

Educação e democracia: limites e possibilidades das políticas educacionais emancipatórias para além do capital

André Dionei Fonseca¹

Karolina Carvalho do Amarante²

Gilberto César Lopes Rodrigues³

RESUMO

O presente artigo visa discutir a respeito das políticas educacionais, seus limites e possibilidades para além do capital. Nesse intuito, tratamos primeiramente sobre os aspectos conceituais que envolvem a compreensão da concepção de Estado, democracia e emancipação. Em seguida, discute-se sobre as políticas educacionais no contexto neoliberal. Trata-se de um estudo bibliográfico por meio de autores que se alinham a perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, como método de análise da realidade, que tem como concepção de análise o contexto histórico e as contradições que permeiam a sociedade, vista em Mészáros (2005), Höfling (2001), Saviani (2017a, 2017b, 2020), Tonet (2018) entre outros. Como conclusão, aborda-se os desafios para superação da lógica do capital

¹ Doutor em História Social (FFLCH/USP). Professor adjunto do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Faculdade de Ciências Humanas (FACH), Campo Grande/MS. Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa). Integrante do grupo de pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil-Histedbr - UFOPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0220-5117>. E-mail: andre.dionei@ufms.br

² Mestra em Educação (2022) pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Integrante do grupo de pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil-Histedbr-UFOPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3505-0940>. E-mail: karol_mak@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação, professor adjunto nos programas de graduação e pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena em rede entre UEPA-UFOPA-UFPA-UNIFESSPA. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em "Indigenismo, sociedades e Educação na Amazônia – ISSEAM. Integrante do grupo de pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil-Histedbr-UFOPA. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3960-5440>. E-mail: gilberto.rodrigues@ufopa.edu.br

e as possibilidades das políticas educacionais por meio da emancipação humana.

Palavras-chave: educação; política educacionais; democracia.

Education and democracy: limits and possibilities of emancipatory educational policies beyond capital

ABSTRACT

This article aims to discuss about educational policies, their limits and possibilities beyond capital. To this end, we first deal with the conceptual aspects that involve the understanding of the conception of State, democracy and emancipation. Then, educational policies in the neoliberal context are discussed. This is a bibliographic study by authors who align themselves with the theoretical perspective of dialectical historical materialism, as a method of analyzing reality, whose analysis concept is the historical context and the contradictions that permeate society, seen in Mészáros (2005), Höfling (2001), Saviani (2017a, 2017b, 2020), Tonet (2018) among others. In conclusion, it addresses the challenges to overcome the logic of capital and the possibilities of educational policies through human emancipation.

Keywords: education; educational policy; democracy.

Educación y democracia: límites y posibilidades de las políticas educativas emancipatorias más allá del capital

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir sobre las políticas educativas, sus límites y posibilidades más allá del capital. Para ello, nos ocupamos en primer lugar de los aspectos conceptuales que implican la comprensión de la concepción de Estado, democracia y emancipación. Luego, se discuten las políticas educativas en el contexto neoliberal. Se trata de un estudio bibliográfico de autores que se alinean con la perspectiva teórica del materialismo histórico

dialéctico, como método de análise de la realidad, que tiene como concepción de análisis el contexto histórico y las contradicciones que permean la sociedad, visto en Mészáros (2005), Höfling (2001), Saviani (2017a, 2017b, 2020), Tonet (2018) entre otros. En conclusión, aborda los desafíos para superar la lógica del capital y las posibilidades de las políticas educativas a través de la emancipación humana.

Palabras clave: educación; política educativa; la democracia.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos grandes transformações na sociedade advindas das diversas formas de intervenção humana na natureza e nas relações sociais. O capital, na sua forma mais desenvolvida, avança devastando o meio ambiente, engendrando formas de subjetividade humana, cada vez mais alienadas as formas de relações capitalistas vistas em suas sucessivas crises sem precedentes (SCHLESENER, 2016). Qualquer ação que vise relações mais humanas sem destruir ou provocar meios de vida, dentro desse sistema é inviável, pois a lógica do capital, como nos afirma Mészáros (2005) é incontrolável, incorrigível, incontestável e irreformável.

Nessa lógica, o capital torna-se cada vez mais “autorreprodutivo”, pois ao “enfrentar essa profunda crise, o capital lança mão de todos os meios” não encontrando nenhum obstáculo para impedir seus avanços (TONET, 2018, p. 15). Em consonância com isso, Saviani assinala que

[...]a produção capitalista hoje é uma produção destrutiva, pois só pode se manter pela reconstrução do que é destruído, já que isso pode ser feito sem abrir mão das relações privadas de produção, o que se evidencia pelos constantes desastres ambientais, acidentes de trânsito, conflitos bélicos, expansão da criminalidade e da violência, cujos resultados destrutivos movimentam capitais para sua reconstrução, sem que as forças produtivas possam avançar para além do nível já atingido (SAVIANI, 2017b, p. 659).

Dentro desse contexto, o debate sobre as questões políticas que vem ocorrendo de forma tempestiva no país afeta diversos outros setores, dentre eles a educação, por meio de políticas de reformas, descontinuidades e retrocessos (SAVIANI, 2020). Desde 2016⁴, por exemplo, viu-se novas reformulações no âmbito político, que trouxeram à baila, por meio de partidos conservadores, a retomada ao poder de políticas públicas que atendam a demanda do capital, sobre a égide do estado mínimo (SAVIANI, 2017a). Com isso, foram orquestrados projetos de precarização do Estado, com a bandeira da privatização de setores públicos, facilitação ao mercado global e diversas outras intervenções na área econômica que afetam a educação por meio da implementação do Estado do bem-estar social (PREVITALLI; FAGIANI, 2017).

Isso nos permite refletir sobre a sociedade imposta pelo sistema vigente, que define uma norma de vida, que valoriza a competitividade, modela e remodela subjetividades para atender as demandas mercadológicas. Isso tudo condizente com a “racionalidade neoliberal” que parte do princípio universal da concorrência e da meritocracia (DARDOT; LAVAL, 2016). Na educação, por exemplo, isso é refletido no que Duarte (2020, p. 23) aponta como a “doutrinação obscurantista neoliberal”, ocasionando o adoecimento dos professores, em meio as precárias condições de trabalho, formação e remuneração.

Nesse cenário, a lógica imposta a sociedade é de não haver solução, pois o que é imposto muitas vezes não é analisado de maneira crítica pela sociedade, ou melhor explicando, é internalizado pelas formas mistificadoras reificadas do capital (MÉSZÁROS, 2005). Considerando os limites no interior do Estado, e visando as possíveis formas de superação das suas políticas neoliberais, que tem a democracia formal (SAVIANI, 2017b) como sua forma política para preservação dos interesses do capital, em que medida as reivindicações por uma educação emancipatória poderão ser aderidas nas políticas educacionais, com vista a romper com a lógica do capital?

⁴ Crise política que se alastrou no país, a partir do retrocesso político previsível e surpreende, marcado pelo golpe a democracia, do Estado jurídico-midiático-parlamentar, que destituiu do cargo a ex-presidenta Dilma Rousseff (SAVIANI, 2017a).

Desse modo, o presente artigo visa discutir a respeito das políticas educacionais seus limites e possibilidades para além do capital. Com esse intuito, tratamos primeiramente sobre os aspectos conceituais que envolvem a compreensão da concepção de Estado, democracia e emancipação. Entende-se que as análises e compreensões acerca da educação, nos seus aspectos históricos, políticos e sociais, devem permear o entendimento precípua da concepção de Estado (HÖFLING, 2001).

Em seguida, discute-se sobre as políticas educacionais no contexto neoliberal, uma vez que a análise de tais políticas públicas deve compreender as dimensões do conceito de Estado, enquanto construção social, partindo do entendimento de que a educação não está alijada das demandas do Estado neoliberal.

Trata-se de um estudo bibliográfico por meio de autores que se alinham a perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, como método de análise da realidade, que tem como concepção de análise o contexto histórico e as contradições que permeiam a sociedade. Tal método, se assenta no entendimento de que “o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo” (MARTINS, 2006, p. 10). Para Manairdes (2009, p. 13) o estudo das

[...] políticas educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demanda uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas.

Como conclusão, aborda-se os desafios para superação da lógica do capital e as possibilidades das políticas educacionais por meio da emancipação humana. Entende-se que, as reivindicações por uma educação plena e emancipatória, deve almejar a superação da lógica do capital, por meio de uma educação crítica e transformadora, com base na formação humana, na associação coletiva e “contrainternalização” de práticas exploratórias e discriminatórias (MÉSZÁROS, 2005).

COMPREENSÃO DE ESTADO, DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO

“O Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo de classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas[...]”-

Frederich Engels.

No Brasil, a democracia é garantida pela Constituição Federal de 1888, que tem como regime político o Estado democrático de Direito, fundamentado na soberania; cidadania; na dignidade da pessoa humana; nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e no pluralismo político. Estabelece esse regime que todo poder emana do povo, exercido por meio dos seus representantes eleitos que ocupam os três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Tem-se, portanto, uma democracia liberal representativa, em que o liberal é a ideologia política da burguesia, que tem como doutrina político-econômica o liberalismo, pautado pelos valores da Revolução Francesa: Igualdade, Liberdade e Fraternidade.

O Estado como realidade jurídica, emana leis que regem essa ordem democrática na sociedade. Mascaro (2015, p. 61) nos explica que a legalidade deriva das formas jurídicas e políticas, que por meio da

[...] normatividade, direitos subjetivos, faculdades, liberdades, obrigações, deveres, poderes, sujeições, impotências e imunidades são instituídos, constituídos, garantidos e servem de base de previsibilidade às relações sociais.

A partir do entendimento do senso comum, quando se há uma demanda na sociedade que implique a criação de uma política pública para um determinado setor, se reivindica o papel do Estado para garantir a exequibilidade da lei ou a sua instituição. Ou seja, vê-se, o Estado, como garantidor do cumprimento da lei, para suprir algo que esteja sendo negligenciado na sociedade pela reivindicação do povo.

Nesse contexto, a legislação ganha força no entendimento da sociedade, para que a democracia seja garantida. Mas para compreender a legislação, torna-se essencial o conhecimento acerca

do real papel do Estado, suas funções e concepções - e em paralelo a democracia, enquanto seu regime político, garantida pela elaboração de suas políticas públicas emanadas a partir das leis – na sua gênese e essência. Engels (1984) expõe o entendimento do Estado, sendo este nascido do antagonismo entre as classes e no seu conflito. Segundo Engels, a gênese do Estado nasce em Atenas, por meio do antagonismo entre a sociedade gentílica e o Estado, tendo a formação do Estado para a “[...] destruição dos laços gentílicos, dividindo os membros de cada *gens* em privilegiados e não-privilegiados, e dividindo estes últimos em duas classes, segundo seus ofícios, e opondo-as uma à outra” (ENGELS, 1884, p. 122).

A compreensão do Estado, por meio da análise do materialismo histórico e dialético, fundamenta-se nos princípios teórico-filosóficos, científicos, materiais, históricos que revelam a realidade na sua historicidade e totalidade. Segundo Mascaro (2013, p. 11) “para a compreensão do Estado e da política, é necessário o entendimento de sua posição relacional, estrutural, histórica, dinâmica e contraditória dentro da totalidade da reprodução social”. Engels explica que

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realização da ideia moral”, nem a “imagem e realização da razão” como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento, é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e **está dividida por antagonismos irreconciliáveis** que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, **é o Estado**” (ENGELS, 1984, p. 191, grifo meus).

A assertiva de Engels (1984) é crucial para compreendermos a construção social do Estado a partir dos princípios históricos e filosóficos da razão. Isso porque, quando Marx analisa o Estado, ele não vê a razão, como afirmado por Hegel em que o Estado é o ente de razão. Pois este Estado não serve a todos, e beneficia apenas a classe dominante nos seus ordenamentos. Por isso também, a razão não é universal, como afirmava Kant, visto que há a existência das classes, e a razão das classes não é a mesma. Então Marx descobre que o protagonista da história não é o indivíduo enquanto sujeito universal e nem o Estado, enquanto um instrumento de opressão da burguesia. O protagonista da história, dirá Marx, é a classe trabalhadora, visto que esta sofre as dores do sistema e representa a própria revolução.

Para chegar a essa síntese, Marx se debruçou nas análises das concepções hegelianas e kantistas sobre a razão, que tiveram essas duas correntes filosóficas papel fundamental para o avanço do conhecimento, porém alinhado aos interesses da classe dominante. Kant estabeleceu uma síntese importante entre as tradições inatistas e empiristas, no início do século XVI. De um lado os inatistas, compreendiam a razão na realidade exterior, na capacidade inata no indivíduo. De outro, os empiristas centralizavam o objeto do conhecimento por meio das experiências.

Para Kant, não havia, portanto, polos opostos, mas a junção dessas duas correntes, pois o conhecimento humano advém tanto das experiências como das ideias racionais. Então a centralidade não estava no objeto exterior e nem na realidade exterior, mas no indivíduo. Logo a razão, na visão kantiana, depende única e exclusivamente do sujeito do conhecimento. Nesse entendimento ela é universal, não está no Estado, mas na boa vontade do indivíduo. A justiça por meio da razão no indivíduo, é realizada pelo imperativo categórico expressa na moralidade individual.

A resposta de Kant ao problema crítico sintetiza os resultados das correntes racionalista e empirista. O sujeito cognoscente está constituído por formas "a priori", a partir das quais ele constrói o objeto do conhecimento organizando os dados da experiência por meio das categorias do entendimento. Mas esse

sujeito cognoscente não coincide com o sujeito empírico, com aquilo que, ao nível do senso comum, nós entendemos como sendo aquele que conhece. Trata-se do sujeito transcendental, entendido como uma pura função de conhecimento (SAVIANI, 2017b, p. 657).

Na filosofia moderna de Kant, a razão é perene e desistoricizada, articulado a um projeto político iluminista, pensado nos interesses da classe dominante absolutista, em que o Estado sendo universal, superaria as suas hostilidades e se tornaria soberano e moderno, com vista a paz perpetua (KANT, 2006).

Segundo Saviani (2017b), a superação da filosofia moderna kantiana, é estabelecida pelo idealismo absoluto de Hegel. Por meio da dialética, Hegel formula uma metacrítica do conhecimento superando Kant, pois a razão não está no indivíduo e não é perene mas está no Estado, é histórica e ocorre na sua processualidade (HEGEL, 1997). Logo, Hegel conclui que o Estado é Burguês, pois ele é *a razão em si e para si*, e o indivíduo é um executor da ordem do Estado.

258 - O Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, **é o racional em si e para si**: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado dever (HEGEL, 1997, p, 217, grifos meus).

Saviani (2017b, p. 657) pontua que a história, na teoria hegeliana é a “manifestação do espírito absoluto”. Sendo a razão histórica, o Estado, agora burguês, não é o produtor do capital, mas é ele próprio o capital. Hegel, ao fundamentar o Estado, não o fazia numa concepção crítica, mas congruente com os desejos da elite em ascensão. Marx, olhando para realidade do Estado fundamentada em Hegel, vai discordar de sua tese, ao afirmar que esse Estado não pode ser a justiça, porque não representa os interesses coletivos, e sim a uma classe específica, economicamente dominante, constituída pela

burguesia com a Revolução de 1848. Para Marx, o Estado não atende o direito geral, mas a elite que vive da exploração de grande parte da população, ou seja, a classe burguesa.

Marx vai identificar, a classe burguesa, não como sujeito da história, e sim como agente anti-histórico e antirrevolucionário. O Agente histórico de Marx é o proletariado, por que a burguesia deixou o lado revolucionário em 1848, sendo revolucionária apenas para tirar o Estado do poder absolutista, sendo extremamente conservadora e reacionária ao enfrentar as demandas reais dos trabalhadores.

Nesses breves apontamentos da fundamentação teórico filosófica, vemos que o Estado na sua aparência promove a justiça, mas na sua essência é o promotor das desigualdades. A compreensão do Estado e sua forma política, nos remete ao entendimento de que além de um instrumento de poder a serviço da burguesia, ele compreende a "dinâmica das relações capitalistas" que é o cerne da sua razão estrutural (MASCARO, 2013, p, 33). Nesse sentido, o Estado burguês é, segundo Engels (1984, p. 194)

[...]o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de Escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento que serve o capital para explorar o trabalho assalariado.

O Estado atua como mediador das relações sociais, mas aparentemente (ENGELS, 1984), por meio da sua forma jurídica e política da república democrática.

Para Mascaro (2015, p. 59):

O Estado, materialmente, está ligado às relações sociais capitalistas. Depende de sua dinâmica para

sua existência econômica. Por isso, por meio do Estado não se superam as formas sociais arraigadas do capital; antes, se as reforçam, mesmo quando as políticas são de esquerda, progressistas ou inclusivas.

Pode-se inferir que, mesmo que representantes eleitos para assumir o governo, com uma concepção de sociedade e de mundo que se coadune com as reivindicações das classes marginalizadas pelo sistema, não serão estabelecidas mudanças estruturais, se não houver a intenção de “romper com a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2005).

A democracia, se apresenta como uma das formas de justiça na sociedade, para que os direitos coletivos possam ser respeitados e garantidos. Seria então a democracia, conforme argumenta Tonet (2018), um instrumento para a superação do capitalismo? Sem desmerecer a grande importância que os meios democráticos representam para a sociedade, quais seriam seus limites no contexto desse sistema? Tais questionamentos são trazidos por Saviani (2017b) e Tonet (2018), afirmando que essa democracia é limitada, pois estando dentro desse sistema, agirá apenas de forma superficial, uma vez que o Estado atende as demandas capitalistas. Dentro da sua lógica, os meios democráticos são pensados como “a forma mais aperfeiçoada de convivência que a humanidade criou até hoje” (TONET, 2018, p. 3). Porém, tal pensamento é internalizado, para manter as estruturas ideológicas do sistema vigente, que tende a pulverizar uma lógica ilusória de democracia.

Esclarecendo o significado de democracia, Saviani (2017b) enfatiza que tal conceito emergiu desde a Grécia Antiga, como sistema político, em que já se havia um vínculo entre a democracia e a propriedade privada (TONET, 2018). É “com o advento da sociedade burguesa que a democracia acabou por ser instituída como a forma dominante e generalizada de governo” (SAVIANI, 2017b, p. 654). A democracia pode ser compreendida então, por duas formas, sendo uma representativa e outra direta. Na democracia representativa, com base nos fundamentos de John Locke, entende-se que o povo exerce seu poder através da escolha de seus representantes, que delegando a estes “o poder de definir as normas de funcionamento da sociedade

aprovando as leis que obrigam a todos os seus membros". Na democracia direta, na linha de Rousseau, "o poder legislativo é exercido pelos próprios cidadãos" (SAVIANI, 2017b, p. 654). Entende-se com isso que

[...]a democracia se configura como um regime político baseado na soberania popular. Ou seja, nesse regime o soberano não é mais o rei, um monarca, mas o próprio povo que passa a deter a prerrogativa de escolher os governantes. Entretanto, para exercer a soberania, para se tornar governante ou, pelo menos, para ser capaz de escolher e controlar quem governa, os membros da população precisam ser educados.

Saviani (2017b, p. 655) explica que "o que caracteriza a democracia representativa é seu caráter formal, isto é, a definição das regras do jogo que devem ser observadas rigorosa e invariavelmente por todos os participantes". E "embora insuficiente, esse caráter formal da democracia é necessário e indispensável porque é a garantia do respeito às regras do jogo que assegura a igualdade, ainda que apenas formal, de todos os participantes. Por isso a educação, por intermédio da escola, é indispensável para a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, para instrumentalizar de forma crítica os indivíduos para a escolha de representantes que atendam as demandas da sociedade.

Conforme esclarece Tonet (2018, p. 4)

A defesa da democracia deve ser feita às claras, isto é, deixando claro que ela é o melhor campo no interior do qual os trabalhadores podem levar a sua luta até o fim. Mas, também deve ser deixado bem claro que esse fim significa a superação da própria democracia e a construção da forma mais elevada da convivência e da liberdade humana, a sociabilidade comunista.

Saviani (2017b) ressalta a necessidade de observar "as normas fixadas pela democracia formal", pois sendo ela insuficiente,

deveria evoluir na direção de sua transformação em democracia real. Em outros termos, a democracia formal diz respeito apenas à emancipação política não chegando a promover a verdadeira emancipação humana (SAVIANI, 2017, p. 655-656).

Essa transformação da democracia formal para a democracia real é uma forma de romper com a lógica do capital e para isso, deve-se romper com a democracia (TONET, 2018). Isso pressupõe estabelecer, por meio da educação, formas de emancipação humana, cada vez mais desalienadas das formas devastadoras do ideário neoliberal, como meio de emergência a sobrevivência na terra, que muitos ignoram os caminhos que estão levando a sua destruição.

Por emancipação entende-se, dentre outras coisas, a “ação de ser ou de se tornar independente, livre” (Dicionário On-line de português, 2009). Saviani (2017) destaca o conceito de emancipação política a partir de Marx, da qual “implica a cisão entre o homem como membro da sociedade civil, isto é, como indivíduo egoísta independente integrante da sociedade burguesa e como pessoa moral, membro da sociedade política, cidadão do Estado, cidadão abstrato” (SAVIANI, 2017b, p. 656).

A partir disso, Saviani (2017b) esclarece a diferenciação entre a emancipação política e emancipação humana. Na primeira, temos uma forma de emancipação no contexto da democracia formal que é política e insuficiente. Na segunda, seria a forma de superação da emancipação política, no sentido formal de democracia, para uma democracia real, que enseja a emancipação humana, a partir da realização do trabalho, na concepção ontológica do ser social.

Nesse sentido, “a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes com o conseqüente desaparecimento do Estado ou, nos termos gramscianos, a absorção da sociedade política na sociedade civil (SAVIANI, 2017b, p. 656). A passagem da democracia formal e da emancipação política para a democracia real e emancipação humana não são soluções dadas “magicamente”. Tal superação, enseja uma concepção baseada na filosofia da práxis, numa vertente marxista de concepção da realidade, formulada para além da instrumentação teórica científica, pelo materialismo histórico-dialético, que se soma a uma intervenção prática (SAVIANI,

2017b). Nessa afirmativa, o pensamento marxista propõe a “práxis revolucionária”, como meio para além das instrumentações teóricas, que visem uma intervenção prática.

Anita Schlesener (2016, p. 47) corrobora para nosso entendimento, com base nos escritos de Marx, ao pontuar que

Implementar a emancipação em qualquer de suas formas implica transformar radicalmente a “estrutura do processo vital da sociedade”, ou seja, transformar o “processo de produção material” desprendendo-nos do seu “véu nebuloso e místico” para criar uma nova ordem social e política (MARX, 1980, p. 88). Ou seja, o tema de fundo que possibilita colocar as bases da emancipação é, no âmbito da crítica marxiana, a revolução. No contexto da sociedade capitalista a emancipação se delimita pela luta de classes, pela estrutura formal das leis e pela organização burocrática do Estado. Essas premissas são a base da educação e delas deve partir a educação escolar.

Nas análises de Tonet (2018) destaca que há um falso dilema que coloca em opostos a democracia de um lado e a ditadura de outro. Mas o dilema correto, seria analisá-la como instrumento de interesse capitalistas, portanto o dilema seria entre democracia/ditadura (burguesas) e liberdade humana. Logo, não quer com isso, descartar a importância que tem a democracia nas políticas públicas conquistadas, as duras penas contra a Ditadura Militar (1964-1985). Mas chama a atenção para o fato de sua defesa buscar sua própria superação em vista a construção de uma sociedade comunista.

Por isso, destaca que é preciso romper com a ideia de que a democracia é a forma mais elevada possível de existência humana. Segundo Tonet (2018, p. 11) “a crítica da democracia não é a crítica da democracia, ou seja, dos seus defeitos e fragilidades, mas a crítica do mundo que a produz e requer a democracia”. A sua superação, portanto, estaria na concepção em defesa de novas formas de relações sociais fundamentadas na liberdade humana, que no capitalismo não podem existir. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2011,

p. 101) “A democracia é tida, apenas, [...] como meio de garantir a liberdade econômica”, com base, segundo os autores, em uma “democracia restrita e sem finalidades coletivas e sociais de construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária”.

É preciso então reforçar que o Estado, na sua essência, é sempre de dominação de uma classe sobre a outra (TONET, 2018, p. 13), em que “num determinado momento, as reivindicações democráticas entram em choque com a lógica de reprodução do capital”. Ou seja, “por mais que este conjunto jurídico político estatal democrático tente controlar a lógica do capital, ele jamais poderá ter pleno sucesso” (p. 14).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Compreendidas as noções de Estado, democracia e emancipação, destacando a concepção do Estado capitalista, nos deteremos a contextualizar sucintamente as políticas educacionais, da qual estão imersas nesse ordenamento político-econômico, pois, “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo (HOFLING, 2001, p. 38).

No contexto do Estado, suas ações são implantadas por meio de projetos voltados a áreas específicas, pela administração de determinado governo que esteja no poder por certo período, conforme as suas orientações políticas (HOFLING, 2001). Nesse sentido, as políticas públicas formuladas são caracterizadas como de “Estado em ação”, ou seja,

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HOFLING, 2001, p. 31).

Segundo Santos (2011, p. 2) as formulações sobre políticas educacionais foram tecidas recentemente, entre os fins do século XIX e início do XX, coadunadas as formas conservadoras, conclamando a educação como estratégia necessária ao “desenvolvimento do país”. Nesse aspecto histórico, destacam-se as lutas em defesa de uma escola pública e laica, como formulado no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1930), representando um salto qualitativo nas políticas educacionais (SANTOS, 2011). Posteriormente, marca-se as reformas na educação pelas elaborações das Leis orgânicas de ensino (1937); a construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/1961 e na década de 70, a reforma militar, por meio da LDB, Lei 5.692/1971.

Em 1980, tem-se o processo de redemocratização no país, com pressão as políticas ditatoriais da década anterior, na luta em prol de políticas educacionais para a “Melhoria da qualidade da educação [...] Valorização e qualificação dos profissionais da educação [...] Democratização da gestão [...] Financiamento [...] Ampliação da escolaridade obrigatória” (SANTOS, 2011, p. 6-7). No contexto dessas mudanças democráticas, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 139) enfatizam que

As principais alterações realizadas pelos novos administradores oposicionistas tiveram como meta a descentralização da administração, com formas de gestão democrática da escola, com participação de professores, de funcionários, de alunos e de seus pais e também com eleição direta de diretores. Outro ponto foi a suspensão de taxas escolares, a criação de escolas de tempo integral, a organização dos professores em sindicatos. A retomada da discussão da municipalização do ensino, com o apoio dos privatistas, aliada à busca da escola privada por pais que evitam as greves nas escolas públicas, reforça a tese da privatização do ensino e diminui o suporte popular à escola pública.

Já na década de 90, surge a ascensão do neoliberalismo nas reformulações políticas, trazendo para o setor educacional “novas exigências impostas pelo sistema produtivo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA;

TOSCHI, 2011, p. 96), marcada pelos processos de expansão do capitalismo, tendo a globalização como vetor econômico de desenvolvimento das forças produtivas, engendrando as formas de dominação alarmante da burguesia (PREVITALI; FANGIANI, 2017).

Antunes (2001) enfatiza que esse período, marca as reformulações econômicas do Estado, pela reestruturação produtiva capitalista, em que

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional (ANTUNES, 2001, p. 19-20).

No contexto da ótica neoliberal, a função da educação, atende a aspectos ligados ao fortalecimento das classes dominantes, ou seja, para uma educação dividida em classes, direcionando a formação do sujeito hábil e adequado aos padrões dos modos capitalistas, que ofereçam condições mínimas e precárias aos trabalhadores e os induzem ao sistema.

No Brasil, as políticas neoliberais iniciaram-se no governo de Fernando Collor de Mello, em 1992, com abertura ao mercado globalizado. Tal política se intensificou na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em que as políticas educacionais passaram a ser formuladas com bases nos ditames dos organismos internacionais, influenciando na elaboração da atual Ldb, Lei nº 9.394/1996, delineada pelo projeto de Darcy Ribeiro (SANTOS, 2011) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

[...]com a aprovação do projeto de Darcy Ribeiro, o governo acabou, por assim dizer, ceifando parte da fecundidade dos debates do movimento dos educadores, iniciados na década de 1980. Várias bandeiras que foram levantadas durante o movimento acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia

original, como por exemplo: capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor (SANTOS, 2011, p. 8).

Nesse contexto, as políticas educacionais do governo FHC, foram adotadas por meio das propostas de centralização e descentralização do neoliberalismo. Nas suas formulações, não houve a participação da sociedade e nem de setores como “pesquisadores, universidades, professores, sindicatos, associações e outros, mas surgiram de decisão preparada desde a campanha eleitoral” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 140). Um dos seus projetos foi o “*Acorda Brasil: está na hora da escola*”.

Outra política educacional implementada foi o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que tinham por objetivos melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais, garantindo o acesso e à permanência na escola pública, entre outros. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 159).

Com isso, vê-se que as reformas nas políticas educacionais na década de 90, são reflexos das relações de poder, com base nos projetos neoliberais, que são elaboradas por documentos orientadores dos organismos internacionais, circunscritos nos princípios da eficiência, equidade e qualidade do ensino fundamental, como prescritos na

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia (de 5 a 9 de março de 1990), nos documentos da Unesco Transformação produtiva com equidade (1990) e Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1992) e ainda no Plano Decenal de Educação para Todos, documento do

Oliveira (2001) destaca que as reformas educacionais desse período, no Brasil, tiveram a finalidade de promover políticas educacionais para a equidade social nos países mais pobres do mundo, como exigências dos organismos internacionais. Porém a autora salienta que “ao lado das exigências de universalização do acesso à educação, procurava-se combinar medidas de racionalidade técnica para a gestão dos recursos públicos aplicados no setor” (OLIVEIRA, 2001, p. 109).

Previtali e Fagiani (2017) elencam os principais princípios básicos do neoliberalismo⁵, sendo eles a:

- a) Política de privatização de empresas estatais; b) Livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; c) Abertura da economia para a entrada de multinacionais; d) Adoção de medidas contra o protecionismo econômico; e) Desburocratização do estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; f) Diminuição do tamanho do Estado, tornando-o mais eficiente; g) Posição contrária aos impostos e tributos excessivos; h) Aumento da produção, como

⁵ Denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica. [...] O termo neoliberalismo surgiu nas décadas de 30-40, no contexto da recessão (iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Reapareceu como programa de governo em meados da década de 70, na Inglaterra (governo Thatcher), e no início da década de 80, nos Estados Unidos (governo Reagan). Seu ressurgimento deveu-se à crise do modelo econômico keynesiano de Estado de bem-estar social ou Estado de serviços. Tal modelo tornara-se hegemônico, a partir do término da Segunda Guerra Mundial, defendendo a intervenção do Estado na economia com a finalidade de gerar democracia, soberania, pleno emprego, justiça social, igualdade de oportunidades e a construção de uma ética comunitária solidária. Desde os governos de Thatcher e Reagan, as idéias e propostas do neoliberalismo de mercado passaram a influenciar a política econômica mundial, em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial ou Bird (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 97).

objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; i) Contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do Estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; j) A base da economia deve ser formada por empresas privadas; (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 85).

As reformas neoliberais, são refletidas no âmbito educacional, por meio dos organismos multilaterais⁶ com interesses em otimizar o sistema escolar e reformular o papel do Estado para atender as demandas do mercado capitalista (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011). Além destes, as “instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)” impõem ao sistema educativo políticas educacionais, com reformas por meio de ajustes as exigências do mercado global, que prega o discurso modernizante da “diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 55).

[...]a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada

⁶ “Banco Mundial, Unesco, Comissão Econômica para a América Latina — Cepal) e nacionais (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo — Fiesp, Confederação Nacional da Indústria — CM, Ministério da Educação — MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Inep, Ministério do Trabalho — MTB, entre outros” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 94).

no desenvolvimento e no progresso individual e social (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 101).

Em 2003, novas reformas no âmbito educacional são realizadas, com o advento do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, vinculado a políticas de interesse da classe trabalhadora. Entram em cena propostas em atendimento as populações menos favorecidas, políticas inclusivas e compensatórias. Porém, deu-se encaminhamento aos acordos firmados entre os organismos internacionais e o governo anterior (SANTOS, 2011).

No campo educacional, uma das primeiras políticas implantadas no governo foi a alteração da Ldb nº 9.394/96, com a inclusão do artigo 26 – A, pela lei nº 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Segundo Hofling (2001, p. 39) num "Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias". Para Cury (2005, P. 24) as políticas inclusivas e compensatórias objetivam

[...] corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade.

Santos (2011) aponta outras medidas como: O Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004); O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB (2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) que foi articulado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.

As políticas públicas do governo Lula deram prosseguimento, e foram intensificadas com a eleição da primeira presidente do Brasil,

a ex-presidente Dilma Rousseff. A mesma, teve seu segundo mandato interrompido em 2016, pelo golpe de Estado, que ocasionou seu impeachment. Ambos os governos se caracterizam pelos limites e avanços em políticas públicas voltadas a classe trabalhadora (SAVIANI, 2020).

Diante do cenário colocado, Saviani (2020, p. 1) sintetiza que “a política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”. Passa-se o Estado a ter a função regulatória intensificada, colocando o indivíduo como responsável de seus fracassos no sistema educativo.

Nesse contexto, com as reformas políticas pós-golpe, presencia-se ainda mais a precarização de forma geral na educação. Esta passa a ser vista como mercadoria, com interesse nas avaliações em larga escala, na mensuração de resultados, rankings baseados em currículos fundamentados na competência e habilidades necessárias ao mercado de trabalho capitalista, orientados pelos organismos internacionais (SAVIANI, 2020).

Vê-se então no pós-golpe em 2016, que advém com as políticas do governo Temer, políticas educacionais de retrocessos e limitações (SAVIANI, 2017b). O autor aponta retrocessos no PNE (lei 13.005/2014) destacando as metas vencidas, metas a vencer que protelam as melhorias da qualidade do ensino. Nisso, Saviani elucida políticas que neutralizaram as políticas anteriores, em que “a Emenda Constitucional apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas as metas do PNE já estão inviabilizadas pelo menos até 2037” (SAVIANI, 2020, p. 6).

Como ressalta Mészáros (2005, p. 25) as reformas, quando não se propõe a ser estruturais, e mudar a ordem econômica do sistema vigente, objetivam “apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo a educação. Logo, mudanças esporádicas por meio de reformas a partir de projetos conservadores, são anseios das elites, que tendem a oferecer uma educação mínima, de baixa qualidade, com poucos investimentos e incentivos a massa da população trabalhadora. Reformas dentro desse sistema, nada mais são do que formas de supressão de direitos da população menos

favorecida orquestradas por normativas como a PEC 241/55, que congelou os salários por 20 anos; a reforma no ensino médio (Medida Provisória nº 746/2016; a Escola sem partido⁷ ou “Lei da mordaza” (SAVIANI, 2017a).

CONSIDERAÇÕES

Diante disso, verifica-se que os desafios impostos a educação, são muito e de variadas formas, porém não são impossíveis, pois a necessária “transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 73).

Para Saviani (2017b) o grande desafio que enfrentamos na situação atual de crise global do capitalismo diz respeito à transformação radical dessa forma social, em que se precisa construir, pela práxis revolucionária, uma nova sociedade de base socialista. Com isso, enfatiza que devemos ser resistentes as formas do capital, manifestadas nas suas políticas de descontinuidades, retrocessos e reformas pontuais e lutar pela transformação social.

Essa nova sociedade implica no desafio de resistir a mercantilização da educação, na precarização do ensino, do trabalho, por meio de uma educação concreta, com base na emancipação humana. Dentre a perspectivas e possibilidades, está a de implementar uma educação plena, com base no “desenvolvimento contínuo da consciência socialista”. Nela, a emancipação humana é crucial para engendrar uma educação socialista, “articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social” (MÉSZÁROS, 2005, p. 95).

Para isso, torna-se essencial a tomada de consciência sobre as formas ideológicas impostas a sociedade, de forma individual e coletiva. As formas de emancipação, só serão empreendidas na construção de bases concretas para a “superação da reificação e de

⁷ Para o aprofundamento sobre o tema, ver em BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-escola-sem-partido> Acesso em: 20 de out. 2020.

transformação social a partir dos limites e no interior da sociedade capitalista” (SCHLESENER, 2016, p. 57).

Nesse objetivo, a grande tarefa da educação em vista a uma ação emancipadora por meio de suas políticas educacionais, é pensar formas de humanização do ensino contra as alienações do sistema capitalista. Pensar numa educação apartada dessa lógica, é ter a consciência social de que

A escola não é uma empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela. [...] Além disso, a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores — valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha zero”, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 117).

Nesse sentido, cabe entender que a escola que visa ser democrática, deve articular suas ações na concepção de uma educação crítica que anseia a transformação social, condizentes com a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) (SAVIANI, 2020). Sendo uma concepção de educação o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens, por meio do papel da escola para a socialização do saber historicamente produzido.

Nesse contexto, a PHC sendo uma que tem por base a teoria marxista, propõe uma educação em defesa da classe trabalhadora. Contribui para análises amplas e abrangentes sobre as políticas públicas orquestradas pelas imposições no neoliberalismo. Como enfatiza Saviani (2020, p. 15),

para a pedagogia histórico-crítica [...] a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real

da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes.

A tarefa da educação para o compromisso político com as novas gerações, é superar as relações de dominação imposta pelo capital, e possibilitar uma educação para a vida, por meio da transformação social emancipadora humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem liberal. In.: DOURADO, L. Fernandes; PARO, V. Henrique (Org). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 13-28.

BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). Escola sem partido ou a escola da mordança e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-escola-sem-partido> Acesso em: 20 out. 2020.

CURY, C. R. Jamil. Políticas Inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de pesquisas**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742005000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 18 nov. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

Dicionário On-line de Português. Dicio, 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emancipacao/> Acesso em: 11 nov. 2020.

DUARTE, Newton. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In.: FACCI, Marilda G. D; URT, Sonia da Cunha (Org). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020, p. 23-44.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de Leandro Konder: 9ª edição. Civilização Brasileira S. A, Rio de Janeiro – RJ, 1984.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622001000300003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 de agosto de 2020

KANT, Immanuel. **Para a paz perpétua**: Estudo introdutório. Tradução Bárbara Kristensen. Rianxo: Instituto Galego de Estudos de Segurança Internacional e da Paz, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/240>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado à 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-17, 2006. Disponível em: <http://www.jornadahistedbr.unir.br/uploads/52926137/arquivos/as+aparencias+enganam+ +divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas+1351562275.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

MASCARO, Alysson Leandro. Direito, capitalismo e estado: da leitura marxista do direito. In.: JUNIOR, Celso Naoto Kashiura; JUNIOR, Oswaldo Akamine; de MELO, Tarso (Org). **Para a crítica do direito**: reflexões sobre teorias e práticas jurídicas. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões: Editorial Dobra, 2015, p. 47-64. Disponível em:

<https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/04/Oswaldo-Akamine-Jr-Celso-Naoto-Kashiura-Jr-Tarso-de-Melo-Para-a-cr%C3%ADtica-do-direito-2015-Outras-Express%C3%B5es--Dobra.pdf#page=47>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

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

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In.: DOURADO, L. Fernandes; PARO, V. Henrique (Org). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 105-122.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de Bem-estar social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, v.1, p. 79-96, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. Trabalho apresentado ao 25o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e ao 2o Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação–ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação–construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo. 2011. p. 01-13. Disponível em: <http://examtimeassets.s3.amazonaws.com/uploads/media/direct/d0f1367240b9cf226bd4b56855bed9f7/Antecedentes%20hist%2B%C2%A6ricos%20das%20pol%2B%C2%A1ticas%20p%2B%C2%A6blicas%20educacionais%20%281%29.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da**

democracia brasileira. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017a, v.1, p. 215-232. Disponível em:

<https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>.

Acesso em: 05 de novembro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, p. 653-662, set./dez.

2017b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000300653&script=sci_arttext. Acesso em: 20 de outubro

de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez de 2020. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>.

Acesso em: 09 de novembro de 2020.

SCHLESENER, A. H. Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. I.: SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.7476/9788577982110> Acesso em: 18 de

novembro de 2020.

TONET, Ivo. O fim da democracia burguesa. **Revista Novos Rumos**, v. 55, n. 2, 2008. Doi: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2018.v55n2.09.p119>. Acesso em: 20 out. 2020.

Recebido em: *Julho/2022*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.