuição da riqueza. De fato, o “voo de galinha” oculta o voo de águia da concentração da riqueza, sempre maior no país. A frase-pergunta de Celso Furtado,

epígrafe deste texto, abre seu depoimento em *O longo amanhecer* (livro e documentário, lançados respectivamente em 1999 e 2004). Com ela o autor clama pela autonomia do Estado brasileiro para atuar efetivamente na linha do desenvolvimento que supera as desigualdades – que faça romper o amanhecer e porte um projeto cultural, enfrentando o mercado. Em 2004 a pergunta indignada é feita ao capital financeiro, que garroteava e continua garroteando as iniciativas do Estado, cuja autonomia é diminuída pela proposta da taxa de juros, pela subversão da finalidade do fundo público, dirigido a satisfazer a ganância do capital: “é difícil dirigir um país como este”, afirma Furtado (2004); “somos um povo impedido de sê-lo”, concorda Darcy Ribeiro. Em que medida os que mandam no país mandam também na educação? O que o povo sabe sobre isso?

A acumulação da riqueza e o aumento da pobreza são ampliados no novo século, mesmo com sua relativa diminuição nos governos progressistas de Lula e Dilma – e, contraditoriamente, acompanham o aumento da escolaridade da população. Para alguns, a escola não cumpriu a promessa, tendo havido a passagem do “tempo de promessas”, para um “tempo de incertezas” (Canário, 2008).

Com base em dados da Receita Federal e do IBGE, o Observatório de Políticas Fiscais da Fundação Getúlio Vargas afirma que

[...] a proporção do bolo apropriada pelo 1% mais rico da sociedade brasileira cresceu de 20,4% para 23,7% entre

2017 e 2022, mas mais de quatro quintos dessa concentração adicional de renda foi absorvida pelo milésimo mais rico, constituído por 153 mil adultos com renda média mensal de R\$ 441 mil reais em 2022 (Gobetti, 2024, on-line).

A análise dos avanços e significados do direito à educação deve ser feita, sem dúvida, nos marcos do Estado capitalista brasileiro, tal como definido por Offe (1984) e Comparato (2014).

O dilema entre país federativo *versus* o papel do governo central suscita a discussão sobre a problemática do sistema nacional de educação em sua articulação aos subsistemas – o regime de colaboração entre os níveis de governo. Centralização e descentralização – bem como as diferentes formas de articulação desses polos – colocam em pauta o financiamento da educação bem como as responsabilidades compartilhadas e a autonomia dos Planos da Educação nas diferentes esferas, para que seja possível enfrentar, sem reducionismos, a diversidade cultural do enorme território brasileiro, situando a discussão sobre a autonomia dos subsistemas e das escolas na produção da qualidade social da educação. A lógica da autonomia, entretanto, é contrária à lógica do capital financeiro.

Claus Offe e Volker Ronge (1984, p. 136) afirmam que na sociedade capitalista é fundamental a manutenção da *síndrome normativa do individualismo possessivo*. Os sujeitos têm de se sentir individualmente responsáveis por seu fracasso; não podem atribuir esse fracasso ao sistema, às instituições, às es-

truturas sociais. Os sujeitos precisam assumir individualmente os resultados, de modo a colocar no esforço pessoal o motor da transformação de suas vidas. No século XXI, intensifica-se a exigência de uma escola de massa que contribua para a efetivação e reiteração da síndrome do individualismo possessivo, que justifica pela diferença dos esforços individuais a aceitação da desigualdade vivida na sociedade.

Nos anos de 1990, assistiu-se à imposição de reformas educacionais de ajuste neoliberal, especialmente as promovidas pelo Banco Mundial, que operou naquela década em todos os estados brasileiros. Impulsionada por esse organismo internacional, ocorreu a implantação dos sistemas de avaliação que, ao longo do tempo, provocaram uma forte inflexão na possibilidade da gestão democrática, tanto dos sistemas públicos de ensino como de suas unidades escolares. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) atuou em forte parceria com o governo paulista na implementação dessas reformas.

Diante de reformas estandardizadas e centralizadas, a escola deixa de ter a condição democrática para a formação de sujeitos. Professores e comunidade perdem espaço. Os currículos padronizados reduzem de forma apreciável a possibilidade de construção coletiva da escola. Destacam-se os componentes de linguagem e matemática, enquanto o tempo para a reflexão filosófica, social, política, econômica, histórica sobre as sociedades é sensivelmente reduzido. Mesmo as ciên-

cias perdem espaço nas grades curriculares impostas, preenchidas não poucas vezes por conteúdos voltados ao empreendedorismo.

Certamente, a imposição do capitalismo financeiro e a perda da condição dirigente da Constituição de 1988 devem-se ao enfraquecimento dos movimentos sociais organizados, especialmente daqueles que representam a classe trabalhadora. A dificuldade de formação de coletivos se amplia em todos os segmentos, pela difusão da postura individualista, competitiva e meritocrática.

Ainda que se constate a democratização do acesso à escola no século XX, a democratização da qualidade é adiada ou travestida por formas de comportamento impostas pelo capitalismo – a competição, o individualismo e a meritocracia – que passam a determinar o esforço pessoal como *a* rota a ser trilhada para a *justa qualidade*, enquanto estudantes e suas famílias são subliminarmente responsabilizados pelos fracassos.

Edgar de Decca (1995), apoiando-se em outros autores, estuda a fábrica e a imposição do comerciante e da burguesia como figuras indispensáveis ao capitalismo no século XVI. O autor mostra como o novo modo de produção capitalista simultaneamente impôs ao trabalhador a espoliação de seu saber-fazer e sua subordinação ao ritmo, à organização e à divisão do trabalho proposta. No início do processo, no século XVI, o capitalista detinha controle sobre o mercado e a comercialização, mas não tinha controle sobre a produção,

ainda sob domínio do trabalhador. O sistema de fábrica vai propiciar a organização, o controle e a subordinação da classe trabalhadora. O padrão tecnológico vai propiciar ordem e disciplina à classe trabalhadora. O sistema fabril dá materialidade aos mecanismos de poder que tornam possível o controle sobre o operário pelo capitalista.

De forma análoga, em um processo que se inicia nos anos 1970, a crescente financeirização da economia vale-se da mudança tecnológica para provocar uma nova morfologia do trabalho: a uberização, como define Ricardo Antunes. Trata-se do “processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (Antunes, 2020, p. 11), imposto ao trabalhador pela chamada indústria 4.0. No século XXI intensificam-se a invasão dos serviços pelo mundo informacional e o comando financeiro das empresas, já bastante oligopolizadas, imbricados à terceirização do trabalho, “que também se tornou um instrumento fundamental para o aumento dos lucros, nos setores de *telemarketing*, *call-center*, hotelaria, *fast-food*, hipermercados, ampliando o proletariado gerador de lucros” (Antunes, 2020, p. 16), mas despido de direitos. Os chamados trabalhadores de aplicativos conformam

[...] uma classe trabalhadora que se reduz em vários segmentos e se amplia em outros, simultaneamente; é muito mais segmentada, heterogênea e com clivagens de gênero, raça e etnia, acarretando fortes consequências em sua ação concreta, em suas formas de representação e organização sindical (Antunes, 2020, p. 17).

A tecnologia trazida pela internet, repetindo o início da revolução industrial, contribui para disciplinar a classe trabalhadora nessa nova condição e para a qual a síndrome do individualismo possessivo é fator incondicional.

Na mesma direção, a massificação e padronização da escola pública, com a perda cada vez mais ampliada das possibilidades de sua autonomia, e a ausência da perspectiva de sujeitos autônomos, farão sua parte no modelo de ordem imposta à classe trabalhadora. O dilema da escola pública *versus* escola privada assume nova configuração: muda, em parte, o argumento que justifica a privatização. Antes, baseados na chamada liberdade de escolha, os defensores da escola privada propunham o repasse público para a instituição escolhida por cada aluno, com fornecimento de *vale-educação* (*voucher*). Agora, além dessa medida e diante da vigência ou expectativa de novos direitos pela população e, principalmente, da ampliação do recurso público para a educação, esses defensores sustentam o caráter complementar do atendimento privado frente a uma aludida insuficiência ou incapacidade do poder público. Configuram-se assim novas formas de transferência de recursos públicos para instituições privadas – as bolsas oferecidas aos estudantes do ensino superior privado (ProUni e FIES), os convênios com vistas à formação profissional e os realizados com instituições para o atendimento da criança pequena. Junto a tudo isso, constata-se a en-

trada de fundações privadas nos sistemas públicos, várias delas ligadas ao sistema financeiro, que passam a coordenar o uso do fundo público.

O Brasil se encontra em momento delicado de sua trajetória histórica. No final de 2022, pouco antes da depredação ocorrida na Praça dos Três Poderes em 8 de janeiro de 2023, a imprensa usava a metáfora do acidente do Titanic (que se desvia do *iceberg* a menos de 50 metros da colisão) para descrever a situação nacional, indagando-se sobre a força política que o país teria para recuperar seu prumo, posto que o novo presidente recém-eleito havia vencido por pequena diferença de votos.

Ainda no período de transição, o novo governo assume a imposição de um teto para as despesas públicas, imposição que se reflete nos paradigmas e procedimentos enfeixados no novo arcabouço fiscal. Paradigmas e procedimentos esses que, diga-se, não superaram a Emenda Constitucional nº 95. Apelidada de Emenda do Mal, foi promulgada logo após o golpe parlamentar impetrado contra a presidenta Dilma em 2016 e impôs limitações ao atendimento dos direitos sociais, especialmente às políticas de saúde e de educação, reforçando o poder do capital financeiro. No quadro nacional pesa ainda a renitente imagem de *país exportador de commodities*, imposta tanto pelo poderoso agronegócio como pelo capital financeiro (que explora as vicissitudes da balança comercial), em detrimento dos trabalhadores e até mesmo do setor fabril do

capital. As taxas de desemprego são expressivas, e a miséria de parte da população continua preocupante.

A eleição do novo presidente, representando as forças populares, foi possível graças a uma costura política delicada, uma aliança com partidos e forças conservadoras, que imprime um horizonte de contenção ao retorno dos direitos sociais. O vice-presidente tem origem no mesmo partido do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso que, nos anos de 1990, trouxe ao país a perspectiva neoliberal de educação, com as políticas focais, restritivas do direito e indutivas da privatização.

Cabe destacar que os programas de avaliação em larga escala já haviam ganhado muita força anteriormente, com a imposição da Nova Gestão Pública baseada em evidências. Isto ocorreu a partir da crise do petróleo, nos anos de 1970, mas acentuou-se sobretudo a partir dos governos Ronald Reagan (EUA) e Margaret Thatcher (Inglaterra). Estes dois governantes defenderam publicamente a inviabilidade das políticas keynesianas de bem-estar social, sob a alegação de que elas impunham alto custo ao fundo público.

A Nova Gestão Pública se disseminou num contexto político conservador, beneficiado pelo crescente desemprego, resultante de novos procedimentos na organização do processo produtivo, impulsionados pelo modelo japonês e pelas novas tecnologias da informação; e ganhou força diante do enfraquecimento das propostas socialistas de governo, com a

queda do muro de Berlim e o desmonte da União Soviética, em 1989.

É um período em que o capitalismo se fortalece e se apresenta como o único sistema político-econômico no mundo ocidental. O mercado passa a ser visto como o regulador da eficiência. O individualismo e as regras da meritocracia se instalam, em detrimento das explicações histórico-estruturais.

Uma consistente análise desse período e do papel que a avaliação passa a ocupar é desenvolvida por Manuela Terrasêca e Guy Berger (2011), no artigo *Políticas e práticas de avaliação*, que abre uma coletânea de textos publicada pela Universidade do Porto, Portugal. Nesse texto, discorrem sobre a avaliação transformada em controle e utilizada como forma de regulação das políticas por um Estado que se espelha em procedimentos de eficiência privados.

Na mesma publicação, Correia e intelectuais brasileiros (2011), no artigo *Avaliação como trabalho e o trabalho como avaliação*, discutem a perda do caráter formador da educação escolar, substituído por um sistema de instrução baseado em competências, exigidas como condição de empregabilidade num mercado de trabalho que, progressivamente, desvincula-se da obrigatoriedade do pagamento de direitos. Passa a escola, assim, a ter papel de credenciamento e o direito à educação ao longo da vida é substituído pelo dever permanente de aprendizagem, saga imposta a um trabalhador cada vez mais descartável.

Esse contexto designa novas regras para a educação. Organismos econômicos, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), voltam-se ao mercado que se abre com a educação, ironicamente suscitado pela Conferência Mundial de Jontien, na Tailândia, na última década do século XX, organizada sob a chamada de “Educação para todos”. As várias reformas do Estado, visando ampliar sua eficiência (vista sob a perspectiva privada), são impostas a partir de orçamentos menores.

Com o credenciamento que a escola propicia, o trabalhador é responsabilizado individualmente por seu sucesso ou insucesso escolar. A escola passa a ser útil também para os controles estatísticos da produção capitalista mundializada – os procedimentos de controle da “qualidade total” – que passam a exigir certo tipo de conhecimento. A escola recebe novos controles sobre o seu fazer, que passa a ser medido por exames externos – a avaliação em larga escala se impõe.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, instituiu a gestão democrática como princípio. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei Federal nº 9.394 – Brasil, 1996), elaborada e promulgada no mencionado contexto das políticas neoliberais de FHC, estabeleceu a autonomia da escola para a elaboração e execução de sua proposta pedagógica (Art. 12). Mas, a autonomia da escola para construir a reflexão sobre as condições sociais e econômicas pode fragilizar a hegemonia capitalista. O capital acende a luz de alerta.

No ano de 2020, o Brasil se viu frente à ameaça do corte da vinculação de recursos à educação, pelo fim do prazo de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que havia garantido aos brasileiros o direito à educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Os movimentos sociais articularam-se em defesa da escola pública e, mesmo no contexto descrito, especialmente a partir de 2016, o novo Fundeb foi aprovado e passou a integrar de forma permanente o texto constitucional, aumentando o comprometimento do fundo público federal com a educação. O fato é promissor.

No entanto uma *armadilha* espreita, unindo de forma maquiavélica a gestão escolar às avaliações externas. Um percentual do repasse a ser feito pela União aos municípios passa a depender da eficiência da gestão de suas escolas. A Lei Federal nº 14.113 (Brasil, 2020), que regulamenta o novo Fundeb, estipula que uma parte desse recurso compõe o Valor Aluno Ano por Resultado (VAAR): “a complementação do VAAR será distribuída às redes públicas que cumprirem condicionalidades e que apresentem melhorias de indicadores” (Art. 14).

Atenta a essa questão, a Fundação Lemann – fundação privada mantida pelo homem mais rico do Brasil e que desde 2010 busca controlar as informações municipais, *oferecendo apoio* à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), suas seccionais estaduais e municipais – lança

o *Guia prático* para a qualificação do processo seletivo de gestores escolares. Apresentado em setembro de 2022 no Centro de Formação, em Sobral, Ceará, esse *Guia* voltado às políticas de gestão traz documentos editáveis (modelos de lei, decretos e portarias) para regulamentar a gestão escolar e o papel do diretor que, segundo essa Fundação, pode ser o líder responsável pelo acréscimo de pontos no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, garantindo o êxito na avaliação externa de larga escala.

Chama a atenção o fato de o novo governo federal, com apoio de um conjunto de entidades, ter lançado, em 20 de fevereiro de 2024, um pacote de avaliações e plataformas digitais que atingirão todas as escolas públicas do país em curto espaço de tempo; pacote esse apresentado e organizado por uma entidade que conta com o apoio da Fundação Lemman.

O cenário recente conta ainda com uma composição mais complexa da ação dos movimentos sociais, fragilizando a unidade entre os de baixo. Em especial, os movimentos identitários que, por vezes fragmentados em suas especificidades, nem sempre consideram que as classes sociais no e do capitalismo continuam sendo referência fundamental para a compreensão da sociedade e para sua transformação. Por outro lado, acrescente-se a tentativa de interferência de pautas de costumes no currículo e na gestão escolar, com a formação de grupos de direita aglutinados no movimento “escola sem partido”. Há grupos que retomam a defesa do *voucher* e tra-

zem propostas de *homeschooling*. Essas pautas lembram o conteúdo imposto pela educação moral e cívica, que teve vigência nos governos autoritários do século XX, mas ressurgem agora com mais força<sup>22</sup>.

A internet, que em menos de uma década conturbou a transmissão de informações (com reflexos tanto positivos quanto negativos na vida de estudantes e professores) ganhou grande proeminência na situação da pandemia da covid-19. Na educação, esse novo meio acabou por impulsionar a padronização de pacotes pedagógicos, vendidos como mercadorias; ao mesmo tempo, tornou possível que os usuários dos sistemas fossem devidamente localizados e acompanhados – algo que certamente interessou e interessa à benemérita Fundação Leman.

Para Fábio Comparato (2014, p. 17), no capitalismo são as instituições de poder que moldam a mentalidade coletiva. Com ele concorda Marilena Chauí (2018), para quem

[...] o movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria destinada ao mercado e, por isso mesmo, produzindo um sistema universal de equivalências, próprio de uma formação social baseada na troca de equivalentes ou na troca de mercadorias pela mediação de uma mercadoria, o di-

---

<sup>22</sup> “O Brasil tem mais templos ou outros tipos de estabelecimentos religiosos do que a soma de instituições de ensino e unidades de saúde, segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (Estadão, 2024).

nheiro, como equivalente universal. A prática contemporânea da administração parte de dois pressupostos: o de que toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e, assim, é administrável de fato e de direito; e o de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte, porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras. Em outras palavras, a administração é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais (Chauí, 2018, p. 32).

Dessa forma atomizada, a classe trabalhadora vem perdendo a identidade de classe. Toda ela é transformada em exército industrial de reserva, que se autoexplora como *empreendedora*, na categoria de *colaboradora* em trabalho intermitente, por aplicativo.

Zygmunt Bauman (2009) define esse contexto como parte da modernidade líquida, em que ocorrem: a metamorfose do cidadão, sujeito de direitos, em indivíduo em busca de afirmação no espaço social; a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputa e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal, gerando um permanente ambiente de incerteza; a responsabilização dos indivíduos por eventuais fracassos; o fim da perspectiva do planejamento a longo prazo; o divórcio e a iminente apartação total entre poder e política (Oliveira, 1998; Bauman, 2009).

Entram no circuito as fundações – grupos privados que se estruturam em torno de um conceito novo-velho, a filantropia corporativa. Serão eles os grandes apoiadores–dinamizadores da padronização. Mais que isso, porém, essas fundações vão disputar a *domesticação* das administrações escolares – a gestão escolar e seus responsáveis, os diretores, serão alvo principal das formações (ad)ministradas<sup>23</sup>.

Essas fundações introduzem os currículos estandardizados, conforme elas, para seguir as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma escola que (de)forma professores e estudantes, submetidos a plataformas e a um processo que propaga/difunde a internet como saída, normalizando o “empreendedorismo”, o trabalho por aplicativo e a autoexploração.

É pouco provável que formatadas dessa forma as escolas consigam abrir espaço para a discussão do ocorrido na Praça dos Três Poderes – ou mesmo percebam a importância de fazê-lo. A democracia corre risco. Sob essa perspectiva, está amordaçada.

Faço esta análise baseada no método “regressivo-progressivo”, que foi sistematizado por Henri Lefebvre (1977) a partir do conceito de formação histórica em Marx e evidencia as diferentes temporalidades que compõem o real. Método que, considerando as contradições da realidade estudada,

---

<sup>23</sup> A respeito, ver: Mello, Santos e Pereira (2022).

mantém a percepção do processo histórico e permite acompanhar a sua transformação.

No nosso caso, a percepção das temporalidades relativiza as afirmações sobre imposição inexorável da forma da padronização escolar frente à função transformadora que a escola já teve e pode ter. É preciso resistir. A democracia é parte do processo histórico, da revolução social que continua em curso em busca do socialismo (Singer, 1998).

## Referências

ARELARO, Lisete; SILVA, Shirley. Avaliando políticas sociais no Brasil: algumas diretrizes fundamentais. In: SILVA, Shirley; ARELARO, Lisete (org.) *Direitos sociais, diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANTUNES, Ricardo (org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

AZANHA, José M. P. Política e planos de educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 70-78, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista concedida a Denis Carvalho. *Revista Cult*, São Paulo, n. 138, ago. 2009. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevis-zygmunt-bauman/>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BEISIEGEL, Celso R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997.

BENEVIDES, Maria V. M. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1991.

BERCOVICI, Gilberto. A problemática da constituição dirigente: algumas considerações sobre o caso brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, DF, v. 32, n. 142, p. 35-51, 1999.

BERCOVICI, Gilberto; MASSONETTO, Luís Fernando. A constituição dirigente invertida: a blindagem da constituição financeira e a agonia da constituição econômica. *Boletim de Ciências Econômicas*, Coimbra, v. 49, p. 1-23, 2006.

BRASIL. *Lei complementar n° 101, de 4 de maio de 2000*. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm). Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm). Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Plano trienal de desenvolvimento econômico e social (1963-1965): síntese*. Brasília, DF: Presidência da República, 1962.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 2, maio/ago. 2008.

COMPARATO, Fábio K. *A civilização capitalista: para compreender o mundo em que vivemos*. 2. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2014.

COMPARATO, Fábio K. *Educação, estado e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMPARATO, Fábio K. *Muda Brasil! Uma constituição para o desenvolvimento democrático*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. Apresentação. In: VALENTE, Ivan; ARELARO, Lisete. *Educação e políticas públicas*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 7-8.

CHAUÍ, Marilena S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 4. ed. ver. aum. São Paulo: Cortez, 1989.

CHAUÍ, Marilena S. Fim da ideologia? Algumas razões para ser socialista. In: CENTRO SÉRGIO BUARQUE DE HO-LANDA. *O socialismo nas revoluções de encontros e congressos do Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, set. 2018. (Coleção Cadernos Perseu. Memória & História; n. 3). p. 17-35.

CORREIA, José A.; FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara R. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 33, p. 7-16, 2011. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/65069>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DECCA, Edgar S. *O nascimento das fábricas*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Tudo é História; n. 51).

ESTADÃO. N° de igrejas supera a soma de hospitais e escolas no Brasil. *Estadão*, São Paulo, 3 fev. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2024/02/03/n-de-igrejas-supera-a-soma-de-hospitais-e-escolas-no-brasil.htm>. Acesso em: 3 fev. 2024.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966. p. 414-441.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FURTADO, Celso. Depoimento em 10 de julho de 2004. In: MARIANI, José. *O longo amanhecer: cinebiografia de Celso Furtado*. Videofilmes. 2004. 1 DVD (73 min).

FURTADO, Celso. *O longo amanhecer: ensaios sobre a formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOBETTI, Sérgio W. Concentração de renda no topo: novas revelações pelos dados do IRPF. Nota técnica do Observatório de Políticas Fiscais. *Fundação Getúlio Vargas*, São Paulo, 16 jan. 2024. Disponível em: <https://observatorio-politica-fiscal.ibre.fgv.br/politica-economica/pesquisa-academica/concentracao-de-renda-no-topo-novas-revelacoes-pelos-dados-do>. Acesso em: 4 fev. 2024.

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA]. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual, 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LENHARDT, Gero; OFFE, Claus. Teoria do Estado e política social. In: OFFE, Claus (org.). *Problemas estruturais do estado capitalista*. Tradução: Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 10-53. (Série Estudos Alemães).

LEFEBVRE, Henri. *Lo stato: teoria marxista dello stato da Hegel a Mao*. Bari: Edizione Dedalo Libri, 1977. v. 2.

LOBO, Aristides. Carta (publicada no Diário Popular de São Paulo em 18 de novembro de 1889). In: CARONE, E. *A Primeira República (1889-1930): texto e contexto*. Rio de Janeiro: Difel, 1969. Disponível em <https://questoes.grancursosonline.com.br/questoes-de-concursos/historia-77/376424>. Acesso em: 21 nov. 2025.

MELLO, Micaela B.; SANTOS, Catarina C. F.; PEREIRA, Rodrigo S. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 36, p. 899-916, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i36.1642. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642>. Acesso em: 7 jul. 2025.

OFFE, Claus. Dominação de classe e sistema político. Sobre a seletividade das instituições políticas. In: OFFE, Claus. (org.). *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. (Série Estudos Alemães). p. 140-177.

OFFE, Claus; RONGE, Volker. Teses sobre a fundamentação do conceito de “estado capitalista” e sobre a pesquisa política de orientação materialista. In: OFFE, Claus (org.). *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. (Série Estudos Alemães). p. 122-137.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. São Paulo: Cebrap: Brasiliense, 1975.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana: crise e racialização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Edusp, 1967.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-15, abr. 1996. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S1413-24781996000100002&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1413-24781996000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 fev. 2024.

SINGER, Paul. *Uma utopia militante: repensando o socialismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMANELLI, Otaíza O. *História da educação no Brasil (1930–1973)*. Petrópolis: Vozes, 1987.

TERRASÊCA, Manuela; BERGER, Guy. Políticas e práticas de avaliação: Algumas reflexões. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 33, p. 7-16, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966. p. 388-413.

REFORMAS DE BASE E  
EDUCAÇÃO:  
PLANEJAMENTO  
INTEGRADO E  
SETORIAL PARA ALÉM  
DO DEBATE  
ORÇAMENTÁRIO

Fábio Sampaio Mascarenhas

Em 25 de julho de 2024, por meio da Lei nº 14.934, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e seu ministro da Educação Camilo Santana prorrogaram até o dia 31 de dezembro de 2025 a vigência da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024. O novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi estabelecido pelo Projeto de Lei nº 2.614 (Brasil, 2024), e tem como objeto a formulação de novas diretrizes, objetivos, metas e prioridades para a educação brasileira para a execução até o ano de 2034.

Ainda que se reconheça a relevância do PNE e a necessidade de um profundo debate a respeito dos rumos da educação nacional, é importante dialogar a respeito de outra face do tema: a desarticulação entre o planejamento setorial da educação e o planejamento global, integrado, do país. E esse é um debate urgente e temporalmente pertinente. Elementos extrínsecos ao planejamento setorial na educação apontados pelo PNE podem acarretar a ineficácia do plano – como historicamente já ocorreu.

O planejamento se estabelece de maneira profundamente deficitária na história da educação brasileira. Embora desde 1937, pautado na Constituição de 1934 (Brasil, 1934, art. 150a e 152), o Conselho Nacional de Educação já houvesse elaborado e enviado à Presidência da República um anteprojeto de Plano Nacional de Educação, ele não foi efetivado. E não obstante o esforço de educadores para estabelecerem planos setoriais de abrangência nacional para a educação brasileira, como os Planos Nacionais de Educação de 1962, 2001 e 2014,

ou mesmo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. Exceto no caso do PNE 1962, que estava associado ao Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, não houve qualquer congruência dos demais planos a um projeto nacional de desenvolvimento que funcionasse de maneira integrada (Mascarenhas, 2023).

Enquanto o Plano Nacional de Educação de 2001 representava o conflito entre o profundo esforço de educadores no sentido de promover a educação de maneira integrada em âmbito nacional e a resistência dos defensores da educação privada, ele se contextualizava em um dos momentos de maior desestruturação do Estado nacional, durante o governo de FHC. Tal desestruturação é alheia ou até adversa a qualquer instrumento global de planejamento, daí a ausência de coadunação entre o plano setorial e o global, dada a inexistência deste. No Plano Nacional de Educação 2014-2024, permanecia presente a luta dos educadores, da sociedade civil e dos diversos atores sociais comprometidos com o setor; por outro lado continuava ausente a formulação um projeto global de desenvolvimento, diante da manutenção do modelo neoliberal.

Além dessa desarticulação entre um plano setorial de educação em âmbito nacional e um plano global (integrado) de desenvolvimento para o país, quando tal articulação se fez presente, como entre o mencionado PNE de 1962 e o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, forças alheias ao planejamento se mostraram presentes no sentido

de desestruturarem as tentativas internas de planejamento do setor. A conjunção entre os planos setorial e global foi desestruturada pelo golpe civil-militar de 1964, que fez emergir a teoria do capital humano e pôs em ainda maior centralidade a educação privada. Ainda, da tentativa que representou o PNE 2014-2024, mesmo que não articulado a um mecanismo de planejamento global, foi subsequente o golpe institucional de 2016, que mais uma vez pôs fim a uma tentativa planejamento setorial da educação em âmbito nacional, para fazer prevalecer a potencialização da educação privada.

Todos esses são exemplos de como a manutenção do país na condição periférica do sistema capitalista afeta o processo de planejamento educacional e faz com que o debate educacional no Brasil não deva ocorrer de forma isolada. Deve, sim, articular-se à origem do problema da soberania econômica brasileira, que afetou e continuará afetando qualquer tentativa de planejamento educacional: a dependência econômica.

A urgência, portanto, se demonstra mais ampla e, conseqüentemente, de mais difícil consecução. O planejamento educacional pressupõe a integração entre um planejamento setorial e um planejamento global (integrado) de país. Aí reside a maior dificuldade. Como podemos pensar o papel do Estado na educação para a promoção de um plano setorial que sirva a um projeto de nação se este inexistente? Como estabelecer um planejamento integrado de país, que tem como pressuposto o longo prazo, se os *mecanismos de planejamento*

*global* propostos pela Constituição Federal de 1988 (Plano Plurianual – PPA –, Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO – e Lei Orçamentária Anual – LOA) têm sua aplicação limitada à dinâmica orçamentária? Como articularmos um PNE decenal a esse modelo meramente anticíclico de *planejamento* integrado?

Embora esse conjunto de questionamentos sejam instigantes, tendo em vista refletirem a consequência do total descolamento entre a Constituição Econômica, essencialmente afeita ao bem-estar social, e a Constituição Financeira, neoliberal – ambas componentes da Constituição Total (Bercovici; Massonetto, 2007) –, suas respostas não são objeto deste artigo. Aliás, em uma conjuntura de significativa cooptação do Estado pelo sistema financeiro e de compressão das políticas públicas em favorecimento dos credores, tanto a educação como seu potencial transformador se comprimem.

Os objetivos deste texto são mais modestos. Primeiro, explicar o que é essa articulação entre planejamento setorial e global, a partir da categorização teórica do conceito de planejamento e sua aplicação à educação. Segundo, descrever a articulação entre PNE de 1962, Plano Trienal e Plano Trienal de Educação, de modo a demonstrar, na prática, a única experiência brasileira de conexão de um plano setorial da educação e um plano global (integrado) de desenvolvimento, tendo em vista que no outro exemplo brasileiro do que se pode conceber como plano global, o Plano de Metas (1956-1961), não havia um PNE efetivamente vigente, enquanto nos dois outros

exemplos de PNE que cumpram mínimos condicionantes democráticos – PNE 2001 e PNE 2014 – não havia projeto de nação.

O objeto deste artigo é, portanto, a análise da experiência de planejamento setorial da educação que operou junto a um instrumento de planejamento global, objetivando demonstrar um modelo no qual o setor educacional foi articulado a um projeto de nação, para que possamos, com as limitações conjunturais impostas, pensar na proposta de um novo PNE mais comprometida com os anseios do país.

## **Planejamento e educação**

O planejamento configura-se como a disciplina no uso dos meios para o alcance, com o mínimo possível de esforço, de fins previamente estabelecidos. Essa disciplina no uso dos meios demanda que a política econômica seja nítida, coerente e compatível com seus fins, de modo a formular um conjunto de elementos que conduzam a um planejamento autêntico (Furtado, 1999, p. 77, 2014, p. 347-348).

Essa necessidade de planejar é particularmente importante nos países subdesenvolvidos. Na dinâmica de desequilíbrio econômico e desarticulação social peculiar dos países periféricos ao sistema capitalista, é necessária uma busca pela superação dos seus problemas políticos por meio do estabelecimento de um processo de desenvolvimento que congregue o crescimento econômico com uma progressiva eliminação das desigualdades sociais. Esse processo não é natural e,

por isso, deve ser voluntário e programado. Não pode se limitar aos curto e médio prazos e deve abranger todos os setores da vida social, considerando, portanto, as especificidades de grupos vulnerabilizados (Comparato, 1978, p. 457-458).

Não é o planejamento uma modalidade de intervenção, mas sim uma qualificação dessa intervenção do Estado sobre e no domínio econômico, na medida em que essa qualificação, quando conseqüente ao prévio exercício de planejar, gera maior racionalidade. A racionalidade econômica derivada do planejamento se configura exatamente pela possibilidade de comportamentos econômicos e sociais futuros, por explicitação da formulação dos objetivos e definição de meios de ação que se dispõem de modo coordenado (Grau, 2015, p. 146).

Formalmente, o conceito de *planejamento* não se confunde com o conceito de *plano*. O primeiro constitui o *ato de planejar*, o segundo diz respeito a um documento, ou *peça técnica*. Nesse sentido, configura-se o planejamento como uma *técnica* para intervenção do Estado no domínio econômico (Souza, 2005, p. 371-374).

Embora o planejamento seja requisito básico para uma política econômica que tenha o Estado como condutor, na busca do interesse público, não necessariamente o planejamento está associado a uma concepção democrática da organização dos meios para fins determinados. Dessa forma, mesmo períodos históricos não democráticos apresentam mecanismos de planejamento.

Em uma dada realidade econômica, há três formas de planejamento interligadas entre si: o planejamento global; o planejamento regional; e o planejamento setorial.

O primeiro deles tem a função de fixar as metas a serem alcançadas pelo Estado e estabelecer quantitativos para o atingimento das variáveis econômicas de tais metas, coordenando as etapas dos demais planos (regionais e setoriais), de forma que não haja superposição ou falta de integração. O segundo representa a aplicação das técnicas de planejamento às regiões do país, principalmente aquelas com maior desnível social ou econômico, em comparação com as demais. Em países cuja extensão territorial seja muito ampla, é altamente necessária essa abordagem, desde que integrados a um plano global. O terceiro é aquele que deve ser utilizado com intuito estratégico para o desenvolvimento econômico de um determinado setor. Nesse sentido, pode-se inserir a agricultura, os transportes e a educação (Mello, 1975, p. 2, 9-29).

Para desempenhar a função do planejamento, o Estado necessita de determinado grau de autonomia, especialmente para não sofrer influências indevidas de grupos com interesses privatistas, deve alargar suas funções e readaptar estruturalmente seus órgãos e entidades (Bercovici, 2005, p. 69). Na abordagem proposta pela teoria do subdesenvolvimento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), já era possível reconhecer o Estado, por meio do planejamento, como principal motor do desenvolvimento. Em uma estrutura social subdesenvolvida, a partir da análise da

Cepal, o Estado deveria atuar de forma mais ampla e intensa, coordenando suas decisões pelo planejamento por meio de reformas estruturais. Essas reformas representariam fator primordial da política econômica dos países subdesenvolvidos (Bercovici, 2005, p. 69-70).

Após as duas guerras mundiais, a industrialização brasileira, mesmo que de modo relativamente desordenado, sofreu grande impulso. Essa, associada à urbanização – que de certo modo representou mais um *inchaço* das cidades do que propriamente seu desenvolvimento – refletiram nas artes, na literatura, nas ciências, dentre diversas outras mudanças ocorridas no campo da cultura. Essa relação de causa e efeito do planejamento no âmbito cultural está diretamente associada, conforme Paulo Freire (1967, p. 83), a um processo de superação do mutismo do povo brasileiro, em busca de uma emergência na vida pública nacional: “O País começava a encontrar-se consigo mesmo. Seu povo emerso iniciava as suas experiências de participação”.

Em um país periférico no sistema capitalista, portanto, a superação das desigualdades deve passar – transitoriamente ou não – por uma atuação estatal mais significativa, por meio de um formato de planejamento que conduza à racionalização dos meios para fins determinados, de modo que a política econômica direcione a emergência do povo na vida pública nacional. Para isso, o povo deve ser considerado como meio e fim desse processo. Meio, na medida em que o planejamento estatal não deve ser realizado de maneira tecnicista, precisa

ele partir do povo, considerando os diversos grupos sociais que o compõem. Fim, pois ele deve se voltar ao povo. É desse necessário diálogo de uma percepção futuradiana de planejamento que conduza à superação da dependência econômica com a visão freireana de inclusão do povo no processo de emersão na vida pública nacional, retirando-o do mutismo inclusive no processo de formulação do plano – peça técnica do planejamento – que partimos aqui.

A atual concepção hegemônica de planejamento indica para um sentido oposto. No processo de falsa racionalidade neoliberal, introduzido no país primordialmente a partir da década de 1990, a proposta tecnicista dessa doutrina econômica ao mesmo tempo que ressignifica a estrutura administrativa, com o ideário de um Estado Regulatório, pautado por uma administração pública gerencial, *reduz o planejamento ao orçamento*, sob a visão de que o elemento central desse processo é o controle das contas públicas.

No Brasil, esse processo de implementação da administração pública gerencial tem como momento nevrálgico o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. Esse governo tomou posse no dia 1º de janeiro de 1995 e, logo ao assumir, já adotava como discurso o tema da estabilização, sobretudo por meio do Plano Real, surgido no governo de Itamar Franco. O argumento de FHC era no sentido de que nos governos anteriores, em menos de dez anos, cinco planos econômicos foram frustrados: Cruzado (1986), Bresser (1987), Verão (1989), Collor I (1990) e Collor II (1991) (Almeida;

Belluzzo, 2002, p. 362-364; Paulani, 2017, p. 30-31; Mascarenhas; Menezes, 2020). O primeiro mandato de FHC teve como focos principais duas agendas: a estabilização monetária e as reformas constitucionais. As demais iniciativas governamentais se articularam e entrelaçaram a essas duas, como as privatizações, a reforma do sistema financeiro e o acordo da dívida dos Estados. A estabilização foi buscada por meio do já mencionado Plano Real; já as reformas constitucionais foram consubstanciadas por dezesseis emendas constitucionais aprovadas pelo governo, com foco sobretudo na desregulamentação do mercado (Couto; Abrucio, 2003, p. 275-276).

Existia um descomprometimento público do governo em relação à economia, consubstanciado com o que se chamou de “Reforma do Estado”, engendrada por meio dessas emendas constitucionais e pela criação de novas entidades da administração pública, que, baseadas na estrutura estadunidense, passaram a se chamar agências e seriam independentes da política governamental. Nesse novo formato econômico, a regulação virou o *tema da moda*, defendendo-se um *novo direito público da economia* mais adequado a esse novo formato, em detrimento do “antiquado dirigismo da Constituição de 1988” (Bercovici, 2010, p. 486). Cambia-se o foco da atuação da administração pública dos controles de procedimentos ao controle de resultados, focando-se em um ideal de eficiência por meio de maior autonomia ao administrador público e da criação de órgãos independentes (Bresser-Pereira, 2002, p. 109-126).

É especialmente esse formato de administração pública, pautado no controle de resultados, que se realiza primordialmente por aspectos quantitativos, que paradoxalmente contrapõe a estrutura administrativa à própria possibilidade de concepção de planejamento. E por que há essa contraposição? Porque ao limitar o planejamento ao orçamento, confunde-se, conforme propôs Nelson Mello e Souza (1994), planejamento e plano. O planejamento é um processo. É mais amplo. O plano é o meio técnico de se concretizar esse planejamento. Porém, o planejamento, por ser um processo social mais amplo, não se resume ao plano. O planejamento, como adiantamos, exige um processo estatal harmônico e integrado em que se propugnam fins explícitos, mas não necessariamente quantificados.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) é didática nesse sentido, pois, os fins da República Federativa do Brasil são estipulados expressamente no artigo 3º. São esses objetivos um horizonte obrigatório da nossa nação, e, conseqüentemente, horizonte obrigatório do nosso processo de planejamento. São esses objetivos a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I), a garantia do desenvolvimento nacional (art. 3º, II), a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3º, III) e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV). Percebam que tais objetivos, embora sejam horizonte obrigatório da República e conseqüentemente do

planejamento brasileiro, conforme pontuamos, são todos de longo prazo e não são quantificáveis. Portanto, não são avaliáveis devidamente a partir de parâmetros exclusivamente pautados em seus resultados e, ainda menos, a partir de critérios quantitativos, projetados para caberem artificialmente em um plano de quatro anos, com diretrizes orçamentárias e orçamento propriamente dito de curto prazo.

Na CF/88, o artigo 174 estabelece que: “Como agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado” (Brasil, 1988). É importante ressaltar, portanto, que a noção constitucional de planejamento não propõe essa sinonímia entre planejamento e plano. E, sobretudo, não limita o Estado brasileiro à função de regular a atividade privada (Grau, 2015), tendo em vista ser o planejamento – que, conforme destacamos, vai além da peça técnica quantificável – determinante para o setor público.

No entanto, embora não haja essa sinonímia entre planejamento e plano, o modelo de planejamento instituído pela CF/88 pressupõe grande compatibilidade entre plano e orçamento, assim como significativa participação do Poder Legislativo (Bercovici, 2015). A necessidade de compatibilidade entre plano (peça técnica) e orçamento, assim como de promover a transparência e o controle social sobre os gastos públicos, porém, não podem ser interpretados como uma limita-

ção estanque do planejamento estatal, reduzindo a sua capacidade de atuação ao seu resultado objetivamente mensurável, especialmente a partir de critérios quantitativos, sob pena de o planejamento deixar de ser determinante ao setor público e de buscar a efetivação dos objetivos da República Federativa do Brasil – que até admitem ações a curto e médio prazos, mas são, por essência, um horizonte distante.

Desde a década de 1990, não houve uma tentativa concreta de interpretação do planejamento para além da concepção de plano, como projeto de nação, que vá além do orçamento. Não há sequer uma norma que adequadamente regule o planejamento nacional. A CF/88, em seu artigo 174, §1, determina que: “A lei estabelecerá as diretrizes e bases do planejamento do desenvolvimento nacional equilibrado, o qual incorporará e compatibilizará os planos nacionais e regionais de desenvolvimento”.

Nesse sentido, ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi publicada a Lei n° 10.180 (Brasil, 2001), que se propôs a organizar e disciplinar: “os Sistemas de Planejamento e de Orçamento Federal, de Administração Financeira Federal, de Contabilidade Federal e de Controle Interno do Poder Executivo Federal [...]”. Porém, não há por meio dessa norma a instituição efetiva de um Sistema Nacional de Planejamento, há meramente uma repetição das competências constitucionais da União, seguida de dispositivos que tratam da administração financeira, da contabilidade, do orçamento e do controle interno do Poder Público Federal (Bercovici,

2015). Assim, essa norma endossa o modelo da administração pública gerencial, reduzindo, mais uma vez, o planejamento ao orçamento.

A premissa para a compreensão dessa redução do planejamento ao orçamento é a de que a atuação estatal não se limita ao equilíbrio orçamentário. Na implementação de políticas públicas, em determinados momentos será necessário que se contenham despesas, em outros que sejam gerados déficits orçamentários. Portanto, o planejamento estatal vocacionado à implementação de um Estado social, embora deva agir de modo transparente e implementar mecanismos de controle social, não tem como fim último garantir esse equilíbrio.

A possibilidade de previsão orçamentária, integral ou parcial, gerada pelos planos não é negativa. Na CF/88, foi estabelecido em seu artigo 165 que: “Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão: I – o plano plurianual; II – as diretrizes orçamentárias; III – os orçamentos anuais” (Brasil, 1988). O PPA foi disciplinado pelo artigo 165, §1, determinando que: “A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada” (Brasil, 1988). Dessa forma, funciona o PPA como um articulador entre as ações previstas no orçamento anual e os programas de duração continuada.

Embora a Constituição não o expresse assim, a prática política *interpreta* esses três instrumentos de forma reducionista, como se fossem mecanismos focados meramente a disciplinar o orçamento, determinando os respectivos montantes a serem distribuídos pelos diversos ministérios. Reduz-se, desse modo, a lógica do planejamento à disputa, previsão, alocação e implementação dos recursos públicos (Bercovici, 2015).

Note que, se não é a Constituição que expressamente determina essa interpretação limitativa, na qual não seriam cabíveis mecanismos que projetem efetivamente uma nação, de onde surge essa interpretação que faz com que nos vários PPA dos diversos governos a partir da década de 1990 não sejam levadas em consideração as necessidades estruturais de longo prazo, como as reformas urbana e agrária, por exemplo?

Ainda, mais um questionamento pertinente surge da leitura do texto constitucional, especialmente no que diz respeito ao planejamento da educação. Seu artigo 164, §5, estabelece que: “Os planos e programas nacionais, regionais e setoriais previstos nesta Constituição serão elaborados em consonância com o plano plurianual e apreciados pelo Congresso Nacional” (Brasil, 1988). Como exatamente seria formulada essa relação entre, por exemplo, um PNE, que é decenal, e esse modelo de PPA que é *interpretado* como uma peça orçamentária?

Essa interpretação é profundamente adensada com a Lei de Responsabilidade Fiscal “Lei Complementar n° 101” (Brasil, 2000). Nela, com a proposta de impedir o desperdício de recursos públicos por meio de controle dos gastos (o que não necessariamente é algo negativo), impõe-se uma política de controle orçamentário a todos os entes federativos, determinando à atuação do Estado a finalidade de garantia do equilíbrio orçamentário, o que está distante do que efetivamente objetiva a CF/88.

A articulação entre o planejamento setorial da educação e o planejamento global (integrado) – ou, diríamos, projeto de país – apenas ocorreu uma vez na história brasileira, no início da década de 1960, a partir da articulação entre PNE (1962) e Plano Trienal (1963-1965), tendo este também contemplado o Plano Trienal de Educação.

## **O nacional-desenvolvimentismo na educação**

A lógica do planejamento vai além do que se concebe como plano ou orçamento. Ela se configura a partir da sua articulação a anseios sociais mais amplos. Precisa-se equacionar os reais entraves do processo de desenvolvimento, como as reformas agrária, política, administrativa, tributária etc. A observação desse processo de desenvolvimento no Brasil tem no estruturalismo latino-americano a sua maior representação.

O pensamento nacional-desenvolvimentista no país tem como protagonista o pensamento cepalino, que atingiu significativos patamares entre 1949 e 1964 e tinha grande receptividade no cenário brasileiro, pois trazia fundamentação científica para a tradição intervencionista e industrialista que vigorava no país desde 1930 e consolidou-se a partir da criação do Grupo Misto Cepal–BNDE (Bercovici, 2005, p. 48).

A teoria do subdesenvolvimento é o pensamento econômico desenvolvido pelo estruturalismo latino-americano. A teoria foi desenvolvida no bojo da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), criada pelas Nações Unidas em 1949 para analisar a situação da região e apontar soluções para suas questões econômicas e sociais. Dentre outros aspectos, a teoria busca explicar como o desenvolvimento econômico das nações ocorre a partir do advento do capitalismo, sistema econômico surgido na Europa entre os séculos XVI e XIX (Furtado, 1959, 2003). Seu elemento fundamental é a ideia de que o desenvolvimento é um processo histórico ocorrido de maneira distinta em cada país e que contém especificidades que impedem uma análise padronizada, de forma que cada caso deva ser analisado individualmente (Furtado, 1972, p. 5-18, 89-110, 127-192, 1974, p. 95-110, 1977, p. 90-99, 1978, p. 93-126, 1993, p. 82-86, 2009, p. 85).

No ambiente educacional, a compreensão da influência do nacional-desenvolvimentismo no país é fruto especialmente do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Esta instituição, criada pelo Decreto n° 37.608 (Brasil, 1955),

pelo então Presidente da República Café Filho, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, tinha como principais expoentes naquele primeiro momento as figuras de Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodr e e C andido Mendes de Almeida. Sua finalidade era o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, que teriam seus dados e categorias aplicados   avaliação e compreensão crítica da realidade no país, que seria incentivadora do desenvolvimento nacional. Diante da grande intersecção entre o pensamento isebiano e especialmente a política industrialista, esse órgão foi um significativo apoiador do governo de Juscelino Kubitschek (Abreu, 2011).

A visão nacional-desenvolvimentista irradiada no Brasil por essas instituições se fez presente no debate educacional do início da década de 1960, trazendo   discussão do setor primordialmente o debate relativo   superação do subdesenvolvimento, por meio especialmente do combate ao analfabetismo e da ampliação de vagas do ensino básico, que tinham como uma de suas finalidades trazer uma educação para a democracia (Santos, 2019, p. 6).

É importante ressaltar que a grande novidade do período foi a articulação entre planejamento global e planejamento setorial, não a implementação originária dessas espécies. Nesse sentido, no que se refere ao primeiro, o Plano de Metas (1956-1961) de Juscelino Kubitschek já cumpria essa função de planejar o país de maneira integrada (Lafer, 1970). Quanto ao último, desde maio de 1937, com base em previsão

da Constituição de 1934, o Conselho Nacional de Educação já elaborava e enviava à Presidência da República um anteprojeto de Plano Nacional de Educação (Azanha, 1993, p. 73).

Essa linha de pensamento foi crucial na formulação de três mecanismos de planejamento setorial ou global que propuseram projetos para educação na década de 1960: o Plano Nacional de Educação (PNE), de 1962; o Plano Trienal (1963-1965); e seu desdobramento: o Plano Trienal de Educação (1963-1965).

O primeiro desses mecanismos – o PNE – surge juridicamente em linha com o que foi estipulado no artigo 92, §2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1961), a respeito da criação de um Plano de Educação para o Brasil. O plano foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação e se constituiu de metas ou objetivos para o setor a serem concretizados até 1970, além de princípios e normas para aplicação de recursos destinados pela LDB aos fundos de educação primária, média e superior (Teixeira, 1963, p. 1).

Sob a égide da Constituição de 1946, estipulou-se no plano um caráter supletivo à União, prevendo-se, por meio de normas e princípios, qual seria o modo pelo qual a União exerceria essa ação supletiva, com a finalidade de garantir maior autonomia aos sistemas estaduais de educação, fazendo com que a ação federal se mantivesse no estímulo e coordenação dos Estados e Municípios em seus esforços comuns, de modo a levar ao cumprimento do preceito de uma educação

primária obrigatória e buscando levar igualdade e oportunidade aos demais níveis de ensino (Teixeira, 1963).

O fato de o plano aparecer como uma obrigatoriedade trazida pelo título referente aos recursos para a educação na LDB/1961, que aumenta a previsão de financiamento ao setor trazida pela Constituição de 1946, em seu artigo 169, faz com que o PNE se volte essencialmente ao objetivo de regular esses dispositivos. Nesse sentido, a primeira parte do plano diz respeito às metas educacionais. Estas, por sua vez, são divididas em metas quantitativas e qualitativas e subdivididas por cada nível de ensino, ou seja, o ensino primário, médio e superior. Para o ensino primário, previa-se como meta quantitativa a matrícula de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade até a quarta série e matrícula de 70% da população escolar de 12 a 14 anos nas quinta e sexta séries (Meta 1). No âmbito do ensino médio, a previsão da meta quantitativa era de matricular 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial, além de matricular 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e, por fim, 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial (Meta 2). Para o ensino superior, a meta era mais contida, dado o baixo contingente de pessoas que naquele momento histórico frequentava este nível de ensino. Dessa forma, previu-se quantitativamente para o ensino superior que fosse expandida a matrícula até a inclusão de, pelo menos, metade daqueles que terminassem o curso colegial (Meta 3) (Teixeira, 1962, p. 24).

Dentre as metas qualitativas, a previsão era além de realizar a matrícula de toda a população que estivesse em idade escolar primária, contar também o sistema, até o ano de 1970, com professores primários diplomados, na proporção de 20% em cursos regentes, 60% em cursos nominais e 20% em cursos de nível pós-colegial (Meta 4). Na quinta e na sexta séries, que são as duas últimas do ensino primário, dever-se-ia oferecer dia completo com atividades escolares, de modo a incluir em seu programa de ensino, em oficinas com a devida adequação, as artes industriais (Meta 5). Buscar-se-ia no que se refere ao nível médio de ensino a inclusão, em seu programa, de um estudo dirigido, além de estender seu dia letivo a seis horas de atividades escolares, de modo a compreender estudos e práticas educativas (Meta 6). No nível superior, por sua vez, previu-se o dever de contar com ao menos 30% de professores e alunos de tempo integral (Meta 7) (Teixeira, 1962, p. 25-27).

Além de tais metas, o PNE/1962 estabeleceu algumas normas, também divididas em níveis de ensino, com a finalidade de criar um regramento para a aplicação dos recursos dos fundos instituídos pela LDB/1961, de modo a possibilitar o atingimento das metas até o ano de 1970 (Teixeira, 1962, p. 27).

Para Anísio Teixeira (1963), essa congruência entre as metas e as normas do PNE permitiam que ele se constituísse como um plano diretor para as administrações estaduais de ensino e, também, para as respectivas administrações municipais, por meio do qual os recursos seriam aplicados no setor,

sem que houvesse duplicação ou desperdício, de forma a gerar um esforço comum à educação primária obrigatória e à educação de nível médio e superior.

O objetivo das normas ali estabelecidas era a fixação das despesas por aluno, de modo a gerar vinculação com os recursos disponíveis para a educação, dado que é o aluno o beneficiário final do esforço educativo de uma nação, sendo tanto a quantidade, quanto a qualidade da educação, mensurada por meio desse aluno. Afirmava Teixeira (1963, p. 2-3) que: “É ele o ‘produto’ da educação, e o seu ‘custo’ a base do orçamento”.

Partindo dessa premissa de vincular as despesas pelo aluno, fixou o plano um critério para estimar o custo do aluno em um sistema escolar que fosse razoavelmente administrado. Por força de tal critério, deveriam as despesas com o ensino serem distribuídas da seguinte maneira: “70% para pagamento do magistério e pessoal da escola; 13% para material didático e de consumo; 7% para despesas de administração e 10% para despesas de construção, equipamento e conservação do prédio escolar” (Teixeira, 1963, p. 2-3).

Essa divisão fornecida por um plano nacional do setor, reservando à União a função de estímulo e coordenação em termos de planejamento, traz a necessidade aos Estados de estipularem seus próprios *planos de educação*, de modo a se habilitarem à assistência financeira da União. Essa estrutura articulada, que só é possível por meio de planejamento integrado, é ressaltada por Anísio Teixeira (1963) ao afirmar que

embora o planejamento fosse, em termos de desenvolvimento econômico, ideia nova, visto que pressupõe o abandono do *laissez-faire*, que dominava o Estado liberal, educação é coisa planejada e sistemática desde pelo menos o século XIX. Desse modo: “Plano nacional de educação não é no Brasil algo de novo ou difícil, mas algo de terrivelmente retardado e que, afinal, começamos a sentir, já não pode ser adiado. Este sentir é, entretanto, indispensável” (Teixeira, 1963, p. 3).

O Plano Trienal – que buscou estabelecer as reformas de base – foi elaborado em 1962 com a finalidade de trazer uma série de metas a serem cumpridas no país entre os anos de 1963 e 1965. É importante ressaltar, no entanto, que embora trienal, não pode ser considerado como um plano de curto ou médio prazo, nos termos atuais, pois efetivamente *projeta* uma nação, estabelece reformas estruturais que são *projetadas* para alterar efetivamente a condição de subdesenvolvimento, com efeitos estruturais, não se reduzindo meramente ao orçamento (Bercovici, 2014).

Ainda, é relevante mencionar que à época, juridicamente, os mecanismos de controle social eram muito mais limitados. Portanto, é anacrônico conceber ao Plano Trienal uma possibilidade de diálogo similar ao que ocorreu no PNE 2014-2024, por exemplo. A origem do plano remonta ao plebiscito que ocorreu nos primeiros meses de 1963 tendo como objeto a decisão da permanência ou não do Brasil no parlamentarismo. Dessa forma, o Plano Trienal seria instalado caso

o presidencialismo fosse vitorioso, em detrimento do parlamentarismo (Furtado, 2014, p. 358).

Na esfera legislativa, foi com a Lei Delegada nº 1 (Brasil, 1962a) que seus objetivos foram estabelecidos. Deveria o plano: manter a elevada taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB); compatibilizar esse crescimento com a estabilidade de preços, reduzindo progressivamente a inflação; reduzir o custo social do desenvolvimento brasileiro, melhorando a distribuição da renda e intensificando as políticas governamentais de educação, pesquisa, tecnologia e saúde pública; reduzir as disparidades regionais e os entraves ao desenvolvimento, com especial atenção à questão agrária; refinar a dívida externa em prazos e condições melhores; e assegurar ao governo condições de executar o plano, submetendo as diversas entidades da administração pública às suas diretrizes e dando unidade à ação do Estado (Macedo, 2003, p. 52-53).

Em termos de investimentos, o Plano Trienal propunha valores em torno de Cr\$ 3,5 trilhões e a manutenção da taxa de crescimento do PIB de 7% ao ano, com a elevação da renda *per capita* de US\$ 323, em 1962, para US\$ 365, em 1965 (Macedo, 2003, p. 53). O plano teve como encarregado Celso Furtado, após o retorno ao presidencialismo de João Goulart, em janeiro de 1963.

No que tange ao setor da educação o plano o estabelece, no bojo de seus programas setoriais, como um pré-investimento para o aperfeiçoamento do fator humano, dividindo-

o em quatro tópicos, que foram aprofundados pelo Plano Trienal de Educação. Iniciou-se por uma ‘Síntese da Situação Educacional Brasileira’. Passou-se às ‘Diretrizes do Programa de Educação’. Em seguida, nos últimos dois tópicos, foram delineados, respectivamente, os ‘Investimentos Previstos’ e o ‘Financiamento do Programa’.

A primeira parte se inicia por uma síntese da situação educacional brasileira dentre as décadas de 1950 e 1960, ressaltando o aumento absoluto e relativo a que passou a educação nos três níveis de ensino, que teve um aumento real no número de matrículas de 20% no primeiro nível, 60% no segundo nível e 33% no terceiro nível. Fazendo nesse primeiro ponto uma abordagem essencialmente quantitativa, mas que comporta por si só o aspecto da democratização que é qualitativo, afirma-se no plano que: “O rendimento do sistema escolar mede-se pelo número de diplomados nos três níveis de ensino” (Brasil, 1962b, p. 87-89, 1963, p. 5-12).

Embora o aumento no número de matrículas, o plano ressalta a deficiência no sistema de ensino brasileiro quando consideradas de modo segregado as regiões do Brasil.

Destaca, nesse sentido, que levando em conta o ano de 1959, apenas 51,7% das crianças entre 7 e 14 anos entravam na escola primária, 40% graduavam-se na 4ª série do ensino primário e apenas 22% matriculavam-se na 1ª série secundária.

Considerando uma parcela por grupos de 1000 crianças, apenas 110, ou seja, 11%, entravam na escola primária no Nordeste do Brasil, somente 46 no Norte e Centro Oeste (este no

plano denominado Oeste), representando um total de 4,6%, enquanto nas regiões Sudeste e Sul (no plano denominadas somente como Sul), possuíam 36,1% de crianças que entravam na escola primária.

O quadro a seguir, extraído do plano – aqui trazido como Figura 1, de modo a manter a integridade da tabela como lá postulada –, traz o detalhamento estabelecido pelo próprio plano.

Figura 1 – Escalonamento escolar da educação (1959)

ESPECIFICAÇÕES	PARCELA POR GRUPO DE 1.000 CRIANÇAS			
	NORTE E OESTE	NORDESTE	SUL	BRASIL
— POPULAÇÃO ENTRE 7 E 14 ANOS (13.806.000)—				
Entram na escola primária.....	46,0	110,0	361,0	517,0
Graduam-se na 4.ª série primária. ....	2,0	3,0	35,0	40,0
Matriculam-se na 1.ª série secundária..	1,5	3,5	17,0	22,0
— POPULAÇÃO ENTRE 12 E 18 ANOS (10.821.000)—				
Graduam-se na 4.ª série média.....	0,5	2,0	9,0	11,5
Graduam-se na 7.ª série média.....	0,3	0,8	4,4	5,5
Matriculam-se na 1.ª série superior.....	0,1	0,4	1,8	2,3

Fonte: Plano Nacional de Educação (Brasil, 1962, p. 90).

Essas deficiências demonstradas pelo precário acesso ao nível médio de ensino, assim como a baixa porcentagem de crianças no nível primário, que são agravadas quando considerado o recorte regional, seriam acentuadas pela inadequação dos currículos escolares em todos os níveis, que apenas estavam passando a ser modificados após a LDB/1961.

Tais deficiências sugeririam para o plano o nível de esforço que o Brasil deveria ter para elevar qualitativa e quantitativamente os padrões educacionais, de forma a: “preparar a população para participar mais eficientemente do processo de desenvolvimento econômico” (Brasil, 1962b, p. 90).

Além disso, o plano explicitava a necessidade de se acrescentar àqueles problemas as deficiências dos professores, assim como a ausência de correspondência entre a necessidade dos professores e sua disponibilidade. Um dado que demonstraria tal ausência seria que a relação entre professor e aluno no país era de 1 professor para cada 30 alunos no ensino primário, para cada 16 alunos no ensino secundário e para cada 4 alunos no ensino superior.

Desse modo, a considerar tanto os dados relativos às matrículas, a inadequação curricular e a relação desproporcional entre alunos e professores, o plano trazia o que chamou de elementos principais para a síntese das necessidades escolares brasileiras:

a) no ensino primário, são educadas nas quatro séries 600.000 crianças, quando seria necessário escolarizar pelo menos 2.000.000.

b) no ensino médio, primeiro ciclo, são educados, anualmente, cerca de 120. 000 adolescentes, quando esse número deveria alcançar 720. 000; no segundo ciclo, educam-se 60.000 contra necessidades da ordem de 300. 000.

[...]

e) no ensino superior, que alcança apenas 2 em cada 1.000 habitantes, o Brasil teria de quintuplicar sua matrícula atual para alcançar padrões já desfrutados pela Argentina e Uruguai, por exemplo (Brasil, 1962b, p. 90-91).

Desse modo, o plano destacava que seria necessário mais do que triplicar quantitativamente a escolarização primária, aumentar em seis vezes os educados no primeiro ciclo do ensino médio e em cinco vezes os educados no segundo ciclo, além de aumentar em cinco vezes o número de matrículas no nível superior, de modo a alcançar os padrões encontrados em Argentina e Uruguai, países utilizados, provavelmente, por conta da proximidade geográfica e da formação econômica periférica (Brasil, 1962b, p. 91).

O segundo tópico trazido para o tema educação refere-se ao que o plano denomina de 'Diretrizes do Programa de Educação'. Tais diretrizes tinham como finalidade, até 1965, assegurar: "seis anos de educação primária a todos os brasileiros das zonas urbanas e quatro anos a todos os brasileiros das zonas rurais, pelo menos", além de fornecer "oportunidade de educação ginásial a 40 % da população de 12 a 15 anos e oportunidade de educação colegial a 20% da população de 16 a 18 anos" (Brasil, 1962b, p. 91, 1963, p. 13-34).

Aqui, em que pese o foco dessas metas continuem na esfera quantitativa, prevendo-se que tais objetivos buscassem alcançar a marca de 12 milhões de estudantes na escola primária, 3 milhões nos ginásios e 600 mil nos colégios, uma questão qualitativa é pressuposto explícito para a consecução

de tais metas, que é o treinamento dos professores para que pudesse tal marca ser atingida.

Nesse sentido, o plano previa entre 1963 e 1965 decuplicar a marca encontrada de 5.000 professores treinados para 50.000. Tal intensificação seria realizada por meio de ampliação da Assistência Técnica do Governo Federal aos Estados e Municípios, além da instituição de programas especiais tanto de treinamento como de aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, crescimento da matrícula das escolas superiores, assim como reformas no Ministério da Educação e Cultura, de modo a habilitá-lo ao atendimento das novas exigências da política educacional do país (Brasil, 1962b, p. 92).

Por fim, os terceiro e quarto tópicos do plano trazem, respectivamente, os investimentos previstos e o financiamento de tais metas. Nesse sentido, de acordo com o plano, a maioria dos recursos seriam orçamentários, seja via custeio ou por meio dos Fundos de Ensino Primário, Médio e Superior previstos na LDB/1961.

Minoritariamente, porém, eram previstos recursos complementares, de caráter extraorçamentário, que viriam tanto do Brasil, quanto do exterior e seriam destinados para o Ensino Primário, o Ensino Superior, a Ciência, a Pesquisa Científica e a Tecnologia (Brasil, 1962b, p. 92, 1963, p. 35-47).

No lapso temporal entre 1960 e 1964, tem-se um aumento significativo no número de matrículas tanto no nível primário, quanto no nível médio de ensino, conforme pode-se visualizar na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas gerais e unidades escolares por nível e modalidade de ensino entre 1960 e 1964

Anos	Ensino primário		Ensino médio									
	Unidades escolares	Matrícula geral	Ensino secundário		Ensino comercial		Ensino agrícola		Ensino industrial		Ensino normal	
			Cursos (1)	Matrícula geral	Cursos	Matrícula geral	Cursos	Matrícula geral	Cursos	Matrícula geral	Cursos	Matrícula geral
1960	95938	7458002	3860	904252	1392	194124	98	6850	427	26081	1277	93600
1961	99677	7798732	4107	991391	1436	213705	102	6804	420	30732	1360	103280
1962	105525	8535823	4198	1113102	1620	241431	75	7010	254	36712	102	117579
1963	115710	9299441	4607	1246125	1728	261254	82	8307	307	55353	1615	148585
1964	124946	10217324	4775	1368177	1739	270036	91	10295	331	68819	1656	173384

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Serviço de Estatística da Educação e Cultura a partir da segregação de dados obtidos na tabela consolidada extraída do Anuário estatístico do Brasil 1966. Rio de Janeiro: IBGE, 1966, v. 27.

(1) A partir de 1961, as informações relativas a instituições do nível médio passaram a ser chamadas de cursos.

A partir dos dados acima, pode-se verificar que entre 1960 e 1964 houve uma variação de 37% nas matrículas do ensino primário, com o aumento de 30,2% das unidades escolares para esse nível de ensino. No nível médio, presenciava-se um aumento no número de matrículas em todas as categorias de ensino.

No ensino industrial, há o aumento mais expressivo, de 163,9%, passando de 26.081 matrículas, em 1960, para 68.819 matrículas, em 1965, seguido do ensino normal que variou positivamente 85,2%, do ensino secundário que aumentou o número de matrículas em 51,3%, do ensino agrícola que cresceu 50,3% e do ensino comercial que expandiu 39,1% no número de matrículas.

Um dado, no entanto, que chama atenção é o fato de que embora a política proposta no período seja industrialista e, de

fato, tenha ocorrido aumento mais expressivo dentre os dados relativos às matrículas no ensino industrial, o número de cursos nessa categoria foi reduzido em 22,5%, saindo de 427 em 1960 e passando a 331 em 1964.

Esse aumento do número de matrículas, por sua vez, é superior ao aumento da população brasileira no período, que variou entre 1961 e 1964 cerca de 9%, conforme registra a Tabela 2.

Tabela 2 – Aumento absoluto e relativo da população brasileira (1961-1964)

Anos	População brasileira (mil habitantes)	Aumento relativo da população brasileira (mil habitantes)	Aumento relativo da população brasileira (mil habitantes) Acumulado
1961	72.207	–	–
1962	74.389	3%	3%
1963	76.612	3%	6%
1964	78.874	3%	9%

Fonte: *Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988*. 2. ed. rev. e atual. do v. 3 de Séries estatísticas. Retrospectivas. Rio de Janeiro: IBGE, 1990; e o indicador de população que retirado de PIB, deflator implícito e população: IBGE, *Estatísticas do século XX*, 2003; e IBGE, Sistema de Contas Nacionais Referência 2000. Carga tributária: FGV/IBGE.

Vale destacar que além da influência dos mecanismos de planejamento, em termos de evolução na educação no período, a pressão popular pela continuidade dos estudos de

modo que os estudantes fizessem seu ingresso no denominado ensino secundário primeira fase – ginásio – em que se entrava mediante um exame de admissão, foi primordial para os dados relativos à matrícula e a evasão registrados (Kruppa, 2016, p. 157).

Os dados relativos ao analfabetismo disponibilizados pelo IBGE não são tão conclusivos para a avaliação especificamente do período auge nas ideias do nacional-desenvolvimento na educação. Isso pois foram eles disponibilizados por década, conforme pode ser avaliado na Tabela 3.

Tabela 3 – População analfabeta no Brasil por faixa etária (15 a 69 anos) em 1960 e 1970

Grupos de Idade	Índices de Analfabetismo	
	1960	1970
Total	39,5	33,6
15 a 19 anos	34	24,3
20 a 24 anos	33,4	26,5
25 a 29 anos	35,1	29,9
30 a 34 anos	35,6	31,4
35 a 39 anos	41,9	34,7
40 a 44 anos	46,8	37,2
45 a 49 anos	46,8	40,5
50 a 59 anos	51,9	45,2
60 a 69 anos	57,1	50,5

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE, Diretoria Técnica, Departamento de Estudos e Indicadores Sociais, a partir da segregação dos dados de tabela consolidada pelo *Anuário Estatístico do Brasil* 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1981, v. 41.

Dessa forma, a partir da Tabela 3, o que se pode concluir é que houve uma diminuição relativa de cerca de 5,9% no analfabetismo no Brasil entre 1960 e 1970, um avanço em relação ao todo, mas uma desaceleração na redução em relação à década anterior. O que não é possível precisar é se isso ocorreu antes ou depois de 1964, tendo em vista que a consolidação desse indicador foi realizada pelo IBGE nas edições de 1979 e 1981 do Anuário Estatístico do Brasil, de maneira decenal até 1970 e, depois, de 1970 a 1976.

Em contrapartida, os dados relativos às despesas voltadas à educação são bastante expressivos, conforme podemos visualizar na Tabela 4.

Tabela 4 – Despesas do Ministério da Educação e Cultura por função entre 1963 e 1964

ESPECIFICAÇÃO	DESPESA (Cr\$ 1 000)		
	Fixada para 1963	Realizada em 1963	Fixada para 1964
Segundo as funções			
Ensino primário	18.388.000,00	11.145.249,00	40.458.705,00
Ensino médio	26.551.583,00	16.514.518,00	48.985.527,00
Ensino superior	39.403.957,00	32.804.953,00	91.339.653,00
Educação de excepcionais	778.025,00	758.288,00	1.758.038,00
Cultura	2.576.465,00	1.844.978,00	4.979.495,00
Despesas gerais	8.305.945,00	5.686.606,00	18.092.609,00
Despesas extra-orçamentárias	—	1.342.312,00	—
TOTAL	96.003.975,00	70.096.904,00	205.614.027,00

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de *Anuário Estatístico do Brasil* 1964. Rio de Janeiro: IBGE, 1964, v. 25.

Pode-se verificar que na despesa fixada para o setor educacional entre 1963 e 1964 há uma variação de 114,2%, passando de cerca de 96 bilhões de cruzeiros em 1963 para aproximadamente 205,6 bilhões em 1964.

Em que pesem os ambiciosos objetivos de tais planos, no mês de abril de 1964, com o golpe civil-militar, o Brasil sofreu um grande processo de ruptura no ambiente educacional, passando a prevalecerem de maneira acentuada os interesses privados no setor, especialmente com a importação da ideia da educação como capital humano e a correlata concepção produtivista do processo educacional.

## **Considerações finais**

Este breve ensaio busca conceituar o planejamento – ressaltando a sua categorização como setorial, global e regional – e demonstrar a necessidade de articulação dessas categorias no setor educacional, primordialmente entre os dois primeiros. O texto denuncia a ausência dessa articulação como fator de ineficácia dos PNE 2001 e 2014. E demonstra a necessidade de discutir a questão do planejamento educacional com a busca pela superação do subdesenvolvimento, tendo em vista que fatores externos a essa articulação historicamente representam a principal razão de sua ineficácia.

Destacamos o início da década de 1960 no Brasil como recorte para avaliação de um modelo de planejamento setorial articulado ao planejamento global, mais especialmente a

partir da análise cotejada do PNE, 1962, do Plano Trienal (1963-1965) e do Plano Trienal de Educação.

Concluimos frente a essa análise pela necessidade de que o planejamento educacional não se limite à dimensão setorial. E, ainda, que o cotejamento entre esse planejamento setorial e o planejamento integrado não se furte do cenário político-econômico e os seus entraves a esse cotejamento. Pois, ao considerar o recorte proposto – primeiros anos da década de 1960 – a alteração político-econômica advinda do golpe civil-militar de 1964 foi o fator central de ineficácia do planejamento no país, determinando um modelo privatista de educação e fulminando a proposta de atuação do Estado no setor, nos moldes antes propostos.

Dessa forma, a luta dos educadores em um contexto de discussão de um novo PNE, em linha com o proposto pelo Projeto de Lei n° 2.614, de 2024, não pode se abster de debater questões primordialmente extrínsecas ao ambiente educacional, mas que refletem diretamente em sua eficácia.

A título de exemplo, tão importante quanto discutir as metas para cada nível e modalidade educacional, é pressionar para a contenção da taxa de juros brasileira, que na Reunião do Comitê de Política Monetária (Copom) dos dias 16 e 17 de setembro de 2025, comandada pelo Presidente do Banco Central do Brasil Gabriel Galípolo, indicado pelo Ministro da Fazenda Fernando Haddad, se manteve em 15%, inviabilizando qualquer possibilidade de aumento significativo de financiamento educacional.

Tão relevante quanto pensarmos nas diretrizes pedagógicas do nosso sistema de ensino, é lutar contra a regressividade do Sistema Tributário Nacional, que, paradoxalmente, estabelece um tributo sobre o consumo, essencialmente desigual, como uma das principais fontes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Muito além de propor um modelo anacrônico, no qual estavam ausentes os atuais mecanismos de controle social, pautado em uma realidade conjuntural da década de 1960, este artigo convida à reflexão conjunta sobre a eficácia do planejamento educacional. E sobre a necessidade de articular um projeto de país que faça frente à cruel ausência desse projeto a partir do advento do modelo neoliberal. Quais os reais fatores dessa equação?

## Referências

ABREU, Alzira. *O Brasil de JK: o ISEB e o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2011. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ALMEIDA, Júlio G.; BELLUZZO, Luiz G. *Depois da queda: a economia brasileira da crise da dívida aos impasses do real*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

AZANHA, José M. P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio 1993.

BERCOVICI, Gilberto. A atuação do Estado brasileiro no domínio econômico. *In*: PINTO, Eduardo C.; CARDOSO JR., José Celso; LINHARES, Paulo T. (org. ed.). *Estado, instituições e democracia: desenvolvimento*. v. 3. Brasília, DF: Ipea, 2010. (Série Eixos Estratégicos do Desenvolvimento Brasileiro; Fortalecimento do Estado, das Instituições e da Democracia; Livro 9). p. 473-504. Disponível em: [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro09\\_estadoinstituicoes\\_vol3.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro09_estadoinstituicoes_vol3.pdf). Acesso em: 15 dez. 2021.

BERCOVICI, Gilberto. *Constituição econômica e desenvolvimento: uma leitura a partir da Constituição de 1988*. São Paulo: Malheiros, 2005.

BERCOVICI, Gilberto. Estado, planejamento e direito público no Brasil contemporâneo. *In*: CARDOSO JR., José Celso; SANTOS, Eugenio A. V. (org.). *PPA 2012-2015: experimentalismo institucional e resistência burocrática*. 1. ed. Brasília: Ipea, 2015. p. 19-36.

BERCOVICI, Gilberto. Reformas de base e superação do subdesenvolvimento. *Revista de Estudios Brasileños*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 97-112, 2014.

BERCOVICI, Gilberto; MASSONETTO, Luís F. A Constituição Dirigente invertida: a blindagem da Constituição Financeira e a agonia da Constituição Econômica. *Revista de Direito Mercantil Industrial, Econômico e Financeiro*, Coimbra, v. 45, p. 79-89, 2007.

BRASIL. *Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934*. [...] reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico [...]. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. *Decreto n° 37.608, de 14 de julho de 1955*. Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37608-14-julho-1955-336008-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. *Lei complementar n° 101, de 4 de maio de 2000*. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm). Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. *Lei delegada n° 1, de 25 de setembro de 1962*. Cria cargos de Ministros extraordinários e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1962a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leidel/1960-1969/lei-delegada-1-25-setembro-1962-364958-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. *Lei n° 10.180, de 6 de fevereiro de 2001*. Organiza e disciplina os Sistemas de Planejamento e de Orçamento Federal, de Administração Financeira Federal, de Contabilidade Federal e de Controle Interno do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10180.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10180.htm). Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. *Plano trienal de desenvolvimento econômico e social (1963-1965): síntese*. Brasília, DF: Presidência da República, 1962b.

BRASIL. *Plano Trienal de Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1963.

BRASIL. *Projeto de lei n° 2.614, de 2024*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF:

Congresso Nacional, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Projetos/Ato\\_2023\\_2026/2024/PL/pl-2614.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm). Acesso em: 4 jul. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. reimp. São Paulo: Editora 34; Brasília, DF: ENAP, 2002.

COMPARATO, Fábio K. O indispensável Direito Econômico. In: COMPARATO, Fábio K. (org.). *Ensaios e pareceres de direito comercial*. Rio de Janeiro: Forense, 1978. p. 453-472.

COUTO, Cláudio G.; ABRUCIO, Fernando. O segundo Governo FHC: coalizões, agendas e instituições. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 269-301, nov. 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FURTADO, Celso. *A economia colonial do Brasil nos séculos XVI e XVIII: la economia colonial brasileña*. México, D.F.: Universidad de la Ciudad de México, 2003.

FURTADO, Celso. *A hegemonia dos Estados Unidos e o subdesenvolvimento da América Latina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

FURTADO, Celso. *Criatividade e dependência na civilização industrial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FURTADO, Celso. *Desenvolvimento e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2009.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1959.

FURTADO, Celso. *Los vientos del cambio*. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.

FURTADO, Celso. *O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FURTADO, Celso. *Obra autobiográfica*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FURTADO, Celso. *Prefácio A nova Economia Política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GRAU, Eros. *A ordem econômica na Constituição de 1988*. 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

KRUPPA, Sonia M. P. *Sociologia da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LAFER, Celso. O planejamento no Brasil: observação sobre o Plano de Metas (1956-1961). In: MINDLIN, Betty (org.). *Planejamento no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 29-50.

MACEDO, Roberto. Plano trienal de desenvolvimento econômico e social (1963-1965). In: MINDLIN, Betty (org.). *Planejamento no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 52-67.

MASCARENHAS, Fábio S. *Estado, Planejamento Educacional e Desenvolvimento no Brasil: aportes para um Direito Econômico da Educação*. 2023. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: doi:10.11606/T.2.2023.tde-17042024-131439. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2133/tde-17042024-131439/pt-br.php>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MASCARENHAS, Fábio S.; MENEZES, Daniel F. N. M. Financeirização, acumulação por espoliação e desigualdades sociais e regionais: a concentração de investimentos do BNDES no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). *Direitos Fundamentais & Justiça*, v. 14, p. 455-484, 2020. DOI: 10.30899/dfj.v14i42.739. Disponível em: <https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/739>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MELLO, José C. *Planejamento dos transportes*. São Paulo: McGrawHill do Brasil, 1975.

PAULANI, Leda M. Não há saída sem a reversão da financeirização. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 29-35, abr. 2017.

SANTOS, Lincoln A. A alternativa para o progresso: o nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 19, n. 57, p. 1-18, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e057>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SOUZA, Nelson M. Reforma administrativa no Brasil: um debate interminável. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 54-70, 1994.

SOUZA, Washington P. A. *Primeiras linhas de Direito Econômico*. São Paulo: LTr, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Plano Nacional de Educação. *Boletim Informativo CAPES*, Rio de Janeiro, n. 123, p. 1-3, fev. 1963.

TEIXEIRA, Anísio. Plano Nacional de Educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 24-31, out. 1962.

DO PLANO TRIENAL  
AO GOVERNO FHC:  
CONCEPÇÕES DE  
DESENVOLVIMENTO  
EM DISPUTA NA  
REFORMA  
ADMINISTRATIVA

Jevaldo da Silva

Thaiany Guedes da Silva

Compreender e inserir-se no planejamento dos rumos da pátria seria exercício essencial para todos os brasileiros. Contudo, é pouquíssimo estimulado – como parte do bem demarcado projeto de democracia formal do país (Bercovici, 2014).

De fato, há pouca inserção das camadas populares na partilha seja da riqueza nacional, seja da política, seja dos bens culturais socialmente valorizados.

Este é o pano de fundo deste breve texto, que exercita a reflexão e atualização sobre a Reforma Administrativa, uma das “reformas de base” suscitada nos anos 1960, no contexto da política do governo do presidente João Goulart (1961-1964). Reconhecemos os limites desta reflexão, um exercício preliminar que esperamos poder aprofundar em outro momento.

Parte-se aqui da proposta formulada no Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (Brasil, 1962) para contextualizar os desdobramentos histórico-políticos que ocorreram desde o golpe de 1964 aos dias atuais, evidenciando as concepções de desenvolvimento em disputa.

O trabalho, de cunho bibliográfico e documental, está organizado em três tópicos centrais. No primeiro abordamos o contexto e as concepções políticas dominantes no governo de João Goulart (1961-1964), que culminaram na produção do Plano Trienal. No segundo, enfocamos a Reforma Administrativa no cenário militar, golpista e reacionário. No terceiro tópico apontamos as disputas e forças em jogo durante a re-

democratização do país que, acreditamos, configuram o desenho da administração pública desde então. Esse tópico propõe um aprofundamento conceitual sobre as opções de desenvolvimento para o país, abordando as relações entre o Estado brasileiro e a sociedade civil.

## **O contexto político da Reforma Administrativa da década de 1960**

A Reforma Administrativa proposta no governo do presidente João Goulart (1961-1964) é parte do amplo conjunto conhecido como “reformas de base”. Tais reformas foram idealizadas para a consolidação do projeto nacional-desenvolvimentista que, iniciado com a Revolução de 1930, ganhou fôlego no governo de Getúlio Vargas. Esse projeto defendia que a perspectiva nacionalista e reformista impulsionaria a real incorporação dos setores populares (Bercovici, 2014).

O momento histórico-político do período, de forte incidência sobre os problemas sociais, foi marcado pela disputa entre dois projetos para o desenvolvimento do país – disputa essa nem sempre leal ou legítima, como se viu no golpe militar de 1964.

De um lado, o projeto nacional-desenvolvimentista, proclamado no governo de Vargas, que via o Estado como agente principal, indutor da construção do capitalismo nacional por meio do incentivo à empresa brasileira. De outro

lado, o projeto associado-dependente, que previa para o Estado papel mais secundário, como regulador e estimulador do capital estrangeiro, não como forte interventor (Moreira, 2011).

Gilberto Bercovici (2013) aponta que a atuação do Estado no domínio econômico é o ponto central da divergência das visões e projetos em disputa: de um lado estão os que defendem uma atuação estatal reguladora ou mínima e, de outro, os que defendem uma ação intervencionista e desenvolvimentista.

Sem entrar na exposição e discussão aprofundada dessas diferentes perspectivas, saliente-se que não se tratava apenas do embate entre propostas de reforma – a produzida pelo governo de Goulart e a que seria assumida a partir do golpe de 1964. Trata-se de diferentes compreensões sobre o papel tanto do Estado como da sociedade na economia e no desenvolvimento global do país.

As “reformas de base” propostas pelo presidente João Goulart inauguram o acirrado debate sobre a convicção quase generalizada no país, de que o desenvolvimento econômico leva, sem dúvida, ao desenvolvimento social.

Já o governo de Goulart defende que a promoção do crescimento econômico tem como prioridade a distribuição de renda (Moreira, 2011).

Por isso, o conjunto das reformas ao englobar “a reforma bancária, a reforma tributária, a reforma do estatuto do capital estrangeiro, a Reforma Administrativa, a reforma eleitoral, a reforma universitária, a reforma urbana e a reforma agrária” (Bercovici, 2014, p. 98).

A Reforma Administrativa, foco central das reflexões deste texto, anunciada no Plano Trienal produzido por Celso Furtado<sup>24</sup>, é parte das condições institucionais básicas que subsidiariam o desenvolvimento econômico do país, evitando alto custo para o desenvolvimento social:

As autênticas modificações qualitativas nos processos econômicos pressupõem reformas que podem ser preparadas pelo planejamento, mas que estão acima de seu alcance direto. Essas reformas são principalmente de dois tipos: i) racionalização da ação do governo, em cujo campo, no Brasil, destacam-se as reformas administrativas e bancárias; ii) eliminação de entraves institucionais à utilização ótima dos fatores de produção, destacando-se as reformas fiscal e agrária (Brasil, 1962, p. 191).

Ainda que enfoquemos o campo administrativo, é preciso enfatizar que as reformas do Plano Trienal estão, em alguma medida, imbricadas umas às outras, como é possível observar na análise que Cássio Moreira (2011) sistematizada na figura 1.

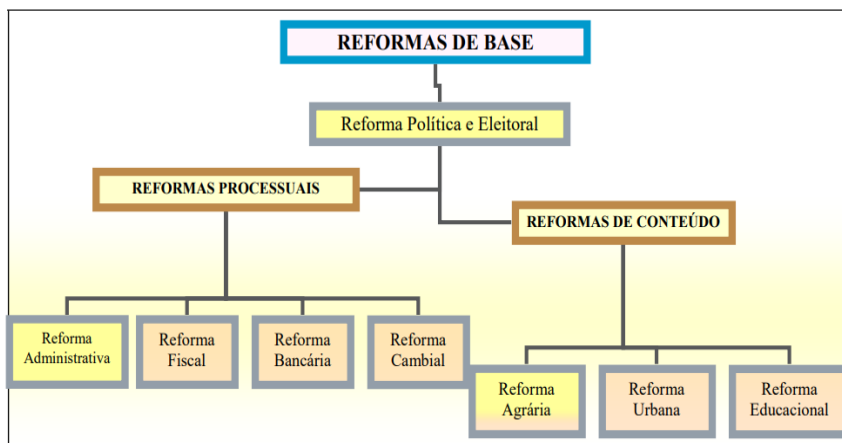
---

<sup>24</sup> Celso Furtado foi nomeado ministro extraordinário do gabinete parlamentarista, em 27 de setembro de 1962. O cargo, criado dois dias antes, previa que o ministro elaboraria um plano para o país, a ser apresentado ao Conselho de Ministros até o final do ano. Assim foi constituído o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965) (Furtado, 2011).

A Reforma Administrativa emerge como uma necessidade de planejamento voltada para a estabilização e a organização racional da estrutura administrativa do país.

Desde o crescimento verificado na década de 1950, havia forte desequilíbrio entre a administração pública e as estruturas econômicas, ainda marcadas pelas características provenientes da década de 1940 (Moreira, 2011).

Figura 1 – Interrelações entre as Reformas de Base



Fonte: Moreira (2011), p. 269.

A Reforma Administrativa visava “introduzir o máximo de racionalidade na ação do Governo, tanto em seus centros de decisão como de execução” (Brasil, 1962, p. 189). Para tanto, o Plano Trienal previa oito diretrizes, a saber:

- A) Separação das atividades de planejamento das de execução dentro de cada Ministério e no conjunto da Administração [...]
- B) Articulação de todos os órgãos regio-

nais de desenvolvimento, cujos planos deverão ser apresentados em conjunto e integrados no plano geral. [...] C) Articulação e integração de todos os órgãos com interferência no setor de abastecimento, a fim de que as necessidades essenciais da população sejam consideradas e tratadas como problema da mais alta prioridade. D) Redução dos órgãos diretamente vinculados à Chefia do Poder Executivo, de forma a possibilitar-lhe uma efetiva coordenação de decisões e unidade de direção. [...] E) Desmembramento do atual Ministério da Viação e Obras Públicas em um de Viação e outro de Comunicações, com afastamento dos órgãos de obras públicas, que deverão ser vinculados a outros no Ministério do Planejamento e Desenvolvimento. [...] F) Descentralização das atividades de saúde pública, dentro da orientação já adotada para o setor educacional, transferindo-se funções executivas para os Estados e Municípios [...] G) Reforma do Ministério da Educação e Cultura, dentro do espírito da Lei de Diretrizes e Bases [...] H) Reestruturação do sistema de controle de contas, descentralizando-o e tornando-o mais rápido e real (Brasil, 1962, p. 189-191).

Portanto, a reforma previa o planejamento e a organização sistemática da administração pública, com a formação de núcleos para assessoria e acompanhamento da execução do plano em cada ministério, coordenados pelo Ministério do Planejamento e Desenvolvimento, a ser criado.

A reforma administrativa tinha caráter democrático e visava ainda à criação de “comitês interministeriais, mais exatamente, cinco comitês consultivos: planejamento global, planejamento setorial, planejamento social, planejamento regional e coordenação de programas de ajuda exterior” (Furtado, 2011, p. 13).

Celso Furtado (2011) afirma que a criação do Ministério do Planejamento assustou os que defendiam seus territórios; o superministério passou a ser acusado de potencialmente ditatorial, como se lê neste excerto de nota publicada pelo jornal *O Globo* em 29 de dezembro de 1962:

Ao mesmo tempo que prepara o seu bolo, o sr. Celso Furtado se dispõe a comê-lo, tanto quanto possível, sozinho. A reforma administrativa indispensável para a execução do plano prevê a absorção do controle de todas as aplicações de recursos pelo Ministério do Planejamento [...]. O sr. Celso Furtado prevê o esvaziamento das atribuições de seus colegas, para erigir-se numa espécie de czar da economia brasileira (O Globo, 1962).

Nesse mesmo dia, na capa da primeira sessão de *O Globo* reproduzida na figura 2, a manchete explicita o temor sobre a criação do Ministério. E outra pré-anuncia o golpe militar de 1964.

Figura 2 – Capa da primeira sessão de *O Globo*, em 29 de



dezembro de 1962

Fonte: Acervo digital do jornal *O Globo*<sup>25</sup>.

Em entrevista à historiadora Alzira Abreu, Celso Furtado fez considerações sobre a utilidade do plano e os impedimentos para sua concretização:

Eu preparei um plano mas na verdade não houve base de sustentação para ele. O plano foi muito útil naquele momento porque deu um perfil claro ao governo para ganhar o plebiscito e restaurar o presidencialismo no

<sup>25</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/acervo/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

Brasil. O objetivo era o de lançar uma política de estabilização com crescimento. O plano foi aceito por todas as correntes políticas, mas quando chegou a hora de colocá-lo em execução as tensões da sociedade brasileira eram tão grandes que ninguém queria sentar em torno da mesa para discutir nada. O presidente Goulart achou conveniente abandonar o plano. Eu me afastei e voltei para a Sudene (Furtado, 1983 *apud* Furtado, 2011).

As esperanças e ousadias de uma reforma estrutural nas bases da administração e da política brasileiras, com compromisso democrático e em defesa da superação de desigualdades, foram acolhidas de modo torpe e suplantadas pelo regime ditatorial de 1964, que rompeu com o regime democrático e perdurou 21 anos.

## **A Reforma Administrativa na Ditadura Militar**

O golpe militar inviabilizou toda a perspectiva de implantação de reformas em que o povo ocupasse o centro das decisões, de modo a reduzir as desigualdades sociais absurdas. Em 1967, o governo militar impôs uma Reforma Administrativa que reestruturou “o modelo administrativo brasileiro instaurado na década de 1930” (Bercovici, 2013, p. 618). Nessa reestruturação, o “principal propósito das medidas reformistas adotadas era trazer uma abordagem empresarial para a Administração Pública, visando trazer para o setor público a eficiência com que se operava o setor privado” (Lelis; Vieira, 2022, p. 62).

Com essa iniciativa autoritária, somada a tantas outras, os militares garantiam os interesses da elite nacional por meio do patrimonialismo e do fisiologismo, bem como atendiam aos reclames do capital internacional, que encontrou no Brasil um terreno fértil para a reprodução do excedente, por meio das multinacionais. Enquanto isso, os interesses populares foram cada vez mais sufocados, o que aprofundou as desigualdades.

No Decreto-Lei 200 (Brasil, 1967) que instituiu a Reforma Administrativa no período militar, observam-se tanto o discurso do desenvolvimento econômico-social como o da segurança nacional. Na letra da lei a menção ao campo social, como referência à população, tem aparência de verdadeira cilada. A segurança nacional é o componente ideológico central, discurso que justificou todas as atrocidades dos militares: tudo poderia e deveria ser feito para garantir a segurança nacional. Segundo David Lelis e Elder Vieira, a reforma tinha como principais objetivos:

[...] permitir que o administrador tomasse as decisões que julgasse necessárias, de forma coordenada e rápida, desde o mais alto escalão até o mais baixo. O governo autoritário procurou adotar medidas voltadas à estabilização econômica e à criação de um ambiente mais favorável à entrada de investimentos internacionais. Além disso, procurou também aumentar a capacidade de investimento no setor produtivo estatal, por meio da intensificação de sua “capacidade extrativa”, arrecadando tributos e gerando grandes fundos que funcionaram como poupanças (Lelis; Vieira, 2022, p. 62).

Para que esse processo ocorresse, a reforma trouxe no seu bojo o princípio da descentralização, com a criação da chamada administração indireta. Esta se materializou na criação de empresas públicas, autarquias, sociedades de economia mista e fundações públicas. Lelis e Vieira (2022, p. 64) apontam que a expansão da administração indireta teve como consequência a formação de um aparato tecnocrático moderno, que contrastava com o aparato burocrático, formal e obsoleto da administração direta; esta última foi relegada no ideal reformista do governo ditatorial, com consequências ainda na atualidade.

A não realização de concursos públicos para os quadros que compunham a administração indireta foi considerado por esses autores como um dos fracassos da Reforma Administrativa: “A opção por não realizar concursos públicos para carreiras de altos administradores, contratando escalões superiores através das empresas estatais, foi estratégia oportunista do governo militar que descambou no fracasso da reforma” (Lelis; Vieira, 2022, p. 65). Desse modo, o papel modernizador preconizado pela reforma não foi viabilizado; mesmo que tivesse sido, traria avanços à administração pública pela forma impositiva com que foi aprovada e executada. No que diz respeito à autonomia das empresas públicas, esse processo promoveu uma verdadeira fragmentação do poder do Estado.

Considerando o caráter dessa Reforma Administrativa, bem como o cenário em que ela foi efetivada, o resultado não poderia ser diferente: se nem o parlamento pode debatê-la, muito menos a sociedade civil, alijada desde o início do processo. Tal reforma atendeu tão-somente aos interesses dos militares e de seus asseclas, altamente beneficiados pelas benesses proporcionadas pelo fisiologismo e pelo paternalismo.

O governo de José Sarney (1985-1989) – primeiro pós-ditadura, em contexto democrático – cria o Ministério Extraordinário para Assuntos Administrativos, vinculando a ele a Comissão Geral do Plano de reforma que, segundo Lima (1986), conta com a participação de representantes de vários segmentos da sociedade. Era o pontapé inicial da nova Reforma Administrativa. Em seus estudos, a Comissão apontou que a reforma deveria abranger três aspectos: a) a racionalização das estruturas administrativas; b) nova política de recursos humanos; c) contenção dos gastos públicos. Feitos esses apontamentos, foi criada a Secretaria de Administração Pública da Presidência da República.

Todavia, a reforma almejada por Sarney acabou sendo inserida no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, mecanismo legal que entrou vigor no período em que discutia e formulava a nova constituição. Na prática, o governo de José Sarney não chegou a apresentar nenhuma proposta de reforma, o que só viria a ocorrer nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999 e 1999-2003), como veremos a seguir.

## **A Constituição de 1988, a questão administrativa e a reforma do governo FHC**

Em contraposição às atrocidades praticadas durante o período autoritário e às forças contrárias à retomada democrática se fortalece o movimento pela elaboração de uma nova constituição. A sociedade brasileira se mobiliza para a construção de um novo marco jurídico:

A complexidade que envolve tal evento ultrapassa a discussão acerca da recepção constitucional dos instrumentos legais do passado, relacionando-se à própria efetividade e aplicação prática dos ditames constitucionais frente às construções históricas e às instituições sociais do nosso tempo (Lelis; Vieira, 2022, p. 65).

Durante a Assembleia Constituinte, diferentes setores da sociedade mediram forças com vistas a assegurar que seus interesses fossem garantidos na nova Constituição de 1988. Foram intensos os embates entre grupos empresariais e a sociedade civil. Aqueles utilizaram a “narrativa oriunda do pensamento do livre mercado, que entende o Estado Social e os direitos fundamentais como um fardo a ser carregado” (Lelis; Vieira, 2022, p. 65). A sociedade civil, representada pelos movimentos sociais, defendia o fortalecimento das instituições do Estado, com vistas à garantia dos direitos sociais tolhidos ou nunca efetivados.

Gilberto Bercovici (2013, p. 617) salienta que

[...] a Constituição democrática de 1988 recebeu o Estado estruturado sob a ditadura militar (1964-1985), ou seja, o Estado reformado pelo Plano de Ação Econômica do

Governo (PAEG) elaborado por Roberto Campos e Octavio Gouveia de Bulhões (1964-1967).

O autor considera que o novo texto constitucional não representou ruptura, mas sim continuidade em relação às perspectivas que ora compreendem o Estado como inimigo, ora o cidadão como cliente do Estado.

David Lelis e Elder Vieira sublinham que “apesar de sua força a Constituição de 1988 não teve o condão de superar desconfortos da realidade brasileira, como a ausência de direitos efetivos, o sequestro do público pelo privado e um olvido político aparente” (Lelis; Vieira, 2022, p. 65). Vários estudiosos do tema são enfáticos ao destacarem que, mesmo com a Constituição de 1988, a situação da administração pública enfrenta sérios problemas, o que compromete a efetivação das garantias previstas no texto constitucional.

Com a vigência da Constituição de 1988, o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), primeiro presidente eleito democraticamente após a ditadura, inicia uma Reforma Administrativa que

[...] promoveu um amplo e profundo rearranjo estrutural, visando a racionalização (redução de gastos) e a desestatização (redução da interferência do Estado no domínio econômico). Nesse sentido, fechou ministérios, promoveu fusão e extinção de instituições, determinou afastamento e/ou remanejamento de pessoal, extinguiu, privatizou e descentralizou empresas, além de ter promovido a desregulamentação do mercado (Capobianco *et al.*, 2013, p. 67).

Tratou-se de uma reforma neoliberal com base no discurso de redução dos gastos; na verdade, traduziu-se na redução de investimentos direcionados a políticas públicas contempladas na Constituição aprovada três anos antes. A Reforma Administrativa, bem como outras medidas drásticas inauguram uma nova fase na história do Brasil, com a implantação do suposto Estado mínimo.

Em 1995, em seu primeiro mandato, o presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). A pasta foi ocupada por Luiz Carlos Bresser-Pereira, que coordenaria a elaboração de um plano diretor para reformar o aparelho estatal. Ciro Fernandes afirma que o “nexo entre a crise fiscal, a crise da forma de atuação do Estado e a crise de gestão da administração pública foi um argumento central na proposição da reforma” (Fernandes, 1999, p. 2). Esse contexto é reflexo do fracasso na gestão do Estado pelos militares, o que ensejou uma nova reforma de caráter conservador.

De acordo com Fernandes (1999), no início da década de 1990 identificou-se uma crise na administração pública, na qual se verificou desorganização na área de pessoal, deterioração da capacidade técnica na formulação de políticas de gestão, falta de dados e carência de análises, a indicar a ausência do tema administrativo na agenda política. Foi então criado um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) que identificou as principais falhas na administração federal, conforme descreve o autor:

[...] o crescimento dos custos da folha de pagamentos ao mesmo tempo em que a estrutura de remunerações era distorcida, o enrijecimento disfuncional da legislação e dos controles burocráticos sobre a administração pública, cristalizado na Constituição promulgada em 1988, a perda de autonomia de gestão das agências operadoras de serviços gerando ineficiência e acomodação e o enfraquecimento da capacidade de formulação de políticas e de controle por parte dos ministérios e órgãos centrais da administração. Estes aspectos serviram de base para a formulação da política de reforma administrativa do governo federal (Fernandes, 1999, p. 11).

Nas palavras de Ciro Fernandes, “O ministro Bresser Pereira desenvolveu um claro argumento em defesa do resgate dos ideais da Reforma Administrativa dos anos 60, [...], em oposição ao que via como o retrocesso burocrático dos constituintes de 1988” (Fernandes, 1999, p. 11). Essa posição se caracteriza como um verdadeiro ataque à Constituição, que acabou por se concretizar com a permanência de elementos da Reforma Administrativa dos militares.

Lúcia Costa considera a reforma do Estado como “um elemento da organização de um novo padrão de relações sociais dentro da sociedade capitalista” (Costa, 2000, p. 51). Vários países buscaram se readaptar às dinâmicas da globalização, o que ensejou a redefinição do papel dos Estados nacionais; essa lógica também presidiu a reforma implantada pelo governo FHC. Todavia, internamente, o governo argumentou que o Estado não conseguia “atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social” (Brasil, 1995, p. 10). O discurso da eficiência foi utilizado para

justificar a necessidade da reforma, mas a real intenção era implantar “um projeto de inserção internacional e de transnacionalização radical do controle dos nossos centros de decisão e de nossas estruturas econômicas, com o apoio de uma aliança de poder estabelecida por nossas elites econômicas e políticas” (Fiori, 2001, p. 11). Costa (2000) destaca que a reforma do Estado formulada pelo governo FHC foi um verdadeiro desmonte da máquina pública e da seguridade social. Isso configurou flagrante ataque à Constituição de 1988, sob a tutela dos organismos internacionais – uma verdadeira derrota, como apontou Bercovici (2014). Nos anos seguintes, o que se viu foi um processo de desidratação da Constituição, recentemente aprofundado devido a novas reformas, a exemplo da previdenciária e trabalhista.

As reformas do aparelho estatal citadas se enquadram em dois modelos: o burocrático e o gerencial. Em linhas gerais, no primeiro, o interesse público é tratado como interesse do próprio Estado; no segundo, o interesse público é caracterizado como interesse dos cidadãos, vistos como clientes (Reis, 2014).

A reforma implantada pelos militares foi na prática um modelo burocrático, mas se constituiu como “marco na tentativa de superação da rigidez burocrática, podendo ser considerada como um primeiro momento da administração gerencial no Brasil” (Brasil, 1995, p. 19). No entanto, houve descompasso entre a adoção de procedimentos no âmbito da administração direta e da indireta. De modo geral, não houve

“mudanças no âmbito da administração burocrática central” (Brasil, 1995, p. 20). Como mencionamos anteriormente, práticas do modelo patrimonialista de administração foram recorrentes durante o período militar.

Já a reforma implantada durante o governo FHC se enquadra na lógica gerencial. Todavia, o documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) apontava para uma não ruptura com o modelo burocrático vigente, ao deixar claro que:

A administração pública gerencial constitui um avanço e até um certo ponto um rompimento com a administração pública burocrática. Isto não significa, entretanto, que negue todos os seus princípios. Pelo contrário, a administração pública gerencial está apoiada na anterior, da qual conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que continua um princípio fundamental (Brasil, 1995, p. 16).

Conforme se verifica, o documento sinaliza que a reforma incluiria mudanças, mas também abarcaria elementos do modelo anterior, o que de fato aconteceu. Desse modo, a reforma não foi implantada na sua integralidade, conforme assinala Cavalcante (2020). Nos vários estudos acerca do PDRAE analisados por ele, o autor aponta quatro razões que explicam o fato da não implementação: “i) relações de poder;

ii) conflito de ideias e valores; iii) choques exógenos (crises); e iv) qualidade da proposta” (Cavalcante, 2020, p. 45). Em maior ou menor grau, todos esses fatores estão presentes ao longo das discussões de temas que visam alterar a estrutura política e econômica do país; menos durante a ditadura militar por questões óbvias. Mas, mesmo em períodos democráticos, nem sempre o povo tem vez e voz. Os interesses das elites acabam por se sobrepor.

Quando o assunto é a reforma da estrutura do Estado no Brasil, o entrelaçamento entre mudanças e permanências é bastante presente. Segundo Marcelo Reis (2014), ainda há no aparato estatal resquícios do patrimonialismo que “travam a prática eficiente da administração pública gerencial no Brasil” (Reis, 2014, p. 104). De acordo com Becovici (2013), elementos da reforma implantada pelos militares ainda se encontram em vigor. Com esse autor, entendemos que, embora a reforma implantada na década de 1990 tenha sido considerada gerencial, não houve uma clara transição ou rompimento total entre esse modelo e o burocrático.

Na prática, realizou-se um processo de desestatização e terceirização, com mudanças visando ao aperfeiçoamento dos recursos humanos, à adoção de recursos tecnológicos, à busca de elementos de controle, transparência e eficiência da máquina pública, assim como o estabelecimento do marco legal das organizações sociais. Esses elementos sintetizam o caráter gerencial da reforma, mas passaram a coexistir com aspectos do modelo burocrático então vigente.

## Opções de desenvolvimento do Estado brasileiro

Decisões políticas não se justificam em si mesmas. Por isso, para compreender as decisões adotadas pelo Estado brasileiro, na transição do modelo nacional-desenvolvimentista ao neoliberal, é preciso conhecer as concepções teórico-políticas que informam a relação entre Estado e sociedade civil. Em resumo, qual papel o Estado cumpre em cada um dos modelos de Reforma Administrativa.

José Paulo Netto (2008) explica que a primeira elaboração teórica do conceito de sociedade civil surge no século XVIII, na esteira da afirmação da sociedade burguesa, então revolucionária. Naquele momento, o conceito se desenvolveu com base em uma lógica contratualista: “Tais teóricos liberais estão convencidos de que é a sociedade civil o espaço social onde cada indivíduo livre (liberado das teias das instituições feudais) pode buscar o bem-estar pessoal” (Netto, 2008, p. 18). Ainda não se colocava em pauta a relação entre sociedade civil e Estado; o que havia era a mitológica teoria de Adam Smith sobre a “mão invisível” que garantiria certa ordem.

Friedrich Hegel foi o primeiro a formular uma teoria sobre a relação entre sociedade civil e Estado. Ao considerar que a sociedade civil entregue a si mesma é o reino da miséria física e moral, “Hegel deslocará a ênfase e dirá: quem pode conduzir ao ‘bem comum’ e introduzir o princípio da racionalidade universal é o Estado” (Netto, 2008, p. 19).

No século XIX, Karl Marx vai criticar a concepção hegeliana de sociedade civil e de “bem comum”, uma vez que este bem não é comum a todos. Marx identifica uma sociedade civil dividida em classes, na qual a burguesia, detentora do poder econômico, também detinha poder sobre o Estado,

Em alguma medida, a problemática das reformas no Brasil expressa o que Marx teorizou quanto à relação entre sociedade e Estado: a atuação deste em benefício do capital, não apenas do capital nacional, mas do internacional, que impõe diretrizes às nações como *subsídio* para seu desenvolvimento. Na veia central, esse subsídio resulta na manutenção da dependência econômica e no controle do desenvolvimento, enquanto as nações mais poderosas asseguram sua hegemonia.

O que observamos no Brasil é o aprofundamento de um modelo econômico que precisa se reestruturar para manter sua hegemonia interna e dependência externa. Para isso, precisa reconfigurar o papel do Estado em relação à sociedade civil. Nunca se tratou nem se trata de transição de um modelo econômico para outro.

Entre as décadas de 1930 e 1950, o país adotou uma concepção nacional-desenvolvimentista, teoria econômico-política na qual o Estado visa a criação de condições internas para o desenvolvimento nacional, com forte aliança com os segmentos sociais (Brüseke, 1993; Moreira, 2011). A chamada Era Vargas é a expressão dessa tentativa, que pode ser observada no investimento estatal em setores estratégicos e em projetos

para geração de energia (Petrobras, Eletrobrás), para dotar o país de uma rede de transportes (essencial no escoamento da produção) e na criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE)<sup>26</sup>.

Globalmente, o que se observa *pari passu* ao momento histórico de criação do Plano Trienal no Brasil, é um movimento de alinhamento dos países capitalistas líderes do mundo ocidental. Sob a sombra da trágica primeira metade do século XX, esses países sentiram a necessidade de criar instrumentos de regulação e desenvolvimento econômico e social.

Duas posições se contrapõem após o fim da Segunda Guerra, o pensamento do economista inglês Jonh Maynard Keynes, que considerava o capitalismo um sistema excelente, mas autodestrutivo, devendo ser regulado pelo Estado, como instituição externa e diferente à sua lógica (Paulani, 2011), e os defensores da corrente neoliberal, contrária à intervenção do Estado na economia, e que se constituiu a partir do grupo formado pelas ideias de autores como Ludwig Von Mises – sua obra *Ação humana*, lançada em alemão em 1940 e traduzida para o inglês em 1949, influenciou os autores da Monr Pèlerin

---

<sup>26</sup> O próprio BNDE nasce comprometido com um empréstimo milionário do governo americano, que exigiu o depósito em um banco estatal e a contrapartida nacional de igual valor (Westin, 2022).

Society (criada em 1947); e Friedrich Hayek, cujo livro, *O Caminho da Servidão*, de 1944, também teve grande influência no pensamento neoliberal.

Keynes alcançou importância mundial e influenciou a economia brasileira, principalmente nas décadas de 1940-50 do século XX. No entanto, Mascarenhas e Menezes (2020, p. 456) mostram que “a configuração econômica instaurada pelo neoliberalismo, no Brasil, durante as décadas de 1980 e 1990, trouxe novos contornos para a discussão da atuação do Estado no domínio econômico”. Conforme Fábio Mascarenhas e Daniel Menezes (2020) afirmam, ao que pese nossa percepção, na concepção neoliberal o papel do estado é regular o capital para a garantia do capital – da sua continuidade e força cumulativa – e não para a garantia de um bem-estar social amplo. Trata-se do que bem observou Marx, um bem-estar social enviesado, classista.

Em termos econômicos, Mascarenhas e Menezes (2020, p. 479) apontam que o neoliberalismo significou, a partir da década de 1990, “um padrão de acumulação pautado pela preponderância da lógica financeira sobre a reprodução econômica da sociedade”. O que pode ser evidenciado no redirecionamento do papel do BNDES que, nos dois mandatos do governo FHC (1995-2002), se tornou um agente de privatização e concentração de investimentos nas mãos do capital privado nacional, controlado pelas diretrizes do capital internacional.

De acordo com José Luís Fiori (2001), o Brasil ocupou no último quarto do século XX a posição de principal parceiro

socioeconômico dos Estados Unidos na periferia sul-americana e foi uma espécie de laboratório da estratégia de desenvolvimento que contemplou todos os segmentos do capitalismo central. O Brasil cumpriu em poucos anos uma agenda de liberalização com resultados sociais e econômicos decepcionantes.

Ao que se pode observar na relação entre Estado e sociedade civil, segundo Fiori (2001, p. 22),

[...] o Estado foi forte toda vez que se enfrentou com os interesses populares, mas foi sempre frágil quando teve que enfrentar e arbitrar os interesses heterogêneos do pacto em que se sustentou até a década de 1980, particularmente quando se tratava de interesses internacionais.

Diante desse amplo conjunto de considerações, não temos a pretensão de formular uma resposta minimamente capaz de redefinir os rumos das relações nacionais e internacionais, balizadas atualmente pelo neoliberalismo. Contudo é importante seguirmos questionando o que ganhamos e o que perdemos como nação nessa posição de subserviência aos ditames internacionais. Como Fiori (2001) apontou, nossa posição é fruto de uma escolha das elites nacionais pela assinatura do Acordo de Washington. Então, que outras decisões precisam ser tomadas para pensarmos em uma redefinição de rumos? Haverá espaço utópico para outra composição nas relações entre Estado e Sociedade?

## Considerações e interrelações com a prática educacional

O Brasil ainda não conseguiu implantar uma Reforma Administrativa condizente com as realidades da população e que seja capaz de dar suporte aos serviços públicos com vistas à garantia dos direitos e à redução das desigualdades. Pelo contrário, o percurso histórico sumariamente explicitado indica que essas preocupações estiveram presentes apenas na proposta de Reforma de Base de Jango, que não chegou a ser realizada, frustradas pela ditadura militar.

Muitas das características da reforma implantada pelos militares – que garantiu privilégios às elites por meio do fisiologismo e do patrimonialismo – ainda hoje permanecem na administração pública. Quanto às reformas formuladas e implementadas no período pós-ditadura militar acabaram por desidratar a Constituição de 1988, contrapondo-se aos avanços nas garantias fundamentais para amplos setores da sociedade civil. Portanto, as reformas implantadas no país, seja em períodos autoritários, seja em períodos democráticos, mostraram-se ineficientes, trazendo em seu bojo a lógica gerencialista do mercado.

Diante disso, qual seria a reforma adequada para o Brasil? As reformas de base preconizadas pelo governo de João Goulart foram idealizadas com a finalidade de reduzir as desigualdades no país – por isso foram abortadas. Na atual conjuntura, aprovar uma reforma nesses moldes exigiria ampla

pressão da sociedade, movida por uma tomada de consciência que estamos distantes de alcançar.

Entre as políticas sociais que poderiam contribuir para essa tomada de consciência, a educação é um dos espaços privilegiados, por se referir diretamente à atuação e à redefinição das forças produtivas e reprodutoras do capital. No entanto, a mesma lógica gerencialista que marca o desenvolvimento econômico baliza as políticas educacionais e curriculares do Brasil, sob a tutela do Banco Mundial.

Assim o setor educacional, como outros setores, foi cooptado em todos os seus níveis. No contexto da educação básica, essa cooptação ocorreu principalmente pela adoção acrítica do mesmo modelo gerencialista e transnacional nas políticas públicas curriculares. Um modelo que se baseia em “eficiência” e “competência”, desvinculadas do desenvolvimento cognitivo, social ou moral – elementos historicamente arraigados aos princípios pedagógicos (Suchodolski, 1984) – e radicalmente vinculadas à produção de mão de obra para o mercado de trabalho, o conhecido “capital humano” (Saviani, 2011).

Em 1990, o Banco Mundial patrocinou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, evento no qual emerge a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e outros documentos produzidos sob o patrocínio do mesmo banco, como aponta José Carlos Libâneo (2012). Desde então – não por acaso momento de mudança na lógica de gerenciamento do Estado – a atuação do Banco Mundial

explícita que as diretrizes acordadas na conferência acabam por aprofundar as desigualdades, em vez da declarada intenção de qualificar a educação pública (Libâneo, 2012). Isso ocorre com a promoção de uma escola de acolhimento para os pobres e de conhecimento para os ricos. Segundo o autor, as incidências deste documento

[...] surgem no Brasil a partir do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 9.394/96) (Libâneo, 2012, p. 15, grifos do autor).

Ao analisar o currículo em tempos neoliberais conservadores, Jurjos Torres Santomé (2013) avalia que instituições como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional, o Grupo dos Oito (G8), a Organização Mundial do Comércio etc. se apresentam à opinião pública como uma espécie de oráculo. Com seus relatórios e diagnósticos, direcionam os movimentos educacionais numa perspectiva claramente neoliberal, condizente com a natureza das referidas instituições. Mas qual é a coerência disso com a educação? A nosso ver, nenhuma, se esta for assumida numa perspectiva cívico-democrática, na formulação de Paul Singer (1996) – que

[...] encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia, centrando-se em particular no educando das classes desprivilegiadas ou não-proprietárias (Singer, 1996, p. 5).

As referidas instituições estão muito bem representadas, pelo que vimos acontecer com a Base Nacional Comum da Educação Básica, pela atuação da Fundação Lemman. E só perderão sua força regulatória se o país for capaz de formular outra perspectiva de relação entre Estado – sociedade privada e civil. Não parece que o país tenha força para fazê-lo sozinho; precisaria, no mínimo, de uma articulação com a América Latina, num pacto de rompimento com a interferência de lógicas externas no comando de processos internos, algo que nem cogitamos como possibilidade neste momento histórico.

Este trabalho apenas ensaia algumas reflexões e alinha alguns conhecimentos adquiridos na condição de discentes da disciplina *Educação na América Latina: história, movimentos, resistências e proposituras*. As aulas e leituras nos possibilitaram entender que a América Latina pulsa por soltar de seus braços as algemas postas, primeiro pelo colonizador, em seguida pelo sistema capitalista internacional, em suas configurações históricas. Atualmente, como antes, a Educação não se nega a contribuir com a luta contra a manutenção da subserviência imposta por potências como os Estados Unidos. Talvez a Educação possa se constituir na força propulsora desse rompimento. Antes, contudo, é necessário promover sua própria libertação.

## Referências

BERCOVICI, Gilberto. A atuação do Estado brasileiro no domínio econômico. *In*: BERCOVICI, Gilberto; CARDOSO JR., José Celso (org.). *República, democracia e desenvolvimento: contribuições ao estado brasileiro contemporâneo*. Diálogos para o Desenvolvimento. Brasília, DF: Ipea, 2013. (Diálogos para o Desenvolvimento; v. 10). p. 617-646. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_republicademocracia.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_republicademocracia.pdf). Acesso em: 25 jul. 2024.

BERCOVICI, Gilberto. Reformas de base y superación del subdesarrollo. *Revista de Estudios Brasileños*, v. 1, n. 1, p. 97-112, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reb/article/view/98528/97206>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. *Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967*. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0200.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm). Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. *Plano trienal de desenvolvimento econômico e social (1963-1965): síntese*. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=247634>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Brasília, DF: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRÜSEKE, Franz J. O nacional-desenvolvimentismo brasileiro (Paper 005). *Papers do NAEA*, Belém, v. 1, n. 1, 1993.

DOI: 10.18542/papersnaea.v2il.12024. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/view/12024>. Acesso em: 25 set. 2024.

CAPOBIANGO, Ronan P. *et al.* Reformas administrativas no Brasil: uma abordagem teórica e crítica. *REGE – Revista de Gestão*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 61-78, 2013.

CAVALCANTE, Pedro L. C. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) à luz da literatura brasileira. In: CAVALCANTE, Pedro L. C.; SILVA, Mauro S. (org.). *Reformas do Estado no Brasil: trajetórias, inovações e desafios*. Brasília, DF: Cepal; Rio de Janeiro: Ipea, 2020. p. 39-49. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicacoes/46605-reformas-estado-brasil-trajetorias-inovacoes-desafios>. Acesso em: 25 set. 2024.

COSTA, Lúcia C. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. *Pesquisa & Debate*, v. 11, n. 1, p. 49-79, 2000.

FERNANDES, Ciro C. C. A reforma administrativa no Brasil: avanços e limites 1995-98. *ENAP*, 1999. Trabalho elaborado para o Minerva Program, Institute of Brazilian Business and Public Management Issues, George Washington University.

FIORI, José L. O cosmopolitismo de cócoras. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 11-28, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8ssdvK7QLK-pYF9L5zqMbs9c/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

FURTADO, Rosa F. d'A. A história de um plano. In: FURTADO, Rosa F. d'A. (org.). *O Plano Trienal e o Ministério do Planejamento*. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento,

2011. (Coleção Arquivos Celso Furtado; v. 4). p. 7-22. Disponível em: [https://www.contrapontoeditora.com.br/arquivos/detalhes/vol4\\_introducao.pdf](https://www.contrapontoeditora.com.br/arquivos/detalhes/vol4_introducao.pdf). Acesso em: 22 abr. 24.

LELIS, Davi A. S.; VIEIRA, Elder L. A. A reforma administrativa brasileira de 1967 e o autoritarismo da ditadura civil-militar: o que a democracia tem a dizer. *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, Pouso Alegre, v. 38, n. 2, p. 56-73, 2022.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, Hermano M. F. Algumas reflexões sobre Reforma Administrativa. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, ano 43, v. 114, n. 3, p. 38-39, 1986.

MASCARENHAS, Fábio S.; MENEZES, Daniel F. N. M. Financeirização, acumulação por espoliação e desigualdades sociais e regionais: a concentração de investimentos do BNDES no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). *Direitos Fundamentais & Justiça*, Belo Horizonte, v. 14, p. 455-484, 2020. DOI: 10.30899/dfj.v14i42.739. Disponível em: <https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/739>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MOREIRA, Cássio. *O projeto de nação do governo João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964)*. 2011. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9405f161-33b7-4a61-8aa4-e88d106fa43e/content>. Acesso em: 22 abr. 2024.

NETTO, José Paulo. Estado, política e emancipação humana. *In: GARCIA, Carla Cristina; HÚNGARO, Edson Marcelo; DAMASCENO, Luciano Galvão (org.). Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais.* Santo André: Alpharrabio, 2008. p. 13-34.

PAULANI, Leda. A hegemonia neoliberal. *In: BIELSCHOWSKY, Ricardo et al. O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa: palestras.* Rio de Janeiro: Caixa Econômica Federal: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2011. p. 35-42.

REIS, Marcelo L. Reforma do Estado: da administração burocrática à administração pública gerencial: o caso brasileiro. *Revista Foco*, Vila Velha, v. 7, n. 1, p. 104-137, 2014. DOI: 10.21902/jbslawrev.%20foco.v7il.110. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/110>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-15, 1996.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.* Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, justiça e inclusão. *In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo.* Tradução: Alejandro Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 478-499.

WESTIN, Ricardo. Criado há 70 anos para alavancar a indústria, BNDES não tinha o S de social. *Agência Senado*, Brasília, DF, 3 jun. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/criado-ha-70-anos-para-alavancar-a-industria-bndes-nao-tinha-o-s-de-social>. Acesso em: 26 set. 2024.

A INFLUÊNCIA DO  
NEOLIBERALISMO NAS  
POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS:  
O CASO DAS ESCOLAS  
PÚBLICAS DO ESTADO  
DE SÃO PAULO

Dávilla Farias Cunha

Sandra Maria Fodra

*É necessário se espantar, se indignar  
e se contagiar, só assim é  
possível mudar a realidade.  
(Nise da Silveira)*

O presente artigo discute a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, com foco no Estado de São Paulo, por meio da análise da legislação e dos programas e projetos implementados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP), na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Estas teorias estudam o processo de desenvolvimento humano e as práticas escolares que contribuem na formação humanizadora, crítica e emancipadora dos sujeitos e fazem uma crítica às concepções da educação mercadológica que tem sido oferecida aos estudantes das classes populares pelos sistemas públicos de ensino.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais implementadas no Brasil têm sido influenciadas por organizações internacionais que disseminaram concepções reducionistas sobre o processo de ensino e aprendizagem, que desconsideram a complexidade deste processo, as precárias condições das escolas públicas, os problemas econômicos, sociais e as necessidades de formação dos estudantes, homogeneizando

as práticas desenvolvidas nas escolas. Além de não considerarem o contexto dos estudantes, as parcerias público-privadas efetivadas pelo Estado para o gerenciamento das escolas reduziram o currículo e as atividades escolares a tarefas mecanizadas, tanto para educadores quanto para os estudantes, retirando o sentido e a autonomia pedagógica da escola.

A análise da legislação e dos programas e projetos implementados pela Seduc-SP demonstra que o Estado de São Paulo incorporou as políticas neoliberais na educação pública paulista desde a década de 1990, promovendo a precarização das práticas educacionais e o sucateamento das escolas.

## **0 desenvolvimento humano e o papel social da escola**

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica têm uma visão integral do ser humano e nas possibilidades ilimitadas do seu desenvolvimento, que segundo Vigotski (2018), estão relacionadas às condições materiais, às relações sociais que se estabelece ao longo da vida e às apropriações culturais. Para Vigotski, o processo de humanização está vinculado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, emoção, vontade e formação de conceitos) que derivam das relações sociais; portanto, o desenvolvimento é social e para que ele ocorra, são necessárias vivências colaborativas e solidárias.

A escola é considerada uma instituição potencializadora do processo de humanização porque ela pode oferecer experiências coletivas significativas às crianças e jovens, com espaços de diálogo e reflexão, por meio de um currículo contextualizado com a realidade dos estudantes, com métodos de ensino que privilegiam a participação e a colaboração e atividades que estimulam a consciência crítica e a autonomia dos sujeitos, para que eles possam transformar a realidade concreta e se tornarem seres livres, emancipados e universais.

Saviani (2011, p. 2) explica: "Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Saviani (2011) concebe a educação como uma prática social que agrega a reflexão crítica sobre a realidade dos estudantes e a busca de soluções possíveis para os problemas identificados, advindas dos conhecimentos científicos disponibilizados. O processo educativo deve considerar a tríade: conteúdo, forma e destinatário, ou seja, a seleção dos conteúdos, a forma com que eles serão trabalhados pelo professor nas aulas, contemplando a participação ativa dos estudantes nas atividades, a partir das suas necessidades de formação, para tornar o aprendizado contextualizado e significativo. Esta visão humanista e integradora entre a teoria e a prática social disseminada pela Pedagogia Histórico-Crítica deveria fazer parte dos currículos de todas as escolas; mas observa-se que a partir da

década de 1990, foi estabelecida a lógica empresarial, produtivista, competente e alienada na educação brasileira, orientada por instituições estrangeiras, nomeada de “pedagogia neoprodutivista” por Saviani (2011, p. 448), que incorporou os princípios neoliberais nas políticas educacionais.

## **Pressupostos neoliberais nas políticas públicas**

Durante o Consenso de Washington em 1989, um grupo de economistas das grandes instituições financeiras, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, definiram os parâmetros econômicos exigidos pelo processo de globalização e a integração dos mercados mundiais, influenciando os países latino-americanos a promoverem profundas reformas nos seus programas sociais e econômicos. Este evento foi liderado pelos Estados Unidos, com o objetivo de ampliar a sua influência e a relação de dependência destes países, por meio de financiamentos e incentivo às parcerias público-privadas. Assim nasceu o Neoliberalismo, com a promessa de otimizar os gastos públicos e incentivar o desenvolvimento social e econômico, com a redução do papel do estado, o incentivo ao livre mercado, à privatização das empresas e dos serviços; seguindo as orientações internacionais nas políticas públicas nacionais, a fim de preparar as nações emergentes para participarem do mercado global (Pereira, 2009).

O Neoliberalismo foi introduzido no Brasil em meados da década de 1990, com a justificativa de modernizar o Estado, melhorar o gerenciamento dos recursos públicos, ampliar a competitividade mundial e reduzir a pobreza no país (Pereira, 1998; Gaspar, 2015; Oliveira, 2015). A reforma brasileira foi nomeada de Nova Gestão Pública (NGP), que introduziu as parcerias público-privadas com institutos financiados pelo capital que implantaram práticas gerencialistas nos serviços públicos e iniciou o processo de privatização das empresas estatais com o objetivo de gerar lucros a grupos de acionistas estrangeiros; ou seja, escoar as riquezas e os recursos nacionais para o mercado financeiro mundial. A NGP iniciou um processo de pauperização na sociedade brasileira que culminou com a perda de direitos dos trabalhadores, com o sucateamento dos serviços públicos, com o aprofundamento da pobreza, das injustiças sociais e da desumanização das pessoas.

Na educação, houve a reorganização dos currículos baseada no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, divulgado pela Unesco em 1996, que apresentava concepções voltadas à formação das pessoas para as necessidades econômicas e à competição exigida pelo mundo globalizado. A lógica empresarial foi incorporada às práticas educacionais, sob a orientação de instituições como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e institutos ligados ao mundo empresarial, com a implementação de sistemas de avaliação

e produção de dados educacionais, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), introduzindo o gerenciamento dos resultados e do desempenho dos educadores e dos estudantes (Saviani, 2013; Digiovanni; Souza, 2014; Oliveira, 2015; Freitas, 2018).

Os recursos educacionais passaram a ser administrados a partir dos interesses privados que, segundo Saviani (2013, p. 430), instituíram a “pedagogia corporativa” que valoriza as “capacidades e competências” que as pessoas devem desenvolver “no mercado educacional”, voltadas à competição, ao individualismo, ao empreendedorismo, à desumanização e desconsiderando a educação como *processo* de desenvolvimento humano, pois exalta somente os *resultados* educacionais advindos de atividades escolares mecânicas e alienantes.

Os valores neoliberais foram incorporados à subjetividade humana e passaram a interferir nas relações sociais, com o fomento dos interesses individuais, do consumismo, da exaltação da aparência em detrimento da essência e da concorrência entre as pessoas, comprometendo a convivência solidária, os interesses coletivos e o processo educacional, que necessita de relações colaborativas para a sua efetivação, já que o aprendizado é social (Vigotski, 2018). Na concepção de Arroyo e Dobles (2020, p. 174), o projeto de construção da subjetividade neoliberal consolidou uma sociedade marcada pelo rendimento pessoal, pela superexposição e pelo cansaço,

em que se valoriza “a hiperprodução, a hiper acumulação, a hiper comunicação, a hiper informação e hiperatividade, onde a violência se normaliza ao ponto do sujeito se tornar ao mesmo tempo seu próprio amo e seu próprio escravo”. A educação foi agregada a este projeto e as políticas educacionais têm contribuído para a sua consolidação.

## **O neoliberalismo nas políticas educacionais de São Paulo**

Desde a década de 1990, os governos paulistas têm incorporado o ideário neoliberal nas políticas educacionais seguindo as orientações da NGP, com o apoio de institutos parceiros financiados pelo capital, promovendo a transformação da educação em mercadoria e das escolas em empresas.

Os programas e projetos implementados pela Seduc-SP têm sido criados pelos gabinetes, sem a participação ou consulta aos educadores, e impostos à rede de aproximadamente 5100 escolas, 3,5 milhões de estudantes e 250 mil servidores, gerando grande insatisfação nas comunidades escolares e a formação de crianças e jovens acríticas, apolíticas, individualistas, competitivas e educadores insatisfeitos e adoecidos.

O Quadro 1 mostra as principais políticas introduzidas na educação paulista nas últimas décadas.

Quadro 1 – Políticas públicas educacionais paulistas

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO		
Programa de Reorganização das Escolas	Decretos 40.473 e 40.510/1995	Separação dos ciclos escolares e redução dos professores e das salas de aula nas escolas
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	Resolução 27/1996	Implantação da avaliação externa das escolas
Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental	Deliberação CEE 9/97	Chamada de promoção automática pelos educadores
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDESP)	Resolução 74/2008	Estabeleceu metas de desempenho anuais para as escolas
Programa Curricular São Paulo Faz Escola	Resolução 76/2008	Padronização do currículo baseado no desenvolvimento de competências
Sistema de Bonificação por resultados	Lei Complementar 1.078/2008	Estabeleceu a bonificação dos educadores pelos resultados educacionais
Novo Plano de Carreira	Lei 1.143/2011	Aumentou o tempo que os servidores da educação teriam progressão salarial
Programa Educação Compromisso de São Paulo	Decreto 57.571/2011	Ampliou as parcerias público-privadas na educação
Programa Ensino Integral	Lei 1.164/2012	Instituiu a ferramenta de gestão de resultados educacionais e a avaliação de desempenho dos educadores nas escolas do programa
Implantação da Secretaria Escolar Digital	Resolução 36/2016	Instituiu a plataforma digital para organizar informações sobre os servidores e estudantes

Programa Gestão em Foco: Método de Melhoria de Resultados (MMR)	Implantado em 2017	Instituiu a ferramenta de gestão nas escolas da rede e o monitoramento
Alteração na carga horária dos docentes	Resolução SE 72/2019	As reuniões de ATPC foram organizadas por área de conhecimento e deixaram de ser coletivas.
Instituiu os itinerários formativos no ensino médio currículo paulista	Deliberação CEE 175/2019 e Resolução 14/1/2020	Reorganização do currículo a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular
Programa Centro de Mídias	Decreto 64.982/2020	Institui a formação mediada por tecnologia para educadores e estudantes
Reforma Administrativa	Lei complementar 1.361/2021	Retirou direitos dos servidores públicos estaduais e vinculou os salários à bonificação por resultados
Provão Paulista Seriado	Decreto 67.941/2023	Institui a avaliação bimestral externa para os estudantes
Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação	Resolução 15/2024	Institui a obrigatoriedade do uso das plataformas digitais

Fonte: Autoria própria.

O quadro apresenta uma síntese da legislação, dos programas e projetos implementados, demonstrando que desde 1995, a Seduc promoveu a *padronização do currículo, da avaliação e da formação dos educadores* (professores, diretores, professores coordenadores e supervisores de ensino), *precarizou a carreira docente e retirou a autonomia pedagógica da escola*, transformando a educação em uma “linha de montagem”, como afirma Patto (2022, p. 20).

Depois de organizar as escolas em ciclos, a Seduc-SP instituiu o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental e o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), estruturando o espaço físico e inserindo a *cultura de gestão e controle dos resultados escolares*.

Com o Programa Curricular São Paulo Faz Escola em 2008, os educadores da rede paulista começaram a receber materiais prontos para serem reproduzidos na escola, os cadernos do professor, do aluno e do gestor. O caderno do aluno continha as atividades que deveriam ser realizadas no bimestre; o do professor trazia as orientações para a reprodução das aulas prontas e o do gestor disponibilizava a legislação que norteava as atividades escolares e orientações para o monitoramento do currículo e da avaliação. Houve muita crítica e resistência das equipes escolares à utilização dos cadernos.

O novo currículo foi organizado em situações de aprendizagem e orientado para o desenvolvimento das competências dos estudantes. Para Saviani (2013):

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabili-

dade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p. 437).

O individualismo e a alienação estão presentes na educação baseada no desenvolvimento de competências e como explica León (2011, p. 342, tradução nossa), “Observa-se a relação entre competência e competitividade, ambas têm a mesma raiz linguística e, na prática, são consideradas iguais”. León (2018, p. 61) argumenta que:

Existem múltiplos requisitos para o desenvolvimento da cultura e educação que os processos de globalização tentam minimizar, muitas vezes por meio de empresas transnacionais encarregadas de elaborar diretrizes que enfatizam o conhecimento eficiente e kitsch sobre o conhecimento culto e crítico.

A autora esclarece que o reducionismo e a simplificação nas práticas escolares ocultam a falta de cientificidade e criticidade nas orientações organizadas pelos institutos financiados pelo capital, que são disseminadas mundialmente como se fossem caminhos para atingir a “educação de qualidade”, mas que na realidade, estão formando pessoas flexíveis que se adaptam às condições exigidas pelo capital. Assim explica Saviani (2013, p. 437). “Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo emocionais”.

O currículo transmite conteúdos e práticas que são considerados importantes em um dado contexto, ou seja, está alinhado com as perspectivas políticas e econômicas da sociedade capitalista. Nesse sentido, é perceptível como a racionalidade neoliberal é inserida na educação por meio do funcionamento no modelo de gerência empresarial introduzido via currículo na administração educacional (Parreira; Pereira, 2023).

Ainda em 2008, a Seduc-SP instituiu a bonificação dos educadores pelos resultados das escolas, vinculando o currículo prescrito ao Saesp e criando metas relacionadas ao Idesp para o pagamento de bônus aos educadores das escolas que atingissem as metas estabelecidas, lançando a *cultura da meritocracia e da competição*. As escolas passaram a ser ranqueadas causando constrangimento entre os educadores. Na visão de Oliveira (2015), as políticas neoliberais transferem a responsabilidade dos baixos índices educacionais para os docentes e para a escola, obedecendo a lógica do mercado e estimulando a concorrência entre eles, mesmos que sejam da rede pública.

A mudança no plano de carreira, definida em 2011, ampliou de cinco para oito faixas a evolução funcional na carreira dos servidores, aumentando o período de quatro para cinco anos o interstício entre as faixas e o tempo para alcançar progressos salariais. Em seguida, foi lançado o Programa Educação Compromisso de São Paulo que ampliou as parcerias privadas na educação e o Programa Ensino Integral (PEI), que

introduziu a ferramenta de gestão educacional, conhecida como “plano de ação” e a avaliação de desempenho dos educadores nas escolas participantes do programa, a avaliação 360°, estimulando o *controle das práticas e dos comportamentos dos profissionais da educação*.

A partir de 2014, ampliou-se a utilização da ferramenta de gestão como projeto piloto e, aos poucos, todas as escolas da rede foram incorporadas à Secretaria Escolar Digital (2016) e ao Programa Gestão em Foco: Método de Melhoria de Resultados (MMR) (2017)<sup>27</sup>, *sistemas que controlam todas as informações e ações das escolas*.

A autonomia pedagógica da escola foi totalmente eliminada, principalmente com a imposição das reuniões de trabalho coletivo – ATPC – serem organizadas por área de conhecimento em 2019, dividindo os professores em pequenos grupos, que deveriam assistir aos vídeos de formação disponibilizados pela Escola de Formação dos profissionais da Educação (Efape). Esses deveriam servir para formação do professor entre pares, porém na realidade, são encontros direcionados para alinhar e coagir os educadores aos objetivos de métricas e metas impostas pelo estado, tendo foco na padronização e limitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se-

---

<sup>27</sup> Fonte: notícia do lançamento do MMR. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/3434/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

jam coerentes à realidade da escola, além de não formar o docente de fato, apenas reproduzir o discurso competitivo que é imposto.

Em 2020, a Seduc-SP implantou um novo currículo na rede paulista orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada pelo Ministério da Educação em 2017. Referente ao Novo Ensino Médio, as mudanças trazidas nesse novo modelo, incluindo a flexibilização curricular e a implementação de itinerários formativos, refletem o objetivo de padronização como uma ferramenta de controle, que afeta diretamente a autonomia dos docentes que passam a ter sua grade horária composta por várias disciplinas das quais não teve formação, como empreendedorismo, administração e outros cursos voltados à inserção do estudante em um trabalho precário e tecnicista, onde não seja necessário questionar as relações impostas. Este novo currículo gerou um distanciamento dos docentes com a sua formação e dos estudantes aos conteúdos pertinentes a sua realidade social e vestibulares, promovendo um abismo ainda maior entre os estudantes de escola pública e a educação superior.

A formulação do currículo do Estado de São Paulo e a BNCC não são elementos neutros de ideologia, foram criados de acordo com o interesse de diversos atores hegemônicos na educação, sendo o resultado de um jogo de forças entre esses atores para subordinar cada vez mais as políticas educacionais aos interesses econômicos (Parreira; Pereira, 2023). Percebe-

se assim a falácia da autonomia do estudante quanto a sua formação, sendo mais precária e com grandes distâncias entre a formação dos estudantes das escolas particulares, que são voltadas para os vestibulares, enquanto nas escolas públicas o estudante cursa o ensino médio sem acesso a todas as áreas do conhecimento que serão necessárias para enfrentar o vestibular.

Em 2021, houve outra Reforma Administrativa que retirou mais direitos dos servidores públicos, como a falta abonada, o uso da licença-prêmio, além de aumentar os descontos salariais e mudar as regras para o recebimento da bonificação por resultados. A precarização da carreira desqualificou a profissão docente; os cursos de licenciatura estão sendo fechados pela ausência de procura pela profissão. O estímulo à competição e os baixos salários pagos aos educadores tem afastado os educadores qualificados e aumentando a rotatividade dos profissionais nas redes públicas (Oliveira, 2015).

Nesse cenário, pode se observar que os professores estão cada vez mais submissos à lógica imposta pelos grandes agentes privados no campo educacional, tendo toda sua liberdade de cátedra e meios de articulação entre os pares substituído por um sistema de ensino burocrático e competitivo que gera uma desarticulação entre os pares e enfraquecimento da classe.

Com a pandemia da Covid-19 em 2020, e a imposição das Seduc pela continuidade das aulas, mesmo com o isolamento social, foi lançado o Centro de Mídias<sup>28</sup> e a reprodução de aulas virtuais para os estudantes e educadores.

A necessidade de manter o processo de escolarização ampliou a utilização dos recursos virtuais na educação, gerando a indignação dos educadores, principalmente daqueles que não possuíam equipamentos adequados ou tinham dificuldades com a tecnologia. Desde então, as práticas escolares se tornaram cada vez mais planejadas e conectadas por sistemas virtuais.

## **A plataformização da educação**

A gestão iniciada em 2023 expandiu a utilização dos recursos virtuais no cotidiano das escolas. A primeira decisão tomada pelo governador foi a de não utilizar os livros físicos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), argumentando que os estudantes das escolas públicas paulistas iriam utilizar materiais digitais. Ao ser questionado por deputados, pelo Ministério Público e pela imprensa, o Secretário recuou e divulgou que a rede paulista utilizaria os livros do PNLD. Depois veio a implantação do

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/centro-de-midias-da-educacao-de-sao-paulo/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

Provão Paulista Seriado que substituiu as avaliações bimestrais e das plataformas digitais, conforme informado no site da Seduc<sup>29</sup>.

Atualmente, o Centro de Mídias hospeda as plataformas educacionais que devem “[...] apoiar o desenvolvimento do trabalho do professor, com objetivo comum de fortalecer o processo de aprendizagem [...] de forma personalizada, contextualizada e significativa para o estudante”, conforme informado no Documento Orientador<sup>30</sup> criado pela Seduc-SP. São diferentes plataformas disponibilizadas, como Tarefas SP, Me Salva, Alura, Khan Academy, Matific e Elefante Letrado, com atividades prontas para os estudantes executarem.

As plataformas digitais se alinham com uma lógica de resultados rápidos, e são usadas como ferramentas para se obter as métricas de comparação entre as escolas e as metas impostas pela rede. Os professores são pressionados a cobrarem dos estudantes a execução das atividades e a considerarem os acessos à plataforma nas notas bimestrais. Nesse processo, o professor perde total autonomia das suas aulas, além de ser

---

<sup>29</sup> Divulgação dos materiais digitais da Seduc. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

<sup>30</sup> Documento Orientador Plataformas Educacionais. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1L3bAzlwVQFPVYhFxeD-gzyrH9tiWBsiL/edit?usp=sharing&ouid=108407014930462879039&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 27 nov. 2024.

coagido a *atingir as metas prata, ouro e diamante para o recebimento de bônus*<sup>31</sup>, conforme noticiado no site da Seduc, aprofundando a competição entres os pares e as escolas. Para os estudantes, estas atividades são desinteressantes porque os conteúdos são distantes da realidade escolar e nem sempre consideram o tempo de aprendizagem necessário para cada indivíduo, pois existe uma pressão para que se utilize todas as plataformas em datas estipuladas pela rede de ensino. Essa obrigatoriedade de cumprir as tarefas em prazos determinados faz com que os estudantes não se empenhem em realizar as atividades propostas, pois para conseguir cumprir toda a demanda precisa de muito mais tempo do que o imposto pelo sistema.

O material digital disponibilizado para os professores, que consistem em slides do repositório do CMSP, envia todas as estratégias das aulas bimestrais em todas as disciplinas, sendo um material numerado de acordo com a quantidade de aulas do bimestre e trabalhado aula a aula desde a metodologia, conteúdo e as atividades. Estes recursos não consideram

---

<sup>31</sup> Notícia: Bônus da Educação: Entenda como será o pagamento em 2024. Disponível em: [342](https://www.educacao.sp.gov.br/bonus-da-educacao-entenda-como-sera-o-pagamento-em-2024/#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20SP%20pagar%C3%A1%20R%24468%20milh%C3%B5es%20em%20b%C3%B4nus%20para%20servidores&text=Cada%20escola%20receber%C3%A1%20duas%20metas,um%20ou%20dois%20sal%C3%A1rios%2C%20respectivamente. Acesso em: 7 jan. 2025.</a></p></div><div data-bbox=)

os estudantes que possuem mais dificuldades ou maior facilidade de aprendizagem.

Os acessos nas plataformas educacionais e os resultados das avaliações externas são monitorados pela ferramenta digital Super BI, que é apresentada na plataforma Escola Total<sup>32</sup> da seguinte forma:

O Super BI é uma ferramenta que centraliza importantes indicadores educacionais em um único local. Abrange desde a frequência dos alunos até a participação em avaliações de larga escala e o engajamento em plataformas de aprendizagem promovidas pela Secretaria da Educação. Os índices dos Painéis Aluno Presente, Prova Paulista, Redação Paulista, Tarefa SP, Alura, Khan Academy e Matific (unificados sob o conceito de Matemática Gameficada) possuem pesos específicos. Estes, ao serem somados, compõem a Nota Final. Adicionalmente, um Índice de Vulnerabilidade das Unidades Escolares é integrado à Nota Final.

O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) fez sérias críticas às plataformas educacionais e convocou os professores a fazerem greve<sup>33</sup>, não usando as plataformas por uma semana, conforme noticiado pela mídia. A massificação no uso dos recursos tecnológicos

---

<sup>32</sup> Plataforma Escola Total. Disponível em: <https://tutorialescolotal.educacao.sp.gov.br/?p=45> . Acesso em: 4 dez. 2024.

<sup>33</sup> Notícia: Entenda a ‘greve’ de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contras-plataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

na escola indica a substituição dos educadores por plataformas e o início do ensino à distância (EaD) na educação básica.

Outra decisão polêmica da atual gestão foi a criação da Secretaria de Parcerias e Investimentos (SPI), para atrair novos negócios e ampliar as oportunidades de emprego para a população, conforme informações divulgadas no site da Secretaria: “A Pasta visa ampliar o dinamismo, a inovação e o empreendedorismo no Estado por meio da desburocratização de projetos que farão a diferença no cotidiano de todos os paulistas, com foco na melhoria dos serviços públicos prestados à população”. É uma narrativa disfarçada de “melhoria dos serviços públicos” que justifica a privatização destes serviços, visando a concessão do controle e da exploração do patrimônio público para a iniciativa privada, que só busca o lucro.

Nos dois anos mandato, o governador já concedeu a privatização da Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp), e abriu uma “Maratona de Leilões” para oferecer a construção de rodovias e ferrovias, do serviço de loterias e *da edificação e manutenção de 33 unidades escolares*, anunciando o início da *privatização total das escolas*.

Outro golpe na educação paulista foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 9/2023), que propõe a redução do investimento mínimo em educação previsto na Constituição Estadual de 30% dos impostos arrecadados para 25%, o que retira aproximadamente 11 bilhões dos recursos da Educação anualmente e aprofunda a precarização das escolas. A PEC foi

aprovada na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), em novembro de 2024.

## **Considerações finais**

Entre 1995 e 2018, a Seduc-SP implementou o projeto neoliberal na educação paulista consolidando o modelo gerencial de padronização e controle das atividades escolares por meio de cadernos orientadores e ferramentas de gestão, a utilização de dados e indicadores criados a partir de avaliações externas, das competências definidas para os estudantes e para os educadores e da ampliação de parcerias público-privadas na concepção dos programas e projetos (Fernandes, 2023). De 2019 até o presente momento, houve o aprofundamento das políticas neoliberais com a retirada de mais direitos dos servidores, a divisão do trabalho coletivo nas escolas em pequenos grupos de educadores (por áreas de conhecimento), a plataformização das aulas e atividades e finalmente, com o início da privatização das escolas.

As mudanças ocorridas nas práticas educacionais e na carreira docente evidenciam o processo neoliberal na educação do Estado de São Paulo, que afetaram diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes e apontam para uma educação focada exclusivamente em metas, o que reduz o papel da escola a uma mera fábrica de “resultados” que não refletem o aprendizado efetivo, muito menos a qualidade da educação. As avaliações impostas pela Seduc têm como fundamento chegar a uma métrica da aprendizagem, métricas

alheias às especificidades, ao contexto de cada unidade escolar e às necessidades dos estudantes, que foram reduzidos a um número, um dado quantitativo que têm que atingir as metas estabelecidas; que nem têm tempo de processar todas as informações contidas nas plataformas, para tirar dúvidas, questionar o que foi estudado e processar a aprendizagem porque, assim como os educadores, estão sobrecarregados pelo excesso de atividades, muitas vezes desconexas entre si, e principalmente desconectadas da sua realidade e das suas necessidades, comprometendo a formação dos filhos da classe trabalhadora (que são os estudantes das escolas públicas) e perpetuando as desigualdades sociais.

Esse distanciamento entre estudantes, docentes e comunidade escolar aprofundam ainda mais as contradições da sociedade e potencializa a força hegemônica do estado com suas políticas mercadológicas. A educação tem o papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e capaz de fazer frente ao grande capital, por esse motivo é uma das áreas que mais sofre com os desmontes do estado, como corte de recursos e precarização do trabalho.

São Paulo é o estado mais rico do Brasil, com um PIB que corresponde a aproximadamente 30% do PIB nacional<sup>34</sup>, portanto, deveria ter uma educação pública de qualidade e

---

<sup>34</sup> Dados sobre o PIB dos estados brasileiros. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 10 fev. 2025.

que fosse referência no país, mas os governos das últimas décadas, pressionados pelas organizações internacionais, cederam às práticas reducionistas e homogeneizadoras organizadas pelos institutos empresariais.

Este modelo de educação não contribui a formação de jovens críticos que possam questionar a sua realidade concreta e buscar meios para romper com os ciclos de pobreza e exploração que têm submetido a classe trabalhadora, nem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que na concepção de Martins (2011, p. 233) “são imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história”. A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica têm um forte compromisso com o desenvolvimento social, com a superação dos valores capitalistas presentes no Brasil e na América Latina, e com a construção de uma sociedade democrática, crítica e soberana.

## Referências

ARROYO, Helga; DOBLES, Ignacio. *Neoliberalismo y afectos: derivaciones para una praxis psicosocial libertadora*. Costa Rica: Arlekin, 2020. Disponível em: <https://surcosdigital.com/wp-content/uploads/2021/02/Neoliberalismo-y-afectos-derivaciones-para-una-praxis-social-liberadora.pdf>. Acesso em 1 mar. 2025.

DIGIOVANNI, Alayde. M. P.; SOUZA, Marilene P. R. Políticas públicas de educação, psicologia e neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, v. 13, n. 24, p. 47-60, 2014. DOI: 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/8877->. Acesso em: 22 jun. 2024.

FERNANDES, Maria José S. *Neoliberalismo na educação paulista: um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino*. São Paulo: Mireveja, 2023.

FREITAS, Luís Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GASPAR, Ricardo C. A trajetória da economia mundial: da recuperação do pós-guerra aos desafios contemporâneos. *Cadernos Metrópole*, v. 17, n. 33, p. 266-296, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/20797>. Acesso em: 22 jun. 2024.

LEÓN, Gloria F. Acerca de las tareas de la psicología en el mundo globalizado actual (Hacia una Plataforma histórico culturalista para la educación). In: BEATON, Guillermo A. *et al.* (org.). *Temas escolhidos na psicologia histórico cultural: interfaces Brasil-Cuba*. v. 1. Maringá: UEM, 2018. p. 59-76.

LEÓN, Gloria F. El lecho de Procusto o la convención sobre la competencia humana. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 341-350, jul./dez. 2011.

MARTINS, Ligia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. Tese (Livredocência em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: [https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/martins\\_ligia\\_-\\_o\\_desenvolvimento\\_do\\_psi-quismo\\_e\\_a\\_educacao\\_escolar.pdf](https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psi-quismo_e_a_educacao_escolar.pdf). Acesso em: 22 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqwFWMxgR-fLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PARREIRA, Vanessa A. D.; PEREIRA, Maristela S. Neoliberalismo e organização da educação básica brasileira. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 23, n. 58, p. 502-518, 2023. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2023000300502](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2023000300502). Acesso em: 20 nov. 2024.

PATTO, Maria Helena S. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. DOI: 10.11606/9786587596310. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/910/823/3001?inline=1>. Acesso em: 26 nov. 2024.

PEREIRA, Luiz Carlos B. *Globalização e competição*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

PEREIRA, Luiz Carlos B. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. *Revista do Serviço Público*, v. 49, n. 1, p. 5-42, jan./mar. 1998. DOI: 10.21874/rsp.v49i1.360. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/360>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

## Documentos oficiais

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 40.473, de 21 de novembro de 1995*. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. São Paulo: Secretaria da Educação, 1995a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/11017>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 40.510, de 4 de dezembro de 1995*. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da rede pública estadual. São Paulo: Secretaria da Educação, 1995b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/10978>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 57.571, de 2 de dezembro de 2011*. Institui o Programa Educação Compromisso de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação, 2011b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 64.982, de 15 de maio de 2020*. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 67.941, de 15 de setembro de 2023*. Institui o Provão Paulista Seriado. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67941-15.09.2023.html>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Deliberação CEE n° 9/97*. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo: Secretaria da Educação, 1997. Disponível em: [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E12\\_DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20997.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E12_DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20997.pdf). Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Deliberação CEE n° 175, de 18 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre o currículo paulista. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019b. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/2019-00176-delib-175-19-indic-189-19.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Lei complementar n° 1.078, de 17 de dezembro de 2008*. Institui o Sistema de Bonificação por resultados. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008c. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Lei complementar n° 1.143, de 11 de julho de 2011*. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. São Paulo: Secretaria da Educação, 2011a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-1143-11.07.2011.html>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Lei complementar n° 1.164, de 4 de janeiro de 2012*. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Lei complementar n° 1.361, de 21 de outubro de 2021*. Institui a reforma administrativa. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1361-21.10.2021.html>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução, de 14 de janeiro de 2020*. Institui os itinerários formativos no ensino médio. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020a. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/legislacoes/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução n° 27, de 29 de março de 1996*. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. São Paulo: Secretaria da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E4\\_RE-SOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2027%20DE%2029%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201996.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E4_RE-SOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2027%20DE%2029%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201996.pdf). Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n° 74, de 6 de novembro de 2008*. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE – e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008a. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/74\\_08.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/74_08.htm). Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n° 76, de 29 de outubro de 2008*. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008b. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/76\\_08.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/76_08.htm). Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n° 36, de 25 de maio de 2016*. Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a plataforma “Secretaria Escolar Digital” – SED. São Paulo: Secretaria da Educação, 2016. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/01/resolucao-se-36-de-25-05-2016-secret-escolar-digital.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 72, de 16 de dezembro de 2019*. Altera a carga horária dos docentes. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019a. Disponível em: <https://desull.educacao.sp.gov.br/17-12-resolucao-se-72-de-16-12-2019-dispoe-sobre-a-carga-horaria-dos-docentes-da-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

DIÁLOGOS ENTRE  
MODELOS  
EDUCACIONAIS:  
ALTERNATIVAS À  
LÓGICA NEOLIBERAL

Bárbara Maria Francelin

Luiza Troccoli

Rachel Baumel

O sistema educacional público no Brasil, estabelecido nas Constituições do século XX, reflete historicamente os interesses do grupo social dominante, perpetuando desigualdades no acesso à educação de qualidade e, conseqüentemente, no desenvolvimento socioeconômico.

Apesar de transformações ao longo do tempo, a inclusão escolar promovida nos períodos democráticos mais recentes tem se mostrado insuficiente para alterar de forma significativa a realidade social. Dermeval Saviani (2007) aponta a necessidade de uma educação que promova a decisão e a responsabilidade social e política, destacando seu papel central na formação de sujeitos ativos e críticos.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, constitui um marco histórico essencial da sociedade brasileira contemporânea em diversas áreas, incluindo a educação. É a base indispensável para a concretização da cidadania plena (Saviani, 2007). Nela se consolida a ideia da educação como direito social fundamental e dever do Estado, ao mesmo tempo em que se estabelecem seus objetivos centrais:

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

A consolidação da educação como direito universal avançou paralelamente ao fortalecimento do modelo neoliberal em todo o mundo, a despeito do marco constitucional. Após a formulação do Consenso de Washington<sup>35</sup>, o poder de intervenção das empresas e do mercado na condução política e econômica do Estado ampliou-se sob muitos aspectos. E foi se aprofundando drasticamente nas últimas décadas, apesar de algumas iniciativas políticas em sentido contrário.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 é exemplo eloquente. As propostas elaboradas pelos educadores – no plano conhecido como “PNE da Sociedade Brasileira”, Projeto de Lei nº 4.155/1998 – foram trocadas durante o processo de tramitação legislativa pelo projeto apresentado pelo Ministério da Educação, Projeto de Lei nº 4.173/1998. O texto final aprovado reflete os embates ocorridos ao longo dessa tramitação, especialmente no que diz respeito à aplicação de recursos.

Ainda assim, os objetivos e metas do PNE 2001 incorporaram algumas demandas históricas da população brasileira (Aguiar, 2010) ao propor um planejamento educacional integrado com o objetivo de ampliar o acesso, reduzir as desigualdades regionais e melhorar a qualidade do ensino, consolidando a educação como um direito social.

---

<sup>35</sup> Conjunto de medidas e orientações na política econômica dos países formulado em 1989 por uma série de instituições financeiras, tais como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

Contudo, como ressalta Dermeval Saviani (2014), as fragilidades das políticas públicas e a falta de continuidade na implementação do plano se colocaram como barreiras para transformações significativas no sistema educacional.

Na prática, foi somente em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, que a Constituição Federal de 1988 passou a estabelecer a obrigatoriedade de o Estado garantir o acesso à educação básica para todos os cidadãos brasileiros, abrangendo a faixa etária de 4 a 17 anos, de forma gratuita e universal.

A ampliação da obrigatoriedade da educação básica gerou uma demanda crescente por investimentos em infraestrutura escolar, formação de profissionais e docentes, assim como por materiais didáticos. Contudo, essa expansão também abriu espaço para a atuação do setor privado no sistema educacional, exemplo que pode evidenciar uma tensão entre a educação como um direito universal e sua mercantilização em um contexto de fortalecimento do neoliberalismo. Podemos dizer, portanto, que o aprofundamento do modelo neoliberal ocorrido nas últimas décadas não se deu sem resistências de movimentos sociais, setores do próprio Estado e da sociedade em geral.

É essencial compreender as diferentes abordagens educacionais no Brasil para construir uma educação pública que cumpra seu objetivo de inclusão e transformação da realidade social local. Além disso, o posicionamento do país na periferia

do capitalismo e na atual configuração da divisão internacional do trabalho, com crescente influência regional na América Latina e Sul Global, reforçam o papel crucial da redefinição de sua educação. O legado freiriano, com sua proposta de conscientização, destaca a educação como um meio de enfrentamento às dinâmicas sociais impostas pelo capital, propondo uma prática educativa que vá além da simples transmissão de conteúdos, visando a formação crítica e emancipatória dos sujeitos. A partir desse olhar, a educação se torna um instrumento de transformação social, essencial para superar as desigualdades históricas e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por isso, neste artigo, nosso objetivo é, por um lado, caracterizar o modelo educacional brasileiro institucionalizado, que incorporou a lógica neoliberal; por outro, analisar a resistência a esse modelo por meio de alternativas educacionais voltadas à construção de sujeitos coletivos. Em particular, abordaremos de forma breve as experiências do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), no que se refere tanto à sua luta pelo acesso à educação como à pedagogia praticada por seus militantes, assentados e acampados. Mencionaremos também, a título de exemplo, as iniciativas desenvolvidas pelo movimento das escolas do campo e pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

## A lógica neoliberal na educação

O desencontro entre a formulação da educação como direito social universal e sua prática voltada às demandas do mercado evidencia uma contradição estrutural no Brasil e na América Latina. Historicamente as reformulações do sistema educacional têm respondido aos interesses do capital, organizando políticas de ensino que priorizam uma lógica mercadológica, deslocando o foco do público e comprometendo o papel da educação como instrumento de transformação social (Adrião, 2005).

O modelo neoliberal para a educação visa estruturar o ensino para atender às exigências do mercado de trabalho e suas diversas hierarquias, moldando os indivíduos em torno de uma mentalidade competitiva e individualista. Tal abordagem reforça a narrativa sobre a ineficiência do Estado, ao mesmo tempo em que alimenta a disputa por recursos públicos entre os setores privados, evidenciando diferentes facetas do mesmo fenômeno: a privatização da educação, que compromete seu caráter universal e público (Quibao Neto, 2024). Nessa narrativa, a supremacia do mercado é promovida como a maneira mais eficiente para garantir a justiça, igualdade e liberdade, enquanto as políticas públicas são criticadas por sua suposta ineficiência (*poverty trap*) e alto custo. No sistema educacional, como em outras áreas sociais, a crescente presença de empresas e corporações que buscam se beneficiar financeiramente distancia a atuação estatal do interesse pú-

blico. Ao induzir a lógica privada na ação do Estado, em última instância pode-se pensar que o neoliberalismo induz à ressignificação da democracia, ao distanciar as políticas educacionais dos interesses públicos (Morales, 2002).

No contexto da globalização, essa lógica se revela na polarização entre o Norte Global (Europa Ocidental, Estados Unidos, Canadá, Japão e Austrália) e o Sul Global (países periféricos do capitalismo), refletindo a histórica divisão internacional do trabalho que perpetua desigualdades estruturais. Instituições como o Banco Mundial utilizam diretrizes educacionais para reforçar essa polarização, centrando suas ações em três eixos principais: (i) a sistematização da educação por meio da fixação de diretrizes e metas para os diferentes níveis de ensino, como condição para repasse de recursos, conhecimento e assistência; (ii) a centralização de processos padronizados, sem considerar diferenças regionais e diferentes realidades, mediante currículos e sistemas de avaliações apoiados em ferramentas de controle e informação; e (iii) o controle e a governança, pelo esvaziamento paulatino das esferas do governo e incentivo à participação do setor privado no financiamento e gerenciamento das políticas sociais (Kruppa, 2001). Por intermédio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Corporação Financeira Internacional (IFC, do inglês International Finance Corporation), o Banco Mundial atua na catalisação de investimentos priva-

dos em setores tradicionalmente públicos, como saúde, educação e infraestrutura, promovendo uma *terceira onda de privatização*.

Dois aspectos centrais impulsionam esse fenômeno. O primeiro é de ordem econômica, seja pela busca primordial do lucro, seja pela valorização da proclamada "responsabilidade empresarial" do setor privado. O segundo é de natureza ideológica: valores individualistas e produtivistas inseridos nos currículos impactam diretamente a estrutura educacional e os indivíduos que dela emergem (Adrião, 2005), contribuindo significativamente para a formação do sujeito neoliberal.

## **Privatização da educação e disputa por recursos públicos**

O cenário brasileiro conecta-se profundamente ao panorama macroeconômico global, no qual as dinâmicas de financeirização e competitividade internacional moldam as decisões políticas e institucionais. Como argumenta José Luís Fiori (2001), a lógica de acumulação de capital e a expansão dos mercados reconfiguram os serviços públicos, incluindo a educação, transformando-os em ativos estratégicos e comercializáveis. Este processo reflete a busca incessante por mercados estáveis e lucrativos, característica da fase atual do capitalismo financeiro, que amplifica a influência de instituições internacionais e empresas multinacionais sobre as políticas nacionais. No Brasil, com a consolidação das reformas neoliberais desde a década de 1990, a economia foi orientada

por políticas que priorizam o ajuste fiscal e a desestatização, transferindo responsabilidades estatais para o setor privado.

Essa tendência é ainda mais agravada por pressões externas, como as do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que condicionam o financiamento de projetos educacionais à implementação de modelos gerenciais baseados em eficiência e eficácia. Assim, a educação se converte em peça estratégica na competição global – alinhada não apenas aos interesses de grupos econômicos nacionais, mas também às estratégias de acumulação do capital transnacional – acentuando seu papel na reprodução das desigualdades econômicas e sociais.

A política econômica adotada desde 1994, centrada na estabilidade de preços e na atração de liquidez internacional, assentou o crescimento no consumo e no endividamento externo, sem resolver os problemas estruturais do país. Esse modelo agravou as desigualdades sociais e econômicas, criando uma elite altamente qualificada e uma grande massa de trabalhadores desqualificados e excluídos, como aponta Celso Furtado (1999). Como se observa, o cenário reflete distorções estruturais na economia brasileira, que impactam diretamente o desenvolvimento social e a educação, que sofre com a falta de investimentos no fator humano e perpetua disparidades extremas.

Com as reformas neoliberais, as políticas públicas de educação passaram a ser moldadas por interesses externos, frequentemente vinculados a grandes instituições financeiras

internacionais, sob a justificativa de eficiência e controle de gastos. As reformas educacionais implementadas na América Latina intensificaram um modelo gerencial que prioriza a profissionalização e despolitização das práticas educativas, em que alunos são tratados como clientes e a qualidade do ensino é avaliada segundo critérios padronizados, voltados à produtividade e a resultados quantificáveis (Moraes, 2002).

A gestão dos recursos públicos que financiam a educação passa a contar com crescente participação do setor privado. Com isso, as políticas educacionais sofrem forte influência de instituições financeiras internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Corporação Financeira Internacional (IFC) – ambos vinculados ao Banco Mundial –, que priorizam princípios de mercado. Fundamentado nos princípios de eficiência, eficácia e qualidade<sup>36</sup>, o direito à educação se resume à adoção de um modelo de gestão, apresentado como solução para a alegada ineficiência estatal:

A política atual do Banco não é mais a de financiar o *'hardware'* (equipamentos e prédios), mas sim o *'software'* (as reformas). Isto deve ser lido como a proposta do Banco de financiar e intervir na programação do sistema educacional, das políticas sociais como um todo, não se limitando a partes do sistema (Kruppa, 2001, p. 11).

---

<sup>36</sup> Os princípios neoliberais de "eficiência, eficácia e qualidade" aplicados à educação serão frequentemente reiterados ao longo do texto.

As reformas neoliberais consolidaram-se através da Reforma do Estado brasileiro nos anos 1990, defendendo a privatização como uma estratégia para alcançar maior eficiência e controle de gastos públicos, impactando diretamente as políticas sociais e o financiamento da educação.

Além disso, a recente imposição do teto de gastos pela Emenda Constitucional 95/2016, limitando os investimentos em educação por 20 anos, intensificou a precarização da escola pública e da profissão docente, abrindo ainda mais caminho para a expansão da privatização do ensino (Adrião, 2018; Peroni, 2018).

O Movimento de Reforma Educacional Global (GERM, do inglês *Global Educational Reform Movement*), influenciado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial, tem consolidado o modelo Nova Gestão Pública (NGP), que adota práticas inspiradas no setor privado. Esse modelo defende que as falhas na educação decorrem de problemas de gestão e da ausência de mecanismos eficazes de controle, por isso propõe a padronização das avaliações como parâmetro de desempenho.

Com a privatização da educação, empresas e fundações têm expandido sua atuação no setor educacional, por meio de parcerias, gestão compartilhada e sistemas padronizados de ensino, promovendo a mercantilização da educação. A disputa entre negócios privados pelo financiamento e pela ges-

tão do ensino intensifica a pressão sobre o Estado, compromete o direito à educação pública e amplia as desigualdades educacionais.

Cabe aqui perguntar-nos o que motiva empresas privadas a adquirirem ativos do setor educacional? Mais ainda, o que levaria empresas que atuam em outros setores a investir em áreas muito específicas – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo – nas quais a expectativa de lucro não parece muito promissora?

Responder a essas questões requer uma reflexão crítica sobre obrigações e compromisso social do Estado e sobre os impactos das reformas neoliberais no direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

## **Mecanismos de entrada das empresas privadas no sistema educacional público**

A entrada do capital privado no sistema educacional público vem ocorrendo principalmente por meio de parcerias público-privadas (PPP), contratos de gestão e terceirização que transferem atividades e recursos públicos para instituições privadas e impactam diretamente os currículos, a oferta educacional e a gestão educativa (Adrião, 2018).

Como já se apontou, essas transferências são acompanhadas da promessa de melhores resultados educacionais baseadas nas supostas eficiência e capacidade de inovação do setor privado, em contraste com a alegada ineficiência estatal<sup>37</sup>.

Os convênios firmados transferem à administração das unidades escolares do setor público para o privado, entre outras responsabilidades. Com isso, funções estratégicas da gestão administrativa – planejamento e execução das políticas educacionais nas escolas – passam a obedecer à lógica mercadológica.

Concomitantemente ocorre a padronização dos materiais didáticos e a centralização das avaliações de aprendizagem, centrada em indicadores de desempenho e resultados quantitativos. Em busca de produtividade – compreendida como resultado numérico, aferido por métricas de desempenho e eficiência idealizadas – a educação se converte em mercadoria quantificável e mensurável, negligenciando a complexidade do desenvolvimento humano e social (Harvey, 2008).

---

<sup>37</sup> A proposta de atuação da IFC/Banco Mundial – intitulada *Inversiones en educación privada en los países en desarrollo* – fundamenta-se no documento *Educación: Estrategia de Acceso de la CFI*, no qual são ressaltados os benefícios do financiamento promovido pela instituição. Entre os principais, destacam-se: a ampliação da limitada capacidade dos governos para atender à demanda educacional, uma alocação mais eficiente dos subsídios públicos, o aumento de oportunidades não oferecidas pelo Estado e a amplamente celebrada eficiência e inovação proporcionadas pela atuação do setor privado (Kruppa, 2001).

A transferência de recursos públicos para serviços privados dificilmente considera as desigualdades regionais e sociais, o que aprofunda a disputa por verbas e fragiliza políticas educacionais inclusivas. Ao lado disso, a interferência direta do setor privado na oferta de serviços e políticas públicas abrange um amplo conjunto de serviços, sejam atividades de gestão educacional, seja o fornecimento de materiais didáticos, de formação docente, entre outros. Entidades como o movimento Todos pela Educação<sup>38</sup>, a Fundação Lemann<sup>39</sup>, o Centro Lemann<sup>40</sup> e iniciativas inspiradas pelo modelo educacional de Sobral<sup>41</sup>, no Ceará, têm exercido forte influência na formulação de políticas, oferecendo suporte técnico, político e financeiro para reformas educacionais.

---

<sup>38</sup> Excerto da apresentação do movimento em seu *site*: “Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado.” Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 8 jan. 2025.

<sup>39</sup> “A Fundação Lemann é uma organização de filantropia familiar, independente e apartidária, nascida em 2002, a partir do desejo de contribuir significativamente para um Brasil mais justo e avançado. Nossa atuação está fundamentada em dois focos estratégicos: Educação e Liderança, ambos com compromisso transversal pela equidade racial.” Excerto da apresentação da Fundação Lemann em seu *site*: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 8 jan. 2025.

<sup>40</sup> “Somos uma organização independente, apartidária e global, idealizada pela Fundação Lemann e inspirada pelo município de Sobral, no

Isso é feito por meio de subsetores que oferecem produtos diferenciados e especializados, privilegiando instituições e grupos já consolidados no mercado<sup>42</sup>.

Essas organizações priorizam programas que respondem a suas próprias agendas, fortemente conectadas aos grandes conglomerados da educação, o que enfraquece a autonomia das escolas públicas (Peroni, 2018). Complementarmente, as novas tecnologias da informação e comunicação são apresentadas como resposta às *lacunas* do sistema educacional, modernizando-o.

As PPP, ao consolidarem a dependência financeira e pedagógica das instituições de ensino em relação aos fornecedores de serviços, desviam recursos que poderiam manter ou ampliar a infraestrutura, valorizar os docentes e fortalecer a gestão pública. Essa dependência acaba por enfraquecer as re-

---

Ceará. Nossa missão é promover aprendizagem com equidade na educação básica, por meio da formação de lideranças educacionais e do fomento à pesquisa aplicada.” Trecho disponível no *site* do Centro Lemann: <https://centrolemann.org.br/>. Acesso em: 8 jan. 2025.

<sup>41</sup> Ver relatório sobre a experiência de Sobral, disponível no *site* do Banco Mundial: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/c7c6c980-0772-53c6-98dd-98384dc44fc0>. Acesso em: 8 jan. 2025.

<sup>42</sup> Grandes grupos, como o Bahema Educação, adotam a estratégia de investir em instituições voltadas à classe média alta e, posteriormente, expandir para escolas de bairros populares. Um exemplo é a Escola Mais, na zona leste de São Paulo, que recentemente adquiriu a Escola da Vila. Essa abordagem visa consolidar um nicho de mercado, oferecendo educação de qualidade a preços mais acessíveis (Luciani, 2022).

des públicas de ensino, tornando-as reféns de contratos e interesses comerciais e alijando-as de sua responsabilidade pelo pleno acesso à escola e pela qualidade educacional.

O *filantropicapitalismo* desempenha papel central no discurso neoliberal: fundações filantrópicas surgem como *soluções* para *lacunas* deixadas pelo Estado, enquanto atuam como instrumentos do mercado. Por enxergarem o aluno como capital humano, promovem valores como individualidade, performatividade e produtividade: cada indivíduo é visto apenas como recurso genérico, a ser gerenciado e explorado economicamente.

É justamente essa dinâmica que escancara uma das principais contradições do discurso neoliberal: a aparente separação entre mercado e Estado; na prática, ambos se entrelaçam de maneira estratégica e lucrativa.

O que se vê é que o setor privado tem ocupado espaço significativo não só na gestão financeira e administrativa das escolas, como propagandeado, mas também na disputa pelo mercado de *insumos curriculares*, produtos e serviços diretamente relacionados à organização e definição do trabalho pedagógico. Esse mercado inclui materiais didáticos, fornecimento de apostilas, sistemas padronizados de avaliação, plataformas digitais de ensino (para o ensino à distância) e consultorias especializadas em formação de professores. Assim se criam *redes paralelas* que operam sob lógicas distintas e, muitas vezes, conflitantes. Um exemplo é a compra de ampla gama de serviços educacionais pelos municípios – materiais

didáticos, apostilas, plataformas de avaliação, capacitações e outros – formando verdadeiros *sistemas privados de ensino* no espaço público. Dessa forma os processos pedagógicos passam a ser definidos pelas instituições privadas, com as práticas educativas orientadas pelas demandas do mercado, afastando-as de uma abordagem crítica e contextualizada das relações humanas.

Destaca-se aqui o papel da *avaliação externa*. Os reformadores empresariais da educação conferem a ela posição central na promoção da padronização. Isso não apenas intensifica o controle sobre a cultura escolar, mas impacta também outras áreas do processo pedagógico, alterando diretamente a rotina das escolas (Freitas, 2014).

O processo de privatização e terceirização fragmenta o sistema educacional, aprofunda desigualdades e desvia recursos que deveriam ser destinados ao fortalecimento da educação pública (Adrião, 2018). Na verdade, opera para alterar as prioridades das políticas educacionais.

O controle privado sobre a educação pública tem se expandido por meio da contratação de organizações sociais (OS) e entidades privadas para gerir escolas públicas, com a consequente precarização das relações de trabalho, perda de controle social sobre a gestão escolar e redução da transparência no uso de recursos públicos (Adrião, 2018).

As parcerias público-privadas (PPP) têm se consolidado como proposta central no enfrentamento da *crise* do sistema educacional brasileiro. Ao transferir a responsabilidade por

serviços e infraestrutura educacional para o setor privado, essas parcerias instauram um modelo de gestão fundamentado em um forte componente ideológico: o empreendedorismo. O discurso empreendedor busca legitimar a ideia de que a gestão educacional deve ser orientada por valores do mercado, introduzindo os conceitos de competitividade e produtividade como pilares da organização escolar.

De acordo com os reformadores empresariais, a educação contemporânea não satisfaz as exigências do mercado de trabalho, especialmente em uma economia globalizada e competitiva. Isso porque não prioriza a lógica econômica, que considera o aluno como capital humano, que deve se adaptar às demandas de flexibilidade e multifuncionalidade do sistema produtivo. No entanto, no mercado real, a maioria encontra apenas oportunidades de trabalho pouco qualificadas e mal remuneradas. A *lógica da qualificação* torna a educação essencialmente utilitarista: o processo educativo deixa de ser espaço para o desenvolvimento integral e crítico dos alunos e se transforma em mecanismo de adequação às exigências de produtividade do mercado, em detrimento da criatividade e autonomia dos estudantes (Miranda, 2016).

## **Uma experiência educacional alternativa: O MST**

A redemocratização após a ditadura cívico-militar e a Constituição de 1988 são marcos temporais do início da transição para um modelo político-econômico neoliberal. Ao lado

disso, a reabertura política fez dessa época um período de reorganização da esquerda no Brasil, com a criação de importantes movimentos e organizações populares, dentre elas o Partido dos Trabalhadores (PT), o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Vamos então focalizar a experiência do MST como modelo alternativo e de resistência no campo da educação. Trata-se de experiência relevante por indicar caminhos de contraposição ao modelo neoliberal e sua inserção na educação brasileira, por meio da luta por direitos e do desenvolvimento de uma pedagogia própria. O processo educativo germinado no interior do movimento aponta para a formação política, a coletividade, o empoderamento, a criticidade, a participação cidadã, ao invés de fortalecer os interesses e valores do mercado (meritocracia, eficiência e individualismo). Enfim, considera a educação como ferramenta para a leitura e transformação da realidade e, portanto, uma via para a construção de um projeto nacional de desenvolvimento mais igualitário e justo.

Como já se destacou, o modelo educacional neoliberal não garante o acesso universal ao ensino de qualidade, aprofunda desigualdades e contribui para a construção de uma subjetividade que visa a manutenção do *status quo*. Sua implementação converteu o campo da educação em um importante terreno de disputa para movimentos populares e proje-

tos alternativos, no que diz respeito tanto ao acesso à educação pública e de qualidade quanto à concepção de educação e ao projeto político para a sociedade.

O Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) – fundado na cidade de Cascavel, no Paraná, em 1984, no “I Encontro Nacional do Sem-Terra” (Morissawa, 2001) – se tornou hoje um dos maiores movimentos populares da América Latina: com cerca de 400 mil famílias assentadas e outras 70 mil vivendo em acampamentos, está organizado em 24 estados brasileiros, com 185 cooperativas, 1,9 mil associações e 120 agroindústrias, segundo levantamento do jornal *Brasil de Fato*.

A criação do MST foi resultado da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região centro-sul do Brasil, e que foram se territorializando aos poucos, país afora. A mobilização incluiu trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra, professoras e outros apoiadores – desde o início as professoras desempenharam papel crucial por levarem a preocupação com a educação para dentro da luta pela terra (Caldart, 2000).

O objetivo do movimento é lutar pela reforma agrária, pela redistribuição de terras no campo, visando garantir o acesso à terra para trabalhadores rurais que não possuem propriedade e, muitas vezes, vivem em condições de extrema pobreza devido ao modelo de desenvolvimento agrário brasileiro, que preservou estruturas de produção arcaicas.

Desde a sua fundação, a educação tem papel central. A história da educação no MST é marcada pela mobilização das famílias sem-terra, especialmente mães e professoras, para garantir a escolarização de seus filhos nos acampamentos e assentamentos. A luta pela escola levou à criação do Setor de Educação do MST em 1987, que passou a articular e potencializar experiências educacionais (Caldart, 2000).

Tanto Roseli Caldart quanto Mitsue Morissawa coincidem ao afirmar que, no início da organização do MST, os desafios do processo de luta pela terra levaram o movimento a priorizar também a garantia de escolarização e de educação de qualidade para seus militantes, acampados e assentados. O acesso à educação e alfabetização no campo ainda hoje enfrenta limites importantes. Mas, no final da década de 1980 as taxas de analfabetismo e baixa escolaridade eram ainda maiores. No prefácio do livro de Roseli Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Miguel Arroyo cita o discurso de um governador de Minas Gerais nos anos 1920 que dizia: “para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras” (Caldart, 2000, p. 9). O pesquisador afirma que essa marginalização e esse descaso com as escolas do campo “revela como os horizontes políticos e educacionais se encurtam quando a educação básica, seja da cidade ou do campo, é pensada apenas como transmissão dos saberes e habilidades demandados pela produção e pelo mercado” (Caldart, 2000, p. 9). Questionada por ele e por Caldart,

essa é a visão educacional do modelo caracterizado como neoliberal.

Para o MST a educação é fundamental tanto do ponto de vista da escolarização como também da formação humana de sujeitos políticos protagonistas da luta pela terra. Por isso, além da educação formal, abrange a formação de consciência crítica e de classe entre os trabalhadores rurais sem-terra, permitindo-lhes observar as causas estruturais de sua situação de exclusão e opressão, e a importância de se organizarem coletivamente para lutar por seus direitos. Por intermédio da educação, o MST também busca empoderar seus membros, proporcionando-lhes conhecimentos e habilidades que aumentem sua autonomia, desde a alfabetização básica até a formação técnica e política, capacitando-os a gerir suas próprias comunidades e a participar ativamente das decisões que afetam suas vidas (Caldart, 2000).

Ao abordar as primeiras reflexões sobre a importância da educação no Movimento, Morissawa escreve:

A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicações de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante: “foi como a descoberta de uma mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, “uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo [...]” (Morissawa, 2001, p. 239).

Ao longo de mais de 40 anos, o histórico de lutas e reflexões do MST sobre o papel da educação dentro e fora do movimento resultou em uma série de conquistas significativas, tanto para o próprio movimento como para a sociedade em geral. Essas conquistas têm contribuído para a disputa em torno do modelo educacional no Brasil, ampliando os horizontes sobre o tipo de educação desejada para o país.

Destacam-se, em especial, as escolas públicas no campo, muitas delas construídas dentro dos assentamentos e áreas do MST. No *site* do Movimento, reportagem publicada em maio de 2019 afirma:

[...] nas comunidades rurais organizadas pelo MST, de acordo com o setor de educação do Movimento, existem cerca de 120 escolas de ensino médio, 200 escolas de ensino fundamental completo e mais de 1 mil escolas de ensino fundamental para os anos iniciais, espalhadas em 24 estados (Lima, 2019, on-line).

Os educandos e as educandas dessas escolas são moradores dos assentamentos e acampamentos e também das comunidades vizinhas, totalizando cerca de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos, de acordo com a reportagem mencionada.

Outra conquista importante foi a criação do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronea), criado em 1998 e hoje incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) como um programa de apoio e fortalecimento do ensino em todos os níveis da escolarização, em áreas de reforma agrária. Segundo

o *site* do Incra, “a execução do Pronera se dá por meio de parcerias com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais”<sup>43</sup>, e inclui alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio; formação e escolarização de educadores; formação de nível médio integrada ao ensino profissionalizante, cursos técnicos, formação de nível superior e pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Tanto as escolas do campo como os demais projetos do Pronera, frutos das lutas do movimento, são cursos e iniciativas de formação construídas em parceria com o Movimento e seus educadores: a metodologia, a dinâmica em sala de aula, a integração com a luta pela terra e a vivência camponesa compõem a proposta pedagógica do MST.

A prática pedagógica, mediada por suas vivências e conquistas concretas, em conjunto com o trabalho de centenas de educadores e educadoras por todo o Brasil, resultou na elaboração de uma proposta pedagógica própria, um método educativo multifacetado que ocorre em diversos espaços internos e externos à organização. Como se mencionou, a compreensão do MST sobre a necessária formação política de seus militantes para a atuação na luta social foi o motor para o desenvolvimento dessa nova concepção de educação e das formas

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>. Acesso em: 9 jan. 2025.

de praticá-la. Trata-se de um tipo de formação que não poderia se dar nos marcos pedagógicos da educação formal neoliberal. Com as conquistas obtidas pelo movimento, levantou-se um questionamento de fundo: como construir as escolas do campo e uma pedagogia que não reproduzissem o modelo dominante, tão enraizado em nossa sociedade?

O Movimento Sem-Terra elabora e pratica uma concepção ampla de educação, em que não apenas os espaços escolares são considerados pedagógicos; as mobilizações, o trabalho no campo, a vivência comunitária nos assentamentos as reuniões, e as reflexões coletivas e sistematizações sobre essas experiências também são vistos como espaços educativos. A maneira de ser e de se organizar, os valores cultivados nesses espaços são parte do processo de formação militante. A pedagogia do Movimento inclui a luta social, a organização coletiva, a relação com a terra e a produção, a cultura e a história como componentes pedagógicos fundamentais. Como expõe Caldart (2000, p. 199):

Essa intencionalidade não está primeiro no campo da educação, mas, sim, no próprio caráter do MST, produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país. É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser, que o movimento intencionaliza suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já a imaginava quase perdida.

A integração entre teoria e prática é princípio fundamental dessa pedagogia, a reflexão e a análise das suas experiências concretas de produção da vida, de luta e de organização permitem que os sem-terra aprendam com suas próprias práticas e aprimorem suas estratégias. A educação valoriza a identidade e a cultura dos trabalhadores rurais, promovendo o resgate e o reconhecimento de suas tradições e saberes, fortalecendo a coesão e a identidade coletiva do movimento.

A educação é vista como um elemento fundamental na construção de um novo projeto de sociedade, baseado na justiça social, na igualdade e na solidariedade, ao formar cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. No MST, a educação, portanto, é uma ferramenta de mobilização e organização, fortalecendo sua base social e preparando seus membros para os desafios da luta pela terra e pela reforma agrária (Caldart, 2000).

## **Considerações finais**

Apesar da contraposição e resistência de diversos setores da sociedade, desde a promulgação da Constituição de 1988, o *modelo neoliberal de educação* prevaleceu e prevalece em nosso país, aprofundando e ampliando suas características e consequências. Contraditoriamente esse modelo entrava no cumprimento dos objetivos firmados no texto constitucional, de garantir acesso de todos os brasileiros e brasileiras à formação profissional e educação humana de qualidade. Ao pri-

orizar os interesses do mercado, ao transferir recursos e responsabilidades públicas para o setor privado, o modelo neoliberal promove conteúdos, práticas e valores que não favorecem a universalização e democratização da educação, nem contribuem para os interesses sociais e democráticos da sociedade como um todo.

Em oposição às concepções de formação voltadas apenas ao mercado de trabalho e ao sucesso individual no sistema vigente, persiste na sociedade a abordagem freireana, centrada no desenvolvimento do pensamento crítico que impulse a busca e o alcance da justiça social:

Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência (Freire, 2021, p. 24).

Acreditamos que a experiência educativa desenvolvida pelo MST contribui para apontar alternativas ao modelo dominante. Nela, observa-se um reposicionamento dos interesses envolvidos; seu foco são as necessidades do movimento, e conseqüentemente, os sujeitos que atuam como construtores dessas iniciativas.

A experiência do MST também ilustra possibilidades de atuação do Estado em conjunto com outros atores da sociedade, não apenas a iniciativa privada. As escolas do campo e outras iniciativas do Pronera indicam uma forma de transferência da gestão educacional – na verdade, seu compartilhamento com os movimentos sociais, que são considerados não apenas como beneficiários, mas como executores da política

pública, elevando o patamar da participação social. Diferentemente da transferência de recursos e responsabilidades para os que primordialmente atendem interesses privados e do mercado, o compartilhamento com os movimentos sociais consegue focalizar o interesse público, daqueles diretamente contemplados pelas políticas e passam a protagonizar a elaboração dos princípios pedagógicos e do modelo de ensino.

Os dois modelos educacionais revelam, em essência, uma disputa que se trava na sociedade brasileira. E não apenas no que diz respeito ao ensino, mas também ao projeto de país e ao modelo de desenvolvimento subjacentes a essas propostas educacionais. Cabe aos movimentos sociais e à sociedade civil como um todo se colocar neste tabuleiro da disputa política, em defesa da educação pública orientada pelo interesse social.

## Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, Braga, v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/voll18isslarticles/adriao.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. V. (org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

AGUIAR, Márcia A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87315815004.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 4.155, de 28 de novembro de 1962*. Estabelece normas para a restituição da receita, autoriza a reorganização interna das repartições arrecadoras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/14155.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14155.htm). Acesso em: 9 jan. 2025.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FIORI, José L. O cosmopolitismo de cócoras. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 11-27, dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9525/11094>. Acesso em: 9 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2025.

FURTADO, Celso. A reconstrução do Brasil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 jun. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fil3069914.htm>. Acesso em: 25 jan. 2025.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nWcqW5JLMpXWkMjxtFFDTvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2025.

KRUPPA, Sonia M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu, 2001. p. 1-16.

LIMA, Wesley. Educação do Campo: conquistas e resistência popular. *Portal do MST*, 13 maio 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/13/educacao-do-campo-conquistas-e-resistencia-popular/>. Acesso em: 9 jan. 2025.

LUCIANI, Fernanda T. *Formar para quê? Reformas curriculares em escolas de elite de São Paulo no século 21*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-19012023-092728/pt-br.php>. Acesso em: 2 jan. 2025.

MIRANDA, Marília G. Crise na educação: a retórica conservadora. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 567-579, 2016. DOI: 10.22420/rde.v10i19.700. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700>. Acesso em: 26 jan. 2025.

MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PERONI, Vera M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, Braga, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://pmsoledaders.inf.br/leis/upload/publicacoes/7421/7421.0-texto-2-peronipdf.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

QUIBAO NETO, José. *Desmonte da escola pública: privatização da e na educação e o caso paulista*. Campinas: Unicamp, 2024. 23 f. Notas de aula.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.

A REDE DE EDUCAÇÃO  
PÚBLICA NO  
MUNICÍPIO DE SÃO  
PAULO: IMPACTOS  
DAS POLÍTICAS  
NEOLIBERAIS E  
EXPERIÊNCIAS DE  
RESISTÊNCIA

Letícia Lima Ignácio

Lívia Freitas dos Santos

Marcia Cordeiro Moreira

Marcos Manoel dos Santos

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo de busca.  
E ensinar e aprender não podem dar-se fora  
da procura, fora da boniteza e da alegria.  
(Paulo Freire)*

A educação pública municipal é um espaço de disputa de concepções e narrativas, de influências políticas e práticas pedagógicas que têm refletido os desafios enfrentados pela sociedade brasileira, particularmente no contexto de transformações políticas, econômicas e sociais contemporâneas.

Este artigo busca oferecer uma compreensão crítica sobre como a rede municipal de ensino de São Paulo está organizada, como as políticas neoliberais têm impactado seu funcionamento e apresentar algumas das estratégias de resistência e inovação desenvolvidas por educadores, movimentos sociais e comunidades escolares para reverter tais processos.

O trabalho se baseia tanto no levantamento bibliográfico e documental como na experiência vivenciada por nós na rede municipal da capital paulista. A abordagem qualitativa permitiu compreender os significados e impactos das políticas analisadas, bem como identificar as estratégias de resistência em duas regiões da cidade.

A educação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e justa. No entanto, as políticas neoliberais, marcadas por mecanismos de gestão empresarial, avaliações externas padronizadas e cortes de direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação, têm gerado impactos negativos sobre a qualidade e a equidade da educação pública.

Esse cenário torna urgente a reflexão sobre as experiências de resistência que buscam resgatar a dimensão popular e transformadora da educação, inspirada em iniciativas como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e em práticas educativas implementadas em gestões progressistas – de modo especial, durante a gestão de Paulo Freire como secretário de educação na cidade de São Paulo.

O texto está organizado em quatro seções principais: caracterização da rede municipal de ensino paulistana (os diferentes tipos de instituições educacionais, sua distribuição e organização curricular); impactos das políticas neoliberais (discussão sobre conceitos e mecanismos, como avaliação externa, terceirização e gerencialismo) e seus efeitos sobre a educação municipal; experiências de resistência (análise das influências da educação popular, a gestão Paulo Freire e práticas inspiradas em temas geradores); experiências atuais, com exemplos das regiões noroeste e zona sul (iniciativas de reapropriação de espaços públicos e projetos culturais e pedagógicos comunitários).

## Caracterização da rede municipal de ensino de São Paulo

A rede municipal de ensino de São Paulo é comandada por um secretário de Educação e está dividida em 13 Diretorias Regionais de Educação<sup>44</sup> (DRE): Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia | Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã | Tremembé, Penha, Pirituba | Jaruá, Santo Amaro, São Mateus, São Miguel.

Cada uma dessas diretorias tem um diretor(a) regional de Educação, nomeado(a) pelo chefe do Executivo. A rede atende da educação infantil à universidade (considerando os cursos oferecidos pela rede de universidades nos Centros Educacionais Unificados – Uniceu). A seguir detalhamos os segmentos e as instituições que compõem essa rede<sup>45</sup>.

### *A educação infantil*

As unidades educacionais de educação infantil atendem bebês e crianças, desde o nascimento aos 6 anos incompletos de idade, período conhecido como primeira infância. Na cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação possui

---

<sup>44</sup> É possível consultar a área de abrangência de cada uma das DRE no link: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/dres/>.

<sup>45</sup> Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/organograma/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

cinco tipos de unidades que realizam atendimento na Educação Infantil:

- Centros de Educação Infantil (CEI), para crianças de zero a 3 anos e 11 meses;
- Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;
- Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), que recebem crianças de zero a 5 anos e 11 meses;
- Centros de Educação Infantil Indígena (CEII), que integram os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses;
- Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), para a educação de crianças de 4 a 14 anos.

## *O ensino fundamental*

Desde a reorganização curricular promovida pelo Programa Mais Educação São Paulo (São Paulo, 2013), o ensino fundamental se organiza em três ciclos de aprendizagem, com duração de três anos cada, considerando tempos e espaços de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência: Ciclo de Alfabetização (1° ao 3° ano); Ciclo Interdisciplinar (4° ao 6° ano) e Ciclo Autoral (7° ao 9° ano).

O objetivo dessa organização é oferecer aos estudantes um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento integral e as suas características de natureza sociocultural.

## *O ensino médio*

O ensino médio, última etapa da educação básica, está presente em 9 (nove) unidades educacionais da rede municipal paulistana, atendendo a 2.409 estudantes (dados fornecidos em maio/2024 pela Coordenadoria de Informações Educacionais – Ciedu). Dessas unidades educacionais, 8 (oito) atendem estudantes em anos iniciais e finais do ensino fundamental e são denominadas de Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM).

Também temos a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos, a EMEBS Helen Keller que, desde 2019, possui atendimento a esta etapa, contemplando estudantes da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio passando a ser a primeira escola pública a oferecer todas as etapas da educação básica bilíngue.

As unidades educacionais que oferecem ensino médio estão em diferentes regiões da capital paulista. São elas: duas unidades vinculadas à Diretoria Regional de Educação Pirituba | Jaraguá (DRE-PJ); duas unidades vinculadas à Diretoria Regional de Educação Jaçanã | Tremembé (DRE-JT); uma unidade localizada na Diretoria Regional de Educação São Miguel (DRE-MP); uma unidade localizada na Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G); uma unidade localizada na Diretoria Regional de Educação Santo Amaro (DRE-

SA); uma unidade localizada na Diretoria Regional de Educação São Mateus (DRE-SM); uma unidade localizada na Diretoria Regional de Educação Ipiranga (DRE-IP).

### *Os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI)*

São três centros na cidade de São Paulo, localizados nas aldeias Tekoa Pyau (Jaraguá), Krukutu e Tenonde Porã (ambas em Parelheiros) – conforme Figura 4. Eles foram instituídos pelo Decreto 44.389 (São Paulo, 2004), na gestão da prefeita Marta Suplicy, como resposta da Prefeitura à demanda de lideranças Guarani da cidade de São Paulo pelo fortalecimento e valorização de sua cultura.

O projeto arquitetônico dos CECI foi elaborado juntamente com as lideranças indígenas Guarani, respeitando as condições sócio-paisagísticas-culturais de cada aldeia.

Em cada CECI há um Centro de Educação Infantil Indígena, salas de aula, biblioteca, sala de informática, rádio comunitária e Centro Cultural Indígena, todos integrados.

Nos CECI, o calendário escolar, a organização e os horários são diferenciados, específicos, elaborados pela comunidade Guarani. De acordo com a cultura, a passagem do tempo é baseada nos ciclos da natureza e nos ensinamentos tradicionais dos mais velhos – sábios da aldeia. Há respeito aos processos próprios de aprendizagem, às especificidades da educação escolar indígena, ao mesmo tempo que se favorece o

acesso dos educadores e das crianças às informações e conhecimento técnico-científico da sociedade não-indígena.

Os Centros de Educação Infantil Indígena (CEII) atendem crianças de zero a 5 anos e 11 meses, em agrupamentos mistos, isto é, crianças de diferentes idades. O espaço não segrega a criança do convívio social; os irmãos mais velhos acompanham os mais novos e os bebês são acompanhados por suas mães.

Figura 4 – Mapa que geolocaliza as CECI na cidade de São Paulo/SP.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-escolar-indigena/>.

## *A educação de jovens e adultos (EJA)*

É uma modalidade da educação básica destinada a jovens e adultos acima de 15 anos que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental (1º ao 9º ano). Atualmente o perfil da EJA é heterogêneo e composto tanto por jovens que não concluíram o ensino fundamental no tempo regular, adultos que buscam maior escolaridade devido às exigências do mundo do trabalho e idosos à procura dos processos de alfabetização, além de migrantes estrangeiros que querem melhorar seu aprendizado da língua portuguesa.

Na cidade de São Paulo existem atualmente cinco formas de atendimento na educação de jovens e adultos, sendo elas: EJA Regular; EJA Modular; Movimento de Alfabetização (Mova-SP); Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA); e Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT).

## *A universidade nos Centros Educacionais Unificados (Uniceu)*

Consiste em uma rede composta por 52 polos de apoio presencial: 51 ficam nos Centros Educacionais Unificados (CEU) e um na EMEF Gilberto Dupas, na Zona Norte. Dentre seus objetivos, estão o apoio e a ampliação à oferta de cursos universitários gratuitos nas diferentes áreas do conhecimento, de modo a expandir o acesso ao ensino superior.

Os cursos ofertados podem ser de formação inicial e continuada, comunitários, de graduação, de extensão e de pós-graduação, instituídos por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), hoje com atuação em 32 polos. A oferta também é constituída por instituições de ensino superior (IES) que celebram parceria com a Prefeitura da Cidade de São Paulo, como a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) que oferta cursos de graduação em todos os polos.

### *A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva*

A política paulistana de educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 57.379 (São Paulo, 2016). O decreto define a educação especial como modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todo o sistema municipal de ensino e, portanto, deve ser assegurada como complementar ou suplementar a todas as etapas da educação básica e às demais modalidades ofertadas, como educação de jovens e adultos, indígena e profissional.

## A educação integral

A educação integral tem como objetivo a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral do ser humano ao longo da vida. Sua proposta curricular leva em conta as dimensões intelectual, social, cultural, emocional e física, e busca superar a fragmentação do conhecimento oferecendo experiências diversas, dentro e fora da escola, para gerar aprendizagens significativas. Considera a cidade como território educativo, lugar de aprendizagens que contribui na articulação entre conceito e prática.

Na expansão do tempo de permanência na escola, a Secretaria Municipal de Educação investe em dois programas que compõem a Política São Paulo Educadora:

- *Mais Educação São Paulo*: atividades que se realizam no período complementar ao que as crianças e jovens estão matriculados, com participação optativa, a partir das prioridades estabelecidas no projeto político pedagógico.
- *São Paulo Integral*: jornada escolar ampliada para, no mínimo, 7 horas diárias em todos os dias da semana; para as turmas indicadas na adesão anual ao Programa.

## Impactos da política neoliberal sobre a rede municipal

Em 2025, a rede municipal completou 90 anos de atendimento na educação infantil e 69 anos no ensino fundamental, com mais de um milhão de estudantes matriculados. Uma rede que vivenciou projetos políticos diversos e que sente o

avanço do neoliberalismo e dos interesses econômicos sobre a educação paulistana se intensificando nos últimos anos.

Em relação aos processos de terceirização, algumas das estratégias utilizadas por governos conservadores no período mais recente também foram adotadas por governos progressistas, ainda que com outras motivações, intensidade e proporção. Na educação infantil, a política de criação de creches (atualmente conhecidas como CEI, os Centros de Educação Infantil) em convênio com organizações da sociedade civil é um exemplo. Alguns dos convênios de creche mais antigos da cidade de São Paulo foram feitos na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992).

Naquele momento, essa medida tinha um caráter emergencial e assistencial, tanto que o convênio se dava entre a Secretaria Municipal de Assistência Social e uma entidade sem fins lucrativos, na maior parte dos casos de caráter religioso. De lá para cá, a *política de conveniamento* foi intensificada, em especial nas últimas gestões municipais (Kassab, Haddad, Dória, Bruno Covas e Ricardo Nunes), de 2006 a 2020.

Nesse período, a espera por vagas em creches na cidade chegou a contabilizar mais de 150 mil crianças; sem contar aquelas cujas famílias, descrentes da obtenção de vaga, sequer se cadastravam. Esse cenário levou o Ministério Público a responder à pressão e à mobilização populares por meio do ajuizamento de ações e de Termos de Ajustamento de Conduta

(TAC) firmados com os governos citados, que se comprometeram a gerar milhares de vagas e acabar com a “fila por creches” na cidade.

A expansão do atendimento em creches foi garantida por meio da terceirização: as vagas para a educação infantil na faixa de zero a 3 anos de idade passaram a ser ofertadas fundamentalmente por entidades da sociedade civil.

Diferentemente de antes, quando eram basicamente religiosas, as entidades conveniadas passaram a ser cada vez mais diversas, englobando associações profissionais, escolas particulares falidas e até entidades suspeitas de ser instrumento de outros interesses. O que era emergencial tornou-se permanente e estrutural, chegando a representar mais de 80% do atendimento nessa faixa etária. Além disso, a cidade viu surgir a “máfia das creches” (alcunha dado pelos veículos de comunicação), que vem sendo investigada por autoridades policiais e do poder judiciário.

Após o “fim da fila da creche”, nos últimos anos têm surgido outros fenômenos de terceirização: vem crescendo o atendimento de crianças de 4 e 5 anos, na fase de EMEI, antiga pré-escola, por CEI conveniados, atualmente chamados de “parceiros”. Apresentado também como algo emergencial e que responderia a falta de vagas, esse atendimento é visto por quem o denuncia como estratégia de garantia para o funcionamento de unidades conveniadas nos locais onde a demanda

já foi plenamente atendida. Essa e outras hipóteses precisariam ser verificadas caso a caso e os dados analisados para sabermos se fazem sentido.

De qualquer modo, a expansão da rede de CEI conveniadas, chamada de “rede parceira”, e o conjunto de ações que prejudicam a rede direta estatal revelam uma disputa pelos rumos da educação municipal. Embate em que se tornam públicas declarações de autoridades, afirmando que a rede parceira seria mais econômica e eficiente, uma vez que nela não há estabilidade para funcionários(as) ou sindicatos fortes na defesa de interesses corporativos etc. Como parece claro, no caso da educação infantil, a disputa vem sendo vencida por aqueles e aquelas que defendem interesses mais alinhados aos do chamado *mercado*.

O ataque neoliberal e o avanço dos interesses econômicos sobre as escolas é perceptível também no caso da terceirização dos serviços de apoio à educação. Alimentação escolar e limpeza foram os serviços educacionais terceirizados em primeiro lugar, ainda no governo da prefeita Marta Suplicy (2001-2004). Em seguida, foi a vez da vigilância.

Mais tarde, o governo José Serra | Gilberto Kassab (2005-2008) criou programas como o São Paulo é uma Escola, terceirizando parte das atividades desenvolvidas pelos estudantes, ou seja, nesse momento se avançou também sobre o currículo das crianças e estudantes.

A gestão João Dória | Bruno Covas (2017-2020) avançou um pouco mais na terceirização, entregando a gestão de 11 novos CEUs da cidade à iniciativa privada. A construção desses equipamentos teve início na gestão Fernando Haddad (2013-2016) e foi concluída na gestão Bruno Covas que, sem debater com as comunidades locais e os(as) trabalhadores(as) da educação, escolheu o Instituto Bacarelli como parceiro responsável pela gestão do patrimônio e de parte significativa da programação desses novos CEU.

Por sua vez, Ricardo Nunes (2021 até a atualidade) radicalizou na abertura ao mercado e tem realizado parcerias público-privadas (PPP) para a construção de novos CEUs, prometendo adotar o modelo em futuras novas unidades escolares.

Nesse modelo, segundo as propostas que são apresentadas em entrevistas e outras audiências, empresas constroem os prédios escolares e recebem do poder público concessão para administrar o equipamento por determinado período, recebendo para isso significativas somas de recursos públicos – que certamente garantirão margens de lucros que justificam o investimento nas construções.

A Câmara Municipal de vereadores e vereadoras também esteve na linha de frente dos ataques ao sistema educacional e foi palco da apresentação de inúmeros projetos que tentaram – e tentam sempre – dar outra feição à educação municipal. Dentre eles se destacam os famigerados projetos

de lei dos *vouchers* para a educação infantil, da educação domiciliar (*homeschooling*) e da terceirização da gestão escolar, até agora todos derrotados.

Se os projetos citados não conseguiram votação suficiente, os governos defensores de maior abertura das escolas às parcerias, terceirizações e privatizações, aliados a vereadores que desvalorizam servidores públicos conseguiram aprovar outros. É o caso, da reforma da previdência, simpaticamente apelidada de SAMPAPREV, que representou o aumento do tempo de trabalho e a ampliação da contribuição de 11 para 14% dos salários dos profissionais da educação, inclusive dos aposentados.

Mais recentemente, os olhares do atual governo e de sua base parlamentar anti-funcionalismo público voltaram-se contra os profissionais da educação que precisam se afastar por questões de saúde ou necessitam de readaptação em suas funções. Por meio da Lei 18.221/2024, penalizaram esses profissionais com a perda do direito de participarem da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), tendo prejuízos em seus vencimentos.

Ainda no campo dos recursos humanos, os últimos anos testemunharam a ampliação do número de funcionários com outros vínculos que não o do concurso público, em especial terceirizados e contratados temporariamente. Além dos profissionais dos serviços de alimentação, limpeza e vigilância, as escolas passaram a receber maior quantidade de estagiárias, mães-guardiãs do Programa Operação Trabalho e auxiliares

de vida escolar<sup>47</sup>. Em comum, todos esses profissionais trabalham sob vínculo provisório ou sob contrato regido pela CLT, muitas vezes por tempo determinado.

Também tem sido crescente a quantidade de professoras e Auxiliares Técnicos em Educação (ATEs) contratadas temporariamente, e que veem seus contratos serem renovados ano após ano, sem a realização de concursos públicos e efetivação. Com isso, vão se consolidando vínculos e condições de trabalho cada vez mais precários, gerando instabilidade, descontinuidade dos projetos educacionais, menos vínculo com a comunidade, falta de autonomia pedagógica e de liberdade política.

Na categoria de profissionais da educação verifica-se o crescimento de uma parcela que recebe salários menores, possui menos direitos e não participa de benefícios como a evolução e progressão na carreira.

A terceirização em expansão parte de uma premissa equivocada, repetida pelos governos conservadores: nas parcerias, concessões e terceirizações para empresas, ONG etc.,

---

<sup>47</sup> As “mães-guardiãs” são participantes do Programa Operação Trabalho (POT), iniciativa da Prefeitura de São Paulo que oferece bolsas a munícipes em situação de vulnerabilidade social para desempenharem atividades de apoio em equipamentos públicos, como escolas, sob supervisão da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho. Já os “auxiliares de vida escolar” são profissionais contratados pela Secretaria Municipal de Educação para auxiliar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou mobilidade reduzida, favorecendo sua inclusão nas atividades escolares.

“o pedagógico” tem sido preservado, pois esses parceiros atuariam *apenas* nas questões administrativas; as questões pedagógicas continuariam sob a gestão de educadores efetivos e concursados.

Falaciosa, essa premissa vem sendo negada na prática, pois mesmo a gestão pedagógica *stricto sensu* vai saindo do âmbito das unidades escolares e vai se tornando refém de determinações extra-escolares, como o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), o recebimento de materiais didáticos de grandes editoras, uma agenda de avaliações externas e pressão em torno dos resultados e índices. Na prática, esses elementos sequestram a autonomia das unidades escolares e a liberdade de fazer educação como um dia se fez nesta cidade: a partir da realidade local, dos problemas e potencialidades de cada comunidade.

Uma das questões que se pode observar na gestão municipal é o papel preponderante atribuído à gestão escolar que, assim como em outras reformas educacionais, iniciadas já no final do século XX em outros países, passou a substituir regimes ético-profissionais por modelos empresariais competitivos, transformando-os em um verdadeiro símbolo desse paradigma, como sinaliza Stephen Ball (2001).

A responsabilidade pela organização local é delegada aos gestores, que são cobrados e monitorados pelos resultados obtidos pelas unidades escolares nas avaliações realizadas e passam a internalizar tais imposições. Para Ball (2001, p. 108):

O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização.

Para Ball (2005), essas novas formas de administração estabelecem alterações nas relações e nas subjetividades, calcadas em duas principais tecnologias, o gerencialismo (que estabelece uma cultura de responsabilização e desempenho) e a performatividade (que implanta mecanismos para estimular, julgar e comparar os resultados dos profissionais).

Ao lado disso, começa a se estabelecer uma relação entre as avaliações externas e a privatização da educação, acompanhando as tendências mundiais impressas pelos organismos multilaterais e aquelas instaladas no âmbito estadual e federal. As avaliações externas se estabeleceram na rede municipal em 2007, por meio da Prova São Paulo.

Inicialmente, a justificativa para a implantação das avaliações municipais era a necessidade de pensar políticas públicas que promovessem a melhoria nos índices de proficiência em leitura e escrita.

Hoje, quase duas décadas depois, essas avaliações começam a ser utilizadas para responsabilizar os gestores locais e regionais pelos resultados obtidos, que são usados pela atual

gestão como argumento em defesa da terceirização da gestão (inclusive pedagógica) de escolas municipais<sup>48</sup>.

Como observamos, a interferência das políticas neoliberais vai aumentando de escala, sem, contudo, resultar na tão esperada valorização e aprimoramento da educação pública.

## **Experiências de resistência**

A história dos movimentos de resistência no Brasil pode ser abordada a partir da invasão e ocupação europeia, passando pelos vários momentos de genocídio e epistemicídio desde então. Há que se considerar também a sujeição da nação brasileira às potências capitalistas dos séculos XIX e XX, bem como às ideias neoliberais que ganharam força nos anos 1990. E não pode ser esquecido ainda outro capítulo marcante, tanto aqui como em outros países latino-americanos: o regime ditatorial, que deixou sequelas profundas e permanentes no país.

No entanto, em todos esses períodos, os ataques, as mortes, as violências e a negação de direitos à totalidade dos brasileiros não encontraram passividade ou submissão completa do povo oprimido. Diversas formas de resistência se consti-

---

<sup>48</sup> Diversos veículos de comunicação registraram a intenção do prefeito em conceder a gestão de escolas com pior avaliação à iniciativa privada. <https://spdiario.com.br/noticias/noticias-de-sp/prefeito-de-sp-planeja-privatizar-50-escolas-com-pior-ideb.html>.

tuíram para enfrentar as agressões sofridas – ainda que muitas dessas formas de resistência permaneçam apagadas, a depender de quem conta a história.

Maria da Glória Gohn (2019), em seu estudo sobre ciclos de protestos no Brasil desde a década de 1970 até o ano de 2019, mapeia e analisa a relação entre protestos, teorias e conjuntura política do país, apresentando a seguinte definição:

[...] utilizamos a categoria ‘protesto’ como aquela que se expressa em ações coletivas de participação social que ocorrem na esfera pública e se apresentam sob inúmeras formas, tais como: movimentos, manifestações, coletivos sociopolíticos e culturais, marchas, abaixo assinado, ocupações, performances e representações artísticas, painéis ou ‘cachelorazos’, etc. É sempre um posicionamento social que pode ser construído por diversos grupos, com ideologias também diversas (Gohn, 2019, p. 95).

A autora situa na década de setenta, em pleno contexto de ditadura militar, um conjunto de ações de resistência ao sistema vigente, destacando os movimentos populares urbanos, diferenciando-os dos que ocorriam nos anos 1960, “a participação comunitária estimulada, por não estar mais vinculada ao processo de integração marginal ao desenvolvimento capitalista e sim à reivindicação de direitos sociais básicos” (Gohn, 2019, p. 93). Principalmente na segunda metade da década de setenta, intensificaram-se os movimentos de resistência e luta pela democracia, por direitos sociais básicos e melhores condições de vida, que inspiraram as lutas pela assembleia constituinte nos anos 1980, a exemplo de:

[...] movimentos pela Anistia a exilados e presos políticos, movimentos advindos das Comunidades Eclesiais de Base, movimentos do novo sindicalismo do ABCD paulista e outras regiões, movimentos populares de mulheres em bairros da periferia por creches, ou de moradores por transportes coletivos, ou por postos de saúde (Gohn, 2019, p. 96).

Ainda que aquela década fosse propagandeada como período do “milagre brasileiro”, a falsidade dessa narrativa se revelava tanto nos protestos como nos estudos sobre os movimentos de resistência, que apontavam profundas desigualdades sociais. Esses estudos utilizavam “classes populares”, “periferia” e “contradições urbanas” como categorias analíticas; e diferenciavam conceitualmente “classes populares”, fruto da expansão desordenada das cidades, da classe operária. Esta, por sua vez, retomava a luta operária com a renovação do movimento sindical, especialmente no ABCD paulista.

Esse período intensificou a politização do cotidiano, a valorização de espaços comunitários como forma de resistência política e a criação de identidades coletivas dos sujeitos. O chamado “trabalho de base”, realizado por educadores sociais com a população, se estende dos anos 1970 aos 1980, período de intensificação da luta por direitos sociais no contexto de abertura democrática no país que provoca debates para a elaboração da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã.

Na década de oitenta ampliaram-se movimentos sob o paradigma culturalista-identitário, que deram visibilidade a “aspectos da cultura advindos de diferentes tipos de pertencimentos, tais como: a um dado território, grupo étnico, religião, faixa etária, comunidade ou grupo de interesses” (Gohn, 2019, p. 100).

Como decorrência da promulgação da nova Constituição Federal intensifica-se a criação de instrumentos institucionalizados de participação, de modo a garantir e valorizar a representatividade dos cidadãos em diversas esferas das políticas públicas estatais, deslocando movimentos organizados exclusivamente por atores da sociedade civil, para a participação por meio de representantes dos movimentos sociais junto aos espaços de gestão pública, garantindo institucionalidade às ações coletivas.

Também em decorrência do novo marco constitucional e político, a década de 1990 é marcada pelo debate sobre o vigor ou o enfraquecimento dos movimentos populares, dos trabalhos de base e dos espaços e ações voltadas à educação popular e comunitária. No final da década de 1990 entra em foco o movimento antiglobalização, ao mesmo tempo em que novos meios digitais de comunicação vão tornando o acesso a informações e o estabelecimento de conexões intra e internacionais mais simples e mais rápidas.

Nas interações entre sujeitos e movimentos encurtam-se espaço e tempo, favorecendo articulações mais amplas, como o Fórum Social Mundial de 2001.

No Brasil dos anos 2000, os movimentos de resistência se manifestam não apenas ou necessariamente por protestos nas ruas, mas nos canais de negociação nas vias institucionais. No campo teórico latino-americano, o novo milênio trouxe destaque aos estudos de movimentos de populações indígenas pelo bem-viver, aos debates sobre decolonialidade e o fortalecimento do novo eixo Sul-Sul.

O ano de 2008 marcou uma grande crise do capitalismo global. Também é o período em que as redes sociais ganham força e os movimentos mundiais (incluindo os do Brasil) passam a utilizar-se dessas redes como forma de divulgação e mobilização, multiplicando ativistas e coletivos de causas diversas. Impulsionados por esses recursos e por novas plataformas de comunicação e difusão, emergem grupos conservadores e de extrema direita.

Atualmente os movimentos populares enfrentam desafios para analisar e compreender a ascensão desses grupos conservadores, bem como para definir estratégias de ação para enfrentá-los, tanto no campo digital como no da mobilização. É o que aponta Maria da Glória Gohn:

Os conservadores e neoliberais são novidades após 2013 porque passaram a atuar também nas ruas, criaram organizações movimentalistas que se aproximam mais de movimentos políticos do que movimentos sociais. Defendem a desregulamentação de direitos sociais conquistados e menos presença do Estado na economia. Mas, de fato, miram o acesso ao poder político estatal. Na realidade fazem parte de uma onda mais geral no ca-

pitalismo ocidental, de retorno de grupos conservadores ao poder, de desmonte de direitos e políticas sociais progressistas das últimas décadas, num momento de crise econômica, desemprego e grandes fluxos migratórios populacionais fugindo de regimes autoritários, de toda natureza (Gohn, 2019, p. 109).

Uma década se passou desde essa inflexão à direita, não apenas no Brasil, mas no mundo, e é necessário assegurar permanentemente que espaços coletivos de debate, reflexão e proposições de ações não sejam suprimidos, visando a garantia da democracia e dos direitos sociais da população.

Quais são as estratégias de resistência nessa conjuntura? A interculturalidade crítica é uma resposta possível. Ela pressupõe a integração de saberes e busca problematizar a hierarquização, segmentação e padronização de conhecimentos, de modo a demarcar uma nova política epistêmica de superação da colonialidade eurocêntrica:

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação

de modos “outros”<sup>49</sup> – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

Catherine Walsh diferencia interculturalidade crítica de interculturalidade funcional, esta última característica e instrumento da estratégia política neoliberal: objetiva cooptar lutas em defesa da diversidade para pretensamente “[...] ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (Walsh, 2009, p. 20).

A possibilidade de criação de “modos outros” pressupõe uma experiência investigativa e educativa que se aprofunde tanto no reconhecimento das ancestralidades como na compreensão da contemporaneidade – e o que ela anuncia para o futuro. Portanto, é imprescindível analisar e compreender a conjuntura política e as relações de poder nos contextos micro e macro, bem como conhecer as histórias e memórias, as lutas e formas de manifestação que compõem os territórios onde atuamos e seus sujeitos.

---

<sup>49</sup> Walsh refere-se a modos “outros” no sentido de tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial. Não se refere a “outros modos”, nem tampouco a “modos alternativos”, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, que marcam uma particularidade do lugar epistêmico – um lugar de vida – que recusa a universalidade abstrata.

Renato Souza de Almeida (2013), ao tratar de uma experiência de cineclubes organizado em um campinho na região leste de São Paulo afirma:

A relação que os jovens moradores das periferias da cidade de São Paulo estabelecem com a região central diferencia-se da relação que possuem com o seu território, com o seu bairro. Há aí um sentimento de pertença ao lugar que, por vezes, não se percebe em relação a nenhum outro espaço e território da cidade. “Enfrentar” São Paulo, para muitos, significa sair do bairro onde mora, transitar pela cidade. Mesmo entre os jovens não é difícil encontrar nas periferias aqueles que ainda mantêm certo medo de se deslocar ao centro ou a outros pontos da cidade distantes do bairro. Sobretudo, os jovens que ainda não passaram por alguma experiência laboral que necessitasse deste tipo de locomoção ou que não têm hábitos de lazer para além do espaço do bairro. Em relação ao resto da cidade, o bairro apresenta-se para os jovens como uma referência, um espaço que proporciona certa segurança, mesmo que seja conhecido na cidade pelo alto índice de violência. A relação de proximidade e pertença ao bairro é revelada na forma como muitas vezes se nomeia o lugar: “pedaço”, “quebrada”, “comunidade” (Almeida, 2013, p. 156-157).

Nas regiões periféricas da cidade convivem os desafios de enfrentar dificuldades e violências decorrentes dos descasos de políticas públicas excludentes e a potência da criatividade cultural, da solidariedade e cumplicidade entre sujeitos periféricos:

A higienização racista pela qual passaram vários bairros de São Paulo e as sobras do orçamento público que são investidas historicamente nas periferias são práticas que encontraram nos jovens seus principais delatores. O

movimento *hip hop* contribuiu bastante para “reencai-xar” a periferia no mapa da cidade (Almeida, 2013, p. 160).

Os movimentos periféricos reiteram a necessidade de denúncia das violências geradas pela estrutura política de desigualdades de oportunidades, de negação de direitos; ao mesmo tempo, anunciam a potência criativa dos sujeitos que ali vivem e retomam as denúncias em novas linguagens e formas de organização.

Essa afirmação dos sujeitos periféricos em uma cultura periférica não significa que renunciem ao direito à cidade em tudo que ela deve oferecer. Ao contrário, representa uma forma de luta comunitária de uma parte significativa da classe trabalhadora. Nesse sentido, segundo Tiaraju D’Andrea (2020, p. 25):

Ao mesmo tempo que periferia, como conceito, passava por mutações internas, periferia também fazia parte dos significados da noção de classe trabalhadora. No caso, periferia foi a maneira mais adequada que a classe encontrou para se representar em determinado momento histórico, definição esta engendrada por meio de relações sociais internas e por meio de embates e relações com outras classes sociais. Essa definição não se construiu necessariamente pelo reconhecimento de uma posição comum na produção econômica, mas pelo compartilhamento de costumes, modos de vida e condições sociais em determinados territórios. Nesse momento em que classe passa a ser representada também por periferia, o componente racial e o componente urbano da situação da classe ganharam relevo.

Do ponto de vista geográfico o autor diferencia empiricamente os termos *subúrbio* e *periferia*, considerando uma leitura da paisagem urbana: afirma ser o primeiro “composto por bairros mais antigos e com padrões urbanísticos com maior regulação”.

Com relação às subjetividades, considera não ser possível afirmar a existência de uma única identidade periférica, já que nesses territórios convivem diversas experiências individuais e coletivas. No entanto afirma a existência de uma consciência periférica:

Engendrada e induzida por um processo social e histórico que colocou em relevo o debate sobre o território e produziu sujeitas e sujeitos periféricos capazes de entendimento de sua condição urbana e de uma prática política em prol do território, mesmo que as categorias de representação mobilizadas por essas sujeitas e por esses sujeitos não sejam necessariamente as mesmas (D’Andrea, 2020, p. 26).

Ao se posicionar criticamente na perspectiva de um projeto político-pedagógico transformador, pressupondo um currículo que considere a interculturalidade crítica como referência, a educação pública e os profissionais que atuam em territórios periféricos não podem abrir mão da “criação de estruturas socioeducativas que equipem os oprimidos com ferramentas necessárias para (des)velar as raízes de sua opressão e desumanização, identificar suas estruturas e atuar sobre elas” (Walsh, 2009, p. 32).

Como esses caminhos têm sido trilhados? Há muito a ser construído, mas algumas experiências vão sendo tecidas no percurso.

## **Experiências atuais**

Nos últimos anos, as periferias da cidade de São Paulo identificam as sujeitas e os sujeitos periféricos como protagonistas de ações transformadoras, sendo a educação popular uma de suas tecnologias sociais, assim como as linguagens artísticas afirmando uma cultura periférica: por meio de experiências de mobilização, formação, organização e reunião, parcelas da população resistiram aos ataques políticos, sociais e econômicos ocorridos nos últimos anos, em especial no período entre 2016 e 2022, com consequências que reverberam até o momento atual.

Resgatamos, a seguir, algumas dessas experiências de resistência, as quais envolvem a atuação de servidores públicos, movimentos populares e coletivos culturais em territórios periféricos da cidade de São Paulo, vividas pelos autores, tanto em espaços da esfera da educação oficial quanto da educação popular.

### *Região Noroeste*

A articulação de movimentos no território de Pirituba | Jaraguá, em frentes diversas e concomitantes nos últimos

anos, tem revelado e fortalecido diferentes modos de existência e formas de resistência, em defesa de uma cidade democrática e para todas as pessoas que nela vivem, estudam e trabalham.

Destaca-se aqui a organização de coletivos para o enfrentamento das adversidades no atendimento da população, objetivando a garantia de direitos sociais e a articulação entre educação básica e universidade. Nessas frentes está a articulação de coletivos culturais da Região Noroeste, das bibliotecas públicas municipais do território e de ambos entre si, assim como a organização de ações intersetoriais entre equipamentos públicos diversos, resultando no movimento de reconhecimento do Territórios de Interesse Cultural e da Paisagem (TICP), que abrange os distritos de Perus e Jaraguá, além dos encontros entre escolas de educação básica que, junto com outras unidades escolares da cidade, participam do Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (NAI/FE-USP).

Mais do que um núcleo de pesquisa que reúne individualmente pessoas, o NAI/FE-USP constitui-se num espaço de reflexão e ações para transformação social. Há mais de dez anos tem se proposto a reunir profissionais de escolas públicas de diferentes territórios do município de São Paulo e da Grande São Paulo, num movimento que traz para dentro da universidade a realidade enfrentada cotidianamente pelas escolas públicas, suas comunidades e seus profissionais.

Ao mesmo tempo o Núcleo leva a universidade às escolas públicas e seus territórios, por meio de formação continuada e cursos de extensão – como o que originou o presente artigo –, fomentando a constituição de polos de escolas públicas para estudos sobre os territórios, para a reformulação dos projetos político pedagógicos e para a elaboração coletiva de avaliação institucional. Um desses polos, na Região Noroeste da cidade de São Paulo, envolveu inicialmente uma escola municipal de educação infantil no bairro de Vila Jaguara e uma escola de ensino fundamental no bairro de Parada de Taipas; foi ampliado em seguida com a participação de escolas do bairro de Perus. Atualmente nesse polo realizam-se novas ações investigativas e propositivas para a garantia de direitos sociais das comunidades (Kruppa; Rocco; Demarchi, 2021, Kruppa; Siqueira; Batistoni, 2021).

Na educação pública municipal, mais especificamente em uma parcela da Diretoria Regional de Educação Pirituba | Jaraguá, sistemática e periodicamente, realizam-se encontros articulados pela supervisão escolar. Os encontros envolvem profissionais em diferentes cargos e funções. O grupo promove ações formativas por meio de debates e projetos coletivos no território. Essa iniciativa promove a articulação inter-setorial entre serviços públicos de diferentes áreas de atuação, visando a construção de escolas democráticas e a defesa da escola pública.

Além de garantir o acesso e a permanência na educação básica, esses profissionais lutam por promover coletivamente

qualidade social para educandas(os) de todas as idades, em todas as modalidades e níveis de ensino, considerando e incluindo os saberes plurais que convivem em seu território de atuação.

Os encontros periódicos realizados entre as unidades educacionais dos bairros de Parada de Taipas, Perus, Jardim Rincão e Jardim Shangri-la têm sido chamados de *reuniões de setores*: constituem-se de grupos de unidades educacionais geograficamente próximas, articuladas pelo trabalho de supervisoras(es) escolar(es) dessas unidades que, como parte de sua atuação profissional e expressando uma concepção político-pedagógica, visam promover o compromisso da educação pública municipal com a população, o fortalecimento do serviço público e o zelo pelo bem comum, a autoria e autonomia das equipes escolares – expressas e consolidadas nos projetos político pedagógicos a partir de princípios constitucionais democráticos, referendados pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 – Brasil, 1996).

Essas *reuniões de setores* reúnem as equipes dos CEI, EMEI, EMEF e CIEJA para planejamento de ações conjuntas e busca de interlocutores diversos, a partir de demandas educacionais, culturais e sociais do território e das culturas que nele coexistem.

O calendário escolar, regulamentado por instrução normativa da Secretaria Municipal de Educação publicada anualmente, prevê a realização de quatro reuniões pedagógicas no ano letivo, supostamente uma por bimestre. Na data dessas

reuniões não há atendimento aos educandos e a escola dedica o tempo às ações de formação e planejamento coletivo com a equipe de trabalhadores da unidade. Ocorre que o conjunto de unidades educacionais desse território tem considerado importante realizar trocas entre as unidades para além dos momentos de estudos e planejamento previstos em cada uma delas. Por isso, no início de cada ano o grupo escolhe uma data comum, incluída e homologada no calendário de atividades anual, destinada à reunião pedagógica conjunta das escolas do território.

Assim, pelo menos uma vez a cada ano o conjunto de professores(as) e funcionários(as) de todas as escolas, aproximadamente vinte unidades educacionais da rede direta situadas na Região Noroeste da cidade, reúnem-se para dialogar sobre assuntos pertinentes à atuação e para trocar experiências. Essas atividades têm o caráter de seminários regionais e ocorrem geralmente em um dos CEUs do território, tendo chegado a envolver até mil profissionais de educação, ocasião em que alguns escolhem apresentar alguma experiência curricular ou atividade cultural, enquanto os demais se inscrevem para participar para assistir e debater em alguns dos temas apresentados, com circulação entre salas e demais espaços educativos da unidade que acolhe o encontro.

Nesses seminários ocorrem exposições de trabalhos (relatos de pesquisa, relatos de prática ou oficinas) e apresentações culturais com estudantes das unidades. Ou seja, são apresentados projetos desenvolvidos nas unidades educacionais,

pelos profissionais que nelas atuam ou por pessoas convidadas, incluindo coletivos culturais e movimentos sociais do território. Ocorrem também palestras de acadêmicos ou pessoas vinculadas a movimentos diversos, convidadas a abordar temas escolhidos coletivamente, que contribuam com as necessidades das escolas do território.

Para que seja mais que um belo encontro anual, não basta a presença no dia, ainda que se deseje que todos os segmentos participem. Para assegurar a continuidade, é essencial a disposição para o *compartilhamento* de experiências – que vão se desenhando ao longo de cada ano letivo nos currículos e movimentos revelando a identidade das unidades educacionais e do território. O objetivo maior é a garantia de educação pública de qualidade aos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Qualidade essa socialmente referenciada, que preza pela liberdade, pela afetividade e pelo diálogo, pela denúncia acompanhada do anúncio, pela construção do inédito viável, princípios tão caros a todos que anseiam por uma educação libertadora.

Alguns dos temas que referenciaram as reuniões pedagógicas coletivas foram: Provocações Político Pedagógicas: transgredir para educar e educar para transgredir (2025); Educação e princípios freireanos: ensinando a transgredir (2024); Ferve Território: educando com as infâncias e juventudes (2023); Projeto Político Pedagógico no | do território: educar em comunidade (2022); Diálogos de (Re)Existências (2021, em modalidade remota); Ocupa a Cidade (2020, em

modalidade remota). Por uma educação para todas(os), integral e pela diversidade (2019). Como as palavras são carregadas de sentido, essas experiências se propõem a se constituir em pedagogia de cruzamento, conforme Walsh (2009, p. 38):

[...] refiro-me a um trabalho que se dirige a dismantelar as constelações – psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológico-existenciais – instaladas pela modernidade e seu lado oculto que é a colonialidade; pedagogias que estimulam novas formas de ação política, insurgência e rebeldia, ao mesmo tempo que constroem alianças, esperanças e visões “outras” de estar na sociedade, dando substância e legitimidade ao sonho ético-político de vencer a realidade injusta (Freire, 2004, p. 19) e construir caminhos “outros”.

As reuniões pedagógicas coletivas, além de serem formas de resistência e militância pela educação básica como direito social inalienável, têm revelado o envolvimento e a alegria do encontro, o encantamento com aquilo que se faz na lida profissional diária e no reconhecimento da importância de experiências diferentes das já conhecidas no cotidiano. São também espaços de denúncia das dificuldades, ausências e desafios. Em suma, têm se constituído como espaços e tempos de anúncios das potências e bonitezas do ‘pensar e fazer com’ ao invés de ‘pensar e fazer para’.

## *Região Sul*

O Coletivo Territorialidades surgiu em 2018, inserido no território da Diretoria Regional de Educação do Campo

Limpo, a maior das treze diretorias regionais de ensino da cidade de São Paulo, formada pelos distritos de Campo Limpo, Capão Redondo, Jardim Ângela, Jardim São Luís e Vila Andrade.

O movimento se iniciou em um seminário cujo objetivo foi discutir criticamente a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo da Cidade e os Cadernos de Formação, recém-implantados no município. Esse encontro foi organizado por supervisoras da DRE Campo Limpo, amparadas nas discussões já enfrentadas por esse segmento e que entendiam o trabalho da supervisão escolar como de articulação territorial e intersetorial (São Paulo, 2015). junto com educadores do território.

Após o evento, formou-se um grupo de estudos sobre currículo e território, que passou a ter a assessoria do professor Eduardo Giroto, do Departamento de Geografia da USP. Nesse contexto, realizaram-se encontros e intercâmbios com alunos da Geografia da USP e, em parceria com o Laboratório de Ensino e Material Didático (Lemadi), foram produzidos mapas sobre o território que a DRE Campo Limpo abarca.

No começo de 2019, esse grupo organizou uma reunião de setor<sup>50</sup>, no mês de março, com o objetivo de apresentar uma proposta de trabalho, a ser construída coletivamente,

---

<sup>50</sup> A reunião de setor é organizada periodicamente pela supervisão escolar do município com as unidades escolares da região que acompanham.

que envolvia encontros formativos mensais, reuniões pedagógicas coletivas no primeiro e segundo semestres, atividades de itinerância pelo território, entre outras atividades coletivas.

O projeto foi levado às unidades escolares e apresentado a cada Conselho de Escola; após a discussão e deliberação do Conselho, as escolas que decidiram participar do projeto estabeleceram um calendário conjunto de atividades para o ano de 2019. A primeira reunião pedagógica conjunta, em abril, contou com mais de 1200 educadores. Nela, o professor Giroto propôs a reflexão sobre o currículo e a cidade, apresentando a diversidade de concepções curriculares, de significados para o conceito de qualidade na educação, a implementação de políticas padronizadas frente às diversidades e desigualdades socioespaciais na cidade de São Paulo.

Essas reflexões provocaram as escolas a repensar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a relação com o Currículo da Cidade. Também se elaboraram materiais para uso nos Projetos Especiais de Ação (PEA), além de itinerâncias formativas, estudos do meio, JEIFs coletivas.

Em setembro de 2019 ocorreu o 1º Seminário Territorialidades, atividade organizada pelas escolas participantes do coletivo. No evento, as ações previstas nos PPP das escolas foram apresentadas em 28 oficinas, realizadas por educadores ou por representantes de coletivos de teatro, saraus, permacultura, cidadania, meio ambiente, entre outros. Houve ainda um momento formativo realizado pelos professores Eduardo

Giroto, Iracema Nascimento e Selma Rocha, todos da Universidade de São Paulo.

Em 2020, com o distanciamento provocado pela pandemia da Covid-19, o coletivo realizou ações formativas em plataformas virtuais, pesquisas em conjunto com professores da USP e Unifesp e um 2º seminário virtual, com apresentações de trabalhos produzidos pelas unidades durante o isolamento social. A partir de 2021, as ações continuaram, embora não mais institucionalmente, devido a diversos entraves criados que, entretanto, não impediram novas formas de articulação.

### *Escola de Cidadania de Cidade Ademar e Pedreira*

Na Zona Sul da cidade de São Paulo, a Escola de Cidadania de Cidade Ademar e Pedreira e o Comitê de Lutas por Direitos são duas experiências populares inspiradas na tradição da educação libertadora, nas Comunidades Eclesiais de Base e principalmente na pedagogia de Paulo Freire. Com esse acervo, desenvolvem experiências educacionais que buscam responder às crises contemporâneas, mobilizar comunidades e agir socialmente na perspectiva da emancipação e da transformação pessoal e social.

A Escola de Cidadania de Cidade Ademar e Pedreira (ECCAP) foi criada em 2016 e se reúne desde então, nesse território marcado por desafios, dificuldades e carências, mas também por forte histórico de organização, lutas populares e potencialidades. Não se trata de uma escola formal – com sede, direção e corpo docente fixo – e sim de um movimento

contínuo e itinerante iniciado por educadores, militantes e lideranças populares que, diante do ataque à democracia em 2016, resolveram se unir e sistematizar ações formativas voltadas para a formação de novas lideranças, além de aperfeiçoar a formação e o engajamento daquelas que já estavam na luta.

Durante os cursos, realizam-se encontros semanais, preferencialmente aos sábados ou no período noturno nos dias úteis, de modo a possibilitar a participação de trabalhadoras, trabalhadores e estudantes. Os temas das aulas são decididos por uma coordenação colegiada, voluntária e suprapartidária e as aulas ministradas por professoras e professores voluntários. Dentre os temas já abordados se destacam: direitos humanos, meio ambiente, feminismo, racismo, soberania nacional, neoliberalismo, imperialismo, violência policial, reforma agrária e urbana, as lutas do povo brasileiro, entre tantos outros.

A atuação da ECCAP se orienta pelos conceitos da educação popular, pedagogia social, formação crítica, desenvolvimento da cidadania, engajamento social e esperança, no sentido do esperar freiriano. Coerente com esses princípios, além de palestras, os encontros podem ter formato de roda de conversa, trabalho em grupo, entrevistas, projeção e discussão de filmes, debates, apresentações culturais, visitas a espaços culturais ou de valor histórico, estudos do meio e outras estratégias dialógicas que buscam valorizar os saberes de todas as pessoas.

Durante a pandemia de Covid-19, os encontros presenciais foram suspensos e as atividades ocorreram de forma virtual. Como deve ter acontecido em outras experiências formativas, a nova realidade virtual foi contraditória. Por um lado, interrompeu as trocas que ocorriam no cafezinho, no lanche comunitário, nos bate-papos informais e no diálogo olho-no-olho; por outro lado, possibilitou a participação de mais pessoas, inclusive em locais distantes, além de permitir gravação dos encontros, para que pudesse ser acessada por outras pessoas, em horários e locais diversos dos encontros presenciais.

O caráter popular e não-formal da experiência não impediu que a coordenação da ECCAP estabelecesse parceria com a Universidade Federal de São Paulo, Unifesp, e pudesse com isso possibilitar a certificação como curso de extensão cultural ou universitária aos participantes e aos formadores e formadoras.

Nos anos eleitorais, a ECCAP procura levar para discussão e reflexão as características da conjuntura eleitoral do período, enfocando temas conjunturais que possibilitem aos cursistas refletirem sobre a realidade local e a relação das eleições com essa realidade, contribuindo com a ampliação da massa crítica e da luta por direitos.

## *Comitê de Lutas por Direitos de Cidade Ademar, Pedreira e Jabaquara*

O Comitê de Lutas por Direitos de Cidade Ademar, Pedreira e Jabaquara, criado em 2015, é outra experiência de organização popular e educação não-formal na Zona Sul da cidade de São Paulo. Foi inspirado na ideia de que estudar e conhecer mais e melhor a estrutura do sistema econômico, social e político é parte da estratégia para ganhar mais forças no enfrentamento do sistema vigente.

Antes de sua *formalização*, o grupo de educadores e militantes que iniciaram a experiência realizou um conjunto de ações formativas e reflexões, o que gerou a necessidade de continuar os estudos e socializar aqueles conhecimentos – e isso ocorreu, de certa forma, com a criação da ECCAP. Os estudos e reflexões impulsionaram ainda a realização de atividades de interação mais direta com a população nas ruas.

A importância de dialogar com o povo não-organizado, ocupar espaços nas ruas e contribuir com a educação política das pessoas do território levou à constituição do Comitê de Lutas, formado por lideranças de movimentos populares, partidos políticos, sindicatos, movimentos de moradia, estudantes e cidadãos em geral. Sua coordenação se reúne semanal ou quinzenalmente, para programar as atividades.

O Comitê de Lutas é aberto a todas as pessoas que se identifiquem com a proposta de dialogar com a população sobre os problemas do bairro e pensar estratégias de luta para

garantir direitos sociais. No Comitê, os problemas e dificuldades do cotidiano são refletidos à luz das questões estruturais do sistema capitalista. Esse esforço é necessário para superar a superficialidade das interpretações baseadas no senso comum e buscar compreender a essência dos problemas, e por outro lado, apresentar o socialismo como alternativa de outro mundo possível, não como retórica e sim como projeto viável de futuro. Ao menos uma vez por mês o Comitê de Lutas realiza ações de rua, buscando trazer reflexão sobre temas relevantes para o território – por exemplo em datas comemorativas, como o dia internacional de luta das mulheres, do trabalhador e da consciência negra. Outra ação frequente é a realização de panfletagem em momentos como greves e manifestações gerais, além da distribuição de panfletos com denúncias de problemas enfrentados pela população, em especial na saúde, transporte, segurança etc.

O carro-chefe do Comitê de Lutas é a Rádio Poste, que consiste na instalação de equipamentos de som em espaços públicos como as praças do Jardim Miriam, Vila Joaniza, proximidades da estação Jabaquara do Metrô. Nos dias de atuação da Rádio Poste, lideranças e outros participantes do Comitê se revezam em discursos e denúncias sobre temas da conjuntura política em debate no momento. Além disso, o microfone é aberto aos moradores que passam pelo local, para que possam realizar intervenções, fazer perguntas, dar recados, apresentar denúncias, críticas e propostas.

A pandemia da Covid-19 interrompeu as ações de rua e os militantes vinculados ao Comitê passaram a participar de atividades virtuais, organizadas por outros coletivos. Com o passar do tempo e a consolidação de estratégias de proteção, as atividades de rua voltaram a ser realizadas, em especial a Rádio Poste, para denunciar os arbítrios dos mandatários genocidas e apelar à população por cuidados como uso de máscaras, distanciamento social e vacinação. Nesse período, foram realizadas principalmente carreatas e circulação de carro de som pelas ruas do território.

Cultura e arte sempre fazem parte das atividades da Rádio Poste e outras ações do Comitê de Lutas, seja nas apresentações musicais e teatrais, recitais de poemas, capoeira e oferta gratuita de livros – tudo isso divulgado por meio de cartazes artísticos e *lambe-lambes* com mensagens políticas, poéticas e estéticas, afixados no local da manifestação e em seu entorno.

Ao longo de quase dez anos, o Comitê de Lutas por Direitos de Cidade Ademar, Pedreira e Jabaquara realizou inúmeras manifestações de rua, distribuiu panfletos, livros, poemas, música, consciência política, preocupações e, principalmente, esperança de dias melhores para pessoas que passam apressadas, cansadas e tantas vezes inconformadas com o rumo de suas vidas e da sociedade em que vivemos.

## *Movimento Ocupa a Cidade*

Além dos exemplos citados, existem outros movimentos em diferentes regiões da cidade de São Paulo. Em janeiro de 2020, realizou-se um primeiro encontro de educadores, artistas e ativistas desses lugares para criar uma articulação que desse visibilidade aos projetos regionais em curso e promovesse ações coletivas. No encontro, realizado na EMEI Gabriel Prestes, no Centro, estiveram representantes das DREs Capela do Socorro, Campo Limpo, Santo Amaro, Butantã, Pirituba | Jaraguá, bem como representantes de diferentes distritos e bairros da cidade; foram mais de 120 participantes de 10 DRE e 33 coletivos de educação, cultura, saúde e meio ambiente.

No encontro os participantes divididos por região discutiram planos de ação territoriais que fortalecessem as iniciativas em desenvolvimento. Propôs-se também uma ação coletiva: o “Ocupa a Cidade”, evento a ser realizado em junho daquele ano. Ele deveria ocorrer simultaneamente nos territórios, culminando na ocupação das ruas pela educação e pela cultura para denunciar as desigualdades e anunciar possibilidades. Foram criados grupos de trabalho para mapear os territórios educativos e organizar a Jornada Ocupa a Cidade e Ações Formativas. Mas tudo foi interrompido pela pandemia de Covid-19, com a suspensão de atividades presenciais. O cenário que se viveu a partir daí foi desolador: número de óbitos crescente, insegurança alimentar no seio de muitas famílias, desigualdades sociais ainda mais evidenciadas com o acesso à educação negado a muitos estudantes por não possuírem os

equipamentos necessários para acompanhar as atividades escolares de modo remoto.

As ações de articulação foram feitas no ambiente virtual e o Ocupa a Cidade também ocorreu de modo virtual, entre os dias 18 a 20 de junho de 2020. Em três dias, diferentes atores sociais de todas as regiões da cidade participaram de 53 *lives* e mais de 60 outras atividades, como debates e rodas de conversa, exposições, apresentações artísticas e saraus. A intensa programação, organizada por centenas de educadores de toda a cidade, anunciou a potência da escola pública, em meio às desigualdades econômicas e sociais ainda mais visíveis com a crise sanitária.

Esse movimento provocou o diálogo com os projetos político-pedagógicos de todas as unidades e contribuiu significativamente para a construção e o fortalecimento de escolas que, na intersecção com o território, se propõem a atuar permanentemente pela garantia dos direitos de bebês, crianças, jovens e adultos(as).

O compositor Milton Nascimento canta que “todo artista tem que ir aonde o povo está”. Assim como o sabiá, símbolo visual do movimento Ocupa a Cidade. Cantar, tocar tambor, se expressar, manifestar-se em busca do “caminho que vai ao Sol” – assim essa jornada ofereceu a oportunidade de conhecer e fortalecer mutuamente os movimentos, em um momento histórico e político que exigia o distanciamento físico e, ao mesmo tempo, buscava a superação do isolamento social.

## Considerações finais

Ao longo de seus 95 anos de existência, a rede municipal de ensino paulistana foi laboratório de experiências inspiradoras e transformadoras. Citam-se como exemplos os parques infantis de Mário de Andrade, o Movimento de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire e Luiza Erundina (Mova), os Centros Educacionais Unificados (CEU), a formação permanente em trabalho como parte da jornada – entre tantas outras experiências que fizeram dessa não só uma das maiores redes de ensino do país, mas uma referência para a construção de políticas públicas no Brasil.

Ao mesmo tempo, seu enorme potencial econômico, político e social tem despertado o interesse de governos conservadores e, principalmente, de mercadores de todos os tipos, que disputam os fundos públicos e querem fazer da educação da cidade de São Paulo uma espécie de “joia da Coroa” ou “galinha dos ovos de ouro”. Para isso, contam com forças políticas, interesses privados e, infelizmente, apoio de parcela da população que não percebe a dissonância entre o interesse público educacional e os interesses de lucro e rendimentos de empresários, por mais legítimos que possam ser.

Apesar dos avanços dos interesses econômicos sobre a educação municipal nos últimos anos, há uma base, fomentada especialmente nas três gestões progressistas que a cidade viveu, que segue fazendo da escola pública municipal um es-

paço de produção do conhecimento. Um espaço que é comunidade de aprendizagem junto aos saberes plurais que constituem seus territórios e às universidades públicas, por intermédio dos núcleos de pesquisa e dos cursos de extensão. Esse espaço de resistência, de fortalecimento das comunidades, é inspiração para o surgimento de tantas outras iniciativas que atravessam escolas, educadores(as) e a população em geral, na perspectiva do fortalecimento da cidadania ativa.

## Referências

ALMEIDA, Renato S. Juventude, direito à cidade e cidadania cultural na periferia de São Paulo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 56, p. 151-172, jun. 2013. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i56p151-172. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/68994>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Braga, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2025.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020. DOI: 10.25091/S01013300202000010005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqB-pqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GOHN, Maria G. Ciclos de protestos no Brasil: 1970-2019. *Mundos Plurales – Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, v. 6, n. 1, p. 93-119, 2019. DOI: 10.17141/mundosplura-

les.1.2019.3925. Disponível em: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/3925>. Acesso em: 18 jan. 2025.

KRUPPA, Sonia M. P.; ROCCO, Marcelo; DEMARCHI, João L. O 'Além Muros' da Universidade e a Escola Pública: formação dos professores como tessitura de uma relação. *In*: SORDI, Maria Regina L.; JÜRGENSEN, Bruno D. C. P.; SANTOS, Marcos H. A. (org.). *Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios*. 1. ed. v. 1. São Carlos: João & Pedro, 2021. p. 295-317.

KRUPPA, Sonia M. P.; SIQUEIRA JR., K. G.; BATISTONI, Inaê. Percursos da Avaliação Institucional em Experiências Compartilhadas. *In*: SORDI, Maria Regina L.; JÜRGENSEN, Bruno D. C. P.; SANTOS, Marcos H. A. (org.). *Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios*. 1. ed. v. 1. São Carlos: João & Pedro, 2021. p. 155-191.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales: diseños globales*. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

SÃO PAULO (Município). *Decreto n° 44.389, de 18 de junho de 2004*. Dispõe sobre a criação de Centros de Educação e Cultura Indígena. São Paulo: Secretaria da Educação, 2004.

SÃO PAULO (Município). *Decreto n° 57.379, de 13 de outubro de 2016*. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Secretaria da Educação, 2004.

SÃO PAULO (Município). *Portaria n° 5930, de 14 de outubro de 2013*. Regulamenta o Decreto n° 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de

Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação, 2004. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013.

SÃO PAULO (Município). *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5. A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, Vera M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

# OS AUTORES

## **Anna Cecilia Koebcke de Magalhães Couto Simões**

Mestre em educação, política e administração educacional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Formada em direito e pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa em Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Professora da EMEF Desembargador Amorim Lima, supervisora escolar da Diretoria Regional de Educação do Butantã. Membro do Fórum Municipal de Educação e do Fórum Municipal de Educação Integral. Membro da Executiva do Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE Municipal). Membro da Escola Municipal de Administração Pública de São Paulo (Emasp). Formadora de Educação em Direitos Humanos. Defensora pública popular dos direitos das crianças e adolescentes na Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

## **Bárbara Maria Francelin**

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pelo Instituto de Arquitetura e Urbanismo de São Carlos da Universidade de São Paulo (IAU-USP, 2011); Pós-Graduada em Geografia, Cidade e Arquitetura pela Associação Escola da Cidade (AEC, 2013); Pós-Graduada em Arquitetura, Educação e Cidade pela mesma instituição (2021). Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), na área de Tecnologia da

Arquitetura e linha de pesquisa “Produção | representações da arquitetura”. Foi professora assistente na Associação Escola da Cidade (2020-2021) nas disciplinas: Exercício único; Estúdio vertical; Desenho para o 1º ano; e Plano de bairro: escola, território e processo participativo. Atuou como professora na área de Projeto e Representações no Centro Universitário Unifecaf (2023-2024). Colaborou como arquiteta e urbanista nos escritórios Apiacás Arquitetos, Una Arquitetos, Estúdio Gustavo, Herklotz Almeida, na área de arquitetura e urbanismo com ênfase aos projetos escolares e culturais, e compartilhou diversas premiações. Autora e arquiteta-coordenadora da equipe de desenvolvimento do projeto Quarteirão da Educação em Diadema/SP, junto ao Conselho Técnico da Associação Escola da Cidade (2021-2024). Atualmente é sócia proprietária no Estúdio Jaebé, gestora de projetos habitacionais no consórcio Morar Bem, vinculado à Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU) e conselheira titular do Conselho de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo (CAU-SP) na gestão 2024 a 2026; membro da Comissão de Ensino e Formação e Política Urbana, Ambiental e Territorial.

## **Dávilla Farias Cunha**

Graduada em Geografia pela Universidade de Santo Amaro (Unisa, 2018). Foi professora da rede estadual de São Paulo entre 2020 e 2024. É docente da rede municipal de São Paulo desde 2024.

## **Diogo Monteiro Carvalho Silva**

Mestrando no Programa Pós-Graduação em Integração em América Latina da Universidade de São Paulo (Prolam/USP). Bacharel e Licenciado em História pela USP (2022). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2017; e do Programa Unificado de Bolsas de Estudo para apoio e Formação de Estudantes de Graduação (PUB/USP). Fez intercâmbio na Aarhus Universitet (Dinamarca) no segundo semestre de 2019 pela Agência de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI/USP), tendo concluído Iniciação Científica em Pesquisa em História Oral e Comunidades Caiçaras. Atualmente é professor do currículo nacional no ensino fundamental na Maple Bear Canadian School, unidade Jaguaré. Tem interesse nas áreas de história, educação e América Latina.

## **Fábio Sampaio Mascarenhas**

Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em Educação e da Graduação em Direito da Universidade Católica de Santos (2024-atual), na linha de pesquisa em Políticas Públicas Educacionais, instituição na qual coordena o Grupo de Pesquisa "Política Educacional, Direito e Desenvolvimento" e o Projeto de Pesquisa "Estado, Política Educacional e Desenvolvimento: Direito Econômico da Educação". Chefe do Núcleo Legislativo da Câ-

mara Municipal de Santo André (2025-Atual, Concurso Público nº 01/2023). Doutor (2023) e Mestre (2020) com distinção (*summa cum laude*) pelo Departamento de Direito Econômico, Financeiro e Tributário da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FD-USP), tendo obtido a primeira colocação no Prêmio de Melhor Tese de Direito Econômico do Brasil em 2023, pela Revista Semestral de Direito Econômico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com Habilitação Especial em Direito e Desenvolvimento (2012-2017), instituição na qual obteve a primeira colocação no Prêmio de Melhor Trabalho de Conclusão de Curso de 2017. Autor de livros, artigos e demais trabalhos científicos nas áreas de Direito Econômico, Economia Política, Teoria do Estado, Planejamento e Política Educacional. Advogado em São Paulo (OAB nº 405.315).

## **Guillermo Arias Beatón**

Psicólogo com doutorado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba (1987) e mestrado em psicodrama e processos grupais (2009). As principais linhas de pesquisa: estudo de sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem em face dos processos grupais; estudo de famílias e professores capazes de promover o desenvolvimento de seus filhos e estudantes; psicodrama; e aplicação do enfoque histórico-cultural nos campos da Educação, da Orientação Psicológica, da Saúde Mental e da Psicologia

Social. Nas décadas de 1970 e 1980, atuou na concepção do denominado Plano de Aperfeiçoamento do Subsistema da Educação Especial em Cuba, voltado às pessoas com necessidades educativas especiais. Atualmente, é Professor Titular da Faculdade de Psicologia da Universidad de Havana e presidente da Cátedra L.S. Vygotski da mesma faculdade. Como professor visitante, lecionou em universidades de Porto Rico, México, Espanha e Brasil em Programas de Mestrado e Doutorado, nas áreas da Psicologia Educativa, Psicologia Clínica e Psicodrama. Tem sido convidado para ministrar cursos e palestras, além de nos países citados acima, no Chile, Estados Unidos, Noruega, Itália, Reino Unido, Costa Rica e Colômbia.

## **Jáder Hernando Mejía Cano**

Doutorando em Ciências no Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (Prolam/USP). Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Possui licenciatura em Educação Básica, com ênfase em Ciências Sociais pela Universidade de Antioquia (UdeA), Colômbia. Pesquisador nas áreas de escolarização, migrações e políticas públicas. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). Experiência como docente nos níveis de educação básica, média e

superior, lecionando disciplinas como história, geografia e filosofia. Comprometido com a defesa e promoção da justiça social, da educação pública e dos direitos humanos.

## **Jevaldo da Silva**

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam, 2007), é especialista em Educação Ambiental, Mestre em Geografia pela mesma instituição, onde também cursa Doutorado em Geografia como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É professor concursado pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (Seduc-AM) e pela Secretaria Municipal de Educação (Semed/Manaus), lecionando no ensino fundamental e médio, onde desenvolve projetos de pesquisa pelo Programa Ciência na Escola, fomentados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam).

## **João Francisco Migliari Branco**

Professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EDA/FE-USP). Pesquisador nas áreas de Estado, Sociedade e Educação e Administração Escolar, com ênfase em movimentos sociais, educação indígena e intercultural, reformas empresariais da educação e seus impactos na gestão e administração escolar.

## **Juliana de Moraes Carvalho Rudge**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (Prolam/USP). Integrante do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP (LIEPPE/IP-USP) e do Grupo de Pesquisa Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina, do CNPq – ambos sob coordenação da Prof. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Psicóloga e pesquisadora com direcionamento para psicologia histórico-cultural, com enfoque em políticas públicas educacionais, desenvolvimento e aprendizagem, psicologia latino-americana, saúde mental.

## **Letícia Lima Ignácio**

Graduada em História pela Faculdade Metropolitanas Unidas (FMU, 2020). Especialista em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2023). Professora de história no Ensino Fundamental II, na rede municipal de São Paulo. Desenvolve atividades pedagógicas inovadoras, como projetos interdisciplinares, elaboração de materiais didáticos e ações que promovem o protagonismo estudantil. Atualmente, participa de projetos acadêmicos e colaborações, como a análise de políticas educacionais

na rede pública municipal. Possui interesse em pesquisa voltada ao ensino de história, história da América Latina, currículo escolar e práticas educativas.

## **Lívia Freitas dos Santos**

Tem Doutorado e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na área de concentração em Educação e Ciências Sociais (EHPS). Graduada em História, tem especialização em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP. Atua há 19 anos na carreira docente, tendo sido professora de história, coordenadora pedagógica e diretora de escola. Atualmente, atua como supervisora escolar na rede municipal de ensino de São Paulo. Tem experiência em educação, atuando nos seguintes temas: ensino de história, políticas educacionais, formação e profissionalização docente.

## **Luiza Troccoli**

Bacharela, Licenciada e Mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Educadora popular na Escola Nacional Paulo Freire. Tem foco nos temas relacionados à educação popular, sistematização de experiências e movimentos populares.

## **Marcos Manoel dos Santos**

Graduado em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP, 2012), e em História pelo Centro Universitário Sant'Anna (UniSant'Anna, 2003). Especialista em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2006), especialista em Educação pela Faculdade Bandeirantes (Uniban, 2009), e especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, 2019). Atuou como diretor regional de educação na cidade de São Paulo (2013-2016). Diretor de escola de educação fundamental (2017-2018) e atualmente é diretor de escola municipal de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Tem experiência na área de educação, com ênfase em articulações entre educação e território, intersetorialidade, história e políticas públicas. Atua junto a movimentos populares e políticos ligados à área da educação, cultura, meio ambiente e desenvolvimento local.

## **Marilene Proença Rebello de Souza**

Professora Titular da Universidade de São Paulo (USP, 2015), Psicóloga pelo Instituto de Psicologia (IP-USP, 1978) e Licenciada em Psicologia pela Faculdade de Educação (FE-USP, 1977). Tem Mestrado, Doutorado e Livre-docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP (1991, 1996 e 2010, respectivamente). Docente e pesquisadora do

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no IP-USP (1997-atual), foi coordenadora deste Programa de 2006 a 2014. Foi presidente da Comissão de Pós-Graduação (CPG) do IP-USP (2011-2014). Desde 2011 é professora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina (Prolam/USP), do qual é atual coordenadora. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE/IP-USP) e é líder dos Grupos de Pesquisa do CNPq "Psicologia e escolarização na América Latina: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica" e "Psicologia, sociedade e educação na América Latina". Coordenadora do "Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar", com apoio da Fapesp. Professora do curso de Graduação em Psicologia da USP. Membro da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP). Editora-chefe da revista *Psicologia Ciência e Profissão* (2002-2004 e 2011-2013), editora da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (2006-2008 e 2016-2020), editora temática da *Revista Interamericana de Psicologia – Psicologia e Educação* (2019-2021) e membro do conselho editorial da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (2020-atual). Membro da diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (2002-atual). Conselheira do Conselho Federal de Psicologia (2002-2004 e de 2010-2013) e do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2005-2007 e 2008-2010). Vice-presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

(Anpepp, 2014-2016). Foi diretora do IP-USP (2016-2020). Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e do conselho consultivo da Confederação Nacional dos Trabalhadores Liberais Universitários Regulamentados (CNTU). Compõe o conselho consultivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff e o conselho curador da Fuvest/USP. Realizou estágio pós-doutoral na York University, Canadá (2001-2002). Foi professora visitante nas seguintes universidades: York University, Canadá; Instituto Politécnico Nacional, México, Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados; Universidade de Bologna, Itália, Faculdade de Psicologia; Universidade do Porto, Portugal; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Universidade Autônoma do Peru. É bolsista-produtividade do CNPq, nível IC. Coordenadora dos Grupos de Trabalhos (GTs) “Psicologia” da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped, 2003-2005 e 2007-2009); “Psicologia e Educação da Sociedade Interamericana de Psicologia” (SIP, 2017-2021) e “Psicologia e Educação da União Latinoamericana de Psicologia” (Ulapsi, 2023-2025). Membro da Associação de Historiadores Latinoamericanistas Europeus (Ahila). Membro do GT “Psicologia e Políticas Públicas” da Anpepp (2014-atual) e “Psicologia da Educação” da Anped (1997- atual). Pesquisadora e docente da área de Psicologia Escolar e Educacional, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: políticas públicas em educação, formação e atuação de psicólogos, formação de professores, escolarização, medicalização da educação e da

sociedade, direitos da criança e do adolescente; psicologia, sociedade e educação na América Latina. Presidente anterior da Academia Paulista de Psicologia, ocupando a Cadeira nº 2, Lourenço Filho.

## **Márcia Cordeiro Moreira**

Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999), Graduada em Psicologia pela Faculdade São Marcos (1990). Atualmente é supervisora escolar da Diretoria Regional de Educação Pirituba, e foi docente no ensino superior em cursos de Graduação em Pedagogia nos municípios paulistas de Caieiras e no Mairiporã, de 2005 a 2015. Tem experiência na área de educação, em educação infantil, gestão escolar e currículo na educação básica, atuando principalmente no tema gestão escolar: o trabalho coletivo na escola; currículo na educação básica; cultura escolar. Servidora pública na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) desde 1997, já atuou como diretora de escola e como supervisora escolar. A experiência como docente na educação básica se deu na rede estadual de ensino, entre os anos de 1996 e 2003. No ano de 2013, atuou como diretora de Divisão Pedagógica na Diretoria Regional de Educação Butantã e, no período de 2014 a 2016, atuou na Divisão de Ensino Fundamental e Médio da SME-SP, no setor de elaboração de documentos curriculares e formação docente. De 2017 até a presente data, atua como supervisora escolar na Região Noroeste da cidade de São Paulo.

## Pedro Mastrobuono

Advogado especializado em direitos autorais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), antropólogo e museólogo, com formação multidisciplinar dedicada à interface entre cultura, patrimônio, direito e memória. Realizou pós-doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e recebeu o título de Doutor Honoris Causa em Proteção ao Patrimônio Cultural. Foi agraciado com a Comenda Câmara Cascudo, a mais alta honraria do Senado Federal na área cultural, concedida a apenas sete brasileiros antes de sua outorga, em reconhecimento à sua trajetória na defesa do patrimônio cultural brasileiro. Foi indicado pela Associação Brasileira de Críticos de Arte ao Prêmio Ciccillo Matarazzo como personalidade mais atuante do meio cultural. No campo da museologia, foi sócio-fundador e presidente do Instituto Volpi, presidente do Instituto de Arte Contemporânea (IAC-USP), da Associação dos Amigos do Museu de Arte Contemporânea da USP (AAMAC) e presidente do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) por mais de três anos. Atuou na equipe de transição do Governo do Estado de São Paulo a convite do governador Tarcísio de Freitas e foi nomeado para mandato de quatro anos como presidente da Fundação Memorial da América Latina. É autor de diversos livros nas áreas de direito, antropologia e artes visuais, com ampla produção de catálogos e livros de arte. Trabalhou diretamente nos catálogos raisonné de Alfredo Volpi e Leonilson,

sendo reconhecido como uma das principais referências brasileiras na área e pesquisador-chefe do CNPq nesse campo.

## **Rachel Baumel**

Graduada em Ciências Econômicas pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP), especialista em Desenvolvimento Organizacional pela New York University (NYU), com Mestrado em Políticas Públicas pela O.P. Jindal Global University (JGU), na Índia. Entusiasta da mudança e da educação, com posicionamento marcado pela teoria crítica, internacionalismo, feminismo, antirracismo, política *queer* e decolonial.

## **Raylla Dias Miranda**

Historiadora, professora e pesquisadora. Possui Graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (2016) e Mestrado em História Social pela mesma instituição (2018). É especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Rondônia (2023) e, atualmente, cursa Licenciatura em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) e duas especializações: uma em Educação em Direitos Humanos (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM) e outra em História, Ciências, Ensino e Sociedade (Universidade Federal do ABC – UFABC). Tem experiência como docente nos ensinos Fundamental II

e Médio, com atuação nas redes pública e privada. Atualmente, exerce a função de auxiliar de coordenação pedagógica na EMEFM Rubens Paiva (Prefeitura de São Paulo) e é docente no Centro Universitário São Camilo, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), onde leciona a disciplina de estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Foi integrante do Núcleo de Estudos sobre Política e Poder (NEPP/UFMA), entre 2014 e 2017, e integra o Grupo de Pesquisa “Poderes e instituições, mundos do trabalho e ideias políticas” (Polit/UFMA), atuando na linha de pesquisa política e poder. Participou como avaliadora da 5ª fase da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB), de 2019 a 2024, e da Olimpíada Nacional de Ciências (ONC), em 2020.

## **Regiane Carina da Silva**

Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) com pesquisa focada na formação continuada de professores sob a perspectiva antirracista. Licenciada em Letras – Português/Inglês (2003) e em Pedagogia (2012) pela Universidade de Taubaté (Unitau). Possui especialização *lato sensu* em Língua Inglesa – tópicos em ensino-aprendizagem, pela Unitau (2006); em Administração da Educação, com ênfase em direito aplicado à educação (2018); em Administração da Educação, com ênfase em *bullying* na escola (2020); e em Coordenação Pedagógica (2021) pela Faculdade Campos Elíseos. Em 2023, participou do Programa Ubuntu de formação

de lideranças negras no setor público e da Trilha Formativa para Lideranças em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Afins, promovida pelo Instituto Gesto e Vetor Brasil (atual Motriz). Atuou como professora titular de língua inglesa no município de Campos do Jordão (2004-2007) e, desde 2008, é professora estatutária de língua inglesa no sistema municipal de ensino de Taubaté/SP. Exerceu a função de vice-diretora escolar entre 2015 e 2021. Atualmente, integra a equipe de práticas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Taubaté, como professora coordenadora responsável pelo componente curricular de língua inglesa, atuando na formação continuada de professores, elaboração e implementação curricular, análise de materiais didáticos e acompanhamento pedagógico das escolas. Também desenvolve ações na área da educação antirracista, sendo idealizadora da trilha formativa Trajetórias para uma Educação Antirracista, voltada ao letramento racial crítico dos profissionais da educação.

## **Roberto Bertani**

Exerce o cargo de Diretor do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL) e da revista Nossa América, ambos da Fundação Memorial da América Latina, onde também preside a Cátedra Unesco Memorial da América Latina. No Centro Universitário Belas Artes, é o diretor geral do Museu Belas Artes de São Paulo (Muba) e coordenador do curso de Bacharelado em Artes Visuais. No Centro Universitário Ar-

mando Álvares Penteado (FAAP), é Professor Titular de Marketing e Comunicação. É Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e especialista em Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

## **Sabrina Leite Santos**

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) na área de Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças. Mestre em Educação na mesma área e na mesma instituição. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pesquisadora integrante dos Grupos de Pesquisa “Práticas e políticas da diferença. Estudos sociais da criança e infância” e “Educação pela diferença para a diferença”, ambos coordenados pela Profa. Dra. Anete Abramowicz. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIF) na Prefeitura Municipal de São Paulo. Como pesquisadora, dedica-se a assuntos relacionados à migração internacional de crianças, acesso de crianças migrantes à educação básica brasileira, infância migrante e migração venezuelana.

## **Sandra Maria Fodra**

Doutora no Programa Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Formada em Comunicação Social e História, tem Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Especialização no Ensino de Ética, Valores e Cidadania pela USP. Atuou como professora de língua portuguesa e história, e como coordenadora pedagógica em escola de ensino médio, coordenadora pedagógica no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Centro Oeste, membro da equipe central do Programa Ensino Integral na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP) e gestora do Projeto Mediação Escolar e Comunitária no Sistema de Proteção Escolar. Atuou como responsável pela formação dos educadores no Núcleo de Convivência do Programa CONVIVA – SP. Participa do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE/IP-USP) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Integral, da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Integrante do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia, escolarização, políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica”. Professora e pesquisadora com interesse em escolarização, patologização da educação, convivência escolar e desenvolvimento humano.

## **Sonia M. P. Kruppa**

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), com formação acadêmica na mesma universidade: Bacharelado (1976) e Licenciatura (1981) em Ciências Sociais; Pedagogia e Supervisão Escolar (1985); Mestrado em Educação (1994) e Doutorado em Educação (2001). Tem experiência de pesquisa na área de educação e trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado, políticas públicas, planejamento e avaliação, organismos multilaterais de cooperação (Banco Mundial), formação de professores, educação de jovens e adultos, e economia solidária. Coordenou pesquisa internacional sobre avaliação educacional, realizada em conjunto com pesquisadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP-U.Porto) e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp). Seleccionada em 2008 como professora de alto nível pelo Programa da União Europeia Master Erasmus Mundus Mundusfor – Formación de Profesionales de la Formación, com sede na U.Porto, desenvolveu seminários e outras atividades docentes e de pesquisa junto à Université Reims-Champagne-Ardenne (França) e à Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (Espanha). Trabalhou em administrações públicas municipais e federal nas áreas da educação e trabalho. Foi professora da educação básica em escolas públicas municipais e estaduais. É docente na FE-USP desde 1993. Atualmente, é coordenadora do Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação

da Universidade de São Paulo (NAI/FE-USP), integrado por cerca de trinta escolas públicas situadas na Grande São Paulo, que constituem campo de formação e de pesquisa a licenciandos e professores. Desde 2021, desenvolve trabalho inter-setorial em quatro polos da Região Metropolitana de São Paulo, em parceria com docentes da Faculdade de Saúde Pública (FSP-USP), Escola de Enfermagem (EE-USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É membro do conselho consultivo do Instituto Paul Singer.

## **Thaiany Guedes da Silva**

Pesquisadora Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (PPGE/Unesp) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Ufam. Vice-líder do grupo Educação do campo, currículo e formação de professores na Amazônia (Gpecam/Ufam). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufam. Dedicar-se ao estudo da formação inicial e contínua de professores e pedagogos, visando ao desenvolvimento cognitivo crítico. Atualmente se dedica ao projeto de pós-doutorado “Cursos de licenciatura em pedagogia: concepções epistemológicas e de formação dos pedagogos(as) e professores(as) no contexto da Amazônia brasileira”, desenvolvido junto ao Grupo

de Pesquisa em Formação de Educadores (Gepefe/FE-USP), supervisionado pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, com bolsa de apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

## **Thiago Miranda dos Santos Moreira**

Egresso do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam, 2002), graduado em Pedagogia (2016), Mestre em Educação (2020) e Doutorando na área de Filosofia da Educação, todos pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Desenvolve pesquisas envolvendo a intersecção entre o pensamento de autores como Hannah Arendt, Jacques Rancière, Paul Ricoeur e a educação, sobretudo em seu contexto institucional. Além disso, elabora reflexões sobre autoridade, responsabilidade e identidade docente, formação de professores e cotidiano escolar. Atualmente, é professor de educação infantil e ensino fundamental I na Prefeitura de São Paulo, tendo atuado em posições de gestão escolar entre 2022 e 2024.

# APÊNDICES

## **Apêndice I: Cronograma da 1ª edição do curso** **Educação na América Latina: história,** **movimentos, resistências e proposições**

<b>DATA</b>	<b>TEMA DA AULA</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>
7/3/2024	Aula aberta com visita guiada	Alessandro Octaviani e Sidnei da Silva
14/3/2024	O Brasil e a América Latina – importâncias mútuas na atualidade. O pensamento e a ação da Cepal	Sonia Kruppa
21/3/2024	O subdesenvolvimento e a estagnação da América Latina em Celso Furtado	Sônia Kruppa e Fábio Mascarenhas
4/4/2024	A integração latino-americana e a alteração das relações de dependência em Raúl Prebisch	Sônia Kruppa e Fábio Mascarenhas
11/4/2024	A influência da Cepal no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 –A educação no Plano Trienal	Sônia Kruppa e Fábio Mascarenhas
18/4/2024	O estruturalismo latino-americano na educação brasileira	Sônia Kruppa e Fábio Mascarenhas
2/5/2024	Zapata, Villa e a Revolução Mexicana	João Blanco
9/5/2024	O neozapatismo em Chiapas: história do movimento e questões atuais	João Blanco
16/5/2024	Autonomia e educação indígena no movimento zapatista	João Blanco
23/5/2024	Sindicatos dos Trabalhadores da Educação e propostas coletivas de educação no México hoje	João Blanco

6/6/2024	Formação histórica e a ascensão de Salvador Allende	Wagner Tadeu Iglesias, Ester Rizzi e Marilene Proença
13/6/2024	Chile: de Pinochet aos dias atuais	Wagner Tadeu Iglesias, Ester Rizzi e Marilene Proença
20/6/2024	As duas constituintes chilenas (2021-22   2023)	Wagner Tadeu Iglesias, Ester Rizzi e Marilene Proença
27/6/2024	Estudantes secundaristas brasileiros e chilenos: a ocupação das escolas como estratégia de luta pela democratização da escola.	Wagner Tadeu Iglesias, Ester Rizzi e Marilene Proença
4/7/2024	Encerramento – Avaliação e continuidades da disciplina	Sonia Kruppa

## Apêndice II: Referências da 1ª edição

ABREU, Alzira. *O Brasil de JK: o ISEB e o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2011.

ANDREO, Igor L. *Teologia da libertação e cultura política maia chiapaneca*. São Paulo: Alameda, 2013.

BARBOSA, Alexandre F. Raúl Prebisch (1901-1986): a construção da América Latina e do Terceiro Mundo, de Dosman, Edgar Jr. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 94, p. 218-220, nov. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/MJWPzxMF5P7yx7z4QXYXSSy/?format=html&lang=pt>.

BARONNET, Bruno. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. 2009. Tese (Doctorado em Ciencia Social) – Centro de Estudios Sociológicos, Colégio de México, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.; Institut des Hautes Etudes de L’Amérique Latine, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 2009. Disponível em: <https://theses.hal.science/tel-02895341v1/file/2009PA030087.pdf>.

BARONNET, Bruno; MORA, Mariana; STAHLER-SHOLK, Richard (coord.). *Luchas “muy otras”*. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. Cidade do México: Universidad Autónoma Metropolitana: Casa Abierta al Tiempo, 2011. Disponível em: [https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/luchas\\_muy\\_otras.pdf](https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/luchas_muy_otras.pdf).

BERCOVICI, Gilberto. *Constituição econômica e desenvolvimento: uma leitura a partir da Constituição de 1988*. São Paulo: Malheiros, 2005.

BERCOVICI, Gilberto. Reformas de base e superação do subdesenvolvimento. *Revista de Estudios Brasileños*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 97-112, 2014. Disponível em <https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/2386-4540/article/download/reb20141197112/18701/62831>.

BRANCO, João. Comunalismo e educação própria em Oaxaca: a diversidade cultural e política frente à intervenção empresarial e o capitalismo de desastre. *Trenzar – Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, Santiago, v. 2, n. 4, p. 14-30, 2020. Disponível em: <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/66>.

BRANCO, João. *Movimento docente, insurreição e propostas coletivas de educação em Oaxaca*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062015-153719/pt-br.php>.

BRASIL. *Plano trienal de desenvolvimento econômico e social (1963-1965): síntese*. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: <https://bibliotecadigital.gestao.gov.br/handle/123456789/495>.

BRASIL. *Plano trienal de educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1963.

CORRÊA, Anna M. M. *A Revolução Mexicana*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DOSMAN, Edgar J. *Raúl Prebisch (1901-1986): a construção da América Latina e do Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2011.

FURTADO, Celso. *Desenvolvimento e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

FURTADO, Celso. *Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

FURTADO, Celso; MANESCHI, Andrea. Um modelo simulado de desenvolvimento e estagnação na América Latina. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 5-27, 1968.

HARVEY, Neil. *La Rebelión de Chiapas: la lucha por la tierra y la democracia*. México, D.F.: Era, 2000.

HERZOG, Jesus S. *Breve historia de la Revolución Mexicana: a etapa constitucionalista y la lucha de facciones*. 14. reimp. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

HERZOG, Jesus S. *Breve historia de la Revolución Mexicana: los antecedentes y la Etapa Maderista*. 15. reimp. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.

HERZOG, Jesus S. *Trayectoria ideológica de la Revolución Mexicana y otros ensayos*. 1. reimp. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1994.

KATZ, Friedrich. *Pancho Villa*. Tradução: Paloma Villegas. v. 1. México, D.F.: Era, 1998.

KNIGHT, Alan. *La Revolución Mexicana: del Porfiriato al nuevo régimen constitucional*. Tradução: Luis Cortés Bargalló, rev. da trad. Argelia Castillo Cano. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2010.

KOURÍ, Emilio. La invención del ejido. *Revista Nexos*, 1 jan. 2015. Disponível em: <https://www.nexos.com.mx/?p=23778>.

MACEDO, Roberto. Plano trienal de desenvolvimento econômico e social (1963-1965). In: MINDLIN, Betty (org.). *Planejamento no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 52-67.

MALDONADO, Benjamin. *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: La nueva educación comunitaria y su contexto*. 2010. Tese (Doutorado) – Faculty of Archeology, Universiteit Leiden, Países Baixos, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1887/15950>.

MANIFIESTO de Emiliano Zapata em 27 de agosto de 1911. In: CARMONA, D. *Memoria política de México*. Guanajuato: Universidade de Guanajuato, 2014. Disponível em: [https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1912%20MEZ\\_.html](https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1912%20MEZ_.html).

MANIFIESTO del Partido Liberal Mexicano, de 23 de setembro de 1911. *Biblioteca Jurídica Digital del Instituto de Investigaciones Jurídicas*, Universidad Autónoma de México (Unam), 2010. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2625/54.pdf>.

MASCARENHAS, Fábio S. *Estado, planejamento educacional e desenvolvimento no Brasil: aportes para um Direito Econômico da Educação*. 2023. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo,

2023. DOI: 10.11606/T.2.2023.tde-17042024-131439. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2133/tde-17042024-131439/pt-br.php>.

MOREL, Ana Paula M. Caminhar perguntando: a educação autônoma zapatista. *RevistAleph*, n. 31, p. 487-508, 2018. DOI: 10.22409/revistaleph.v0i31.39282. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39282>.

MORESCHI, Alejandra A. La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur – Revista de Ciencias Sociales*, Oaxaca, ano 18, n. 34, p. 7-19, 2013.

OLIVEIRA, Felipe. *Estudantes secundaristas brasileiros e chilenos: ocupações de escola como luta pelo direito à educação*. 2022. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-17082023-114229/pt-br.php>.

PLAN de Ayala – publicado pelos zapatistas em 25 de novembro de 1911. In: DÁVILA, Doralicia C. *Memoria política de México*. Guanajuato: Universidade de Guanajuato, 2014. Disponível em: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1911PDA.html>.

PREBISCH, Raúl. *Capitalismo periférico: crisis y transformación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1981.

REED, John. *México insurgente*. São Paulo: Boitempo, 2010.

RIZZI, Ester G. *Revolução Mexicana: o direito em tempos de transformação social*. 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-25052017-155455/pt-br.php>.

RODRIGUES, Isabel C. *Bobeou dançou: articulâncias nas ocupações das escolas estaduais paulistas em 2015*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-24102023-180338/pt-br.php>.

SANTANDER, Pedro *et al.* De la hegemonía digital a la derrota electoral: majority illusion en el plebiscito constitucional chileno. *Cuadernos.info*, Santiago, n. 53, p. 70-94, 2022. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-367X2022000300005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-367X2022000300005&lng=es&nrm=iso).

SANTOS, Lincoln A. A alternativa para o progresso: o nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 19, n. 57, p. 1-18, jan./mar. 2019. DOI: 10.4025/rbhe.v19.2019.e057. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/LhLVqFpV9VKDfXTVTDg-MyMD/abstract/?lang=pt>.

SPATOLA, Iael; BUFFA, Cyntia; HERRERA, Guillermo. Opción Rechazo: el rol del duopolio informativo chileno en la votación del Plebiscito Constitucional (ago./sep. 2022). *Cuaderno 194 – Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, Palermo, n. 194, p. 99-114, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9186577>.

SOUZA, Luciana P. Autonomia zapatista: elementos de uma experiência de educação anti-hegemônica. In: SOUZA, Luciana P. *O significado da autonomia na educação zapatista: elementos para pensar uma experiência de educação anti-hegemônica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. p. 129-159.

TEIXEIRA, Anísio. Plano Nacional de Educação. *Boletim Informativo CAPES*, Rio de Janeiro, n. 123, p. 1-3, fev. 1963.

VASCONCELOS, Joana S. A encruzilhada chilena rumo à nova Constituição. *Jacobina*, 29 ago. 2022. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2022/08/a-encruzilhada-chilena-rumo-a-nova-constituicao/>.

WOLMACK JR., John. *Zapata y la Revolución Mexicana*. México, D.F.: Siglo XXI, 2005.

## Apêndice III: Documentários da 1ª edição

JANGO – documentário, 1984. Direção: Silvio Tendler.

PRIVATIZAÇÕES: a distopia do capital – documentário, 2014. Direção: Silvio Tendler

O VENENO ESTÁ NA MESA – documentário, 2011. Direção: Silvio Tendler.

A REBELIÃO DOS PINGUINS – documentário, 2007. Direção: Carlos Pronzato.

UN POQUITO DE TANTA VERDAD – documentário, 2007. Direção: Jill Irene Friedberg. Sobre a mobilização do magistério em Oaxaca, México. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=37dWP-dBPL4>.

GRANITO DE ARENA – documentário, 2005. Direção: Jill Irene Friedberg. Sobre educação comunitária e práticas pedagógicas dos professores da rede pública de Oaxaca, México. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mHbY0MZ3lmI>.

## Apêndice IV: Cronograma da 2ª edição Educação na América Latina: história, movimentos, resistências e proposições

DATA	TEMA DA AULA	RESPONSÁVEIS
21/8/2024	<p><i>Abertura</i></p> <p>O conceito de desenvolvimento: Brasil – indústria Brasil – reforma agrária</p>	<p>Fausto Augusto Jr (presidente do CN-SESI) e João Pedro Stedile (Coordenação Nacional do MST)</p>
28/8/2024	<p><i>Brasil</i></p> <p>Contexto geral, antigas e novas questões sobre a relação entre público e privado. O embate entre público e privado na dinâmica educacional brasileira: contextos históricos. De que forma os mecanismos econômicos, especialmente neoliberais, forneceram subsídios cruciais para o avanço da extrema direita no país.</p>	<p>Sonia Kruppa e Fábio Mascarenhas</p>
11/9/2024	<p><i>Brasil</i></p> <p>Educação pública e ameaças da direita, especialmente a partir de 2016: análise conjuntural mais ampla e especificidades do setor educacional.</p>	<p>Sonia Kruppa e Fábio Mascarenhas</p>
18/9/2024	<p><i>América Latina e globalização</i></p> <p>1. Relações entre China e América Latina</p>	<p>Marilene Proença (Prolam) coordenação; Wagner Iglesias (Prolam) e Geovana Lunardi Mendes (Udesc)</p>

	2. As instituições acadêmicas que estudam a América Latina	
25/9/2024	<p><i>América Latina – Argentina</i></p> <p>O conceito de América Latina: origens, interpretações e problemáticas. Unidade continental: entre regionalismos e integração. Modelos e experiências de integração latino-americana nos séculos XX e XXI: ALALC, Aladi, Pacto Andino, ALCA, Mercosul, Alba, Unasul.</p>	Wagner Iglecias e Gabriel Dib de Vuono
2/10/2024	<p><i>América Latina – Argentina e Brasil</i></p> <p>Principais aspectos da história das relações entre Brasil e Argentina e a concepção da integração econômica regional. A aproximação entre os dois países na década de 1980 até a criação e evolução do Mercosul.</p>	Márcio Bobik Braga (Prolam)
9/10/2024	<p><i>América Latina – Venezuela e Colômbia</i></p> <p>A educação durante a pandemia de covid-19: crianças migrantes venezuelanas para o Brasil e a Colômbia, com foco na cidade fronteira de San José de Cúcuta. O contexto da educação básica, os impactos na escolarização: desafios e dificuldades do sistema educativo (adaptação curricular, falta de recursos e infraestrutura e discriminação xenofóbica). Iniciativas positivas que facilitaram a integração escolar dos migrantes durante a crise sanitária.</p>	Marilene Proença Rebello de Souza e Jáder Hernando Mejía Cano

<p>16/10/2024</p>	<p><i>América Latina – Argentina, Brasil e El Salvador</i></p> <p>Aprendizagens e desafios da educação virtual latino-americana durante a pandemia de covid-19.</p> <p>Educação virtual: o papel do professor e do aluno (nível técnico e atitudinal); formação de professores; elementos didáticos (objetivos, conteúdos, atividades, recursos, avaliação), vínculos humanos (relações pessoais, solidariedade, cooperação etc.).</p> <p>Adaptação curricular e uso das tecnologias de informação e comunicação em tempos de pandemia. Conquistas e restrições no ensino e na aprendizagem, desafios a serem superados na educação virtual. Consequências no desenvolvimento acadêmico e pessoal de professores e alunos (desempenho, emoções, saúde etc.).</p>	<p>Rita de Cassia Lima e Castro</p>
<p>13/11/2024</p>	<p><i>América Latina – Colômbia</i></p> <p>Experiências de educação popular dos movimentos sociais de reforma agrária no Brasil e na Colômbia.</p> <p>Educação como principal instrumento de enfrentamento ao fatalismo latino-americano: ferramenta de luta, reivindicação de direitos e emancipação trabalhadores.</p> <p>A psicologia escolar crítica na prática do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (Brasil) e da Coordenação Nacional Agrária (Colômbia).</p>	<p>Marilene Proença e Juliana Rudge</p>

30/10/2024	<p><i>América Latina – Argentina</i></p> <p>De Sarmiento a Milei: visão panorâmica das políticas públicas de educação na Argentina.</p> <p>Para atingir os níveis de escolaridade elevados (como Chile e Uruguai), o país passou por distintas fases de estruturação de seu sistema educacional, das escolas de formação básica e técnica às universidades.</p> <p>Um percurso desde as reformas de Domingo Sarmiento, presidente argentino entre 1868 e 1874, até as propostas para a área do atual governo, sob a presidência de Xavier Milei.</p>	Wagner Iglecias
6/11/2024	IV Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina	
23/10/2024	<p><i>América Latina – Cuba</i></p> <p>Memórias e histórias da elaboração dos fundamentos teórico-práticos da psicologia da educação no Ministério de Educação cubano (de 1960 até 1990) e seus efeitos na América Latina e Caribe. Análise das relações entre desenvolvimento pessoal e profissional e impactos da participação coletiva na formação e prática laboral – elementos importantes para a qualidade do sistema educacional cubano, reconhecida internacionalmente por inúmeros pesquisadores de diversos países.</p>	Alayde Maria Pinto Digiovanni

	Apresentação da metodologia de história oral, ferramenta útil nos estudos que visam recuperar a memória histórica e seus efeitos nos processos de elaboração das políticas educacionais latino-americanas em todos os níveis de ensino.	
27/11/2024	<p><i>América Latina – Cuba</i></p> <p>As ações do projeto Cidades MIL (sigla em inglês correspondente a AMI – Alfabetização Midiática e Informacional), desenvolvido pela Unesco.</p> <p>O conceito de Cidade MIL, seus indicadores e métricas, sua implantação nas cidades de Havana e Varadero.</p>	Felipe Chibás Ortiz
4/12/2024	Encerramento	

## Apêndice V: Referências da 2ª edição

AGUILAR GORDÓN, Floralba R. Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 46, n. 3, p. 213-223, 2020. DOI: 10.4067/S0718-07052020000300213. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S0718-07052020000300213&lng=es&nrm=iso](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0718-07052020000300213&lng=es&nrm=iso).

AGUILAR GORDÓN, Floralba R.; CHAMBA ZARANGO, A. P. Reflexiones sobre la filosofía de la tecnología en los procesos educativos. *Revista Conrado*, Cienfuegos, v. 15, n. 70, p. 109-119, sept./oct. 2019. Disponível em: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1113>.

ALBERTI, Verena. *O que documenta a fonte oral?* Possibilidades para além da construção do passado. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 1996. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/a9151c96-5b29-4303-912e-de966f7d3c36/full>.

ALEXANDER, Jeffrey. Vociferando contra o iluminismo: a ideologia de Steve Bannon. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 1009-1023, dez. 2018.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *La educación superior en tiempos de Covid-19*: aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina. Washington, D.C.: BID, 2020. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-superior-en-tiempos-de-covid-19-aportes-de-la-segunda-reunion-del-dialogo-virtual-con>.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Políticas sociales en respuesta al coronavirus: los mercados laborales de América Latina y el Caribe ante el impacto de Covid-19. *BID Migraciones*, 2020. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los-mercados-laborales-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-el-impacto-de-COVID-19.pdf>.

BARROS, Pedro S. *et al.* *Integração econômica bilateral Argentina-Brasil: reconstruindo pontes: nota técnica*. Brasília, DF: Ipea, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/366113ad-1a15-4a54-a333-6bd2cbdf288f>.

BAUMANN, Renato. *Integração regional: teoria e experiência latino-americana*. Rio de Janeiro: LTC: Gen, 2013.

BELTRAMINO, Lucía (comp.). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2020. Disponível em: <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/tienda/publicaciones-de-investigacion/ciffyh/e-book-aprendizajes-y-practicas-educativas-en-las-actuales-condiciones-de-epoca-covid-19/>.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. *50 anos do pensamento da Cepal*. v. 2. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços. *Nova indústria Brasil – forte, transformadora e sustentável: Plano de Ação para a neointustrialização 2024-2026*. Brasília, DF: CNDI: MDIC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdic/pt-br/composicao/se/cndi/plano-de-acao/nova-industria-brasil-plano-de-acao-2024-2026-1.pdf>.

BRASIL. *O caminho da prosperidade: proposta de Plano de Governo*. Brasília, DF: Tribunal Superior Eleitoral, 2018.

CACHINELL, Belinda M. Claves para el desarrollo de la docencia en la Educación Superior en condiciones de aislamiento y distanciamiento. *Revista Cientific*, v. 5, n. 17, p. 10-17, 2020. DOI: 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.0.10-17. Disponível em: [https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/490](https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/490).

CANCILLERÍA DE COLOMBIA. *Firma del Acuerdo de Paz en el Teatro Colón*. Bogotá, DC: Gobierno Nacional, 2016. Disponível em: [https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11\\_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf](https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf).

CANDEAS, Alessandro. *A integração Brasil-Argentina: história de uma ideia na “visão do outro”*. Brasília, DF: FUNAG, 2010.

CARDONA LONDOÑO, Claudia M.; RAMÍREZ SÁNCHEZ, María; RIVAS TRUJILLO, Edwin. Educación superior en un mundo virtual, forzado por la pandemia del Covid-19. *Revista Espacios*, v. 41, n. 35, p. 44-57, 2020. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p04.pdf>.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. *A vantagem acadêmica de Cuba: porque seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CHIBÁS ORTIZ, Felipe; SUZUKI, Júlio César; MARQUES LIMA, Rita de Cássia (org.). *Cidades MIL: indicadores, métricas e casos*. São Paulo: Unesco: FFLCH/USP: Prolam/USP, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/999>.

CHIBÁS ORTIZ, Felipe; SUZUKI, Júlio César; MARQUES LIMA, Rita de Cássia (org.). *Cidades MIL além da Inteligência Artificial e Inovação Social com ESG e Agenda 2030*. São Paulo: FFLCH: Prolam/USP, 2024. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1334>.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Emenda Constitucional nº 109/2021: novo desmonte dos direitos sociais. *Nota Técnica DIEESE*, São Paulo, n. 257, 5 maio 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2021/nota-Tec257PEC186.pdf>.

DIGIOVANNI, Alayde M. P. *Brasil e Cuba: um estudo comparado sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia, entre as décadas de 1960 e 1990*. 2016. Tese de (Doutorado em Ciências) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-18042017-133112/pt-br.php>.

DIGIOVANNI, Alayde M. P.; SOUZA, Marilene P. R. Contribuições da Psicologia da Educação para a qualidade da educação cubana na década de 1990. *In: NEGREIROS, Fausto; ZIBETTI, Marli L. T.; BARROCO, Sonia M. S. (org.). Pesquisa em psicologia e políticas educacionais: desafios para o enfrentamento à exclusão*. Teresina: CRV: UFPI, 2018. p. 215-227.

ESTRADA ARAOZ, Edwin Gustavo; GALLEGOS RAMOS, Nestor Antonio; PUMA SACSI, Miguel Ángel. Percepción de los estudiantes universitarios sobre la educación virtual durante la pandemia de Covid-19. *Revista San Gregorio*, v. 1, n. 49, p. 74-89, 2022. DOI: 10.36097/rsan.v0i49.1967. Disponível em: <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVIS-TASANGREGORIO/article/view/1967>.

FELÍCIO, Caroline D.; SOUZA, Francis D.; AZEVEDO, Débora R. C. As propostas “bolsolavistas” para a educação brasileira. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 3, p. 275-305, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46781>.

JOUTARD, Philippe *et al.* Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta M.; FERNANDES; Tania M.; ALBERTI, Verena (org.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz: Casa de Oswaldo Cruz, 2000. p. 31-45. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879-03.pdf>.

LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: Future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TSQSX7dwJVVGyYW8bVFmWYm/?lang=pt>.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. *Protocolo para el inicio de las clases presenciales, de 5 de febrero de 2021*. Buenos Aires: Ministerio de Salud: Ministerio de Educación, 2021.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. *Resolución conjunta n° 1/medgc/21, de 5 de febrero de 2021*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2021.

IGLESIAS, Wagner *et al.* (org.). *China y el nuevo mapa del poder mundial*. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2022. (Grupos de trabajo de CLACSO).

RIVAS, Alex. Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia? Universidad de San Andrés, Argentina. *Documento de Trabajo*, 2020.

RIVOIR, Ana; MORALES, María J. *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de Covid-19*. Buenos Aires: IIPE Unesco, 2021.

RUDGE, Juliana; SOUZA, Marilene P. R. El processo de alfabetización de jóvenes y adultos en los movimientos sociales por la tierra: educación popular en Brasil e Colombia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, p. e023053-e023053, 2023. DOI: 10.21723/riace.v18i00.17244. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17244>.

SAGARRA, Sebastián. Covid-19: aportes y limitaciones de la enseñanza virtual asíncrona. *Educación en Ciencias Biológicas*, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1497>.

SARDINHA, Rafaela; LEHER, Roberto. ‘Auxílio Brasil’ institui os ‘vouchers’ escolares para destruir a educação básica pública. *Sou Ciência*, São Paulo, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/destaques/universidade-em-pauta/auxilio-brasil-institui-os-vouchers-escolares-para-destruir-a-educacao-basica-publica>.

SARDINHA, Rafaela; SOUZA, Fábio A. O financiamento da educação básica no Governo Bolsonaro em tempos de financeirização do capital. In: LEHER, Roberto (org.). *A educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 161-186.

SOUZA, Fábio A. Os novos e velhos problemas do “Novo Fundeb”: análise da Emenda Constitucional 108/2020. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 23, n. 3, p. 788-802, set./dez. 2021. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15888>.

STEDILE, João P. (org.). *Experiências históricas de reforma agrária no mundo*. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

SUZUKI, Júlio César; CHIBÁS ORTIZ, Felipe; DIAS, Ana Paula. Cidades MIL: perspectivas para o planejamento urbano na América Latina. In: SUZUKI, Júlio César; NEPOMUCENO, Maria Margarida C.; ARAÚJO, Gilvan C. C. (org.). *A dimensão cultural nos processos de integração entre países da América Latina*. São Paulo: FFLCH/USP: Prolam/USP, 2021. (Diálogos Interdisciplinares). p. 421-445. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/735>.

UNESCO. *Unesco Covid-19 education response: how many students are at risk of not returning to school?* Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.

UNESCO IESALC. *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. Paris: Unesco, 2020.

UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES. 2.900 millones de personas siguen careciendo de conexión. *ITU, Comunicado de Prensa*, Ginebra, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://www.itu.int/es/mediacentre/Pages/PR-2021-11-29-FactsFigures.aspx>.

VELEDA, Cecilia; RIVAS, Axel; MEZZADRA, Florencia. *La construcción de la justicia educativa: criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: Cippec: Unicef-Embajada de Finlandia, 2011. Disponível em: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>.

YANAZE, Mitsuru; CHIBÁS ORTIZ, Felipe; BASTOS, Dori-  
nho. *Cidades MIL em cartoons para adolescentes e jovens*. São  
Paulo: ECA/USP, 2019. Disponível em: [http://cea-  
com.com.br/mil/english.html](http://cea-com.com.br/mil/english.html).

## Apêndice VI: Documentários da 2ª edição

A DOCTRINA DO CHOQUE – documentário baseado em livro de Naomi Klein, 2009. Direção: Michael Winterbottom e Mat Whitecross. Disponível em: <https://youtu.be/Y4p6MvwpuUeo>.

MILTON FRIEDMAN AND CHILE – documentário, 1991. Episódio de *Free to Choose* (Livre para escolher), série em dez episódios exibida emissora de tevê PBS, sobre a vida e as ideias do economista Milton Friedman, um dos formuladores dos princípios neoliberais – livre mercado, desregulação econômica, não-intervenção do Estado na economia. Direção: Katherine Anderson. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SCKTFPLL-Lk>.

ECONOMIC FREEDOM IN CHILE – documentário, 1991. Episódio da série *Free to Choose* (Livre para escolher), sobre a vida e as ideias do economista Milton Friedman. Direção: Katherine Anderson. Disponível em: <https://youtu.be/DzWfs07EIUE>.

A BATALHA DO CHILE – documentário, 1979. Retrata, com imagens de época, o governo Allende, o golpe militar de 1973 e a implantação da ditadura militar no Chile. É dividido em três partes (A insurreição da burguesia, O golpe militar e O poder popular). Direção e roteiro: Patricio Guzmán. Disponível em: <https://youtu.be/pgBh5SiIEg4>.

LA REBELIÓN PENGUINA – documentário, 2007. Registro da luta dos estudantes secundaristas chilenos em 2006. Mais de um milhão de estudantes protestaram nas ruas, ocuparam escolas e exigiam mudanças no sistema educacional e mudanças estruturais. Direção: Carlos Pronzato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kYzkDql56yw>.

