

A Educação Básica sob o fogo cruzado do neoliberalismo:

realidades educacionais e políticas
públicas no Brasil contemporâneo

Aristóteles de Almeida Silva

Cícero Muniz

Organizadores

A Educação Básica sob o fogo cruzado do neoliberalismo:

**realidades educacionais e
políticas públicas no Brasil
contemporâneo**

**Aristóteles de Almeida Silva
Cícero Muniz**



Expediente

REITORA

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Diene Ellen Tavares Silva

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Simone Braz Ferreira Gontijo

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Cláudia Sabino Fernandes

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

CONSELHO EXECUTIVO

Aryane Tada Ferreira Santos

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana

Bruno Marx de Aquino Braga

Consuelo Barreto Fernandes

Eryc de Oliveira Leão

Gecyclan Rodrigues Santana

Glauco Vaz Feijó

Jessiane Fontenele Guilherme

Lauanda Beatriz Matos Costa

Leonardo Rodrigues Miranda

Maria de Fátima Félix Nascimento

Mariela do Nascimento Carvalho

Ricardo Teles

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Vanessa de Deus de Mendonça

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

REVISÃO TEXTUAL

Maria Alice Pereira da Costa

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Guilherme Carvalho Rodrigues

Esse livro possui recursos visuais obtidos nos sites

Freepik e Canva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação básica sob o fogo cruzado do neoliberalismo : realidades educacionais e políticas públicas no Brasil contemporâneo / Organizadores: Aristóteles de Almeida Silva e Cícero Muniz. – Brasília: Editora IFB, 2026.

126 p. : il. color. ; PDF ; 5 MB.

ISBN (físico): 978-65-6074-107-2

ISBN (digital): 978-65-6074-106-5

1. Neoliberalismo. 2. Educação. 3. Políticas públicas. 4. Reforma do ensino. I. Título.

CDU 330.831.8

Catalogação na fonte: Aryane Tada F. Santos CRB/1-2640.

2026 - Editora IFB - Obra produzida com apoio do Edital 11/2025 - Apoio a Publicações de Obras PRPI/RIFB/IFBRASÍLIA



REITORIA - Setor de Autarquias Sul,
Qd 02, Bloco E - Edifício Siderbrás
CEP: 70070-020 Asa Sul - Brasília/DF
www.ifb.edu.br
Fone: +55 (61) 2103-2110
editora@ifb.edu.br



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos na obra são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Todos os direitos desta publicação são reservados à editora IFB.

É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

SUMÁRIO

05 Apresentação

10 Capítulo 1 – Do Monte Pélerin à hegemonia global: a entrada do Neoliberalismo em cena

36 Capítulo 2 – A incidência de atores sociais no Novo Fundeb: uma leitura a partir da Ciência Política

62 Capítulo 3 – Política de bonificação como estratégia da educação neoliberal: repercussões no trabalho e na subjetividade docente

89 Capítulo 4 – Sociologia à margem do currículo: um estudo sobre os efeitos do Novo Ensino Médio em Anápolis (GO)

105 Capítulo 5 – Ensino de sociologia e resistência no campo: a experiência das escolas do MST frente ao neoliberalismo educacional

123 Das autoras e autores

Apresentação

Desde os anos 1980, vivemos sob a trama do neoliberalismo. Fenômeno de difícil acepção, mas de fácil identificação, ele se consolidou como a fase mais recente do capitalismo (Muniz, 2023). Reformas estatais estruturais, privatizações, internacionalização financeira e a predominância do mercado diante dos programas e dos serviços públicos constituíram-se como seu sinônimo. Atualmente aglutinam-se a esses fatos as formas precárias de trabalho e o empreendedorismo, no campo do trabalho (Muniz, 2023); as novas formas de financeirização da vida cotidiana e o papel da dívida na subsunção ao neoliberalismo (Gago, 2021; Lazzarato, 2018); as crises das democracias e a ascensão do populismo-autoritário (Brown, 2019); as novas formas de performance e o sofrimento dos sujeitos (Han, 2018; Safatle *et al.*, 2021), entre outros acontecimentos. A lista é virtualmente extensa e essa extensão é compreendida quando nos debruçamos sobre os estudos recentes a respeito do tema, um campo diversificado de abordagens metodológicas, perspectivas teóricas e objetos de análise: os neoliberalism studies (Silva, 2024).

Não obstante, conforme buscaremos deslindar ao longo das contribuições deste livro, outras facetas mais somaram-se a essas citadas, revelando, primeiro, a capacidade regenerativa, a resiliência e o mimetismo camaleônico que esse fenômeno demonstra com o passar dos anos. Ao pensar o fenômeno em relação ao Brasil, destaca-se a forma como os defensores do neoliberalismo constituíram-se na educação, seja ela básica, seja superior, um de seus principais laboratórios.

Foi nesta trilha de reflexões que concebemos o grupo de trabalho “A educação em transformação sob o neoliberalismo: cenários, impactos e resistências”, que teve, até o momento, duas edições, ambas no Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), ocorridas, respectivamente, on-line (2023) e presencial na Universidade de São Paulo (2025). A partir do aumento das participações e da variedade e da qualidade dos trabalhos submetidos e discutidos neste espaço, tivemos a ideia de formar uma coletânea com alguns dos trabalhos que o constituíram.

Apesar de o campo de “neoliberalismo e educação” não ser nenhuma novidade no domínio científico brasileiro (vide as produções de Freitas, 2018; Frigotto, 1999; Libâneo; Freitas, 2018; Martins, 2016; Silva *et al.*, 1994), acreditamos que, devido ao dinamismo desse tema, novos olhares, outras propostas e investigações devem surgir à lume para conhecimento e debate da sociedade. Ademais, ainda se compõe como lacuna a publicação de estudos partindo da Sociologia acerca de temáticas neste campo, sobretudo aqueles que se interseccionam com o debate relativo a esta disciplina no Ensino Médio.

Dessa maneira, as contribuições a seguir, apesar de distintas perspectivas teóricas, abordagens metodológicas e objetos de pesquisa, encontram-se em um patamar comum de refletir a forma como o neoliberalismo vem impactando no Brasil as políticas públicas voltadas à educação e as diferentes realidades educacionais país afora, em especial após a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e sua reforma (Lei nº 14.945/2024), e à hegemonia do setor empresarial acerca das decisões educacionais, representada pela atuação do Todos pela Educação e outras organizações similares.

Composição da coletânea

Este livro é composto por cinco capítulos, cada um debruçando-se sobre um objeto e uma temática distinta.

No capítulo 1, intitulado “Do Monte Pélerin à hegemonia global: a entrada do Neoliberalismo em cena”, de Cícero Muniz, o autor reflete a respeito da trajetória sócio-histórica do neoliberalismo, a partir de uma literatura mais recente no campo das Ciências Sociais, da Filosofia e da Economia. Interrogando um conjunto de autores, busca-se compreender a polimorfia, a multifaciedade, a flexibilidade político-espacial e a plasticidade desse fenômeno, além da sua capacidade de se plasmar em cada realidade sócio-histórica de forma bastante idiossincrática. Ademais, o objetivo deste capítulo é realizar um pequeno selecionado estado das artes acerca dos debates mais recentes a respeito do neoliberalismo, servindo de lastro para as discussões que se seguem nos demais capítulos.

No capítulo 2, denominado “A incidência de atores sociais no Novo Fundeb: uma leitura a partir da Ciência Política”, Rani Beatriz Cruz Evangelista dos Santos apresenta uma pesquisa acerca da presença de atores não governamentais na tramitação do Novo Fundeb, nomeadamente, o Todos pela Educação (TPE) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE). Para tanto, a autora propõe um debate e uma análise que interligam ferramentas analíticas da Ciência Política e da Economia da Educação visando a um avanço nas perspectivas de escrutínio da atuação de atores sociais nas políticas educacionais e, assim, contribuir para um melhor entendimento dos fenômenos das políticas de financiamento da educação no Brasil.

No capítulo 3, chamado “Política de bonificação como estratégia da educação neoliberal: repercussões no trabalho e na subjetividade docente”, de Jamyle Patrício Silva Gomes, Tainá Amélia Vital Oliveira e Catarina Cerqueira de Freitas Santos, nos detemos acerca de como as políticas educacionais sofrem uma metamorfose a partir da adoção da Nova Gestão Pública (NGP) pelo Estado Brasileiro, na figura de seus variados entes federativos. Partindo do caso concreto da cidade de Recife (PE), as autoras investigam de que forma a política de bonificação adotada pelo governo municipal afeta o trabalho e a subjetividade de docentes de sua rede de ensino.

O capítulo 04, “Sociologia à margem do currículo: um estudo acerca dos efeitos do Novo Ensino Médio em Anápolis (GO)”, de Thiago Macedo de Carvalho e Enrico Bueno, investiga como a adoção do Novo Ensino Médio (NEM) na cidade de Anápolis (GO) reorganizou o currículo escolar, impactando o ensino de Sociologia por meio da redução da carga horária e da diluição dos conteúdos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Apontam os autores que esse modelo pode reforçar desigualdades ao priorizar competências voltadas ao mercado, ao empreendedorismo e à individualização dos sujeitos em detrimento da formação humanista e crítica.

Por último, no capítulo 5, nomeado “Ensino de Sociologia e resistência no campo: a experiência das escolas do MST frente ao neoliberalismo educacional”, Giovana Andrea da Silva analisa os impactos do neoliberalismo educacional sobre a escola pública brasileira, com destaque no ensino de Sociologia em escolas do campo organizadas pelo MST. Por meio de uma abordagem crítica e qualitativa, o estudo evidencia como essas instituições constroem práticas pedagógicas emancipatórias, vinculadas à realidade dos sujeitos do campo e às lutas sociais por justiça, terra e dignidade. A experiência relatada oferece uma contribuição valiosa para o debate a respeito de currículo, resistência pedagógica e papel transformador da educação.

Esperamos que esta coletânea, que reuniu as contribuições de jovens pesquisadoras(es) das Ciências Sociais, inspire as(os) leitoras(es) a aprofundarem-se nos estudos relativos à educação e a neoliberalismo e, assim, tomarem conhecimento do atual panorama, mas, sobretudo, poderem imaginar formas e vislumbrarem alternativas para os problemas que estão colocados pelos textos aqui apresentados e pela educação como um todo.

Para encerrar, desejamos uma boa leitura!

Referências

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Traduzido por Mario A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019, 256p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise no capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

GAGO, Verónica. Neoliberalismo y después: empresarialidad, autogestión y luchas por la reproducción social. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 11, n. 3, set. - dez. 2021, pp. 957-970.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica** – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018, 117p. (aut-aut; 1).

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. Traduzido por Daniel P. P. da Costa. São Paulo: n-1 Edições, 2017, 240p.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

SILVA, Tomás Tadeu; APPLE, M.; ENGUITA, M. e outros. **Neoliberalismo, qualidade e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

MUNIZ, Cícero. De trabalhadores assalariados a “empreendedores”: a transformação da subjetividade no neoliberalismo. In: FESTI, Ricardo. (Org.). **A tragédia de Sísifo**: trabalho, capital e suas crises no século XXI. Jundiaí: Paco, p. 172-198, 2023.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. Introdução. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 09-16, 2021.

SILVA, Aristóteles de Almeida. Tensões e transformações: o neoliberalismo em debate. In: COSTA NETO, Alceu Fernandes da; MUNIZ, Cícero; GONTIJO, Laura Valle. (Orgs.). **Perspectivas para o trabalho no século XXI**: uma contribuição a partir da sociologia. Marília: Lutas Anticapital, p. 23-56, 2024.

Capítulo 1

Do Monte Pélerin à hegemonia global: a entrada do Neoliberalismo em cena

Cícero Muniz

Introdução

O “breve século XX” foi, talvez, um dos mais marcantes da história, devido à sua “brevidade”, por um lado, e à profusão de eventos e fenômenos sociais, do outro (Hobsbawn, 1995). Guerras Mundiais, revoluções tecnológicas, globalização, ditaduras e democracias foram eventos marcantes e exemplares desse período, que coloriram o tecido social e fizeram deste um dos séculos de maior agitação social, com avanços e revezes.

Não obstante, essas transformações e esses processos não ficaram apenas a título de eventos concretos e materiais. Mudanças no campo das ideias e da ideologia também foram inúmeros. Apesar da dominância e a disputa entre as grandes ideologias do século XIX (anarquismo, comunismo e liberalismo) ganharem tração e corpo, fazendo perdurarem até o século XX, suas influências encontraram uma oposição à altura com o surgimento do nazifascismo (Chamayou, 2020; Hobsbawn, 1995). O deslindar da Segunda Guerra Mundial leva a tensão dessa oposição ao seu clímax com seu conflito.

Entrementes, passado o conflito, a pacificação no mundo ocorre a partir da reorganização do tabuleiro geopolítico, da adoção do Fordismo, no plano econômico-produtivo, e das políticas sociais-democratas, no plano político-institucional. Essa conjunção encontra, no entanto, seu limite em trinta anos, criando uma janela de oportunidade para um conjunto de ideias e pensadores – que já grassavam desde os anos 30, mas sem força e influência, e tinham por intento sepultar a social-democracia e o processo de “disciplinamento” do capitalismo estabelecido por ela. Esse movimento passou a ser reconhecido como neoliberalismo (Chamayou, 2020; Dardot *et al.*, 2021; Harvey, 2011; Muniz, 2023).

O presente texto tem por objeto o neoliberalismo enquanto processo macro e microestrutural, que se enraíza desde a estrutura social às subjetividades dos agentes sociais (Gago, 2018; Muniz, 2023). Tem-se, então, como objetivo

¹ Recuperamos ao longo do texto algumas ideias e argumentos presentes em Muniz (2023).

deste capítulo, investigar como o surgimento e a consolidação desta nova etapa do capitalismo ocorreu, a partir de uma lente sociológica. Pretendemos, ainda, especificamente, a) identificar os principais agentes sociais na urdidura do neoliberalismo; e b) caracterizar conceitualmente o fenômeno.

Visando aos nossos fins, utilizamos uma abordagem narrativa acerca do tema, que se configura como não extensiva, nem exaustiva, tendo em vista que um trabalho extensivo e exaustivo apresenta uma envergadura maior que excede os limites desta proposta. Assim, nosso intento é constituir uma revisão narrativa acerca do fenômeno investigado. Os critérios de escolha da literatura mobilizada foram: a) terem como eixo e objeto as discussões de “neoliberalismo”, tanto em âmbito mundial quanto nacional; e b) serem reflexões no campo das Ciências Sociais, da Filosofia e/ou da Economia. A análise do material se deu a partir da proposta de “ensaio teórico”, conforme advogado por Meneghetti (2011).

Este texto organiza-se em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, encetaremos uma abordagem sócio-histórica do neoliberalismo, a partir de literatura selecionada acerca do tema, destacando o papel dos condicionantes sociais, políticos e econômicos na gênese e da fermentação das ideias que constituíram um corpo conceitual e de práticas para a “revolução conservadora”. A seguir, debruçar-nos-emos na literatura selecionada para passar em revista o debate acerca da compreensão e da definição do que se entende por “neoliberalismo”, não com o objetivo de construir uma definição última relativa ao fenômeno, mas para compreendermos que sua polissemia é o resultado de um fenômeno social ainda em curso, o qual se desestabiliza e se estabiliza novamente a cada crise, e, com isso, apresenta uma polimorfia que justifica as múltiplas abordagens e perspectivas teóricas a seu respeito. Por último, passaremos brevemente pela relação entre o neoliberalismo e o Brasil, no intuito de apresentar um contexto para os capítulos que se seguem.

Dos entraves da social-democracia vem a necessidade de reação: o surgimento do neoliberalismo

A principal virada após a Segunda Guerra Mundial foi o consenso, que partiu dos países desenvolvidos capitalistas, por um caminho intermediário entre as demandas dos trabalhadores e os anseios capitalistas, representado pela ideologia social-democrata e pelas suas políticas. Compreendida grosseiramente como um capitalismo regulado e com a adição de direitos e ganhos às classes trabalhadoras (Chamayou, 2020; Harvey, 2011), a social-democracia surgiu e se estabeleceu rapidamente no horizonte político dos países capitalistas centrais, sendo a ideologia de partidos e governos que comandaram os rumos políticos dessas nações a partir de 1945.

Em conjunção ao Fordismo, a social-democracia foi bem-sucedida ao integrar as classes trabalhadoras ao capitalismo, a partir da concessão de direitos (especialmente trabalhistas e previdenciários), da instituição do trabalho assalariado de caráter fordista, do aumento da renda do poder de compra e da inclusão pelo consumo. Seu sucesso deveu-se ainda, em outro sentido, por possibilitar o aumento da produtividade, da circulação de mercadorias e, conseqüentemente, da produção industrial e empresarial. Isso, sublinhe-se, só foi possível devido ao “pacto fordista”, que ofereceu certas benesses aos trabalhadores e à população em geral, em troca de uma adesão sem contestações maiores (Chamayou, 2020; Dardot e Laval, 2016).

Por trinta anos, até meados dos anos 1970, a social-democracia progrediu e tornou-se, naquele momento, hegemônica. Com a insustentabilidade do modelo fordista de produção e o desencadeamento de estagflação e da desvalorização do dólar, evidenciaram-se, no entanto, os limites do modelo fordista (Harvey, 2011). Assim, sucedeu-se a “crise do Fordismo”, na qualidade de um prenúncio da reorganização das forças de sustentáculo do sistema de acumulação. Com isso solapou-se a base socioeconômica que legitimava a dominância social-democrata.

A crise é um dos principais sintomas do processo de debilidade ou de reorganização de um sistema de acumulação. Não obstante, ela também é o marco de que algo novo seria gestado. Nesses termos, essa crise trouxe um desafio e uma oportunidade. De um lado, o desafio de se reorganizar o modo

de acumulação capitalista, sem a perda de poder, controle e de imposição de um padrão de produtividade que não seja ameaçado pelo conflito fabril. Do outro, a oportunidade de se abandonar a social-democracia, e seus limites, e instituir um novo conjunto de ideias e práticas que realmente estabeleçam e expressem o poder da elite capitalista sobre os rumos econômicos e políticos (Boltanski; Chiapello, 2020; Chamayou, 2020; Harvey, 2011; 2014).

Como já apontado, esse “curto-circuito” do regime fordista projetou a evidenciação de um conjunto de ideias político-econômicas contrahegemônicas ao Keynesianismo, dominante até então, que circulavam havia algum tempo nos meios filosóficos, econômicos e políticos, mas que foram alçadas ao *mainstream* da teoria econômica à época. Essas ideias pregavam um dito “retorno” às raízes do neoliberalismo, mas de maneira revista. Em conjunto também houve um movimento de reação de partidos e organizações aglutinadas sob o guarda-chuva do anti-Keynesianismo, que foram aos poucos ascendendo a governos caracterizados pelo antiplanejamento e pela anti-intervenção. Houve ainda neste ínterim a dificuldade de manutenção do “pacto fordista” e o consequente processo de irrupção das lutas fabris, concomitante à vacilação dos mecanismos de regulação do Estado de Bem-Estar. Como resultado, houve o enfraquecimento da força de vários grupos sociais, em especial o dos trabalhadores e dos governos aliados. Diante disso, deu-se um processo de reorganização das ideias e das forças políticas, agora pendendo ao Capital (Muniz, 2023).

Nessa chave-analítica, podemos enquadrar o neoliberalismo como uma dessas “saídas de ar” a uma das crises estruturais, no caso, o esgotamento da fase fordista. Após os Trinta anos Gloriosos (1945-1975), o pacto keynesiano-fordista começou a demonstrar sinais de cansaço. Estagflação, queda na produtividade e na taxa de lucro, fortalecimento das greves e reivindicações de sindicatos e movimentos sociais foram sintomas percebidos como alertas do enfraquecimento do sistema de “dominação consensuada” estabelecido após a Crise de 29, mas consolidada após a Segunda Guerra Mundial (Chamayou, 2020; Harvey, 2011). Foi nesse contexto de esmaecimento da hegemonia fordista que aflorou e se estabeleceu o neoliberalismo. Ele é compreendido, mais comumente, como a atual fase do processo de acumulação capitalista, que sucedeu a fase anterior, o Fordismo (Chamayou, 2020; Dardot *et al.*, 2021; Harvey, 2011; 2014).

Ganhando então terreno a partir da Crise do Fordismo, o arcabouço de ideias que portou as sementes do neoliberalismo se manifestou, em um primeiro momento, por meio da entronização das suas facetas filosóficas e doutrinárias como ortodoxia político-econômica. Figuras como Friedrich Hayek, Ludwig Von Mises, Walter Lippman, Wilhelm Röpke, Alexander Rüstow e Milton Friedman, entre outros, reunidos na Sociedade de Monte Pèlerin, montaram as bases intelectuais e cognitivas, desde os anos 1930, que se constituiriam a posteriori na ortodoxia neoliberal. De início, tais pensadores não representavam o mainstream do pensamento econômico, pois havia a hegemonia do pensamento Keynesiano, que servia de bússola às políticas econômicas e estatais ao redor do mundo. Com o declínio da fase fordista, são, contudo, instituídas as bases materiais que permitiram a contestação mais sistemática e incisiva do Fordismo-Keynesianismo e abriram a senda para a instituição desse novo paradigma (Brown, 2019; Chamayou, 2020; Dardot; Laval, 2016; Dardot *et al.*, 2021; Franco *et al.*, 2021; Harvey, 2011).

Em seguida, um outro evento crucial para a constituição e consolidação do neoliberalismo como um sistema intelectual e cognitivo com capacidade de aplicação ao real foi a experiência chilena de ditadura sob Augusto Pinochet (1973-1990). Geralmente, quando se fala da virada neoliberal no campo político e estatal, se referenciam as experiências dos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra (1979-1990), e Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1980-1989) (Brown, 2019; Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2011; Safatle, 2021).

Percebe-se certa ótica eurocêntrica na narrativa de alguns autores da história do neoliberalismo, pois, apesar de muitas vezes sinalizarem a experiência chilena, geralmente ela é subsumida diante da americana e da inglesa. Nesse sentido, é com Chamayou (2020) e Dardot *et al.* (2021) que observamos outra história do neoliberalismo. Para os autores, o caso do Chile fora paradigmático porque ele serviu de laboratório para o que seria o projeto neoliberal no restante do mundo: o fortalecimento do aparato estatal a partir da direção de um governo ditatorial, e, com ele, a instituição de uma “ordem de mercado” contínua, por meio de um intervencionismo reiterado e perene. Com isso, institui-se “[...] um Estado forte, que combina alinhamento autoritário da vida política, dirigismo tecnocrático da economia e subsunção neocorporativista do social” (Chamayou, 2020, p. 324) e que se torna ingovernável pela sociedade civil.

Dardot *et al.* (2021) apontam ainda que a experiência chilena foi um caso exemplar e paradigmático de “disciplinarização dos indivíduos pelo mercado”, destacando que algumas características se tornaram peças-chave para entender o processo de neoliberalização no mundo afora: a constitucionalização da economia – na predominância do direito privado sobre o público, na autonomia do Banco Central – tratada como entidade “técnica” e, portanto, acima das disputas e do controle social; e a instituição do princípio de subsidiariedade. Ainda nessa trilha, o caso chileno foi paradigmático ao demonstrar as possibilidades de intersecções entre o conservadorismo econômico dos capitalistas e dos economistas e o moralismo tradicional de setores religiosos e alguns estratos sociais, além do lugar de produto e produtor de forças antidemocráticas, pelo neoliberalismo. Afinal, foi a partir da experiência ditatorial vitoriosa sobre um governo socialista eleito popularmente que as elites e as classes dominantes chilenas puderam pôr à prova a teoria neoliberal que se desenhava, delineando uma “ditadura liberal de transição” (Chamayou, 2020).

Podemos apontar, dessa forma e com segurança, que o neoliberalismo é gestado e estruturado ao Sul e, só depois do seu balão de ensaio, na experiência chilena, ele ganha força e tração para alcançar novos patamares, sobretudo ao Norte, o que atestaria sua excelência, dar-lhe-ia chancela para ser, de fato e de direito, o novo “senso comum” do pensamento político-econômico mundial (Chamayou, 2020; Dardot; Laval, 2016; Dardot *et al.*, 2021) e, assim, ser espreado mundo afora.

Seguindo essa trilha, o neoliberalismo ganhou estofamento em conjunção à ascensão dos governos neoconservadores do Norte global dos anos 1980, especialmente Thatcher e Reagan. Esses governos, apesar de suas diferenças e peculiaridades, traçaram as linhas pelas quais o “receituário neoliberal” tornar-se-ia a fórmula imperativa para os parâmetros de desenvolvimento econômico (Anderson, 1995; Harvey, 2011; Saad Filho e Moraes, 2018): a instauração da austeridade – por meio da estabilização macroeconômica e das reformas de Estado, a predominância do capital financeiro sobre o produtivo, a naturalização de elevadas taxas de desemprego e das desigualdades sociais daí advindas e o enfraquecimento

das forças organizadas do trabalho (governos sociais-democratas, sindicatos e afins). A justificativa para esse movimento seria a necessidade de estímulos aos agentes econômicos para a retomada do desenvolvimento econômico, sob essas bases (Anderson, 1995; Chamayou, 2020; Dardot *et al.*, 2021; Harvey, 2011; 2014).

Em relação a essa “grande virada” (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2011), Anderson (1995) advoga que ela advém de dois movimentos conjuntos: um econômico, que seria a necessidade de reação à crise do modelo econômico pós-guerra e ao Estado planejador e intervencionista na economia; e outro político-ideológico, cujo objetivo era enfraquecer o poder de sindicatos, movimentos operários e partidos social-democratas, que serviam de polo de sustentação das políticas sociais do Estado de Bem-estar Social (*Welfare*). O propósito desse movimento que se construía à época seria, portanto, o combate ao Keynesianismo e ao solidarismo, visando à edificação das bases de outro tipo de capitalismo – mais duro, selvagem e desamarrado de regras em relação ao anterior. Para tanto, fazia-se necessário um Estado forte no combate aos sindicatos e no controle do dinheiro, mas mínimo nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. Nesse sentido,

[...] a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre rendimentos mais altos e sobre as rendas. Dessa forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias [...] (Anderson, 1995, p. 11).

Boltanski e Chiapello (2020), ao observarem as mudanças do capitalismo na virada do século XX para o XXI, compreenderam que ali estava estabelecendo-se um *novo espírito do capitalismo*, no qual se destacam as mudanças ideológicas que acompanharam, imbricadas, a reestruturação do capitalismo. Assim, em conjunto à consolidação do mercado financeiro, aos movimentos de fusão-aquisição das multinacionais, às políticas fiscais, sociais e salariais governamentais favoráveis e à flexibilização do trabalho,

ocorreram deslocamentos na crítica às formas materiais e político-ideológicas capitalistas: se até os anos 1960, o anticapitalismo concentrava as forças que se opunham às formas de alienação, exploração e dominação, contemporaneamente a guinada ocorre em favor do capitalismo.

Nesse cenário, foi instaurado um novo entusiasmo pela empresa privada, motivado em partes pela transformação profunda do discurso empresarial e das justificativas de evolução do capitalismo desde meados dos anos 1970, que vão migrando dos círculos mais restritos do pensamento técnico e científico aos menos restritos, embasando, então, as visões de mundo dos agentes sociais nas mais variadas escalas. Ademais, em um primeiro momento, ocorreu, como produto, a emergência de novas representações da sociedade, enquanto modos inéditos de pôr coisas e pessoas à prova, determinar o “fracasso” ou o “sucesso” (aquilo que usualmente convencionamos chamar de meritocracia) e, portanto, fazer uma classificação social e delimitar as perspectivas de escolha e ações dos agentes sociais (Boltanski; Chiapello, 2020).

Assim, a partir do desenvolvimento dessas novas representações, em um segundo momento, instituiu-se a retroalimentação das justificativas ao nascente *ethos* neoliberal e, com isso, pôs-se em marcha as redefinições das visões de mundo, das ideias e das práticas desses agentes sociais em relação ao capitalismo. Não obstante, nesse ínterim, configurou-se uma dificuldade de construir e constituir a crítica sob novas bases, o que fragiliza o seu poder mobilizador no combate à hegemonia capitalista. Frisa-se, também, que *pari passu* a esse enfraquecimento foi ocorrendo a absorção e a ressignificação dela no âmago do novo espírito capitalista, reforçando-o por meio da “mercadorização” da crítica em favor dos objetivos ético-políticos (Boltanski; Chiapello, 2020).

Como desdobramento, as décadas subsequentes (anos 1980 e 1990) possibilitaram a concatenação entre as bases materiais e econômicas, a inversão do papel e a cooptação da crítica e a ressignificação ideológico-política que desaguou na conformação desse “novo espírito”: a hegemonia do discurso empresarial baseado na lógica administrativa de gestão como fonte de engajamento e subjetivação pessoal e coletiva; a adoção e a genera-

lização do modelo organizacional em rede; o progresso material individual como critério de bem-estar social, eficácia e eficiência na satisfação das necessidades; os modos de organização social favorável ao exercício das liberdades econômicas e compatível com regimes políticos liberais; a imposição e a incorporação – via medidas políticas e legais – da flexibilização e da precarização como lógicas do trabalho e da vida; o enfraquecimento das instâncias de crítica, defesa e fomento da solidariedade, como sindicatos, por exemplo; e a crise e a ressignificação das críticas estética e social (Boltanski; Chiapello, 2020).

Para além do papel da crença e da justificação, Dardot e Laval (2016) empreenderam uma análise onde o neoliberalismo é reconstituído historicamente a partir de dois polos: de um lado, uma doutrina que operou uma modificação paulatina e contínua nos arranjos políticos, econômicos e institucionais, oportunizando a naturalização da lógica de mercado como a) a diretriz de funcionamento do Estado e b) a forma de funcionamento da própria sociedade; e, do outro, uma forma de governo erigida sobre a engenharia sócio estatal. Dessa forma, entendem os autores, o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas ou medidas econômicas, assim como também não é apenas uma ideologia ou conjunto de crenças: ele é uma racionalidade que organiza a conduta e a ação dos governantes e dos governados.

Essa racionalidade advém da combinação de dois pilares: a) a concorrência, enquanto norma de conduta; e b) a empresa, enquanto modelo de subjetivação. Compreendido nesses termos, o neoliberalismo é operado como um círculo “virtuoso”: um sistema normativo do capital que engendra o quadro institucional para o funcionamento da lógica do capital e, por conseguinte, reescreve, em seus termos, as relações sociais e as esferas da vida (Dardot; Laval, 2016).

Nos termos aqui deslindados do debate, compreendemos o neoliberalismo como a confluência de:

1. uma mudança estrutural, política e econômica, observável na aplicação da “flexibilidade” e da “mobilidade” como princípios e diretrizes à vida produtivo-econômica, o que ocasionou a adoção de uma “acumulação flexível” (Harvey, 2011) calcada em uma economia globalizada acerca de cadeias produtivas e de valor desterritorializadas, mas interligadas por meio dos fluxos financeiros e de transportes, amparada em empresas que atuam simultaneamente no globo, atravessando as fronteiras dos Estados-nação e funcionando em um formato organizacional de “rede”; e
2. transformações de caráter cultural e institucional, por meio da mudança nos valores e nas práticas dos agentes sociais, de um lado, e na reelaboração do arranjo institucional (funcionamento do Estado, forma e aplicação do Direito) desempenhada por diferentes grupos – como os Ordoliberais de Freiburg, Escola Austríaca, Escola de Chicago e representantes da *London School of Economics* e da *Manchester School* – que, apesar das suas diferenças teórico-doutrinárias encontravam-se no eixo-comum da defesa irrestrita da utopia de livre mercado e na posição contrária ao intervencionismo econômico e ao planejamento estatal centralizado (keynesiano, socialista ou desenvolvimentista) (Andrade, 2019; Brown, 2019; Chamayou, 2020; Dardot; Laval, 2016).

Do que se trata quando falamos de neoliberalismo?

O neoliberalismo é um fenômeno de ainda difícil apreensão, dada a sua polimorfia, a multífaces, a flexibilidade político-espacial e a plasticidade, além de sua capacidade de se plasmar em cada realidade sócio-histórica de forma bastante ímpar. Ademais, as escalas e os âmbitos sociais pelos quais ele se ramifica também apresentam imprecisões, contrastes e dificuldade de estabilização de um conceito/noção comum na literatura.

Ao escrutinarmos a literatura a respeito do tema, deparamo-nos com uma miríade de possibilidades de definições e compreensões, seja entre uma mesma tradição teórica, seja entre diferentes perspectivas analíticas. Nesse sentido, a título de rápida ilustração, o neoliberalismo pode ser compreendido como uma

- filosofia, doutrina, ideologia, forma de discurso, teoria econômica (Andrade, 2019; Chamayou, 2020; Dardot; Laval, 2016; Dardot *et al.*, 2021; Franco *et al.*, 2021; Harvey, 2011);
- “psicologia moral” (Safatle, 2021);
- “condução das condutas” (Foucault, 2008); ou
- “psicopolítica” (Han, 2018).

Andrade (2019) chama a atenção para o grau de imprecisão e abrangência acerca do termo “neoliberalismo”. Escrutinando as principais tradições teóricas que se dedicaram ao estudo do fenômeno (foucaultiana, marxista, bourdiesiana e weberiana), o autor aduz que a polissemia e a vaguidade do termo advêm da “[...] ampla variedade de fenômenos, como reformas de política econômica, modelos de desenvolvimento, ideologias e paradigmas acadêmicos [...]” (p. 214). Ele designa que as tradições teóricas geram, assim, a dificuldade de abarcamento por um único escopo teórico, ao mesmo tempo que engendra múltiplas possibilidades de análise. Ademais, isso é reforçado pelo fato de que “[...] o neoliberalismo não existe em estado puro, mas em configurações híbridas com outras formações sociais [...]” (p. 236). Dessa forma, o autor observa que o termo se configura como dotado de “caráter fortemente normativo, de natureza multidimensional e de abertura para modificação ao longo do tempo”, aliado a uma “flexibilidade do próprio objeto” (Andrade, 2019).

Chamayou (2020) defende a ideia de que o neoliberalismo é um regime político-econômico calcado em uma concepção autoritária de sociedade. Para ele, a mobilização de uma estrutura de guerra, a partir da imbricação das políticas estatais capturadas por governos conservadores e autoritários, mais a generalização dentro e fora da fábrica de técnicas de administração que visam ao controle, à docilidade e, quando não, ao auto engajamento, fomentaram uma “lógica subjacente às práticas governamentais” caracterizada pela necessidade de ingovernabilidade, por parte da sociedade

dos rumos políticos e econômicos, que seriam, por sua vez, geridos pela empresa. Logo, a despeito do que prega a fé cega dos defensores do neoliberalismo, ele não seria uma espécie de ordem social “natural”, mas

[...] uma engenharia política do que [...] um naturalismo: construir, por arquitetura institucional, mundos artificiais. Esse universo – apresentado como automático, nomotético, impessoal – não só é ativamente construído, como, mais ainda, requer, na medida em que é inevitável contestá-lo por seus efeitos, ser incansavelmente reimposto por estratégias conscientes. Decerto o capital governa, mas ele não poderia continuar a fazê-lo por muito tempo se não se ativasse constantemente, com combatividade e determinação, para confirmar a sua dominação. Sem isso, ele não se manteria por muito tempo. O ‘governo dos mercados’ é tudo, menos uma ordem autossuficiente. Esse cosmos se mantém apenas graças aos demiurgos, que, bem ou mal, o remedam e o defendem, com unhas e dentes, diante dos novos inimigos que ele faz a cada dia (Chamayou, 2020, p. 115).

Dardot e Laval (2016), ao seu turno, veem o neoliberalismo enquanto uma forma de razão, uma racionalidade. Fortemente inspirados nas chaves-analíticas foucaultianas, os autores franceses apontam que o neoliberalismo é um sistema normativo baseado na lógica do capital, que afeta e direciona os sentidos e as finalidades das relações sociais em todas as esferas da vida, organizando não só a conduta e a ação dos governantes, como, também, a dos governados. Logo o neoliberalismo é um “[...] conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Cerca de doze anos depois, Dardot *et al.* (2021) apresentam uma reformulação acerca de seu entendimento em relação ao fenômeno. Ainda sustentando que ele se trata de uma racionalidade política, agora os autores aduzem que essa racionalidade se fundamenta e opera sua governamentalidade por meio da escolha da “guerra civil”, isto é, o emprego cada vez mais recorrente e escancarado da repressão e da violência na sociedade, sobretudo naquelas camadas, nos estratos e nos segmentos que se opõem abertamente à lógica do capital. Nesse sentido,

[...] o neoliberalismo é sempre entendido como um conjunto de relações (de composição ou de aliança, mas também de antagonismo) com outras racionalidades políticas, de modo que tem sido, desde o início, confrontado com a obrigação de designar inimigos e refletir sobre os modos de ação, assegurando toda sua eficácia ofensiva [...] (Dardot *et al.*, 2021, p. 33).

Boltanski e Chiapello (2020) não tratam abertamente acerca do neoliberalismo, mas, ao nosso ver, falam do fenômeno sem dizer o seu nome. Remontando o período de virada dos anos 1970 e 1980, os autores identificaram o processo de deslindamento daquilo que eles denominaram o “novo espírito do capitalismo”. Produto das profundas transformações nas condições de vida e trabalho, bem como da expectativa dos trabalhadores, somado às mudanças nas formas e no processo de acumulação do capital no quartil final do século XX, esse “novo espírito” se destaca pela sua carga ideológica, que visa atar a realidade aos desígnios do capitalismo, justificando-o. Portanto, para os autores,

o espírito do capitalismo é justamente o conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela. Essas justificações, sejam elas gerais ou práticas, locais ou globais, expressas em termos de virtudes ou em termos de justiça, dão respaldo ao cumprimento de tarefas mais ou menos penosas e, de modo mais geral, à adesão a um estilo de vida, no sentido favorável à ordem capitalista [...] (Boltanski; Chiapello, 2020, p. 42).

Harvey (2011), seguindo uma trilha semelhante, centra sua análise na ideia de que o neoliberalismo é uma “teoria das práticas político-econômicas”: o bem-estar humano seria alcançado via promoção das “liberdades individuais”, garantidas pela liberdade de mercado e comércio, em conjunto com a libertação das “[...] capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, a livres mercados e a livre comércio. [...]” (p. 12). O neoliberalismo é, portanto, o produto do somatório de alterações políticas e institucionais que criam o estrato material para a

mudança das relações sociais dos agentes. Nesse aspecto, um elemento importante seria o processo de “mercadificação”: por meio da extensão e da abrangência da lógica e das práticas de mercado a todas as instâncias da vida social, o “mercado” se constituiria como fonte de ética para todas as ações humanas. Esta moral, por sua vez, seria desdobrada a partir de outro movimento, análogo, o de “financiarização”². Assim, o autor interpreta o neoliberalismo como

[...] um projeto *utópico* de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto *político* de restabelecimento das condições da acumulação do capital e da restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a seguir a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação do capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou [...] na criação do poder de uma elite econômica [...] (Harvey, 2011, p. 27).

Han (2018), por sua vez, assenta o neoliberalismo enquanto um sistema de exploração que é, ao mesmo tempo, objetivo (econômico) e subjetivo (afetos e *psique*). Para o autor, o capitalismo neoliberal é deveras distinto daquele do século XIX, porque enquanto este último se baseava em coações e proibições disciplinares, este, neoliberal, pretende uma “auto exploração livre”, na qual o próprio sujeito se engaja e se regula no processo de exploração por meio do desempenho e da otimização de suas atividades. Dessa maneira, nos termos do autor, o neoliberalismo seria uma psicopolítica:

A psicopolítica neoliberal é a técnica de dominação que estabiliza e mantém o sistema dominante através da programação e do controle psicológicos. Com isso, a arte de viver como prática de liberdade deve assumir a forma de despsicologização. Ela desarma a psicopolítica como meio de submissão. O sujeito é despsicologizado, esvaziado, para que se torne livre para aquela forma de vida que ainda não tem nome (Han, 2018, p. 107, grifos do autor).

² Destaca-se que, para o autor, o neoliberalismo seria sinônimo do processo de “financiarização de tudo”, isto é, quando os procedimentos de financeirização extrapolassem o campo restrito da economia e se impusessem às demais dimensões da vida social, o mercado não se enquadraria apenas enquanto uma norma sociocultural e uma estrutura econômica, mas também como um centro gerador de práxis dos agentes sociais.

Saad Filho e Moraes (2018), ao seu turno, apresentam uma abordagem ao fenômeno com base na economia política para explicar o neoliberalismo. Conceituando-o enquanto um sistema de acumulação (SA), os autores advogaram que o neoliberalismo é o estágio atual do capitalismo. Trata-se, então, de um conjunto de políticas de redesenho macroeconômicas combinadas a um processo de captura e redefinição do papel e da alçada do Estado nacional, que culminará na financeirização da reprodução social e na influência sobre as relações sociais.

Brown (2019) nos chama a atenção para a dificuldade de nomeação do período/fenômeno, o que, por consequência, se traduz em uma incapacidade de prever, compreender ou contestar esses movimentos neoliberais e autoritários. Para a autora, o neoliberalismo é um fenômeno de síntese, no sentido de que ele não se restringe apenas à sua faceta das transformações econômicas e, não obstante, combina a essas transformações outras, de origens culturais e subjetivas. Nesse sentido, entender o neoliberalismo é entender como esse fenômeno se produz a partir de uma amálgama da centralidade do mercado mais a moralidade tradicional, que perfazem, conjuntas, uma ressignificação do sentido da liberdade e a tornam o fundamento não para a defesa dos valores e das práticas democráticas, mas, sim, do alicerce que fomenta uma racionalização de cariz antidemocrática e populista, à direita.

Por último, Safatle *et al.* (2021) seguem na senda aberta por Brown (2019), Dardot e Laval (2016) e Han (2018), ao reconhecerem a dimensão institucional e econômica do neoliberalismo, mas objetivando enfatizar outra faceta do fenômeno, a subjetiva. Para os autores, o neoliberalismo não é apenas modelo econômico, mas também um “gestor do sofrimento psíquico”, devido a ele se utilizar de categorias morais e psicológicas como pressupostos da ação econômica, fazendo com que os sujeitos operem suas práticas com base nessa matriz. Como consequência, o sofrimento é manuseado de forma distinta daquela como ele se apresentava até então, gerando impactos aos sujeitos, o que configura um processo de destaque e centralidade das subjetividades. Nesses termos, ele seria uma forma de gestão psíquica, de produção de figuras de subjetividade com seus padrões de ação e de sofrimento, pois gera

[...] uma forma de vida definida por uma política para a nomeação do mal-estar e por uma estratégia específica de intervenção com relação ao estatuto social do sofrimento. Essa forma de vida articula moral e psicologia, economia e direito, política e educação, religião e tecnologia política, propondo um tipo de individualização baseado no modelo da empresa. Uma vida que deve ser apreendida, dirigida e avaliada como se o faz com uma empresa [...] (Safatle *et al.*, 2021, p. 11).

Em vistas do que foi debatido, observamos na literatura abordada uma multiplicidade de configurações conceituais e de noções acerca do que se denomina o neoliberalismo. Apesar dessa variada gama, há, entretanto, alguns consensos a respeito de uma definição mais estabilizada acerca do neoliberalismo. Primeiro, a virada hegemônica das ideias neoliberais da periferia do pensamento econômico – e depois, político – para o centro das instituições e círculos dos pensadores, governantes e policy makers internacionais e nacionais, ao redor do mundo (Brown, 2019; Chamayou, 2020; Dardot; Laval, 2016; Dardot *et al.*, 2021). Segundo, a importância da dimensão econômica e institucional, na qual o abandono do acordo de Bretton Woods 3 e a adoção do Consenso de Washington, a instituição da globalização, as mudanças centradas no(s) mercado(s) em níveis de políticas macroeconômicas nacionais, as reformas estatais e, subsequentemente, o desmonte do regime de Estado de Bem-Estar Social, entre outros fatores, foram uma etapa importante para a conformação do fenômeno (Dardot; Laval, 2016; Dardot *et al.*, 2021; Harvey, 2011; Saad Filho; Morais, 2018). Terceiro, as transformações nas condições de produção e reprodução social, com impacto mais visível e imediato nas formas de vida e subsistências da classe trabalhadora e das camadas da classe média mais dependentes dos ganhos salariais e do arcabouço de proteção social oriundo dos direitos sociais (Boltanski; Chiapello, 2020; Chamayou, 2020; Gago, 2018; Franco *et al.*, 2021; Han, 2018).

³ O Acordo de Bretton Woods, ocorrido em 1944, formalizou o estabelecimento, pós-Segunda Guerra Mundial, de um sistema monetário internacional com um padrão de câmbio diferente do praticado até então, o padrão-ouro para todas as moedas. A partir de então, o dólar americano foi atrelado ao ouro; e as moedas dos demais países participantes, atreladas ao dólar. Esse acordo resultou, ainda, na criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que hoje compõe o Banco Mundial (Chamayou, 2020; Harvey, 2011; Silva, 2023; 2024).

⁴ O Consenso de Washington (1989) caracterizou-se pelo conjunto de dez recomendações que passaram a ser as matrizes das políticas econômicas neoliberais. Elaboradas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, sob a batuta do economista inglês John Williamson, essas recomendações e políticas tiveram como objetivos a) combater as crises econômicas e sociais em locais como a América Latina e b) promover o crescimento por meio de medidas como disciplina fiscal (medidas de austeridade), privatizações e liberalização do comércio e do investimento estrangeiro nos países público-alvo (Chamayou, 2020; Harvey, 2011; Silva, 2023; 2024).

Nós entendemos o neoliberalismo enquanto uma fase do capitalismo, que é instituída a partir, em contraste e negação à sua fase anterior, a fordista. Portanto, ele se compreende como um movimento de reconfiguração das relações anteriores, no que tange à retomada do poder de classe pelas elites, frações e estratos das classes dominantes, através do movimento de reação política (neo)conservador; da captura e apropriação do Estado, com o dismantelamento do Estado de Bem-estar Social e sua consequente ressignificação em Estado neoliberal, via reformas; na suplantação do Fordismo-Taylorismo pelo Toyotismo, na dimensão da forma de organização e gestão da produção e do trabalho, através da automação flexível; e na hegemonia do mercado como grande centro de convergência e orientação do social. Assim, o neoliberalismo é um processo social, político e econômico apoiado em uma gramática ético-social, que engendra novos valores, normas, léxicos, e institui novos discursos, representações, mentalidades e práticas sociais que reformulam as instituições, as normas, as ações políticas e, não menos importante, as subjetividades dos agentes sociais. Suas principais características seriam a flexibilidade, a mobilidade, a individualização radical, a adaptabilidade do tempo e espaço que se impõem aos sujeitos e o enfrentamento radical àqueles que se opõem à “sociedade de mercado” e seus imperativos (Andrade, 2019; Chamayou, 2020; Dardot *et al.*, 2021; Dardot e Laval, 2016; Franco *et al.*, 2021; Foucault, 2008; Han, 2018; Harvey, 2011 e 2014).

Encetamos essa definição com base no próprio desenvolvimento dos estudos acerca do neoliberalismo, aqui escrutinados (Andrade, 2019; Anderson, 1994; Boltanski; Chiapello, 2020; Chamayou, 2020; Dardot; Laval, 2016; Dardot *et al.*, 2021; Franco *et al.*, 2021; Harvey, 2011). A nosso ver, existem, até o momento, duas fases de análise desse fenômeno polissêmico e multiforme: a primeira, marcada por um enquadramento mais “estruturalista”, enfoca, de cima para baixo, as mudanças político-econômicas desempenhadas a partir dos anos 1980, sublinhando as políticas de austeridade e privatização e as guinadas governamentais ao redor do mundo à direita. Como exemplos, destacamos Anderson (1995), Harvey (2011). A segunda, marcada pelo enquadramento mais subjetivo, centra-se, de baixo para cima, nas transformações ocasionadas pelas mudanças legais e institucionais por parte do Estado, nas formas de pensar e agir dos agentes sociais, enfim, em sua subjetividade e nas “micropolíticas” (Chamayou, 2020). Destacamos nesse rol as contribuições de Boltanski e Chiapello (2020), Brown (2019), Chamayou (2020) e Dardot e Laval (2016).

Em suma, o neoliberalismo é um fenômeno que opera em nível macro, no sentido externo, por meio de mudanças político-institucionais (em especial, nos Direitos sociais), crédito/dívida, desregulamentações e flexibilizações do direito, reestruturação produtiva e Toyotismo; e, concatenadamente, ao nível micro, no sentido interno, com o fomento e o cultivo do medo e da insegurança; os produtos do desemprego e das mudanças no mercado de trabalho; a internalização da concorrência e da competição como valores mobilizadores; e a auto responsabilização entre outros fatores. Dessa forma, ao neoliberalismo subjaz há um duplo movimento de reelaboração da subjetividade dos agentes produtores.

Neoliberalismo em marcha, e o Brasil no meio do caminho

O período entre 1980 e 2000 representa a etapa de surgimento e do processo de espraiamento do neoliberalismo e de seu léxico para além do eixo anglo-saxão (EUA e Reino Unido). Esse processo foi deslindando-se de formas diferentes, desiguais e idiossincráticas em cada país que foi submetido ou que o adotou, em função de determinada conjuntura política, sua cartilha.

No caso do Brasil, a literatura a respeito do tema remonta desde os anos 1990, quando da primeira eleição direta pós-redemocratização. O governo de Fernando Collor foi apontado, pelos analistas políticos e por estudiosos do tema, como a porta de entrada para o neoliberalismo no país (Anderson, 1995; Saad Filho e Moraes, 2018).

Andrade (2022) aponta, todavia, que a chegada do neoliberalismo ao Brasil trilhou um caminho próprio. Segundo o autor, desde o período da Ditadura civil-militar (1964-1985), já vicejava um “protoneoliberalismo”, na forma como certas políticas de internacionalização, associação com capitais estrangeiros e a forma de gerir a macro e a microeconomia no período eram desenvolvidas com vistas à solução dos cenários de instabilidade e em prol de uma ideia de modernização posta em curso, nesse período. Como sabemos, porém, um dos grandes saldos do “milagre econômico brasileiro” do período ditatorial foi o legado de uma situação de hiperinflação e tentativas falhas de estabilização (Saad Filho; Moraes, 2018). Nesses termos,

[...] O ponto crítico de constituição da racionalidade neoliberal foi a resposta à crise econômica e política da Ditadura Militar. A história brasileira reafirma, assim, a percepção internacional de que as crises foram os acontecimentos decisivos para a virada neoliberal, seguindo depois como impulsionadoras de rodadas sucessivas de reformas, já que o neoliberalismo se vale de uma forma de governo pelas crises (Andrade, 2019b; Dardot e Laval, 2016; Peck, Theodore e Brenner, 2012a; 2012b) (Andrade, 2022, p. 681).

Nessa linha, o que o autor aponta é que houve, como resultado do período autoritário brasileiro, as condições estruturais e institucionais para a instituição do neoliberalismo. Esse fato encontra respaldo nas análises que Chamayou (2020) faz acerca do caso francês e Dardot *et al.* (2021) para os casos chileno e britânico. Há, portanto, um acordo entre os autores no seguinte ponto: para a instalação do neoliberalismo em um país, fez-se necessário um governo forte, de preferência, ditatorial, para operar uma engenharia social que viabilize a conformação de um Estado forte, mas isolado dos mecanismos democráticos, para que, no momento da ascensão de um governo neoliberal – seja ele democraticamente eleito ou não – não haja mobilização política de classes sociais para fazer enfrentamento às medidas de cunho pró-neoliberal.

Prosseguindo, ainda segundo Andrade (2022), o Brasil passou (e ainda passa) por ondas de neoliberalização. São elas:

1. globalização financeira e comercial e transformação da racionalidade gerencial das empresas e do Estado: a nosso ver, coincide com o final dos anos 1980 até meados dos anos 2000, quando as reformas estruturais, sobretudo dos governos de Fernando Henrique Cardoso, proporcionaram uma abertura da economia ao capital privado e à concorrência internacional, culminando em um processo de dinamização e crescimento da atividade industrial *pari passu* à retirada das ações estatais da economia, especialmente via as privatizações;

2. extensão da racionalidade liberal às classes populares e surgimento da “nova” classe média. Nesse contexto, diante das transformações dos anos anteriores, o emprego formal e o salário-mínimo têm diminuída sua capacidade de distribuição de renda, de mobilidade social e inclusão socioeconômica. Com a flexibilização do mercado de trabalho, a precariedade laboral começa a atingir grandes contingentes de trabalhadores, o que, por conseguinte, oportuniza o empreendedorismo não só como uma bandeira do setor privado, mas, também, do setor público, que passa a vê-lo como uma possibilidade de inclusão no mercado de trabalho. Os programas sociais permitem a transferência de renda e a “nova classe média” notabiliza-se pela sua capacidade de consumo; e
3. crise econômica, reformas neoliberais e uberização: a fase em curso é o desdobramento das anteriores. Diante da incapacidade de manutenção do modelo neodesenvolvimentista somado à desestabilização política que advém do impedimento contra Dilma Rouseff, seguem-se dois governos que acentuam o aprofundamento do neoliberalismo, com rodadas de reformas estatais, privatizações e novas formas de governança dos interesses privados acerca do público.

Convém fazermos uma ressalva nesta periodização. Há um debate longo e profundo a respeito da continuidade e da descontinuidade do neoliberalismo no Brasil. Devido ao caráter neokeynesiano ou neodesenvolvimentista das políticas aplicadas ao longo dos quatro governos petistas, para alguns analistas, isso significaria que esse período foi um interregno do neoliberalismo no país. Para outros, na verdade o período dos governos do PT não foram, em suma, uma contraposição direta ao neoliberalismo, sendo, em verdade, articuladores e aprofundadores desse processo (Saad Filho; Moraes, 2018; Silva, 2023; 2024). Não obstante a posição tomada, em verdade a hegemonia neoliberal se manteve contínua até então.

Saad Filho e Moraes (2018), por sua vez, apresentam-nos a seguinte periodização do neoliberalismo:

1. fase de “transição/choque”, na qual ocorreu a priorização dos interesses do capital privado transnacional (setor financeiro), a destruição do sistema produtivo existente e o aumento das desigualdades sociais, por meio do envolvimento de uma intervenção estatal vigorosa; e
2. fase “madura”, na qual houve a consolidação de papel ampliado do setor financeiro na reprodução econômica e social e o gerenciamento desse setor a partir do novo modo de integração internacional, resultando na promoção de introdução de políticas sociais neoliberais que fomentaram uma subjetividade neoliberal.

Outro ponto de debate a respeito da continuidade ou da descontinuidade do neoliberalismo ocorre com a Crise de 2008 (Crise financeira americana). Considerada uma das maiores crises do capitalismo desde o fim dos anos 1970, foi um evento marcante na história do neoliberalismo, por mostrar os limites de sua dimensão da financeirização e, também, por forçar uma reavaliação das políticas de caráter neoliberal em curso na época (Saad Filho; Moraes, 2018; Silva, 2023; 2024). Como observado alhures (Muniz, 2023), ressaltamos que a Crise de 2008 configurou-se como um ponto de corte na periodização do neoliberalismo, devido a, de um lado, ela promover a separação entre dois momentos da história recente do neoliberalismo – a saber, a implantação, de 1980-2008, e a consolidação, de 2008 a atualmente – e, de outro, porque, ao contrário do que ocorria com as crises na história do capitalismo até então, ela não significou o esgotamento da fase neoliberal e o encerramento dessa fase⁵.

⁵ Como apontam alguns autores, como Saad Filho e Moraes (2018) e Silva (2023; 2024), em verdade, a Crise de 2008 pareceu constituir-se como um ponto de recalibragem do neoliberalismo em curso e, também, a sua renovação. Assim, a crise, antes que marcar o fim de uma fase, representou, nesse caso, um novo impulso de continuidade.

Contrariamente ao otimismo de seus críticos e ao prognóstico pessimista de seus apoiadores, o neoliberalismo reconfigurou-se novamente após 2008 e ganhou nova vitalidade, sobretudo a partir da eleição de novos governos político-economicamente neoliberais⁶ e da aplicação de um receituário de austeridade e liberalização, receituário este fortemente apoiado por instituições econômicas e financeiras transacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, por exemplo, que estipularam para seus países integrantes, como contramedidas à crise, essas “soluções” (Muniz, 2023; Saad Filho; Moraes, 2018; Silva, 2023; 2024).

Em resumo, a partir da Crise de 2008, o neoliberalismo aprofundou-se em vez de extinguir-se. No Brasil, não foi diferente. A despeito do interregno de centro-esquerda, o que resultou, ao fim e ao cabo, foi a constituição de um “neoliberalismo progressista” (Saad Filho; Moraes, 2018), que buscou matizar os princípios e as políticas desenvolvimentistas com os aspectos neoliberais mais gerais. Como resultado, vemos em curso o deslindar de uma nova etapa dessa fase, que se notabiliza pela forma como ele enraíza-se ou combina-se, no plano microssocial, com as formas de vida populares e os agentes sociais subalternos e institui as novas formas de transferência e espoliação por meio das dívidas (Gago, 2021; Lazzarato, 2017), gerando uma normalização das gramáticas, práticas e subjetividades neoliberais.

⁶ Convém fazermos um adendo: não necessariamente esses governos representaram a mesma variante de neoliberalismo. Há uma discussão profícua e ainda em curso a esse respeito. Brown (2019), por exemplo, tipifica em governos “neoliberais-progressistas” e “neoliberais nacionalistas/autoritários”; Saad Filho e Moraes (2018), por outro lado, chamam de “neoliberalismo-desenvolvimentistas” versus “neoliberalismo financeirizado”; Chamayou (2020) diz que ele pode ser “subterrâneo”, “ético”, “embutido”, “autoritário”; e Dardot *et al.* (2021) em “autoritário” contra a variante “cosmopolita” ou “progressista”. De toda forma, apesar da gama de denominações, concordam os autores de que há um embate entre variantes do neoliberalismo, que ora pendem mais ao progressismo liberal, ora ao autoritarismo nacionalista, mas sem jamais perder sua essência neoliberal (DARDOT *et al.*, 2021).

Considerações Finais

O neoliberalismo, apesar de já ter alcançado quase a meia-idade de vida, parece ainda estar longe de uma crise de idade ao demonstrar fôlego. Com uma capacidade ímpar de renovar-se, mesmo a despeito das crises, novas “rodadas” de neoliberalismo vão sucedendo-se com o passar dos anos. Em grande parte, isso se deve à sua capacidade de plasmar-se nos mais diferentes espaços sociais e arranjos institucionais, criativamente enraizando-se e gerando novas formas de *assemblage*.

Do Norte ao Sul global, o neoliberalismo possui diferentes características, mas, também, inúmeras regularidade e permanências, que o tornam um fenômeno global. Essa dualidade se expressa na forma como o fenômeno se manifesta em uma gama de expressões, todas tributárias de um mesmo elã, qual seja, o do poder de classe, o da hegemonia do capital, dos ditames do mercado e da austeridade vis-à-vis à democracia, às classes subalternas e ao Estado de Bem-estar Social.

Em suma, o desafio certo é a interpretação e a apreensão de um fenômeno ainda em curso, com alta capacidade de renovação e continuidade. Por esses motivos, encontramos uma multiplicidade de perspectivas e abordagens dele, que variam e discordam em muitos aspectos, a começar por um conceito estabilizado e mais ou menos amplamente aceito. Esses elementos não se constituem, todavia, como impeditivos, de um lado, para a constituição de um *neoliberalism studies* e, de outro, para o diagnóstico e a crítica do momento presente no qual vivemos.

Referências

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade & Estado**, Brasília – DF, v. 34, nº 1, p. 211-239, jan./abr. 2019.

ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas históricas de neoliberalização no Brasil. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 12, nº 3, set. – dez. 2022, pp. 675-708.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 07-23.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. Traduzido por Mario A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019, 256p.

CHAMAYOU, Grégoire. **A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário**. São Paulo: Ubu Editora, 2020, 432p. (Coleção Explosante).

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016 (Estado de Sítio).

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. Tradução de Márcia Pereira Cunha. São Paulo: Elefante, 2021, 364p.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008, (coleção Tópicos).

FRANCO, Fábio; CASTRO, Julio Cesar Lemes de; MANZI, Ronaldo; SAFATLE, Vladimir; AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-76, 2021.

GAGO, Verónica. **A razão neoliberal: economias barrocas e pragmática popular**. São Paulo: Elefante, 2018.

GAGO, Verónica. Neoliberalismo y después: empresarialidad, autogestión y luchas por la reproducción social. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 11, nº 3, set. - dez. 2021, pp. 957-970

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica** – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018, 117p. (aut-aut; 1).

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011;

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 632p.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. Traduzido por Daniel P. P. da Costa. São Paulo: n-1 Edições, 2017, 240p.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um Ensaio-Teórico?. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, nº 2, pp. 320-332, mar./abr. 2011.

MUNIZ, Cícero. De trabalhadores assalariados a “empreendedores”: a transformação da subjetividade no neoliberalismo. In: FESTI, Ricardo (org.). **A tragédia de Sísifo**: trabalho, capital e suas crises no século XXI. Jundiaí: Paco, p. 172-198, 2023.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil**: Neoliberalismo versus Democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como uma economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, Cap. 1, p. 17-46, 2021.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. Introdução. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 09-16, 2021.

SILVA, Aristóteles de Almeida. Coalizões neoliberais, reformas estatais e crise(s) econômica(s): a virada e o retorno do neoliberalismo no Brasil. In: FESTI, Ricardo (org.). **A tragédia de Sísifo**: trabalho, capital e suas crises no século XXI. Jundiaí: Paco, p. 133-160, 2023.

SILVA, Aristóteles de Almeida. Tensões e transformações: o neoliberalismo em debate. In: COSTA NETO, Alceu Fernandes da; MUNIZ, Cícero; GONTIJO, Laura Valle (orgs.). **Perspectivas para o trabalho no século XXI**: uma contribuição a partir da sociologia. Marília: Lutas Anticapital, p. 23-56, 2024.

Capítulo 2

A incidência de atores sociais no Novo Fundeb: uma leitura a partir da Ciência Política⁷

Rani Beatriz Cruz Evangelista dos Santos⁸

⁷ Este trabalho é um desdobramento da pesquisa de Iniciação Científica da autora, concluída em 2023, e da apresentação realizada no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), em julho de 2025.

⁸ Mestranda na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Não raras as disputas e as transformações que ocorrem no âmbito de políticas educacionais são lidas a partir dos conceitos de poder e interesse. Assim, propostas que reduzem ou são contra o aumento de orçamento da educação, como homogeneizar os currículos escolares, por exemplo, são interpretadas como mecanismos do neoliberalismo e dos interesses das elites. Embora essas afirmações possam se mostrar verdadeiras, a perspectiva tomada neste trabalho é de que o processo de formulação de políticas públicas envolve dinâmicas mais complexas e necessita de uma análise cuidadosa. Esse ponto de vista é corroborado por estudos no campo de análise de políticas públicas e pela contribuição de alguns autores que têm discutido o desgaste do conceito de neoliberalismo⁹, por exemplo, tensionando o debate e considerando a necessidade de impor mais rigor aos estudos do campo.

Com inspiração no título de um texto de Marta Arretche¹⁰, este artigo pretende apresentar algumas reflexões que permitam análises de formulação de políticas em educação menos ingênuas. O objeto do estudo é a incidência de atores sociais na tramitação do Novo Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Como afirmam Cara e Nascimento (2021), a investigação acerca da influência dos atores sociais nos processos legislativos brasileiros encontra-se ainda em estágio embrionário. Da mesma maneira, Gluz e Cara (2023) demonstram que grande parte das pesquisas em Educação ainda não consideram a participação de atores, sobretudo os sociais, nas políticas de fundo como elemento relevante. Tal aspecto tende a tornar menos evidente o fato de a produção de dispositivos legais educacionais ser influenciada por diferentes atores que não somente àqueles estatais, o que dificulta a compreensão a respeito do modo como o país financia o direito de sua população à educação. A presente pesquisa tenciona agregar elementos a esse debate que interliga ferramentas analíticas da Ciência Política e da Economia da Educação em uma tentativa de avançar nesse sentido e contribuir para um melhor entendimento dos fenômenos das políticas de financiamento da educação no Brasil.

⁹ Dois exemplos são Andrade (2019) e Venugopal (2015).

¹⁰ Arretche (2001).

A presença de atores não governamentais na tramitação do Novo Fundeb foi comprovadamente importante, quanti e qualitativamente. Grupos sociais, sobretudo de especialistas em educação, foram ativos na participação das audiências públicas, o que permitiu uma grande incidência na legislação. Teixeira *et al.* (2023) mostra que, na 55ª Legislatura, os grupos de interesse e especialistas se destacaram nas reuniões e exerceram influência nos debates a partir da construção do conhecimento, contribuindo para a elaboração do texto base da lei. Entre as participações em audiências públicas, destaca-se a presença de membros da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e do Todos Pela Educação (TPE). Paralelamente, esses grupos também tiveram relevância em espaços da grande mídia apresentando suas posições em relação à matéria. Nesse sentido, são esses os atores estudados nesta pesquisa.

O objetivo deste artigo é, portanto, evidenciar ferramentas teóricas que contribuam para a leitura da atuação de atores sociais nas políticas educacionais. Não pretendemos apontar modelos analíticos mais ou menos adequados, mas contribuir com referências da Ciência Política que nos ajudem a fazer reflexões e ampliar o debate. Uma vez que os atores estudados são dois grupos de especialistas em educação que incidem de maneira relevante nas políticas de educação, a abordagem baseada na análise de ideias e interesses se torna imprescindível. Assim, a discussão teórica proposta está menos concentrada no processo legislativo e mais nas possíveis maneiras de compreender a organização e a atuação desses grupos.

Para tanto, partiremos da exposição do objeto pesquisado - a incidência da CNDE e do TPE na política de financiamento da educação básica no Brasil. Em seguida, mostraremos um panorama teórico-descritivo do ferramental da Ciência Política que nos ajudam a pensar acerca da relação entre atores, ideias e interesses em políticas públicas. Por fim, buscaremos realizar uma discussão que articule a participação dos dois atores pesquisados na tramitação do Novo Fundeb e o arcabouço teórico de análise de políticas públicas, a fim de avançar com a compreensão da dinâmica da produção de políticas educacionais.

Problema de pesquisa: incidência de atores sociais na tramitação do Novo Fundeb¹¹

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é a principal política de cooperação para a redistribuição de recursos para a educação pública brasileira (Camargo, 2020). O Fundeb foi regulamentado em 2007, com vigência até 2020, e é composto por vinte e sete fundos estaduais, recebendo aportes das diferentes esferas federativas – municípios, estados e União. Os critérios de arrecadação e aplicação são regulados pelos artigos nº 212 e 212-A da Constituição Federal, os quais sofreram alterações a partir da Emenda Constitucional nº 108, de 2020, e regulamentados pelas leis nº 14.113 de 2020 e nº 14.276 de 2021. Esses dispositivos legais deram origem ao atual Fundeb de caráter permanente, que substituiu a primeira versão.

Com a perspectiva de término do período de vigência desse primeiro fundo, iniciou-se em 2015 o processo legislativo para a elaboração de um Novo Fundeb, com a primeira fase concluída em 2020, produzindo como resultado a promulgação dos dispositivos legais supracitados. Durante esse período, foi constatada forte disputa entre dois atores sociais possuidores de diferentes concepções e atuações educacionais: a rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e o Todos pela Educação (TPE) (Cara e Nascimento, 2021).

Como afirmam Cara e Nascimento (idem), a CNDE, fundada em 1999, estabeleceu-se como liderança articuladora de diferentes movimentos sociais em prol da formulação do primeiro Fundeb, do Plano Nacional de Educação (PNE) e da implementação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), estando, por isso, sob o paradigma do direito à educação. O TPE, por sua vez, está sob a égide do direito à aprendizagem (Carneiro, 2019) ao vincular-se às reformas econômicas da educação.

¹¹ Esse trecho está baseado nos resultados da Iniciação Científica da autora, também apresentados em Santos (2024). Essa nota tem como intuito evitar a repetição exaustiva da citação.

Esses dois grupos se mantiveram presentes durante o processo de tramitação da lei de fundos, tanto nos debates em plenário quanto em outros espaços, como a grande mídia. A pesquisa de Iniciação Científica realizada (Santos, 2024) intentou compreender como ocorreu a incidência de cada um desses grupos na tramitação da política de fundos, tanto nos debates em plenário quanto por meio de participações na grande mídia. Para atingir tal objetivo, a pesquisa propôs-se a analisar audiências públicas das quais membros dos dois grupos estudados participaram, relacionando seus conteúdos com o enquadramento programático da CNDE e da organização TPE. Sabendo que sua atuação não se limita à arena político-partidária, mas também se disputam ideias e legitimação do público mais amplo por meio da mídia, também levantamos dados de jornais de grande circulação no que diz respeito aos debates travados por esses atores. O uso dessas fontes parte do princípio de que,

apesar de o campo político apresentar uma configuração específica, com regras e capitais próprios [...], os veículos de comunicação tornam-se novos espaços de disputa e novas ferramentas de persuasão, além de incorporar outros atores nos pleitos políticos. [...] o poder da comunicação é central dentro da disputa política, principalmente por sua capacidade de produção de sentidos e significados (Penteado e Fortunato, 2015, p. 129).

Esses grupos pretendem expandir, portanto, seus discursos e alcançar outros públicos, não somente legisladores e especialistas em educação, provocando uma disputa de legitimidade para o processo legislativo e para a produção de políticas públicas em educação. Como afirmam Penteado e Fortunato (2015), a atuação da mídia pode influenciar na formulação e nos resultados de políticas públicas, seja atuando em uma perspectiva de agenda setting, no que se refere a temas de grande importância para a sociedade, seja servindo de espaço para a avaliação de políticas já existentes. Os materiais colhidos para esta pesquisa se referem àquilo que a CNDE ou o TPE defenderam durante a tramitação do Novo Fundeb e, portanto, nossa análise está mais enfatizada na capacidade de definição de agenda.

O confronto entre os dois grupos foi expressivo, principalmente em torno de alguns temas específicos como a Complementação da União, a Privatização e as concepções de Qualidade da Educação. No que se refere à complementação da União, como mostra Gluz (2021), enquanto o TPE propõe uma complementação de 15%, a CNDE sugeriu em abril de 2018 o percentual de 50% e, em junho de 2019, 40%. O argumento do TPE foi de que “o aumento de 5%, no atual desenho da complementação, seria o suficiente para promover uma educação de qualidade” (Gluz, 2021), o que foi rebatido pela CNDE, que defendeu que a garantia do direito à educação posto na Constituição não poderia ser assegurada a partir dos recursos que estavam sendo destinados ao ensino público. A proposta do TPE foi contemplada pela Emenda nº 3, escrita pela deputada Tábata Amaral (PDT/SP) e pelo deputado Felipe Rigoni (PSB/ES). Já a relatora Professora Dorinha (DEM/TO) aumentou o percentual de complementação para 40% no 2º Substitutivo, que vai ao encontro do que foi defendido pela CNDE. Em janeiro de 2020, no entanto, a CNDE publicou uma carta concordando com o percentual de pelo menos 20% de complementação da União. De acordo com a carta,

a complementação da União teria que ser de, no mínimo, 50%. Contudo, no curso dos debates parlamentares, convencionou-se um patamar de, no mínimo, 40%. No entanto, diante da desfavorável correlação de forças no Congresso Nacional e frente ao governo de Jair Messias Bolsonaro, acertou-se o patamar de 20%. Considerando esse cenário, duplicar a complementação da União ao Fundeb é uma incontestável conquista - que precisa ser confirmada (Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2020).

O texto final do Fundeb (Brasil, 2020) definiu, no Art. 5º, que a complementação da União será de, no mínimo, 23% do total de recursos do fundo. Outra mudança importante nesse aspecto é a implementação do valor aluno ano resultado (VAAR) que diz respeito a uma complementação da União de 2,5% para redes públicas que cumprirem a condicionalidade de melhora nos indicadores.

Ainda em relação à complementação, a CNDE ressaltou a importância de preservar o salário-educação, pois a sua incorporação na complementação da União provocaria a queda de percentual para 15%, corroborando com as propostas do Governo Federal e do TPE, dentre outros atores. Ficou definido pelo Parágrafo 2º, do Art. 4º, que

é vedada a utilização dos recursos oriundos da arrecadação da contribuição social do salário-educação a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal na complementação da União aos Fundos (Brasil, 2020).

Outro tema de extrema importância que foi debatido entre esses dois grupos foi o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Trata-se de um mecanismo criado pela própria CNDE que tem como função traduzir em valores o quanto se precisa investir por aluno por ano para garantir padrões mínimos de qualidade da educação. A defesa da CNDE era de que o CAQ fosse incorporado e viabilizado pelo Fundeb, progressivamente, o que foi institucionalizado na Lei do Fundeb por meio do Parágrafo 2º, do Art. 49.

Como já dito, a análise realizada parte do pressuposto de que os discursos proferidos em entrevistas ou artigos de opinião ajudam esses grupos a consolidarem seus posicionamentos no debate público. A mídia também pode ser uma arena importante para o estabelecimento de agendas de políticas públicas. As pesquisas foram realizadas em cinco veículos de comunicação: O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, Carta Capital, Valor e O Globo. Para todas as buscas, utilizou-se o termo “Fundeb”.

Depois de uma procura preliminar, que resultou em mais de 1.600 artigos e matérias, houve uma seleção mais minuciosa do material. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que o alvo da pesquisa era a tramitação do Novo Fundeb, portanto, matérias que não apresentassem esse recorte ou apenas citassem o Fundeb, sem efetivamente tratar do tema, foram descartadas.

As reportagens que diziam respeito ao Novo Fundeb foram organizadas segundo as seguintes categorias¹²:

1. Artigos de opinião
2. Complementação da União
3. Composição (vinculação de tributos)
4. Distribuição
5. Governo Bolsonaro (artigos que versem acerca da relação do governo federal da época na tramitação do Fundeb)
6. Informativo (matérias que têm como função apenas informar os acontecimentos em relação ao processo)
7. Pagamento dos trabalhadores da educação
8. Participação popular/conselhos
9. Privatização
10. Qualidade da educação
11. Salário-educação
12. Outros

O que se depreende dos dados coletados (Santos, 2024) é que os temas mais abordados nas matérias e nos artigos da CNDE e do TPE foram a complementação e a privatização, que somados equivalem a 29% da amostra. As matérias informativas, ou seja, aquelas produzidas pelo próprio meio de comunicação, com o intuito de atualizar o leitor acerca da tramitação da lei, tiveram presença importante na pesquisa (26,1%), demonstrando que esses grupos são muito consultados e reforçando sua posição enquanto especialistas de educação que possuem legitimidade para a sustentação de argumentos. Cerca de 1/3 das matérias jornalísticas a respeito do Novo Fundeb selecionadas foram escritas ou fizeram referência à CNDE ou ao TPE. Houve prevalência do TPE que representou mais de 70% da amostra. Excetuando os textos informativos, os temas mais abordados pela CNDE foram: Complementação, Distribuição, Governo Bolsonaro e Privatização. No caso do TPE, Complementação, Privatização e Governo Bolsonaro também se mostraram assuntos de grande

¹² Os resultados completos estão apresentados em tabelas e gráficos no Apêndice deste texto.

importância, acrescentando também uma forte presença na escrita de Artigos de Opinião.

Ao olhar para esses dados, é fundamental refletir acerca do papel da mídia na sociedade da comunicação. Algumas hipóteses da agenda *setting* em relação à mídia defendem que “os meios de comunicação de maneira geral influenciam seus públicos indicando os assuntos que devem pautar sua conversação cotidiana” (Spannenberg, Silva e Alves, 2019, p. 102). Muitas matérias a respeito da Complementação, por exemplo, reforçam o discurso de que é preciso que o financiamento da educação seja pautado na ideia de responsabilidade fiscal e, além disso, a gestão dos recursos seja mais importante para a qualidade do sistema educacional que o montante aplicado. É preciso, portanto, não encarar a mídia como um espaço neutro de simples transmissão dos fatos, pois a escolha do que é ou não noticiado também passa por um processo de disputas simbólicas.

Outro ponto que surge da coleta de dados é a quantidade de artigos publicados (15,16%) criticando a inércia do Governo Federal - na época sob a presidência de Jair Bolsonaro - em relação a propostas para o Fundeb. Os dois grupos explorados fazem críticas a essa falta de atuação do Ministério da Educação (MEC). Como afirma Santos (2024), essa situação pode ter sido uma causa para a maior atuação e relevância de grupos não estatais no processo de tramitação do Fundeb, uma vez que o Executivo não cumpriu o papel de protagonista, o que até então era comum na história da produção de políticas educacionais no Brasil.

O tema da qualidade da educação representou 5,16% da amostra de artigos e matérias, com ampla defesa do CAQ por parte da CNDE. O TPE, por outro lado, engendrou outra perspectiva de qualidade da educação, evidenciando seu discurso na ideia de que uma boa gestão do sistema educacional é mais relevante que o investimento propriamente dito. Esse - entre outros grupos ligados aos setores empresariais - parte do pressuposto de direito à aprendizagem centrado em uma abordagem de resultados educacionais enquanto sinônimos de qualidade.

É curioso observar que alguns temas que apresentaram relevância no debate legislativo não aparecem nas matérias jornalísticas como temas principais. O Salário Educação, que foi muito debatido em plenário, é um desses casos. A participação popular/conselhos também não foi o tema principal de nenhuma das matérias selecionadas. Isso demonstra que, apesar da possibilidade de se influenciarem mutuamente, a produção de políticas e a produção de discursos em outros espaços configuram arenas distintas.

Teorias de formulação de políticas públicas: trajetória, agenda setting, ideias e interesses

Nesta seção faremos um apanhado das principais correntes teóricas no campo das políticas públicas, sobretudo no que diz respeito à formulação de agenda e às dinâmicas envolvendo atores, ideias e interesses.

Marques (2013) faz uma retomada das mudanças de enfoque ocorridas nos estudos acerca de políticas públicas dentro da ciência política. O autor destaca a ênfase dada à politização dos processos de formulação de políticas públicas, fazendo com que sejam compreendidas como processos complexos imbricados em dinâmicas de poder diversas. Além disso, ao longo do tempo, o papel das ideias e dos valores foi destacando-se na literatura. Faria (2003), corroborando com essa leitura, afirma que no princípio a ciência política considerava as políticas públicas como outputs do sistema político; tratava-se de um processo linear em que, se um problema, ou demanda (*inputs*), era inserido, as políticas apresentavam uma solução. Durante o desenvolvimento dessa área de pesquisa, outros aspectos e dinâmicas foram ganhando destaque, como ideias e conhecimentos. Ainda de acordo com o autor, nos modelos tradicionais, o conhecimento era posto apenas com um caráter de *advocacy*, ou seja, tratava-se apenas de um *input* no processo de criação das políticas. As abordagens mais recentes, no entanto, demonstram que o conhecimento é um elemento inerente à produção de políticas.

As primeiras produções para análise de políticas públicas no interior da ciência política, entre as décadas de 1930 e 1960, estavam imbricadas nas teorias behavioristas e centravam-se no processo de decisão da política. Marques (2013) afirma que o cientista político norte-americano Harold Lasswell é usualmente tido como precursor desses estudos e sua interpretação fazia conexões entre política e psicologia, analisando como as massas seguem as lideranças. A decisão era o cerne da teoria, considerada o momento mais importante da elaboração de uma política, já que o comportamento dos indivíduos era o elemento fundamental a ser analisado. Posteriormente Herbert Simon engendrou o conceito de racionalidade limitada. Diferentemente da teoria de Lasswell, na qual a racionalidade e o comportamento dos indivíduos podem explicar as decisões, para Simon, essas questões são limitadas: depende da informação, do tempo e dos recursos de que dispõem, dos limites cognitivos e assim por diante. Essa perspectiva, portanto, nega que seja possível decidir considerando todas as possibilidades e os cenários. Paralelamente às produções citadas, David Easton descreveu a vida política como um sistema que é influenciado pelas dinâmicas de outros sistemas sociais e, dessa forma, as políticas públicas poderiam ser explicadas pela interação entre o sistema de políticas, o sistema político e outros sistemas. As políticas sofreriam *inputs* de outros sistemas e gerariam *outputs*. O processo de decisão, assim, continuava sendo visto de maneira racional, já que um problema geraria automaticamente uma solução.

O momento seguinte de análise de políticas públicas ainda concentrava a discussão na racionalidade e na decisão, mas apresentando outros deslocamentos que complexificavam o debate. Charles Lindblom, no final da década de 1950, defendia que muitas vezes meios e fins eram decididos ao mesmo tempo e que as decisões seriam incrementais; pequenas decisões poderiam ser revertidas com baixo custo. O aspecto político aqui é considerado essencial no processo de produção de políticas, uma vez que as decisões dependem da articulação entre os decisores. A abordagem de Theodore Lowi também joga luz à dimensão política da produção de políticas públicas. Barach e Baratz reforçam a centralidade do caráter político das políticas sugerindo que as decisões em política deveriam ser analisadas também por meio daquilo que não se decide, pois, de acordo com eles, a disputa política não ocorre somente em

espaço aberto, mas também de maneira oculta. Assim, tanto o poder quanto a influência ganham importância no debate. Nessa perspectiva, os atores lutariam para incidir naquilo que entra ou não no processo decisório (Marques, 2013).

Os estudos do campo das políticas públicas foram demonstrando que elas não eram formuladas por decisores isolados, mas que dependiam da articulação entre eles e de outros atores envolvidos, dentro ou fora do Estado. Os estudos de redes e comunidades ganham relevância por possibilitarem uma investigação mais rigorosa acerca das relações estabelecidas entre atores e instituições.

A partir da década de 1980, os estudos referentes a políticas públicas revelam a importância das instituições. A produção de políticas, desse ponto de vista, depende da relação entre o Estado e os atores presentes na sociedade e estes não estão desassociados das instituições que os circundam. De acordo com Marques (2013), a formação histórica da instituição media as representações que os atores terão acerca da própria política e seus interesses são produzidos na relação com as estruturas organizacionais existentes. Por fim, as instituições interferem na relação entre as estratégias dos atores e a implementação das políticas.

Ao longo do tempo, portanto, o arcabouço analítico ficou cada vez menos concentrado em uma leitura linear do processo de criação de políticas, retirando a ênfase em decisões racionais e intencionais vindas da elite, e se deslocou para a compreensão das dinâmicas entre diferentes atores e suas articulações com as ideias e as instituições.

O caminho percorrido pelos estudos em políticas públicas levou à produção de três modelos teóricos que são mais recorrentes na literatura: múltiplos fluxos, elaborado por John Kingdon em 1984; coalizões de defesa, engendrado por Paul Sabatier e Jenkins-Smith em 1993; e equilíbrio pontuado, desenvolvido por Frank R. Beumgartner e Bryan D. Jones em 1993. A partir desses modelos pode-se fazer a análise da formulação de políticas públicas, intentando compreender quais são os fenômenos que intervêm na continuidade ou na mudança dessas políticas.

O modelo de múltiplos fluxos (*multiple streams*) surge no intuito de explicar a fase da construção da agenda governamental no processo de formulação de políticas públicas. Para o cientista político John Kingdon, a agenda trata do conjunto de questões sobre o qual o governo dedica atenção. Em razão da complexidade e do volume de problemas que podem surgir para formuladores de políticas, apenas alguns podem ser considerados para o processo de decisão. Assim, para que um problema seja considerado na concepção de políticas, é preciso que haja a convergência de três fluxos decisórios: de problemas (*problem stream*), de soluções (*policy stream*) e político (*political stream*) (Capella, 2006). A elaboração da agenda é um momento altamente competitivo em que participam diversos atores (Almeida e Gomes, 2018). Kingdon compreende que a mudança de agenda necessária para a elaboração, a implementação e a avaliação de políticas públicas estão condicionadas a uma janela de oportunidades gerada pela confluência desses fluxos.

Kingdon entende que as ideias acerca de soluções de problemas são geradas nas comunidades (*policy communities*); algumas delas sobrevivem e outras são descartadas. Nesse processo de escolha, alguns aspectos são levados em consideração, como a legitimidade social que o problema tem no debate público e se os custos das soluções são toleráveis e realizáveis em termos técnicos (Capella, 2006). O primeiro aspecto demonstra a importância das comunidades ao estabelecerem relevância para suas ideias e, conseqüentemente, os problemas e as soluções que pretendem levantar publicamente. Como afirma Capella (idem), o papel das ideias no modelo de Kingdon é imperioso, pois argumenta que elas muitas vezes são mais importantes para o processo de decisão que a influência de grupos de interesse.

No que diz respeito às comunidades de políticas, para Kingdon, trata-se de um conjunto de especialistas que atuam em uma área específica e podem ou não fazer parte do governo. Os integrantes das comunidades compartilham o interesse em relação a uma área ou problema político (Capella e Brasil, 2015). É importante ressaltar que as ideias que saem da comunidade não representam necessariamente um consenso entre todos os membros, mas o reconhecimento de que determinada alternativa a um problema é relevante dentre todas as alternativas sugeridas. Kingdon classi-

fica os atores como visíveis e invisíveis, sendo os primeiros aqueles que têm mais atenção do público e os segundos são aqueles que formam as comunidades nas quais as ideias são geradas (Capella, 2006).

Embora as ideias sejam importante elemento do modelo de John Kingdon, no modelo das coalizões de defesa, formulada por Sabatier e Smith, elas são colocadas no centro da explicação (Marques, 2013). Esse modelo teórico concebe o processo político como um sistema aberto e dinâmico, e a ênfase na importância dos valores e das ideias ocorre porque é o compartilhamento de crenças acerca de determinado tema que orienta a ação dos atores que compõem o subsistema. Os grupos são exitosos na medida em que conseguem transformar seu sistema de crenças em política de fato. Para isso, esses atores procuram aliados com sistema de crenças semelhantes para formar coalizões e incidir nas decisões (Weible e Sabatier, 2007). Como afirmam Capella e Brasil (2015), destaca-se o papel da informação técnica na disputa entre atores de diferentes comunidades. Os grupos de interesse são, portanto, coalizões que advogam por interesses e sistema de crenças comuns.

Pensando nas mudanças que ocorrem nas políticas, Sabatier afirma que podem ser motivadas por transformações econômicas e políticas, mudanças nas burocracias e por aprendizado de políticas. Nesse último caso, o autor observa que esse aprendizado ocorre imbricado com estratégias e ferramentas operacionais de política, mas não alteram o sistema de crença em si. Conectando ideias com disputas políticas, portanto, essas últimas envolvem interesses que estão amarrados a interpretações e representações que os atores e grupos têm de sociedade (Marques, 2013). Em outras palavras, “ainda que a maior parte dos processos de políticas ocorra entre especialistas dentro de um subsistema de política pública, seus comportamentos são afetados por fatores mais amplos” (Capella e Brasil, 2015, p. 68), assim como seus comportamentos também afetam esse macrossistema.

O terceiro e último modelo teórico clássico é o de Baumgartner e Jones (1993) que analisaram a dinâmica de evolução das políticas públicas na perspectiva do modelo de equilíbrio pontuado, inspirando-se em elementos da Biologia. Segundo esse modelo, a trajetória da maior parte das políticas

públicas é marcada por estabilidade com mudanças de caráter incremental e de longo prazo (equilíbrio), mas eventualmente são descontinuadas por mudanças abruptas (pontuação) (Marques, 2013; Capella, 2006; Almeida e Gomes, 2018). Conforme os autores desse modelo, após a perda do equilíbrio, o sistema reorientar-se-ia por novos padrões incrementais de longo prazo. É, portanto, nessa perda de estabilidade que novos atores podem emergir. Assim sendo, o equilíbrio pontuado embarca explicações tanto sobre os períodos de estabilidade quanto os de mudanças.

O destaque para o conceito de ideias dentro desse modelo acontece na medida em que questões sociais transformam-se em problemas de políticas por decisão dos atores (Marques, 2013). Para compreender, portanto, os períodos de estabilidade e de ruptura, é preciso analisar como um problema é definido e como isso se desenvolve dentro dos arranjos de uma instituição, o que pode favorecer algumas perspectivas em detrimento de outras (Capella, 2006). As *policy images* são ideias que sustentam as instituições, envolvendo questões empíricas e apelos emotivos. É por meio delas que a comunicação relativa a uma política se torna possível e amplia a difusão da política e das ideias, possibilitando a entrada destas no debate público e, como consequência, o processo de mudança (Capella, idem; Marques, 2013). Quando uma *policy image* se mantém no debate, institui-se um monopólio. A transformação da questão social em problema, porém, não é automática, mas é necessário que o consenso em torno dessa política relacione o problema a uma possível solução. Trata-se, portanto, de um aspecto político da elaboração de políticas públicas a criação de um consenso. A conexão entre o problema e as alternativas precisa ser feita por um *policy entrepreneur*, que deliberadamente introduz a questão na agenda (Capella, idem). Nesse sentido, as ideias se tornam fundamentais na construção do consenso: é preciso convencer as comunidades de políticas que se trata de um problema importante que precisa ser posicionado na arena de decisões. Além disso, também importa a instituição em que se tenta construir o consenso e, por essa razão, atores buscam influenciar aquelas que têm mais poder sobre a questão com a qual estão lidando.

John Campbell (2002) produz uma revisão de literatura analisando a discussão entre ideias e interesses: as decisões e os comportamentos dos atores políticos seriam influenciados por apenas uma dessas dimensões ou

ambas? De acordo com o autor, os trabalhos desenvolvidos nessa linha foram tornando-se mais abertos à possibilidade de entrelaçamento dessas dimensões, sugerindo-se que as ideias inferem diretamente nos interesses dos atores. Esse ponto de vista corrobora com o argumento de Bélan e Cox (2011) de que as ideias são elementos fundamentais da ação política, ao moldar como os atores definem problemas, objetivos e estratégias. Os autores afirmam que as ideias são construídas social e historicamente e é por meio delas que interpretamos o mundo ao nosso redor. Em se tratando, portanto, de uma interpretação, as ideias não são um reflexo puro da realidade material.

Os marcadores de identidade causam grande impacto no processo de decisão em políticas públicas. Identidade, segundo Campbell (2002), trata das ideias historicamente construídas que indivíduos ou grupos têm de si mesmos em relação aos outros. Essa autopercepção orienta a forma como indivíduos e grupos moldam seus interesses e, como consequência, as políticas que vão defender. Apesar disso, o cerne nas ideias, segundo Bélan e Cox (2011), possibilita o estudo de aspectos mais complexos das relações estabelecidas entre atores e decisões nas políticas. Por exemplo, torna possível explicar decisões que, aparentemente, vão contra os interesses materiais do decisor ou ainda como coalizões são formadas entre grupos com interesses conflitantes.

Ainda em relação aos mecanismos que podem exercer influência sobre a produção de políticas, Campbell (2002) nos apresenta três: os filtros institucionais, os discursos de atores e comunidades epistêmicas. A ideia de filtros institucionais objetiva demonstrar que as instituições induzem como as políticas acessam a arena política. Em um segundo momento, a institucionalização das ideias (tornando-se leis, programas, burocracias etc.) dificulta a rejeição dessa ideia no futuro, pois já foi internalizada pelo debate público. No que se refere ao mecanismo do discurso, ele permite uma abordagem para tentar compreender de que maneira as visões de mundo *taken-for-granted* moldam a escolha de políticas. Por meio dessas análises, autores apontaram que o sistema de crenças pré-existentes dos atores políticos impacta fortemente suas interpretações de mundo e, por consequência, suas escolhas políticas. Por fim, Campbell apresenta o mecanismo dos atores e comunidades epistêmicas, que permite analisar como os atores levam suas ideias para o debate público.

O autor Peter Haas (1992) também concebe o conceito de comunidades epistêmicas, que são grupos que dividem um mesmo sistema de crenças, tanto em termos analíticos como em termos éticos. Trata-se de uma rede de profissionais com especialização reconhecida e competência em uma área específica e tem a capacidade de assumir um lugar de autoridade nessa área de conhecimento. Esses grupos têm 4 características fundamentais: 1) o compartilhamento de conjunto de crenças em termos éticos (*principled beliefs, value-based rationale for social action*); 2) o compartilhamento de crenças em termos de análise de práticas que levam ou contribuem para um conjunto de problemas; 3) o compartilhamento de noções de validação, por exemplo, critérios para peso e validação de conhecimento; e 4) o compartilhamento de interesses.

Haas (1992) demonstra que as comunidades epistêmicas divergem de outras organizações de atores que podem estar envolvidos no processo de produção de políticas: diferenciam-se dos grupos de interesse porque esses grupos não necessariamente compartilham crenças analíticas, embora compartilhem de crenças éticas. Diferenciam-se de profissionais porque esses compartilham as crenças em termos de análise, mas não necessariamente em termos éticos. Diferenciam-se de burocratas porque esses grupos não necessariamente compartilham crenças de nenhuma ordem. No que se refere a questões de interesse e conhecimento, os grupos de interesse disputam conhecimento ou essa questão é ausente. Profissionais não compartilham os mesmos interesses, e burocratas não compartilham interesses nem necessariamente o mesmo conjunto de conhecimento.

De acordo com esse autor, o crescimento das incertezas e das complexidades dos problemas globais tem tornado a coordenação de políticas em termos internacionais não somente necessária, mas também mais difícil. Os tomadores de decisões precisam lidar com um leque de questões com que não estão tradicionalmente acostumados a lidar e para isso valem-se dos especialistas para amenizar as incertezas e ajudá-los a entender os problemas que já existem e antecipar possíveis tendências.

Essas incertezas (aquelas situações em que os atores precisam fazer escolhas sem informações adequadas ou suficientes acerca delas) levantam demandas para determinado tipo de informação. Os membros da comunidade tornam-se fortes atores quando os tomadores de decisão solicitam informações e delegam responsabilidades. Duas formas possíveis de influência: quando esses grupos identificam diretamente os interesses do estado para os tomadores de decisão ou quando eles iluminam as dimensões de um problema por meio do qual esses tomadores de decisão podem deduzir seus interesses. As comunidades epistêmicas podem ajudar elucidando as relações de causa e efeito e oferecendo conselhos acerca dos prováveis resultados. Também ilumina a natureza das complexas relações entre problemas e os eventos que podem ocorrer tanto na falha de tomar alguma decisão quanto na instituição de alguma política específica (Haas, 1992).

O argumento desse autor é de que o controle do conhecimento e da informação é uma importante dimensão de poder e que a difusão de novas ideias pode levar a novos padrões de comportamento, mostrando-se um determinante relevante para a coordenação de políticas internacionais. O ponto de vista apresentado é que as comunidades epistêmicas são canais pelos quais novas ideias circulam da sociedade para os governos, assim como de país para país. Essas comunidades, porém, não podem ser reduzidas às ideias, elas seriam estéreis sem aqueles que as carregam, justamente porque levam consigo uma série de crenças e refletem uma visão política.

Análise de políticas educacionais sob a lente da Ciência Política: um caminho possível

O panorama teórico apresentado na seção anterior permite uma análise mais profunda dos enredamentos das dinâmicas e dos mecanismos que envolvem a produção de políticas públicas e a organização de seus atores. Na nossa perspectiva, trata-se de colocar uma lente que nos permite olhar mais a fundo de que maneira as ideias se colocam como problemas e soluções viáveis para as políticas, de maneira que não retira o interesse e o poder da discussão, mas problematiza esses conceitos.

Incorporar este ferramental à análise da produção de políticas de financiamento da educação é uma tentativa de contribuir com a produção teórica no campo, na medida em que reitera a complexidade das dinâmicas que envolvem esse processo, como foi proposto por Cara e Nascimento (2021). Como dito na abertura deste texto, o objetivo não era determinar um modelo teórico dominante em termos de formulação de políticas públicas, mas tentar avançar na interlocução entre Economia da Educação e Ciência Política.

O modelo de múltiplos fluxos está evidenciado na construção da agenda, apontando que essa construção depende de uma janela de oportunidade a partir da convergência de três fluxos: de problemas, de soluções e político. As ideias são geradas dentro das comunidades de políticas (policy) e a legitimidade social que o problema e essas próprias ideias, dentre outras questões, indicam se a solução indicada será considerada ou descartada. A CNDE e o TPE podem ser lidos a partir dessa concepção de comunidade, uma vez que cada um deles representa uma rede de especialistas que se colocam no papel de incidir acerca de decisões em políticas.

A coalizão de advocacia nos ajuda a entender os conflitos e os consensos que ocorrem entre os atores que participam do processo político (Almeida e Gomes, 2018). No que se refere à atuação da CNDE e do TPE no Fundeb, fica claro que se trata de duas coalizões de defesa distintas, na medida em que os grupos se opõem na maior parte das propostas e pretendem formar aliados, sejam eles parlamentares, sejam outros grupos, como especialistas e empresários. Apesar disso, ambos se mostraram contrários ao Governo Federal da época. O modelo de coalizões de defesa aponta que há três níveis hierárquicos no sistema de crenças de um indivíduo (*deep core beliefs*, *core beliefs* e *secondary beliefs*) e, a depender do nível em que as crenças e as preferências se encontram, torna-se mais ou menos fácil mudar de ideia (Weible e Sabatier, 2007). Essa classificação é significativa e pode explicar o porquê de, em alguns aspectos, grupos que se opõem convergirem-se nas opiniões.

A concepção de comunidades epistêmicas impõe uma especificidade nessas alianças: são grupos de especialistas em uma área do conhecimento que também compartilham do mesmo sistema de crenças. Essa lente analítica é

pertinente e pode ser aplicada no caso da CNDE e do TPE, uma vez que são grupos de especialistas em educação e seus membros, em geral, mostram possuir valores e princípios éticos semelhantes. Além disso, como a pesquisa apontou, são dois grupos que não somente têm forte participação em audiências públicas no legislativo, mas também são muito consultados para explicar ou mesmo legitimar argumentos em termos de política educacional. As comunidades epistêmicas estão, justamente, nesse lugar de ajudar tomadores de decisão a compreender questões mais complexas e antecipar possíveis cenários resultantes das decisões governamentais.

A teoria do equilíbrio pontuado, por sua vez, se propõe a explicar momentos de mudanças repentinas pelas quais passam as políticas públicas. O período de tramitação do Fundeb, sobretudo o período estudado nesta pesquisa, foi de grande instabilidade política, econômica, social e até mesmo sanitária, em razão da pandemia de Covid-19. Ao contrário do que tradicionalmente acontecia, o Governo Federal, em muitos momentos se isentou do debate para formulação do Novo Fundeb, o que possivelmente abriu ainda mais espaço para que os atores estudados estabelecessem sua importância na construção de políticas educacionais no país. Esse modelo também reforça o papel da mídia como construtora da imagem de políticas públicas - embora não exerça controle sobre o processo de políticas (Penteado e Fortunato, 2015).

Algumas perguntas que orientam a discussão que propomos neste trabalho são: onde as ideias são produzidas? De que maneira os atores conseguem difundir essas ideias? Quais são os mecanismos de que os atores dispõem para isso? O que tem maior impacto: ideias ou interesses? De que maneira esses dois elementos dialogam? A literatura explorada contribui grandemente para um entendimento mais rigoroso de como essas relações se estabelecem na produção de políticas. Como endossado por Campbell (2002), o entrelaçamento dos conceitos de ideias e interesses é cada vez mais defendido pelas teorias da Ciência Política. A partir de teorizações acerca de ideias e conhecimentos, conceitos como identidade, valores e crenças ganham corpo no bojo das análises de políticas públicas. Há valores que estão imbricados na própria identidade dos sujeitos ou das instituições e que, certamente, impactam nas ideias que orientam a tomada de decisões. Os paradigmas legitimados socialmente também são de grande importância

nessa discussão, já que, sabendo que uma questão tem probabilidade de ganhar aceitação pública, os atores empenhar-se-iam em defendê-la.

A grande contribuição do campo das ideias em políticas é, portanto, tensionar o conceito de interesse, uma vez que, em algumas ocasiões, sujeitos e grupos podem tomar decisões que aparentemente são conflitantes com seus interesses. Por exemplo, a interpretação de que os interesses das elites, ou seja, o poder, é o principal fator de influência na escolha das políticas, se mostrou insuficiente. Essas teorias não explicam como decisões eram tomadas, sobretudo em casos em que há ambiguidades e contradições. Desse modo, as ideias se tornaram componente central da bibliografia da Ciência Política. Pensando no objeto de pesquisa aqui discutido, políticas de financiamento da educação, pretendemos articular neste trabalho uma bibliografia que dialogue com alguns dos nossos questionamentos: como explicar a circulação de determinadas ideias no campo da política educacional sem cair em determinismos ou reducionismos? De que maneira os interesses das elites, das grandes empresas do ramo da educação e das organizações multilaterais internacionais impactam nas escolhas feitas por decisores de políticas? Como os grupos de interesse se organizam para colocar suas ideias na arena política e incidir sobre políticas?

As reflexões propiciadas pela literatura exposta apontaram para a proficuidade dessas abordagens para um estudo rigoroso das políticas públicas e suas dinâmicas. Reforçando aquilo que Cara e Nascimento (2021) afirmaram, a articulação dos modelos de análise se mostra um caminho frutífero para uma interpretação mais categórica da participação de atores sociais nas políticas de educação.

Referências

ALMEIDA, Lia de Azevedo; GOMES, Ricardo Corrêa. Processo das políticas públicas: revisão de literatura, reflexões teóricas e apontamentos para futuras pesquisas. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, n° 3, Rio de Janeiro, 2018.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n° 1, p. 211-239, jan.-abr., 2019.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazer análises menos ingênuas. In: Barreira e Carvalho (org.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BELÁND, Daniel; COX, Robert. Introduction. In: BELÁND, Daniel; COX, Robert. **Ideas and Politics in Social Science Research**. Oxford, University Press, 3-22, 2011.

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)**. 2020.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. Em defesa da escola pública, um balanço sobre o Fundeb – avaliação, processos e perspectivas. **Revista USP**, [S. l.], n° 127, p. 87-104, 2020.

CAMPBELL, John. Ideas, Politics, and Public Policy. **Annual Review of Sociology**. Vol. 28: 21-38, 2002.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Formação da Agenda Governamental: Perspectivas Teóricas. In: **Revista BIB**, n° 61, 2006.

____; BRASIL, Felipe Gonçalves. Análise de políticas públicas: uma revisão de literatura sobre o papel dos subsistemas, comunidades e redes. **Novos estudos - CEBRAP**, 101, p. 57-76, 2015.

CARA, Daniel; NASCIMENTO, Iracema. A construção do primeiro Fundeb (2005-2007) e do Fundeb permanente (2015-2020): análise comparada sobre processos legislativos. In: **Education Policy Analysis Archives**, 2021.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... “a ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 18, n° 51, p. 21-29, 2003.

GLUZ, Micaela Passerino. O Novo Fundeb é uma Vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo Fundeb. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, nº 10, 2021.

_____. CARA, Daniel Tojeira. Estado da arte sobre a elaboração da política de fundos: a invisibilização de atores e da disputa política. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 13, nº 25, 2023.

HAAS, Peter. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. **International organization**, Vol. 46 (1), 1992.

MARQUES, Eduardo. As políticas públicas na ciência política. In: MARQUES, Eduardo e FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (org.) **A Política Pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Ed. Unesp/CEM, 2013.

SANTOS, Rani Beatriz. O impacto da incidência dos atores sociais na tramitação do Novo Fundeb. In: BASQUEROTE, Adilson Tadeu (org.). **Educação em transformação: desafios emergentes 4**. Ponta Grossa, Paraná: Atena Editora, p. 84-99, 2024.

SPANNENBERG, Ana Cristina; SILVA, Diva; ALVES, Neimar da Cunha. Observatórios de mídia e a comunicação democrática: um olhar sobre as notícias de políticas públicas. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Vol. 16, nº 1, 2019.

VENUGOPAL, Rajesh. "Neoliberalism as Concept". **Economy and Society**, vol. 44(2): 165-187, 2015.

WEIBLE, Christopher; SABATIER, Paul. The advocacy coalition framework: innovations and clarifications. In: SABATIER, Paul. **Theories of the policy process**. Cambridge: Westview, 2007.

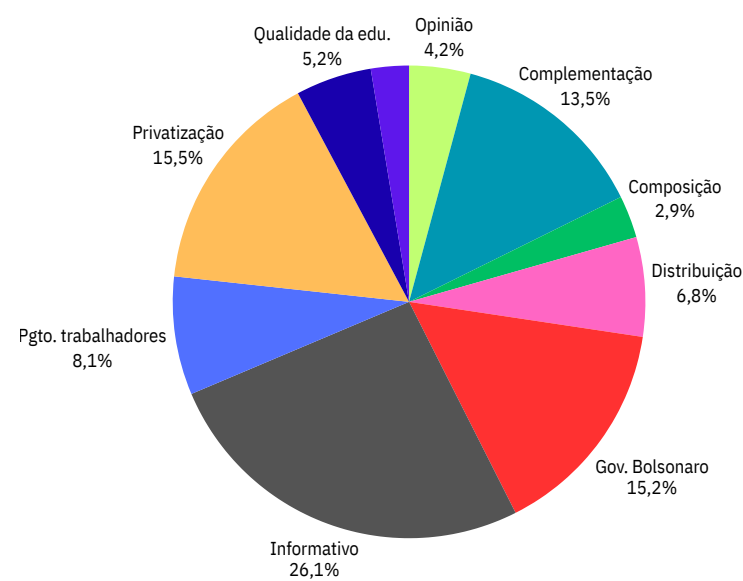
Apêndices

Tabela 1 - Organização quantitativa das matérias jornalísticas acerca do Novo Fundeb, entre 2019 e 2022

Categoria	Carta Capital	%	Folha de São Paulo	%	O Estado de São Paulo	%	O Globo	%	Valor Econômico	%	Total	%
Artigos de opinião	2	5,40%	5	8,19%	2	5,71%	0	0%	4	2,98%	13	4,19%
Complementação	0	0%	12	19,67%	5	14,28%	3	6,97%	22	16,41%	42	13,54%
Composição	0	0%	0	0%	2	5,71%	0	0%	7	5,22%	9	2,90%
Distribuição	1	2,70%	7	11,47%	3	8,57%	3	6,97%	7	5,22%	21	6,77%
Governo Bolsonaro	8	21,62%	6	9,83%	4	11,42%	7	16,27%	22	16,41%	47	15,16%
Informativo	16	43,24%	4	6,55%	9	25,71%	11	25,58%	41	30,59%	81	26,12%
Pagamento trabalhadores da educação	1	2,70%	4	6,55%	2	5,71%	9	20,93%	9	6,71%	25	8,06%
Participação popular/conselhos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Privatização	9	24,32%	16	26,22%	4	11,42%	8	18,60%	11	8,20%	48	15,48%
Qualidade da educação	0	0%	5	8,19%	3	8,57%	2	4,65%	6	4,47%	16	5,16%
Salário educação	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Outros	0	0%	2	3,27%	1	2,85%	0	0%	5	3,73%	8	2,58%
Total	37	100%	61	100%	35	100%	43	100%	134	100%	310	100%

Fonte: Elaborado pela autora, Santos (2024).

Gráfico 1 - Artigos jornalísticos acerca do Fundeb Permanente



Fonte: elaborada pela autora. Apresentado no XXXI SIICUSP e no IX Eneseb, baseado em Santos (2024).

Tabela 2 - Organização quantitativa de matérias escritas ou que mencionam a CNDE

Categorias	CartaCapital	Folha de S. Paulo	O Estado de S. Paulo	O Globo	Valor Econômico	Total
Artigo de opinião	1	1	0	0	0	2
Complementação	0	1	0	0	2	3
Composição	0	0	0	0	0	0
Distribuição	1	1	0	1	0	3
Governo Bolsonaro	2	0	0	0	1	3
Informativo	5	1	1	0	0	7
Pagamento trabalhadores	0	0	0	1	0	1
Participação popular/conselhos	0	0	0	0	0	0
Privatização	4	0	0	1	1	6
Qualidade da educação	0	1	0	0	1	2
Salário educação	0	0	0	0	0	0
Outros	0	1	0	0	0	1
Total	13	6	1	3	5	28

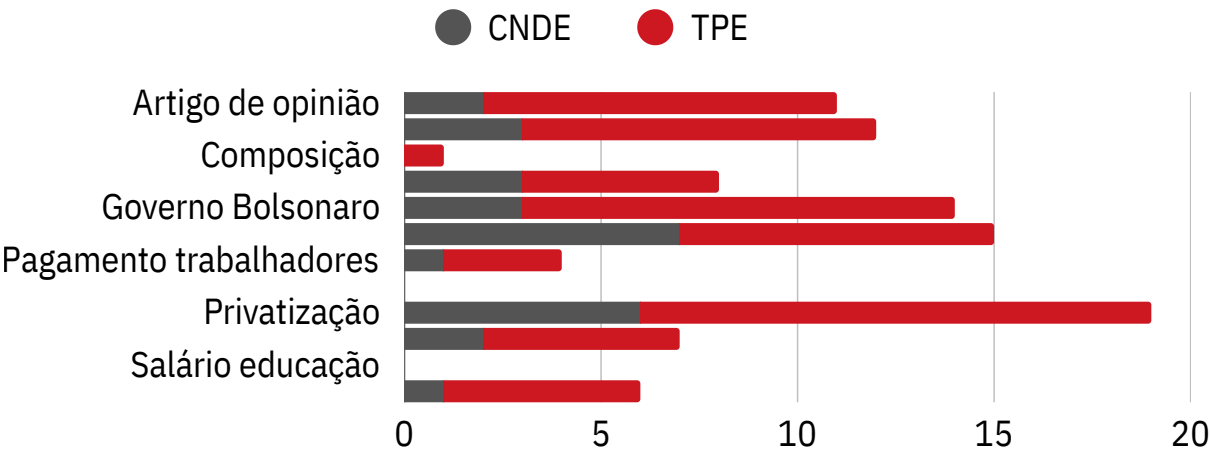
Fonte: Elaborado pela autora, Santos (2024).

Tabela 3 – Organização quantitativa de matérias escritas ou que mencionam o TPE

Categorias	CartaCapital	Folha de S. Paulo	O Estado de S. Paulo	O Globo	Valor Econômico	Total
Artigo de opinião	2	0	4	0	3	9
Complementação	0	5	0	0	4	9
Composição	0	0	0	0	1	1
Distribuição	0	2	1	1	1	5
Governo Bolsonaro	2	0	1	2	6	11
Informativo	0	2	4	0	2	8
Pagamento trabalhadores	0	0	0	3	0	3
Participação popular/conselhos	0	0	0	0	0	0
Privatização	2	3	2	3	3	13
Qualidade da educação	0	0	1	0	4	5
Salário educação	0	0	0	0	0	0
Outros	1	2	0	0	2	5
Total	7	14	13	9	26	69

Fonte: Elaborada pela autora, Santos (2024).

Gráfico 2 - Artigos jornalísticos relacionados à CNDE ou ao TPE acerca do Novo Fundeb



Fonte: elaborada pela autora.

Capítulo 3

Política de bonificação como estratégia da educação neoliberal: repercussões no trabalho e na subjetividade docente¹³

Jamyle Patrício Silva Gomes

Tainá Amélia Vital Oliveira

Catarina Cerqueira de Freitas Santos

¹³ Este trabalho é uma versão aprimorada de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPe), apresentado em 2025 sob o título: Repercussões do Bônus de Desempenho Educacional no Trabalho e na Subjetividade dos docentes.

Introdução

A Constituição Federal (CF) afirma que

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 (Brasil, 1988).

A partir da CF se reconhece, então, formalmente a educação como um direito público subjetivo, imprescindível para a dignidade e o desenvolvimento de todos. De forma paradoxal, a garantia legal de uma educação democrática defendida pela Carta Magna emergiu em meio à ascensão do neoliberalismo no Brasil, produzindo mudanças na forma como a educação e suas finalidades são concebidas (Oliveira, 2015).

Compreendemos o neoliberalismo como um projeto da classe dominante (Harvey, 2014), que reorganiza diferentes dimensões sociais a fim de garantir a execução de estratégias de acumulação de capital e, conseqüentemente, a exploração do trabalho. Segundo Harvey (2014), para mobilizar o aparato ideológico que sustenta o neoliberalismo, o Estado

pôde usar seus poderes de persuasão, cooptação, chantagem e ameaça para manter o clima de consentimento necessário à perpetuação do seu poder (Harvey, 2014, p. 50).

À luz desse contexto, emerge um modelo de gestão estatal denominado Nova Gestão Pública (NGP), que objetiva uma reforma do Estado por meio da adoção de princípios do setor privado na gestão pública, a fim de melhorar sua eficiência e seu rendimento, alegando-se, como justificativa, que o Estado é ineficiente e burocrático (Verger, 2015). Os princípios da NGP se difundiram mediante a Reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990, por meio de programas de ação do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Esses projetos estavam alinhados aos ideais dos organismos multilaterais, instituindo a presença de mecanismos de avaliação de resultados e uma nova noção de profissionalismo alinhada a ideais de competitividade (Pimenta, 1998).

No âmbito das políticas educacionais, de forma contraditória, algumas bandeiras de movimentos sociais que lutaram por uma educação pública de qualidade também foram, em parte, apropriadas e ressignificadas à luz dos princípios da NGP, como autonomia, transparência e descentralização (Oliveira, 2015). Assim, o sentido de qualidade da educação também passou a ser disputado e tem se deslocado para uma perspectiva empresarial. Tudo precisa ser medido, ranqueado, à luz dos princípios da eficácia, da eficiência e da economia.

Para tanto, as políticas de *accountability*, definidas a partir do tripé avaliação, prestação de contas e responsabilização, passaram a nortear as políticas e as práticas educacionais, servindo como vitrine governamental de um Estado regulador-avaliador que, por meio de espetáculos estatísticos, promove uma pedagogia dos resultados em detrimento de uma formação humana integral e emancipatória (Menezes, 2021). Dentre as consequências desse processo, é possível destacar a culpabilização e a desvalorização de docentes e gestores, o cerceamento de currículos e o desenvolvimento de políticas de bonificação por desempenho (Santos e Vilarinho, 2021).

As avaliações externas de larga escala, como elemento que compõe as políticas de *accountability*, representam uma das principais características da consolidação da gestão gerencialista neoliberal na educação brasileira. Elas são a “peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta” (Souza, Oliveira, 2003, p. 875).

Com base nos exames, surgem as políticas de bonificação, que oferecem um bônus salarial quando o desempenho nessas avaliações atinge as metas estabelecidas pelos governos. O estado de Pernambuco, por exemplo, instituiu o Bônus de Desempenho Educacional - BDE pela Lei nº 13.486, em julho de 2008, como programa de premiação dos servidores de acordo com o desempenho e com metas previamente estabelecidas. O BDE foi instituído no estado e utilizou como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) para elaborar as políticas educacionais estaduais. A partir de 2022, o município de Recife instituiu a própria política de bonificação, por meio da Lei Municipal nº 18.957/22, englobando o Ensino Fundamental - anos iniciais e finais.

A Lei nº 18.957/22 determina que os docentes das escolas municipais que alcançaram pelo menos 50% das metas estabelecidas pela Secretaria de Educação de Recife devem receber no final do ano letivo o valor proporcional ao percentual de desempenho das metas pactuadas entre a escola e a secretaria (Recife, 2022). O documento afirma ainda que o BDE tem como objetivo estabelecer metas claras que irão valorizar o docente e reconhecer seu trabalho.

Diante desse quadro, pretendemos analisar as repercussões da política de bonificação na subjetividade e no trabalho docente, uma vez que tal política impõe uma competição para produzir os indicadores considerados positivos. Exige-se dos docentes que eles performem para atingir os resultados desejados e se sintam culpados ou ineficazes caso não atinjam o que foi determinado. A performatividade aqui é compreendida, portanto, como “[...] uma cultura ou um sistema de 'terror [...]’” em que “docentes, pesquisadores e acadêmicos estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, medidas, comparações e metas.” (Ball, 2003, p. 49-50).

Assim, partimos da seguinte questão de pesquisa: Como a política de bonificação afeta o trabalho e a subjetividade de docentes da Rede Municipal de Ensino de Recife? A fim de alcançar o objetivo anunciado, o texto foi organizado em cinco seções além desta introdução. Inicialmente destacamos a nossa reflexão acerca do neoliberalismo na educação e da exigência de uma performatividade docente e, em seguida, refletimos a respeito da política de bonificação a partir do contexto municipal de Recife-PE. Na seção subsequente, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados e, posteriormente, apresentamos a análise e a discussão dos resultados da pesquisa. Por fim, apresentamos nossas considerações finais quanto ao estudo desenvolvido.

Neoliberalismo na educação e performatividade docente

O discurso neoliberal tem como fio condutor a concepção de que o sucesso e o fracasso são como virtudes ou falhas individuais, sem que sejam considerados elementos estruturais do capitalismo (Harvey, 2014). A educação, portanto, é percebida como um insumo econômico à luz do que

a teoria do capital humano (Santos; Pereira, 2024). No âmbito da educação pública, Santos (2023, p. 5) reflete que “o discurso de crise da educação e do Estado ineficiente passa a ser transferido para as escolas e para os seus sujeitos”, sendo necessário criar mecanismos de controle que operem no desenvolvimento de um padrão educacional de qualidade aos moldes do setor privado.

A adoção desse padrão afasta a garantia do direito social estabelecido constitucionalmente, posto que as escolas devem funcionar como empresas competindo pelos melhores resultados. Nesse contexto, Silva (2016, p. 511) destaca que “as iniciativas de avaliação em larga escala passam a ser compreendidas como mecanismo privilegiado para a aferição e a promoção da qualidade da educação”.

É necessário observar, conforme pontuam Santos e Pereira (2024), que a centralidade das avaliações externas para aferir a qualidade dialoga com o avanço das pautas conservadoras nas políticas educacionais. O fetichismo em torno das avaliações parte do pressuposto de que elas se revestem de objetividade e imparcialidade. Na perspectiva de neoliberais e neoconservadores elas são “neutras”. Por essa razão, “neoconservadores/as associam o baixo desempenho dos/das estudantes em avaliações como o Pisa à influência de Paulo Freire nas escolas brasileiras” (Santos; Pereira; 2024, p. 826). Em concordância com Brown (2019), refletimos que o ideário de conservadores e neoliberais parte do entendimento de que o mercado e a moral são habilitados para governar e disciplinar indivíduos. Nesse caso, controlar quem ensina, bem como o que é ensinado é fundamental, para que isso se operacionalize na prática educativa.

A centralidade das avaliações externas e do seu desdobramento - as políticas de bonificação - afeta, portanto, não apenas o currículo das escolas, mas também geram implicações na carreira docente por meio da adoção de

[...] salário baseado no mérito, incentivos baseados no desempenho, incentivos para atrair ‘o melhor’ para a profissão, avaliações baseadas em ‘regras objetivas’, mecanismos de certificação e definição de padrões em nível nacional e internacional (Feldfeber, 2007, p. 446).

Conforme discutem Ball *et al.* (2013), as reformas educacionais neoliberais alteram o modo como os docentes se veem, o que significa ensinar, as relações entre o corpo escolar e o próprio significado da Educação. Partimos do pressuposto de que a subjetividade dos docentes não é uma instância inalterável, estando em constante estado de transformação. A subjetividade não é uma dimensão governada puramente pelo inconsciente e incapaz de ser compreendida, mas é construída e reformulada, em parte, pelos aparatos da sociedade capitalista (Guattari, Rolnik, 1986). Sendo assim, a docência desenvolvida em meio a uma educação mercantilizada altera a subjetividade dos docentes, em específico pela necessidade de performar para os resultados.

A performatividade surge como uma tecnologia de regulação e controle, que está a todo o momento julgando, comparando e divulgando resultados a fim de diferenciar e classificar os profissionais da educação (Ball, 2003). Assim, em um regime de performatividade, os aspectos éticos, filosóficos e subjetivos envolvidos no ato de educar são substituídos pela pressão constante de ser o mais competitivo, alcançar metas e, por meio disso, receber bônus salariais. Ser o “melhor” professor possível é ser reconhecido por meio dos resultados obtidos nas avaliações externas. Dessa maneira, conforme Ball (2005, p. 545), a lógica gerencialista altera mais do que as práticas docentes, posto que, por meio de seus princípios, “[...] busca incutir performatividade na alma do trabalhador”. Concordamos, portanto, com Ball *et al.* (2013, p. 10) quando apontam que

a redefinição do profissionalismo docente *pari passu* com as reformas educacionais contemporâneas delimita espaço para os docentes como seres autônomos; de modo mais significativo, produz novos docentes que internalizam as exigências da performatividade e, assim, tornam-se auto-regulados e “autônomos” em uma nova sensibilidade (Ball *et al.*, 2013).

É relevante ressaltar que, em um regime de performatividade, no qual a subjetividade é produzida em um sistema capitalista que privilegia a pedagogia dos resultados, há pouco espaço para as convicções pessoais, a crítica, a reflexão e a coletividade, aspectos importantíssimos para a construção da docência.

Para que isso funcione, é necessário naturalizar esse modelo competitivo como benéfico para si e para a educação como um todo. Os docentes criam sistemas de vigilância acerca das próprias práticas, pois, como Ball (2014, p. 66) afirma,

A performatividade funciona melhor quando chegamos a querer para nós mesmos aquilo que querem de nós, quando o sentido moral de nossos desejos e de nós mesmos está alinhado com seus prazeres (Ball, 2014).

Diante dessa realidade, tem-se como resultado a ênfase na produtividade e na performance pode acarretar a intensificação do trabalho docente, bem como o surgimento de quadros de adoecimento psíquico.

A política de bonificação de professores

A política de bonificação premia o mérito e, do ponto de vista neoliberal, ela é uma eficaz estratégia de valorização docente. Um percentual da remuneração do trabalhador passa a depender do próprio desempenho e seu comprometimento e, seguindo essa lógica, todos os trabalhadores irão se esforçar mais para atingir os resultados e ganhar maior salário (Duarte; Neto, 2015). Ocorre que esse modelo de recompensas, além de não considerar especificidades sociais e estruturais de cada contexto escolar, também promove um “ambiente de competitividade e individualismo dentro das escolas públicas, induzindo à fragmentação da carreira e do salário docente, além de dissuadir o censo coletivo dos trabalhadores em Educação” (Pereira; Silva, 2018, p. 538).

A inclusão das políticas de bonificação incentiva a fragmentação do serviço público, remodelando as estruturas postas e redirecionando a gestão para o foco no controle na obtenção de resultados (Verger, 2015). Nesse sentido, Brooke e Rezende (2020, p. 1351) indicam que

[...] o problema da *accountability* reside em suas origens autoritárias dentro do setor privado, que denotam uma filosofia competitiva orientada para o mercado, considerada inapropriada para o setor público e estranha aos ideais de um sistema educacional baseado em liberdades democráticas (Brooke e Rezende, 2020).

Desde os anos 1990, podemos identificar a presença da accountability na educação que, segundo Silva (2016, p. 511), “constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos.” É importante destacar, ainda, que tais políticas existem nas redes estaduais e municipais independente do partido político que está no poder, configurando-se como uma política de estado com características marcadamente neoliberais, que tem norteado um conjunto legal quanto à avaliação que vem amparando a educação pública brasileira nas diferentes etapas da educação básica.

Temos várias iniciativas de avaliações em larga escala com a atenção na obtenção de indicadores de qualidade. Essa tendência teve início com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e se desdobrou em outras políticas, como o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), que é uma avaliação de larga escala na qual os resultados obtidos influenciam na transferência de recursos financeiros para as escolas. A análise dos resultados das avaliações são todas voltadas para a atuação do professor, colocando-o como principal responsável por esses resultados, quando na realidade há diversos fatores que interferem na oferta de uma educação de qualidade.

Na esfera municipal, em Recife, a Lei nº 18.957, de julho de 2022, que institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) estabeleceu, em seu primeiro artigo, que

o Bônus de Desempenho Educacional - BDE corresponde a uma **premiação** por **resultados**, destinado aos servidores lotados e em exercício nas Gerências Regionais de Educação e nas unidades escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino, em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com as **metas** e condições estabelecidas neste Decreto (Recife, 2022, p. 3, grifos nossos).

Em uma notícia veiculada acerca do BDE, o prefeito João Campos (2021-2024) declarou: [...] “Acredito muito na educação e em metas claras” (Recife, 2023). Vale lembrar que o BDE surgiu em Pernambuco com o ex-governador Eduardo Campos, colocando um sistema de gestão rigoroso, com metas claras, valorização do profissional da educação e reconhecimento pela atividade. O discurso é um poderoso instrumento para os processos de sub-

jetivação, sejam os veiculados por meio das mídias, sejam aqueles que são propagados por meio das leis.

Assim como alertavam Silva (2016) e Brooke e Rezende (2020), Guattari; Rolnik (1985) afirmam que se

trata de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (Guattari; Rolnik, 1986, p. 27).

A Lei Municipal nº 18.957 substituiu o Prêmio Escola do Futuro, outra política de bonificação municipal que, anteriormente, só beneficiava os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Conforme posto no Diário Oficial da Prefeitura de Recife (2022, p. 2),

o BDE tem periodicidade anual e equivale à distribuição, entre os servidores premiados, do montante total dos recursos destinados ao seu pagamento, que será correspondente ao somatório do valor do vencimento inicial da primeira matriz referente à grade da carreira de cada servidor lotado e em exercício nas gerências Regionais de Educação e nas unidades escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino (Recife, 2022).

Em que pesem a proliferação das experiências de bonificação e a veiculação de discursos que apontam para o seu êxito, faz-se necessário demarcar a existência de um conjunto de pesquisas que não corroboram com o argumento de que essa estratégia promove melhorias educacionais. Nesse sentido, em um estudo a respeito da política de bonificação no contexto pernambucano, Ferreira e Silva (2024, p. 8) ratificam que

a bonificação é uma política que repercute no trabalho docente e não garante uma qualidade educacional. As pesquisas (Cardoso, Melo, 2022; Costa, 2016; Oliveira, Carvalho, Tavares, 2020; Passone, 2014; Freitas, Libâneo, Silva, 2018) evidenciam que esse modelo de política de incentivo não contribui para a melhoria da educação e não condiz com a defesa de uma profissão docente que tenha como princípio a valorização profissional. Logo, esse incentivo, por si só, não garante melhorias de ensino nas escolas públicas (Ferreira e Silva, 2024).

Os autores ainda reforçam que esse tipo de política por resultados pode aumentar a desigualdade entre escolas e redes, incentivar fraudes e excluir estudantes que apresentam mais dificuldades em não obter um bom desempenho nos testes padronizados. Faz-se necessário, portanto, superar essa lógica de trabalho, garantindo condições de trabalho apropriadas aos docentes e efetivando a gestão democrática e a cultura da participação, entre outros pontos que podem contribuir de fato para a construção de uma qualidade socialmente referenciada.

Metodologia

O presente estudo visou analisar como a política de bonificação afeta o trabalho e os relacionamentos interpessoais de docentes do Ensino Fundamental nos anos iniciais da rede municipal de Recife. Dessa maneira, esta pesquisa se configura com uma natureza qualitativa, que

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo *et al.*, 2002, p. 21).

Escolhemos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, posto que tal estratégia nos permite maior contato com os sujeitos escolhidos, assim como uma maior compreensão quanto aos sentidos e aos significados que eles atribuem a si (Silva, Oliveira e Salge, 2021).

Assim, o nosso campo de pesquisa empírica foi desenvolvido em duas escolas municipais de Recife. Foi selecionada uma escola que recebe o BDE há três anos e atingiu a meta e uma escola que ainda não recebeu o BDE. A escolha dessas escolas ocorreu em função de avaliar como o recebimento ou não do BDE, entre outros fatores, afeta os sujeitos.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram escolhidos de acordo com sua proximidade em relação às políticas de bonificação e seus efeitos. Optamos por entrevistar as docentes, por estarem nas salas de aula e serem os principais responsabilizados para o alcance ou não dos resultados, e as gestoras, por conta do protagonismo na implementação da política na escola. Nesse sentido, realizamos as entrevistas, mantendo o anonimato dos participantes e das instituições em observância aos princípios éticos da pesquisa com os seres humanos. Todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Entrevistamos, na Escola Alvorada (nome fictício), duas docentes (A1 e A2) e a gestora da instituição (GA). Já na Escola Entardecer (nome fictício), entrevistamos a gestora (GE) e uma docente (E1), posto que, devido ao calendário estabelecido pela gestora, não conseguimos realizar a entrevista com uma segunda docente da instituição, conforme a nossa intenção inicial.

A Escola Alvorada era uma instituição de Educação Infantil que, após uma reforma, ampliou seu espaço para oferecer também o Ensino Fundamental I, podendo, assim, concorrer ao recebimento do BDE. Em 2024, a escola firmou a pactuação de meta com a Secretaria de Educação e deverá alcançá-la em 2025 para receber o BDE. A Escola Entardecer, por outro lado, já recebe o BDE há alguns anos.

As docentes entrevistadas têm formação em Pedagogia, já atuam na rede municipal de ensino de Recife há pelo menos um ano e atuam no 2º ou 5º do Ensino Fundamental, exatamente as turmas responsáveis pela realização das avaliações que culminam no recebimento da bonificação.

Para análise das informações coletadas durante as entrevistas, utilizamos o método de análise de conteúdo. Conforme Bardin (1977, p. 42), essa análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977).

A Análise de Conteúdo nos permitiu realizar inferências acerca dos significados que cada um deles atribuiu a suas práticas a partir do conteúdo de suas falas. Após a transcrição e a leitura do material e com base no referencial teórico mobilizado, estabelecemos duas categorias analíticas: a (falta da) autonomia docente e as implicações para a subjetividade das docentes.

Análise dos dados

1. A (falta da) autonomia docente

Um dos nossos objetivos foi identificar as percepções dos docentes a respeito do Bônus de Desempenho Educacional da rede municipal de ensino de Recife. As respostas das professoras evidenciam que há um movimento reflexivo pelos educadores quanto aos desdobramentos do BDE na escola.

Durante a graduação, eu sempre critiquei muito esse bônus pela questão da meritocracia, porque eu não entendia o porquê das escolas que têm menor desempenho receberem a menor verba já que, na lógica, pelo menos na minha lógica, deveriam ser justamente as que mais recebem já que precisam de ajuda e incentivo (A1).

Evidentemente que todo bônus é bem-vindo, mas da maneira como a rede faz isso a gente percebe que há um esforço dos pares para que os alunos entendam como irão ocorrer, quase um condicionamento como pavloviano, então assim eu vejo a Educação como muito mais do que isso, não é uma pauta que me agrada. Se a gente tá na dança, a gente vai dançar e atender às expectativas, mas eu preferia muito mais um salário que atendesse a todos a um grupo a ser beneficiado (A2).

Expressões como “meritocracia”, “condicionamento pavloviano”, “preferia muito mais um salário que atendesse a todos” presentes na fala das entrevistadas revelam uma perspectiva crítica em relação ao BDE. A A2 ressalta, contudo, que não há resistências diretas, posto que, segundo a docente, “a gente vai dançar e atender às expectativas”. A docente E2 discorda completamente das outras professoras, acreditando que é um incentivo para o professor.

Diferentes relatos apontam para os limites postos ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras. A partir da análise das entrevistas, identificamos que as exigências de desempenho afetam a escolha de conteúdos e metodologias durante o ano letivo. Uma das professoras disse que

afeta porque eu tenho que estabelecer prioridades naquilo que vai ser vivenciado com a turma, além do conteúdo pré-estabelecido pela rede, que é enorme por sinal, e tem essa pressão de você ainda ter que ser multidisciplinar, porque senão você não consegue trabalhar tudo e tem muito conteúdo que você não consegue aprofundar (A2).

Fica claro, portanto, que há uma escolha de conteúdos que são mais valorizados, diante das provas e metas impostas, para obter melhores resultados. Quanto aos atravessamentos do BDE em relação à organização do trabalho pedagógico, grande parte das respostas constatou que há interferência no cotidiano.

Sim, com certeza, porque, por exemplo, eu percebi que fiz pouco com as crianças um momento de perguntar como foi o final de semana, mas nessa corrida de tanto fazer pra fazer não sobra tempo para escutar eles falarem deles. Toda essa pressão que tem na rede, não só aqui, impede que tenha momentos de humanização, às vezes. (A2)

Eu acho que você fica assim, com mais responsabilidade e com o pensamento de que não posso perder tempo. Meu tempo tem que ser aproveitado bem, pois meus meninos vão fazer essa prova. Pois por exemplo, no primeiro ano você consegue dar um assunto de forma mais lúdica, mais prazerosa, mais devagar. As turmas que estão fazendo prova têm uma pressãozinha e você já vai para os resultados, o que é que importa desse assunto (E1).

Identificamos por meio dos relatos que o tempo é um dos principais elementos capturados pela educação neoliberal. Assim, concordamos com Scherer (2019) que o sistema de gestão das subjetividades cria meios para controlar as funções e as ações à lógica de desempenho, por meio de mecanismos de controle indireto e a distância e aparentemente mais autônomos, mas fortemente administrativos das capacidades humanas.

Percebemos, nesse sentido, que há uma limitação da autonomia docente e, a partir disso, procuramos compreender de que forma a necessidade de entregar resultados afeta o dia a dia da sala de aula. Logo perguntamos: “Como as exigências de desempenho afetam a escolha de conteúdo ou metodologias?”.

A professora A2, que tinha dito que não sentia que sua autonomia docente era limitada pelas metas e indicadores, respondeu, contraditoriamente, que “Bem, o que eu mudei mais é essa questão dos tipos de avaliações, não é uma prioridade em si”. O mesmo padrão de resposta foi observado na professora E1. Ambas as docentes já tinham dito que tinham alterado a forma de elaborar provas e trabalhar certos conteúdos para que os estudantes se familiarizassem com o estilo de avaliações externas e pudessem ter bons resultados. Ora, o que é isso senão um sinal de uma perda de autonomia docente, que não decide por si só o que é e como tal conteúdo deverá ser ensinado em sua sala de aula, mas na verdade planeja-se para alcançar os melhores resultados possíveis.

As docentes entrevistadas também sentem que há alterações na organização dos seus trabalhos durante os períodos de avaliação externa, como o Saeb e o Saepe, conforme apontam os dois relatos a seguir:

Na verdade, desde que essas avaliações começaram, a gente já modificou as questões e maneiras de fazer avaliações para que as crianças se familiarizassem com a linguagem e maneira de fazer questões, né? Como as múltiplas escolhas, cálculos, tipo de texto, para adequar as crianças a essas avaliações. Nas aulas a ideia é contextualizar para que elas sejam mais próximas do que tá acontecendo no mundo, inserir as tecnologias, fazer uso da ludicidade para que as crianças aprendam de forma mais feliz e aí a gente acaba facilitando o acesso ao conhecimento (A2).

É assim, a gente faz simulados. Eu faço assim, ao longo do ano quando vou dando o assunto, eu já vou treinando-os, já olhei muitas provas e sei como as questões costumam ser. Quando chega mais perto, fazemos muitos simulados, mas não deixo eles fazerem só, faço junto com eles e cada questão vou explicando várias maneiras que eu já vi que cai (E1).

Concordamos com Shiroma e Evangelista (2011, p. 144), quando dizem que “a política educacional de resultados toma os ‘resultados’ isoladamente, descolados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche.” Assim, as professoras alteram as suas práticas para encaixar o ensino nos moldes exigidos pelas avaliações externas. Como consequência, geram alunos condicionados a corresponder às expectativas gerencialistas. A professora A2 descreve que “a gente acaba não fazendo certas coisas, a gente fez tanta atividade de português e matemática e bem pouca de geografia, história ou experimentos”. Essa passagem evidencia a centralidade dos conteúdos exigidos nas avaliações externas que podem corroborar com o recebimento ou não do BDE pela instituição.

Perguntamos: “Você acredita que as metas estabelecidas pelo sistema educacional, como o Ideb ou o Idepe, refletem o trabalho desenvolvido pelas escolas? Por quê?”. Tivemos respostas diferenciadas entre as professoras. As docentes da Escola Alvorada, que não receberam o BDE e adentraram na Pactuação de Metas apenas em 2024, acreditam que tais metas não representam o trabalho educacional desenvolvido nas escolas. Enquanto a professora A1 afirmou que “Não, porque as avaliações são quantitativas, então de forma alguma eu acho que reflitam o trabalho desenvolvido nas escolas”, a professora A2 reflete que

eu não posso ser responsabilizado por uma métrica quando não é só o meu trabalho em sala de aula que vai ser o responsável por isso, tem toda uma nuance que vai refletir naquela nota, o contexto em que a criança está inserida e todos os anos escolares anteriores, uma bagagem da criança que vai ser quantificada (A2).

As docentes A1 e A2 compreendem que o trabalho realizado tem finalidades diversas, maiores e mais importantes do que apenas obter resultados mensuráveis em avaliações externas. Na Escola Entardecer, que já recebe o BDE há alguns anos, a docente E1 respondeu que

acho que sim, pois, por exemplo, já olhei várias provas e simulados e já tentei transformar a minha prática. Já tô tentando dar um assunto parecido. Por exemplo, eu pego um texto, já vi que cai assim “qual a primeira palavra?”, “a última?”, “qual palavra começa igual a sapo?”. E aí qualquer texto de qualquer assunto já vou trabalhando esses elementos (E1).

A docente E1 indica que seu trabalho está diretamente relacionado às avaliações externas. Para Lima (2018, p. 136), uma das primeiras consequências da Nova Gestão Pública e suas políticas é justamente a “[...] naturalização de discursos e de práticas políticas de índole instrumental e produtivista”. De acordo com Ball (2003, 2013), a performatividade afeta a autonomia docente, limitando-a. Sua subjetividade, os signos e os significados que atribuem a sua profissão são substituídos pela busca por excelência, por resultados. Sendo assim, os docentes ensinam baseado naquilo que é mais eficiente para as avaliações externas, não de acordo com seus princípios, o que elas acham que é melhor para seus estudantes.

Quando questionamos às gestoras a relação da autonomia pedagógica em relação às metas estabelecidas pela Secretaria da Educação, percebemos uma grande diferença das respostas das docentes. Uma das gestoras relatou que

sim, total autonomia. Nós recebemos essa orientação e vamos adaptando a nossa realidade, dentro do trabalho pedagógico, sem interferir também na maneira como o professor trabalha. A Secretaria orienta, o formato como essa orientação se dá dentro das unidades escolares já é mais particular (GA).

Diante desse relato, podemos perceber o quão perversa é a cultura neoliberal, uma vez que a gestora está tão imersa nessa dinâmica que não consegue perceber o controle do trabalho docente. Quando questionadas, contudo, acerca do impacto do BDE na gestão das instituições, percebemos que as gestoras têm consciência dos limites da bonificação. Fato que fica claro ao analisar a resposta de uma das entrevistadas que diz que

veja bem, o dinheiro todo mundo quer. Mas eu acho que ainda não caiu a ficha da real intenção do bônus nem na Secretária da Educação. Na Secretaria eles acham que estão premiando, dando um agrado, ah estou te dando um dinheirinho e não é assim. Esse dinheiro é nosso, é na educação e não é um favor do prefeito que assina aquele papelzinho (GE).

Esse mesmo pensamento se apresenta na fala da GA, que afirma que

veja, eu não vejo o BDE como impactante na prática do meu dia a dia, eu vejo o BDE mais como uma consequência dessa prática, se a gente vai receber vai ser por causa do que eu faço. Agora como eu vejo o BDE, eu particularmente não gosto dessa questão de bonificação, de competitividade que se estabelece. Parece que, quando você não atinge essa meta, o trabalho que foi feito o ano inteiro com as crianças não valeu de nada para a rede, aí não vejo muito positivo (GA).

Apesar de terem essa noção crítica do Bônus de Desempenho Educacional, também percebemos algumas contradições em suas falas quanto a repercussão dessa política no trabalho desenvolvido. Mesmo fazendo o movimento de crítica ao BDE, as gestoras relatam que entram nos moldes exigidos para atingir as metas estabelecidas. A gestora GA, descreve que “a gente tem que entrar com excelência, então a gente vai entrar para obter essa pontuação” e, quando questionada a respeito dos impactos na motivação dos docentes, ela completa afirmando que

sim, tem, claro. Não vamos ser hipócritas e fingir que dinheiro na conta não é bom. Aqui é o primeiro ano, a gente nunca recebeu, mas os colegas comentam ‘ah eu recebi x mil reais’ e todo mundo quer esse x mil reais na conta e dá um gás (GA).

Notamos que a perspectiva de “ter dinheiro na conta dá um gás” reforça o vínculo entre performatividade docente e bonificação. Em relação à motivação, a professora A1 prefere denominá-la como pressão: “a gestão recebe pressão da Secretaria e, por sua vez, eles nos pressionam”. Assim, a gestão é uma parte essencial para o recebimento do BDE, uma vez que ela está em contato direto com a Secretaria de Educação de Recife. Dessa maneira, queríamos saber a visão das gestoras em relação às mudanças realizadas no cotidiano escolar em razão da política de bonificação, por esse motivo perguntamos: “Existem alterações na organização do trabalho pedagógico da escola na época das avaliações externas como o Saeb e a Saepe? Quais?” As gestoras responderam que

não, durante todo o ano a gente conversa **com os professores lembrando a pactuação de metas, ao fazer a pactuação, nós nos reunimos com os professores e sabemos que a Secretaria de Educação vai fazer essa cobrança.** A mudança é em relação às orientações, então a gente tenta deixar os dias de avaliações mais prazerosos, como é orientado pela Secretaria, mas aqui a gente não faz muita coisa não. Na última avaliação, entregamos lápis e borracha e um batom Garoto, não teve merenda especial, não teve nada, **até porque é a forma como a gente vê a educação mesmo, acreditamos que não se pode fazer premiação para um mecanismo ou instrumento que a criança tem que aprender a lidar.** Tem escolas que sorteiavam celular, bicicleta, mas a gente não faz isso. O que fazemos é ir buscar as crianças para que elas viessem no dia porque a gente sabe que tudo isso impacta nessa pontuação (GA, grifos nossos).

Praticamente não, **pois, como vem tudo de lá,** temos uma equipe para organizar, gestora, vice-gestora e coordenação. Fica bem distribuído, mas nós nos envolvemos em tudo. Todo mundo passa pelo processo junto, se descabelou junto, chora junto (GE, grifos nossos).

Mesmo dizendo que não faz mudanças na organização do trabalho pedagógico na época das avaliações externas, as respostas deixam claro que há, sim, alterações. Quando a gestora GA diz que “[...] durante todo o ano, a gente conversa com os professores lembrando a pactuação de metas, ao fazer a pactuação nós nos reunimos com os professores e sabemos que a Secretaria de Educação vai fazer essa cobrança”, há uma demonstração de que as políticas de bonificação são incentivadas e defendidas pela rede municipal de Recife de tal forma que cobranças, mesmo aquelas que ocorrem por meio de conversas descontraídas, tornam-se a norma no cotidiano desses docentes. Já tínhamos visto indícios disso na fala da professora A1 quando ela diz que “a Secretaria pressiona a gestão e a gestão nos pressiona”. Além disso, a gestora GE também afirma que “[...] vem tudo de lá”. A Pactuação de Metas, documento assinado com gestores, sugere, contraditoriamente, que o processo deveria ocorrer de maneira democrática.

Apesar das respostas das gestoras quanto a não haver muitas mudanças no trabalho pedagógico, as respostas das docentes divergem dessa perspectiva em diversos momentos. As docentes revelam como suas práticas pedagógicas e sua autonomia são limitadas ou transformadas a fim de atender às demandas da política de bonificação, enquanto as gestoras parecem acreditar que não existem grandes mudanças. A gestora GE relatou que o processo ocorre de maneira conjunta e bem distribuída, afinal, todo mundo “se descabelou junto, chora junto”. Isso demonstra como aprofundaremos no próximo tópico, os impactos emocionais associados à performatividade que o BDE exige das professoras.

2. Implicações para a subjetividade docente

A fim de caracterizar os efeitos das políticas de bonificação na subjetividade dos docentes, perguntamos inicialmente às professoras: “Você sente que o BDE contribui para a valorização ou a desvalorização do trabalho docente? De que forma?”.

A docente A1 respondeu de forma enfática que não e afirmou que o BDE reforça uma lógica de competitividade e ranqueamento entre escolas e professores:

gera uma situação de competição e maquia resultados porque, por exemplo, Pernambuco é destaque na educação, a gente vê sempre isso de vender o peixe e tudo tem política por trás, uma política partidária, mas o que eu sinto que existe por trás dessa política de vender o peixe, **de você ser destaque, é uma coisa para te metrificar, quantificar, criar um ranking e quem consegue subir esses degraus** (A1, grifos nossos).

A docente E1 diverge completamente da resposta da docente A1 porque acredita que “É uma valorização, um incentivo a mais para o professor”. Já a resposta da docente A2 divide-se entre essas duas instâncias posto que, para ela,

eu acho que é uma pergunta delicada porque tem dois lados, ao passo que as escolas que atingem a meta, que, de certa forma, tiveram um **esforço para alcançar isso, quando ela recebe esse bônus está sendo valorizada**, o seu esforço, né? Mas isso não quer dizer que as escolas que não atingiram a meta não fizeram uma diferença na vida desse estudante, não contribuíram no processo de aprendizagem porque tem vários outros fatores do porquê essa escola não atingiu a meta, então eu acho que tem dois lados disso aí (A2, grifos nossos).

Destacamos o trecho referente a como a ideia de esforço individual está associada à dimensão da recompensa, do merecimento, ou seja, a valorização docente parte de uma perspectiva meritocrática e individualista. Isso pode gerar diversos impactos emocionais no docente e em suas relações interpessoais. A ideia de que o docente é valorizado, quando se esforça o suficiente para preparar seus estudantes para as avaliações externas e receber o BDE ao atingir a meta, significa que esse docente precisa estar constantemente competindo consigo próprio e com outros colegas, o que gera um sentimento de desvalorização, ansiedade e estresse pela pressão constante por entregar resultados e culpa, uma vez que o consenso é que, se ele tivesse se esforçado mais, teria conseguido. Há um esgotamento profissional e pessoal, posto que a ausência de coletividade e a competição pelo BDE podem gerar uma sensação de isolamento e sobrecarga de trabalho.

De todo o modo, é necessário considerar dois pontos principais que derivam da análise das respostas das docentes: o primeiro é reconhecer que a maioria dos professores não recebe um salário digno e desdobra-se em longas jornadas de trabalho a fim de receber o suficiente para viver com o mínimo de conforto, por isso a razão de as políticas de bonificação serem acolhidas por parte da categoria e serem tão eficazes.

A docente A2 reconhece que há mais no trabalho docente do que entregar resultados capazes de garantir o recebimento do BDE, mas ela, assim como a docente E1, está envolvida pelo “espírito empreendedor” que é tão comum no discurso neoliberal. Assim como há professores que aderem à lógica gerencialista de produzir resultados, como a E1, e professores que, como a A2, permanecem em uma postura ambígua, há resistências e um reconhecimento dos perigos desse tipo de lógica, especialmente quando aplicada à Educação, como ponderou a professora A1.

Considerando que as políticas de bonificação permeiam a maioria das atividades realizadas pelo professor, perguntamos: “Você acredita que o BDE tem alterado a forma como você enxerga sua profissão? Como?”. Ao fazer essa pergunta, a professora A2 aparentou ficar reflexiva e respondeu que “Nunca parei para pensar sobre isso. Essa pergunta me deixou até pensativa. Posso te responder em outro momento”. A professora E1, assim

como a A2, parece não ter pensado muito no assunto antes da entrevista e respondeu que “Eu acho que não, assim, altera um pouco a prática em sala de aula”. Já a A1, que tem mais anos trabalhando na educação, disse que

já tive muitos momentos de **tristeza** enquanto professora, mas eu não consigo trabalhar pensando no BDE. Ele existe e sabendo que ele existe a **gente dança conforme a música, somos competitivos** e se der pra ser o primeiro lugar a gente vai tentar, mas ele não define a minha métrica enquanto profissional da educação. A **minha métrica enquanto educadora não é pautada pelo BDE** (A1, grifos nossos).

Ainda que a docente A1 situe que não é pautada pelo BDE, chama a atenção que a primeira expressão que ela evoca é a tristeza. Ademais, endossa e naturaliza a ideia de competitividade e de “dançar conforme a música”, mesmo que isso não faça bem. Fica claro, portanto, que o BDE desperta sentimentos diversos nas pessoas, que atingem e modificam as suas subjetividades. Mesmo que os docentes tenham êxito e consigam alcançar as metas estabelecidas para o recebimento do bônus, estão sujeitos a vivenciar a burocracia das avaliações, modificações no exercício da docência, burnout e outros atravessamentos que não necessariamente estão ligados à alegria e às consequências positivas de ter atingido o BDE.

Como analisamos a partir de Ball (2013), o regime de performatividade incute na subjetividade docente às exigências da *performance*, o que faz com esse professor sinta que é necessário sempre produzir, não havendo espaço para que ele reflita acerca de sua prática e seus signos, sendo estimulado a apenas seguir as diretrizes estabelecidas pelas secretarias de educação, o que já foi demonstrado em respostas anteriores. Mesmo a professora A1, que afirma não ser definida pelo BDE, ainda assim internaliza a performatividade e demonstra estar em constante estado de competição. A qualidade aqui é definida não pelos ideais de uma educação democrática e emancipatória, mas, sim, por resultados mensuráveis, quantitativos obtidos em avaliações externas.

Uma característica da NGP é intensificar o trabalho docente, ao mesmo tempo em que não oferece condições dignas de trabalho. Nesse sentido, questionamos tanto as docentes quanto as gestoras: “Você já percebeu entre

sinais de síndrome de burnout, ansiedade ou depressão? Quais as principais razões você atribui? A escola ou a rede municipal oferece suporte psicológico ou mecanismos de apoio para lidar com isso?”. Diferentemente das respostas anteriores não houve discordância. Todas relataram algum grau de adoecimento, a professora A2 chegou a rir quando a pergunta foi feita porque, segundo ela, “é o que mais tem”. A professora A1 comentou que

com certeza. Eu comecei agora e converso com colegas que se sentem sobrecarregados e foram acometidos por essa síndrome, inclusive em outras escolas. A escola em si tem esse clima de acolhimento e tudo mais, mas a rede não oferece esse apoio. Tem o programa Bem-Estar que atende aos professores, mas é algo assim que eu nunca entrei em contato e é bem restrito, não é o suficiente para a demanda. E esse ano foi muito desgastante para mim, bati o recorde de doenças e o principal foi mental. Isso aconteceu por causa das demandas, quantidade de coisas para fazer, as famílias exigindo resultados. É difícil (A1).

A resposta da professora E1 talvez tenha sido a mais impactante:

Já percebi em alguns professores um pouco de ansiedade, cansaço e não sei se tem apoio para isso, pois sou novata na rede. E não tenho tempo, porque trabalho de manhã e à tarde (E1).

A fala das docentes e das gestoras revelam aspectos contraditórios, uma vez que o estresse, a sobrecarga de trabalho e a pressão que acometem as docentes e culminam no seu adoecimento que é gerado justamente pelo regime de performatividade que a Secretaria de Educação incentiva. Segundo a prefeitura, o programa Bem-Estar do Professor, criado em 2020, tem como objetivo cuidar do docente, pois “se reconhece que os profissionais de educação devem ser cuidados para serem capazes de educar na integralidade” (Recife, 2020). Resta questionar se esse suposto bem-estar é realmente eficaz, considerando que a exigência por resultados permanece inalterada.

Observamos que os impactos emocionais são diversos. Em maior ou menor grau, todas as entrevistadas demonstram que tiveram sua subjetividade abalada. Os impactos emocionais, como a sobrecarga de trabalho, a promoção de um individualismo, a competitividade e a consequente culpabilização, criam uma subjetividade nessa docente, que é subjugada à cultura neoliberal e às políticas gerencialistas que extrapolam os muros das escolas, infiltrando-se em todos os campos da vida desse profissional.

Considerações Finais

O objetivo geral deste trabalho foi analisar como a política de bonificação afeta o trabalho e a subjetividade de docentes do Ensino Fundamental nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Recife. Para tanto, entrevistamos três docentes e duas gestoras de duas escolas municipais: uma instituição que já recebe o BDE há alguns anos e outra que assinou a pactuação de metas em 2024 e ainda não recebeu o BDE. Organizamos os achados da pesquisa a partir de duas categorias que emergiram da análise do conteúdo das entrevistas: a (falta da) autonomia docente e as implicações para a subjetividade das docentes.

Ao intentar identificar as percepções dos docentes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da rede pública de ensino de Recife acerca do Bônus de Desempenho Educacional, percebemos diferenças nos depoimentos. As duas professoras da Escola Alvorada, que ainda não receberam o BDE e, portanto, não vivenciaram do mesmo modo que a Escola Entardecer, a intensificação decorrente das políticas de bonificação, demonstraram que não veem a política de bonificação da cidade de Recife de forma positiva. A gestora GA e GE também partilham dessa visão, a única que destoia é a professora da Escola Entardecer, que recebe o BDE há alguns anos e acredita que a política de bonificação é uma valorização do seu trabalho.

Quanto ao impacto do Bônus de Desempenho Educacional no trabalho pedagógico, a pesquisa de campo reforçou o que a literatura tem discutido, isto é, o trabalho pedagógico é reorientado para atender aos ideais neoliberais. É necessário considerar, entretanto, que a educação é um campo complexo, posto que as docentes da Escola Alvorada, por exemplo,

tecem críticas ao BDE e seus impactos no cotidiano escolar, mas, ainda assim, têm seu trabalho pedagógico norteado pelos princípios gerencialistas.

Ao caracterizar os efeitos das políticas de bonificação na subjetividade dos docentes da rede pública de ensino de Recife, destacamos que a subjetividade sob o regime da performatividade produz um profissional autorregulado que internaliza os princípios da NGP, como competitividade, individualismo e padronização, tendo a produção de subjetividade capturada pelo neoliberalismo. Podemos observar esse fato quando analisamos as falas das docentes e das gestoras, mas principalmente o discurso da docente E1, que é uma profissional que transformou os sentidos, os signos e as práticas de sua docência para atender aos interesses gerencialistas.

Concluimos, portanto, que ainda existam críticas ao bônus educacional, mas a política está enraizada no cotidiano das escolas, impactando o trabalho docente - principalmente na autonomia. Ademais, a captura das subjetividades docentes cria sensibilidades, significados e sentidos para a educação, que se afasta de ideais democráticos e críticos para atender às demandas de um regime mercadológico e meritocrático.

Referências

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, nº 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALL, Stephen J The Teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal Education Policy**, v. 8, nº 2, p.215-228, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BROOKE, Nigel.; REZENDE, Wagner. Políticas de incentivos salariais para professores no Brasil: uma atualização. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, nº 2, p. 1343 - 1370, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: Disponível em: <<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31220>>. Acesso em: 15 ago. 2025

DUARTE, Gisleia Benini; NETO, Raul da Mota Silveira Estrutura de Incentivo e Desempenho Escolar: Uma Avaliação do Programa Bônus de Desempenho Educacional do Estado de Pernambuco. **Rev. Econ. NE**, Fortaleza, v. 46, nº 2, p. 85-99, abr. - jun., 2015.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 99, p. 444-465, 2007.

FERREIRA, Viviane Maria da Silva; SILVA, Givanildo da. Políticas de bonificação e responsabilização no contexto da educação brasileira. **Rev. Educ. Polít. Debate**, Uberlândia , v. 13, nº 3, a2024, set. 2024 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-83462024000300105&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2025.

GUATTARI, Felix.; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

Governo de Pernambuco paga Bônus de Desempenho Educacional nesta sexta-feira (13). **Secretaria de Educação e Esportes**. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/governo-de-pernambuco-paga-bonus-de-desempenho-educacional-nesta-sexta-feira-13/>>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. Legislação do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=13486&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LIMA, Licínio. C. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, nº 1, 129-144, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 34, nº 68, p. 137-160, abr. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200137&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2024.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública:RAP**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 32, nº 5, p. 173 - 199, set/out, 1998.

RECIFE. Lei 18.957, de 06 de julho de 2022. Dispõe sobre o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Recife. Recife, PE, 2022.

RECIFE. Prefeitura de Recife realiza pagamento do Bônus de Desempenho Educacional para professores e demais profissionais da Educação. Secretaria de Educação, 18 out. 2023; Disponível em: <<https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/18/10/2023/prefeitura-do-recife-realiza-pagamento-do-bonus-de-desempenho-educacional-para>>. Acesso em: 03 ago. 2024.

RECIFE. Prefeitura de Recife dá suporte emocional aos profissionais da Rede de Ensino através do Programa Bem-Estar do Professor. Secretaria de Educação. Disponível em: <<https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/21/07/2020/prefeitura-do-recife-da-suporte-emocional-aos-profissionais-da-rede-de-ensino>>. Acesso em: 02 mar. 2025

SANTOS, Ana Lúcia. Felix; VILARINHO, Emília. Regulação e accountability na (re)configuração das políticas para a educação. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 37, nº 3, p. 1161 - 1180, set./dez. 2021.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de Fomento às escolas de Ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

ations. **Geography Compass**, v. 4, nº 8, p. 1025-1038, 2010.

____; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 42, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i42.2229. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2229>>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SILVA, Ana Lúcia Felix da. Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 32(2), 509–526, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol32n22016.59520>>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SILVA, Lorrane Stéfane.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, p. 110-122, 2021. SPRINGER, Simon. Neoliberalism and geography: expansions, variegations, formations. **Geography Compass**, v. 4, nº 8, p. 1025-1038, 2010.

SCHERER, Susana Schneid. Performatividade, trabalho docente e escola pública: um mapa dos estudos sobre a temática. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, nº 13, p. 29-47, jul./dez. 2019

SOUZA, Sandra Zákia.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 03 dez. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, nº 1, 127-160, jan./jun. 2011.

VERGER, Antoni. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educación e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº 132, p. 625-646, jul./set., 2015.

Capítulo 4

Sociologia à margem do currículo: um estudo acerca dos efeitos do Novo Ensino Médio em Anápolis (GO)

Thiago Macedo de Carvalho¹⁴

Enrico Bueno¹⁵

¹⁴ Doutorando e mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília - DF, thiago_mcarvalho@hotmail.com;

¹⁵ Doutor e mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Assistente na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (Unesp), enrico.bueno@unesp.br.

Introdução

O Novo Ensino Médio (NEM), implementado a partir da Lei nº 13.415/2017 e fundamentado pela BNCC, tem sido objeto de intensas discussões devido às mudanças estruturais e curriculares impostas à educação pública. A presente pesquisa mobiliza perspectivas críticas da Sociologia e da Educação para analisar os impactos iniciais do modelo no ensino de Sociologia nas escolas estaduais de Anápolis (GO), objetivando compreender como a nova organização curricular influencia a formação dos estudantes.

Dentre as principais mudanças promovidas pelo NEM, destaca-se a reorganização das disciplinas em dois eixos: a) Formação Geral Básica, composta por quatro grandes áreas do conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias (LGG); Matemática e suas Tecnologias (MAT); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA); b) Itinerários Formativos, que incluem disciplinas optativas, Projeto de Vida e outras trilhas determinadas pelas Secretarias de Educação e pela estruturação de cada escola.

A CHSA intenta integrar História, Geografia, Sociologia e Filosofia em um único bloco, o qual dilui os conteúdos de cada campo, utilizando-se de uma suposta interdisciplinaridade como justificativa. Na prática, essa reorganização compromete a autonomia das disciplinas e reduz o tempo dedicado às abordagens científicas específicas. A análise dos conteúdos indicados para CHSA mostra uma distribuição desigual entre as disciplinas, privilegiando alguns temas em detrimento de outros. Em particular, a Sociologia e a Filosofia perdem espaço para conteúdos de História e Geografia, o que resulta na descontinuidade de conceitos essenciais para a compreensão crítica da sociedade e do ser humano. Assim, por exemplo, no estado de São Paulo, houve uma redução de 35% da carga horária dedicada às Ciências Humanas entre 2017 e 2025. As consequências, contudo, foram distintas conforme as disciplinas: enquanto Sociologia e Filosofia sofreram uma redução de 62,9% cada, a carga horária de Geografia foi reduzida em 25,9% e de História ampliada em 11,1% (REPU, 2025).

Embora tenha sido objeto da Lei nº 14.945/2024, conhecida como a “reforma da reforma”, que visa ampliar a carga horária da Formação Básica, disciplinas como a Sociologia seguem à margem do modelo vigente. A relevância desta pesquisa reside na necessidade de avaliar se o NEM é capaz de contribuir para uma educação emancipatória - condição *sine qua non* de uma formação crítica, que perpassa a Sociologia -, ou se reforça o status quo, que naturaliza as desigualdades e condiciona a educação em um instrumento de reprodução social.

Para embasar essa análise, a pesquisa se ancora em um referencial teórico crítico, destacando autores como Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Luiz Carlos de Freitas, Pierre Dardot e Christian Laval. O objetivo central é investigar os impactos do NEM no ensino de Sociologia, considerando a redução da carga horária e a flexibilização curricular. Parte-se da premissa de que disciplinas como Sociologia e Filosofia são fundamentais para a formação crítica dos estudantes, e sua substituição por componentes voltados à adequação ao contexto neoliberal e à sua razão hegemônica resulta em um empobrecimento da leitura de mundo dos alunos. A pesquisa qualitativa adotou como estratégia a análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes. Os resultados apontam para o reforço da lógica neoliberal na educação que promove um modelo educacional alinhado às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de um ensino voltado para a formação integral.

Metodologia

A pesquisa, de caráter qualitativo, fundamenta-se na análise documental e em entrevistas semiestruturadas enquanto recorte empírico. Foram analisados documentos oficiais, como a legislação da Reforma, a BNCC e o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). A técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016) foi empregada para examinar as normativas, seus objetivos explícitos e suas concepções subjacentes, a fim de vislumbrar alguns dos efeitos práticos que elas podem implicar.

Em diálogo com a análise desses documentos, foram entrevistados 21 professores de Sociologia da rede estadual de educação de Goiás que atuam no município de Anápolis. As entrevistas foram conduzidas por meio de questionário digital e divididas em três eixos: i) perfil dos docentes; ii) impactos do NEM à Sociologia; e iii) percepções acerca da formação dos estudantes. A análise combinada dos documentos e das percepções docentes possibilitou uma compreensão aprofundada dos efeitos do NEM na disciplina.

Referencial teórico

O referencial teórico é constituído por abordagens críticas para o currículo (cf. Silva, 2011) e adota referenciais variados desse campo. Assim, para uma perspectiva mais abrangente quanto ao caráter sócio reprodutivo e excludente das políticas curriculares hegemônicas, pautamo-nos inicialmente pelas contribuições de Pierre Bourdieu (2015; Bourdieu; Passeron, 1975). A fim de atualizar, contudo, sua crítica para o cenário neoliberal, e complementá-la com as tendências de política educacional que emergem sob esse cenário, foi necessário, primeiramente, articulá-lo com os estudos de Christian Laval (2019) e Pierre Dardot (Dardot e Laval, 2016).

Embora Dardot e Laval operem com premissas teóricas e epistemológicas distintas em relação a Bourdieu, suas perspectivas convergem ao compreender (e criticar) o currículo oficial como vinculado às relações de poder vigente na vida social mais ampla, constituindo-se como momento de legitimação da ordem vigente, suas desigualdades estruturais e seus movimentos tendenciais; mais ainda: convergem ao tratar as disputas em torno da formação do sujeitos sob uma perspectiva do poder social – ainda que conceituem e analisem o poder de formas distintas.

A fim de contextualizar essa crítica não apenas no tempo, mas também em âmbito espacial, sociocultural e político-institucional, a compreensão do cenário das reformas neoliberais a respeito do currículo brasileiro foi enriquecida com as análises de Luiz Carlos de Freitas (2018) e Newton Duarte (2001) referente às reformas educacionais na educação brasileira

recente, bem como as compreensões curriculares que as acompanham. De modo a compreender, de forma ainda mais precisa, o objeto em seu recorte, apoiamo-nos também nos estudos de Miriam Fábila Alves e Valdirene Alves de Oliveira (2022), Ileizi Fiorelli Silva (2020) e outros autores que têm se debruçado sobre a BNCC e a reforma do Ensino Médio. Por outro lado, para transcender a crítica reprodutivista e pensar um critério emancipatório que sustentasse normativamente esse diagnóstico, a pesquisa não deixa de fazer alusão às contribuições da filosofia educacional de Paulo Freire (2003; 2021).

Em suma, como indicado, a pesquisa aborda os desdobramentos da BNCC e da Reforma do Ensino Médio no Brasil, contextualizando-os historicamente e sob a perspectiva das políticas educacionais neoliberais. Entende-se a política pública como uma ação que, ao configurar a democracia brasileira, define currículos e mobiliza atores sociais, ordenando "o conjunto de componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível, etapa e ano dos sistemas de ensino" (Silva, 2020, p. 51).

Historicamente, tentativas de criação de uma base comum curricular não são inéditas, remontando ao Estado Novo e à Ditadura Militar, períodos em que o currículo serviu a propósitos autoritários. A redemocratização, com a Constituição de 1988, descentralizou diretrizes, mas logo emergiram políticas para retomar a coordenação federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Freitas (2018, p. 9) aponta que a implementação de referências curriculares nacionais, intensificada a partir da década de 1990, junto ao fortalecimento de sistemas de avaliação como o Saeb, foram "ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)", alinhado à lógica neoliberal para as instituições contemporâneas.

Como aponta o autor, essa lógica opera uma crescente mercantilização da instituição escolar, que passa a operar segundo métricas de desempenho (algumas derivadas de critérios instituídos por organismos transnacionais de poder, como a OCDE e a Unesco) para se manter competitiva. Mesmo durante governos progressistas, nos anos 2000, essa lógica neoliberal acerca do currículo e da gestão escolar não deixou de exercer sua influência que se intensificou após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, com o governo

Temer aprofundando políticas de austeridade e “reformas estruturais” que impactaram áreas como a educação e os direitos trabalhistas e previdenciários.

Nesse cenário, as políticas educacionais neoliberais (Laval, 2019) fundamentam e enquadram o horizonte social subjacente à BNCC. Trata-se de "uma política educacional que representa o projeto societário e formativo para as juventudes, comprometido com os interesses do mercado" (Alves; Oliveira, 2022, p. 92). A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), originada da Medida Provisória 746/2016, reestrutura o ensino médio ampliando a carga horária total, mas reduzindo a carga horária de educação científica – redefinindo, ademais, seus “conteúdos” (que passam a ser subordinados às habilidades e às competências) e diretrizes pedagógicas.

Como demonstram as teorias críticas (Silva, 2021), o currículo, longe de ser neutro, é a expressão de uma época, de uma sociedade e de sua razão hegemônica – ou do “arbítrio cultural hegemônico”, como preferiria Pierre Bourdieu. Ele se torna um campo de disputa que privilegia determinados saberes, atuando na reprodução das desigualdades e na manutenção do status quo. Autores como Christian Laval (2019) indicam que as reformas neoliberais, fomentadas por organismos internacionais, pretendem formar o "homem flexível" e o "trabalhador autônomo" (Laval, 2019, p. 29), exigindo-se habilidades como criatividade, adaptabilidade e responsabilidade individual. A imposição da "pedagogia das competências" nas reformas curriculares mundo afora, segundo Laval (2019, p. 83-84), responde a esse imperativo, centrando no “saber-fazer”, na naturalização da “flexibilidade”, na competitividade extremas do mercado de trabalho neoliberal e em outras competências socialmente herdadas ou valorizadas pela racionalidade em voga.

Nesse sentido, deve ser visto com desconfiança o discurso de que o "Projeto de Vida", componente central da reforma, visa à integralidade do ser humano. Como pudemos argumentar em outro trabalho (Faria; Bueno; Ferreira; Carvalho, 2024), sua formulação prática manifesta no DC-GOEM (Goiás, 2021), por meio de seus objetivos detalhados, reforça a autorresponsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso e enfatiza

a construção de “habilidades socioemocionais” que, em muitos momentos, consistem em aumentar a resistência psicológica dos sujeitos em relação às inseguranças e às incertezas do mundo do trabalho sob a racionalidade neoliberal.

Concomitantemente, como se pode depreender do cenário, são esvaziadas as especificidades científicas das Ciências Humanas e sua contribuição à formação de ferramentas intelectuais para uma interpretação crítica, estrutural e empiricamente fundamentada da realidade social, histórica e espacial. Conforme os dados obtidos reforçam, a reforma não implica apenas uma redução do tempo de ensino das disciplinas em questão, como também um esvaziamento de seu conteúdo crítico e científico.

Achados de pesquisa

Além de observar a BNCC e o DC-GOEM, fez-se necessário recorrer ao documento curricular específico para a Formação Geral Básica, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO): o *Documento Curricular de Goiás: Etapa Ensino Médio - Bimestralização* (Goiás, 2022), que sintetiza as 1.397 páginas do currículo geral em apenas 256 páginas e secciona o documento por área, série e bimestre.

O currículo bimestralizado operacionaliza o NEM para as coordenações pedagógicas e para os docentes. As seções do documento são organizadas da seguinte maneira: (i) Apresentação; (ii) Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); e (iii) Áreas do Conhecimento seriadas bimestralmente.

Considerando o enfoque sociológico, a pesquisa concentrou-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). As problemáticas apresentadas podem abranger, no entanto, outras áreas da Formação Geral Básica devido à similaridade na generalização e no esvaziamento das ciências de modo geral.

A área de CHSA é composta por Filosofia, História, Geografia e Sociologia. Seu primeiro objetivo, enquanto área do conhecimento (segundo a habilidade EM13CHS103 e os objetivos GO-EMCHS103A, GO-EMCHS103B e GO-EMCHS103C), consiste em apresentar uma epistemologia para esse agrupamento, isto é, uma justificativa teórica e metodológica que se fundamenta às CHSA como um saber unificado; um objetivo controverso e sem lastro nas especificidades dessas ciências. Haja vista que não há sinalização de uma mobilização interdisciplinar e/ou multidisciplinar, e sim um apontamento para a homogeneização das disciplinas, atomizando a percepção do aluno a respeito da diversidade de métodos, das teorias e das suas aplicações. Por outro lado, o documento, em alguma medida, reconhece a diversidade epistemológica, ao cogitar a utilização dos seguintes recursos: hipóteses, subjetividades, processos históricos, transformações políticas, dados de diversas naturezas, expressões artísticas, documentos históricos e geográficos, textos filosóficos, mapas, tabelas e tradições orais, entre outros, para justificar sua fundamentação como área do conhecimento (Goiás, 2022, p. 152).

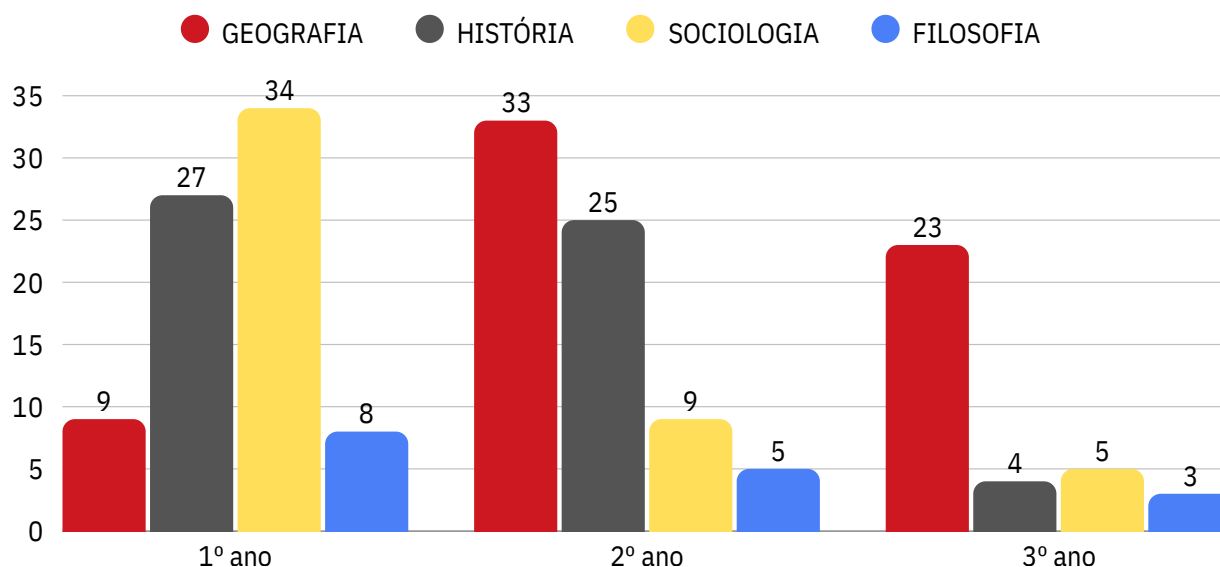
Nas CHSA, cabe unicamente ao professor do “chão da escola” elaborar estratégias para tornar esse currículo concretizável. Se por um lado, isso oportuniza aos educadores um espaço para subverter a proposta neoliberal em seu agir político--pedagógico emancipatório (Freire, 2003); por outro, reforça a responsabilização individualizada dos professores, já compelidos a diversos desafios, como a precarização da docência (alta carga horária, numerosas turmas, baixos salários etc.) e os desafios didático-pedagógicos inerentes à profissão.

Na sequência da análise do conteúdo, classificamos os temas como filosóficos, geográficos, históricos e/ou sociológicos, tomando como base a divisão temática do currículo anterior. Com isso, foi possível compreender a recorrência e a distribuição das disciplinas dentro dessa grande área.

Existem 185 temas/conteúdos destinados ao Ensino Médio, com a seguinte distribuição: Geografia, 65; História, 56; Sociologia, 48; e Filosofia, 16. Conforme se avança nas séries e nos bimestres, há uma diminuição de temas e objetivos. Assim, a 1ª série e a 2ª série do Ensino Médio concentram um número consideravelmente maior de conteúdos (78 e 72,

respectivamente), em comparação ao arcabouço destinado à 3ª série (35 temas). O gráfico a seguir apresenta esses dados:

Gráfico 1: Distribuição dos Temas por Série e Disciplina.



Fonte: elaborada pelos autores com base na Seduc-GO (2022)

A Filosofia é, dentre as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a mais impactada negativamente pelo modelo no estado de Goiás. A quantidade de conteúdos destinados à área corresponde a menos de um quarto do total de temas previstos, revelando um significativo esvaziamento. Tal redução compromete a formação dos estudantes em relação a princípios fundamentais da ciência, como a reflexividade, o questionamento criterioso e a dúvida metódica - noções geralmente introduzidas aos discentes por meio da Filosofia. A Sociologia, por sua vez, ocupa a penúltima posição no conjunto das CHSA em termos de quantidade de temas. Seus conteúdos estão majoritariamente concentrados na 1ª série do Ensino Médio, com 34 temas, fase em que a disciplina assume temporariamente maior protagonismo. Essa organização, no entanto, gera implicações práticas na composição da grade escolar, como evidenciado nas entrevistas realizadas com professores da rede. Já os temas vinculados à História e à Geografia são mais recorrentes ao longo dos três anos do Ensino Médio. Embora sejam disciplinas vinculadas ao pensamento crítico, suas abordagens foram reconfiguradas de modo a se adequarem tanto ao ensino

bancário quanto às exigências da lógica neoliberal, o que enfraquece seu potencial formativo emancipatório.

Como apontado na seção de metodologia, para compor os resultados e possibilitar um olhar que contemplasse os impactos no cotidiano escolar, realizou-se uma entrevista com questionário semiestruturado aplicada a professores da rede estadual. A partir de seus relatos, foi possível estabelecer paralelos entre o esvaziamento curricular e o ensino propriamente dito da disciplina de Sociologia.

No levantamento realizado com a anuência da Coordenação Regional de Educação de Anápolis, foram contabilizados 38 professores atuando no ensino de Sociologia nas escolas estaduais de nível médio. Desse total, 14 são formados em História, 11 em Ciências Sociais/Sociologia, 8 em Filosofia e 5 em Geografia. O município conta com 51 escolas que ofertam o Ensino Médio, sendo 1 Instituto Federal, 15 instituições privadas e 35 escolas estaduais (QEdu, 2022). Centrando-se no ensino público, as escolas estaduais se distribuem da seguinte forma: 25 Colégios Estaduais, 5 Colégios Estaduais de Período Integral, 4 Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás e 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja).

A entrevista contou com a participação de 21 dos 38 professores que atuam na cidade de Anápolis. Quando questionados se lecionam outras disciplinas além da Sociologia, todos responderam afirmativamente. De acordo com uma média simples, cada docente ministra cerca de três disciplinas. Com o advento dos Itinerários Formativos, novas atribuições surgiram, como o ensino de componentes e eletivas como Projeto de Vida, Estudo Orientado, Empreendedorismo, Produção Textual e Sustentabilidade, entre outros, além das disciplinas da Formação Geral Básica que também são atribuídas a esses docentes.

Os relatos coletados confirmam e expandem os diagnósticos estruturais discutidos acerca do currículo, evidenciando-se os efeitos da racionalidade neoliberal sobre a formação estudantil. Aspectos como o espaço da disciplina na grade, os conteúdos abordados e os materiais didáticos apareceram nesse levantamento.

A percepção de que o NEM promove a marginalização da Sociologia também surge de forma contundente em depoimentos como o do *Entrevistado 1*, identificado apenas por um número para manter a privacidade dos participantes. Formado em História e atuando na rede de 8 a 10 anos, ele associa a exclusão da disciplina a uma política educacional neoliberal e alienadora.

Esse entendimento é reiterado por diversos docentes que denunciam a fragmentação, a repetição ou o esvaziamento dos temas sociológicos. O *Entrevistado 16*, formado em Geografia e com experiência entre 3 e 5 anos, por exemplo, destaca que temas fundamentais para a formação cidadã foram deixados fora da nova organização curricular. Outros entrevistados, como os de número 9, 12 e 15, reforçam a ideia de que há uma supressão dos clássicos da Sociologia e uma homogeneização excessiva das humanidades, apontando a diluição dos conteúdos como um obstáculo à construção do pensamento crítico.

A lógica neoliberal também se expressa nas respostas de alguns docentes que adotam uma perspectiva de “neutralidade” ou conformidade com a proposta do NEM. O *Entrevistado 18*, formado em Ciências Sociais e com atuação entre 1 e 3 anos, por exemplo, reproduz a retórica do protagonismo estudantil, referindo-se à liberdade de escolha dos estudantes como um ganho. Esse discurso da escolha individual camufla, no entanto, a ação excludente da escola e reforça a meritocracia que favorece os estudantes com maior capital cultural, econômico e simbólico na disputa do campo social (Bourdieu, 2015).

Outros docentes também naturalizam as mudanças e valorizam a suposta “praticidade” do novo currículo. A crítica de Christian Laval (2019, p. 119) ajuda a compreender esse fenômeno: “a exigência de que a escola seja gerida como uma empresa se coaduna com a reivindicação de um currículo mais prático, mais profissional, ou seja, ‘mais útil’”.

A questão da carga horária também aparece como ponto central nos relatos. A redução da de Sociologia a apenas uma série, geralmente o 1º ano na maioria das escolas, contrapõe a premissa do currículo bimestralizado, que destina temas para os três anos. O *Entrevistado 4* (História, mais de 10 anos)

e o *Entrevistado 11* (Ciências Sociais, mais de 10 anos) denunciam a redução drástica da carga horária de Sociologia para apenas 40h em um ciclo de 3000h, o que compromete seriamente sua função formativa.

Esse cenário de desvalorização também se reflete nas disputas por espaço curricular, cuja análise empírica confirma a hierarquização simbólica de certas disciplinas em detrimento a outras. A pergunta sobre o agrupamento por áreas revelou que professores reconhecem claramente que a Sociologia e a Filosofia foram relegadas, perdendo grade horária não apenas para os componentes curriculares e as eletivas, como em benefício de disciplinas da Formação Básica como Língua Portuguesa e Matemática, institucionalmente mais valorizadas.

A precarização do material didático foi outro ponto amplamente apontado. Os entrevistados relataram livros enxutos, com informações incompletas (*Entrevistado 1*), pouca margem para a imaginação sociológica (*Entrevistado 12*), ou mesmo a necessidade de adaptação dos materiais às novas demandas curriculares (*Entrevistado 10*). O Entrevistado 14, que atua em três escolas em Anápolis, oferece um panorama valioso: “há colégios sem material, outros que ainda utilizam livros antigos e alguns que adotaram obras já ajustadas ao novo modelo, mas com conteúdo raso e pouco contextualizado”.

Os relatos confirmam que o apagamento da Sociologia não é um efeito colateral, mas parte de um projeto educacional coerente com a racionalidade neoliberal, que valoriza saberes instrumentalizados, transfere ao indivíduo a responsabilidade pela própria formação e esvazia os conteúdos que possam fomentar consciência crítica. A exclusão da Sociologia das séries finais do Ensino Médio, a diluição de seus temas, a subordinação a trilhas formativas optativas e a precarização dos livros didáticos configuram um cenário de desmonte e deslegitimação que ameaça não apenas a disciplina, mas a própria função emancipadora da escola pública.

Considerações finais

Conforme se argumentou neste trabalho, tanto a discussão do referencial teórico quanto a análise empírica dos dados indicam que o NEM encerra um modelo educacional de caráter neoliberal. Desde a sua implementação pouco democrática, já se faz notar sua intenção de formar indivíduos segundo a lógica do mercado, conduzindo-os ao individualismo competitivo como forma de ação efetiva no mundo. Dessa maneira, contribui para a ideologia naturalizadora e fatalista acerca das desigualdades sociais (criticada por Freire) e reforça o caráter sócio-reprodutor da instituição escolar hegemônica (identificado por Bourdieu).

Evidentemente, esse cenário fez eclodir inúmeros eixos de resistência, tanto individuais quanto coletivos. Destacamos brevemente a Carta Aberta pela *Revogação da Reforma do Ensino Médio*¹⁶, assinada por mais de 640 entidades. Entre as signatárias, encontram-se associações, fóruns, movimentos sociais, centros acadêmicos, comitês, entidades estudantis, grupos e núcleos de pesquisa, cursinhos populares, sindicatos e coletivos diversos.

Essa pressão popular e organizada impulsionou o debate na esfera pública e trouxe grande atenção para o atual mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2022 a 2026), a fim de observar quais medidas seriam tomadas em relação ao NEM. Ao invés de revogar, o governo propôs, no entanto, o que se apelidou de uma “reforma da reforma”, materializada na Lei nº 14.945/2024, publicada em 31 de julho de 2024. Entre suas alterações mais significativas, destaca-se a mudança na distribuição da carga horária: a Formação Geral Básica, que antes era de 1.800 horas, passou a ser de 2.400 horas, enquanto os Itinerários Formativos foram reduzidos de 1.200 para 600 horas.

¹⁶ Disponível em: <https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_836003de46594b23bc367db85fcc7130.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2025.

Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei. [...]

Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2024).

Essa medida até o momento não gerou, todavia, efeitos contundentes quanto às humanidades, especialmente no que se refere às disciplinas de Sociologia e Filosofia. As 600 horas que foram incorporadas à Formação Básica, anteriormente destinadas aos Itinerários Formativos, têm sido majoritariamente alocadas nas áreas de Linguagens e Matemática.

Notou-se, nos depoimentos dos docentes e na análise documental, que o caráter propedêutico do Ensino Médio também está ameaçado. Uma das principais propostas do modelo consiste no ingresso rápido do jovem no mercado de trabalho, formalmente ou não; para isso, forma-se um operário multifuncional e/ou um prestador de serviços autônomo, condicionado à lógica meritocrática, percebendo-se como empreendedor e naturalizando a precarização do trabalho.

Em suma, a pesquisa conclui que o novo modelo não apenas introduz novas modalidades de disciplinas e metodologias no campo educacional, reconfigura o currículo e privilegia competências específicas: o que está em disputa é uma reformulação basilar dos sentidos da educação e da própria ontologia do ser humano.

Referências

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n° 34, p. 89-109, 2022.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 7, n° 8, p. 20-35, 2020.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

____; PASSERON, J. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. **Lei nº 13.415/17**. Altera as Leis nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494/07, que regulamenta o Fundeb e dá outras providências.

Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 12 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945/2024**, de 31 de julho de 2024. Estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm>. Acesso em 05 de junho de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BUENO, E.; CARVALHO, T. M. de. O Ensino de Sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do Novo Ensino Médio em Anápolis. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n° 1, p. 150-166, 2023. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74943>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CARVALHO, T. M. A atomização das ciências humanas e do sujeito no Novo Ensino Médio. In: BORGES, K. P.; BUENO, E.; SANTOS, N. (orgs.). **O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais**. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 101-122, 2016.

- FARIA, A; BUENO, E; FERREIRA, M; CARVALHO, T. O projeto de vida no currículo goiano: um estudo crítico. In: BORGES, K. P.; BUENO, E.; SANTOS, N. (orgs.). **O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais**. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021
- _____. **Política e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GOIÁS (Estado). **Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM)**. Goiânia: Seduc, 2021.
- GOIÁS, SEDUC-GO. **Documento Curricular para Goiás - Formação Geral Básica Etapa Ensino Médio Bimestralização**. Goiânia: Seduc, 2022
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- QEDU. Município Anápolis-GO. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/5201108-anapolis>>. Acesso em: 30 out. de 2022.
- REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] *et al.* **Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista [Nota Técnica]**. São Paulo: REPU / Gepud, 28 jan. 2025. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em 17 mar. 2025.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SILVA, I. F. “BNCC e o ensino de Sociologia”. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.;
- CIGALES, M. P. (orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.
- SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, nº 17, 2015.
- SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

Capítulo 5

Ensino de Sociologia e resistência no campo: a experiência das escolas do MST frente ao neoliberalismo educacional

Giovana Andrea da Silva¹⁷

¹⁷ Uma versão anterior deste trabalho foi a apresentação realizada no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), em julho de 2025.

Introdução

Este texto nasce da inquietação em relação aos rumos da educação pública brasileira diante do avanço da racionalidade neoliberal. Ao longo da minha trajetória como educadora em escolas do campo, especialmente aquelas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pude vivenciar práticas pedagógicas profundamente comprometidas com a transformação social — experiências que desafiam a lógica tecnicista imposta pelas reformas educacionais contemporâneas.

A obra propõe uma análise crítica das transformações curriculares recentes, com ênfase na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendidas aqui como expressões do projeto neoliberal que relega as ciências humanas a um papel secundário. Em contraponto, apresento as experiências das escolas do MST, que desenvolvem propostas pedagógicas baseadas na territorialidade, na formação política e na valorização dos saberes locais.

A partir de um referencial teórico que articula autores como Dardot, Laval, Apple, Caldart e Freire e utilizando uma abordagem qualitativa e autoetnográfica, este trabalho pretende evidenciar como o ensino da Sociologia pode se constituir como uma prática crítica e emancipadora. Ao comparar diferentes modelos de ensino — um voltado à empregabilidade e outro à formação crítica —, reafirmo a importância da Sociologia como ferramenta para compreender e transformar a realidade.

Mais do que um estudo acadêmico, esta obra é também um testemunho das potências que emergem quando a educação se enraíza nos territórios populares, nos sonhos coletivos e nas lutas por justiça e dignidade. Que ela possa contribuir com educadores, estudantes e militantes na construção de uma escola pública verdadeiramente democrática e transformadora.

Neoliberalismo, Educação e Resistência: Contextualizações Necessárias

O avanço da racionalidade neoliberal na educação brasileira tem provocado profundas transformações na estrutura, nos conteúdos e nas finalidades da escola pública. Mais do que um conjunto de políticas econômicas, o neoliberalismo atua como uma racionalidade governamental que molda subjetividades, redefine os sentidos do direito à educação e impõe uma lógica mercadológica aos processos pedagógicos (Dardot; Laval, 2016). Essa racionalidade se expressa na reconfiguração curricular, no esvaziamento dos conteúdos críticos e na centralidade das competências técnicas orientadas para o desempenho e a empregabilidade.

Nesse contexto, a disciplina de Sociologia tem sido sistematicamente desvalorizada, especialmente após a promulgação da Reforma do Ensino Médio. Sob o discurso da flexibilização e da ampliação das escolhas dos estudantes, essa reforma fortaleceu uma concepção tecnicista e fragmentada de ensino que prioriza itinerários formativos alinhados às demandas do mercado e marginaliza áreas do conhecimento que promovem a crítica social e a formação política (Apple, 2003).

Nas escolas situadas em territórios do campo, indígenas e quilombolas, observa-se uma tensão entre o projeto hegemônico de educação neoliberal e práticas pedagógicas ancoradas em saberes ancestrais, coletivos e comunitários. O território, nesse cenário, não se configura apenas como um espaço físico, mas como um campo simbólico de disputa por sentidos, narrativas e modos de vida.

O referencial teórico que orienta esta pesquisa é constituído, principalmente, por três eixos interligados: a crítica à racionalidade neoliberal que impregna as políticas educacionais contemporâneas; a valorização das pedagogias da Educação Popular e da Educação do Campo como práticas de resistência; e a centralidade da Sociologia como instrumento para a formação de sujeitos críticos e historicamente situados.

Diante desse quadro, o presente artigo propõe-se analisar os efeitos da racionalidade neoliberal sobre o currículo da escola pública, com especial atenção à disciplina de Sociologia. Pretende-se compreender de que modo o Novo Ensino Médio intensifica os processos de mercantilização da educação e investigar experiências pedagógicas que, ao articular o ensino da Sociologia aos saberes dos territórios populares, constituem práticas contra-hegemônicas, especialmente no contexto das escolas do campo organizadas pelo MST.

O artigo está estruturado em três pontos de discussão. No primeiro, discute-se a lógica neoliberal como racionalidade que estrutura as reformas educacionais e redefine os sentidos da escola pública. No segundo, analisa-se a Reforma do Ensino Médio e seus impactos sobre o currículo, com ênfase na marginalização das ciências humanas. No terceiro, são exploradas experiências de ensino da Sociologia em escolas do campo, que evidenciam práticas pedagógicas que articulam conteúdos sociológicos aos saberes produzidos nos territórios camponeses e promovem uma formação crítica, emancipadora e territorializada.

O neoliberalismo como racionalidade política e seus impactos na educação pública

A emergência do neoliberalismo como racionalidade política, social e econômica tem produzido impactos significativos sobre a escola pública, reconfigurando não apenas sua estrutura, mas, sobretudo, sua função social e pedagógica. Mais do que uma doutrina econômica, o neoliberalismo manifesta-se como um regime de subjetivação que redefine os modos de ser, agir e educar, instituindo um novo ideal de sujeito: o indivíduo empreendedor de si, flexível, competitivo e responsável pela própria inserção social (Dardot; Laval, 2016).

Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como instrumento para o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam às demandas do mercado de trabalho, relegando-se a um plano secundário sua função de formação integral e emancipadora. A escola pública, tradicionalmente enten-

dida como ambiente de construção do pensamento crítico, da socialização democrática e do direito à cidadania, é ressignificada como espaço de preparação para o trabalho, pautada por uma lógica performativa e meritocrática (Laval, 2019).

As políticas educacionais orientadas por essa racionalidade promovem a desvalorização das disciplinas que possibilitam a problematização das estruturas sociais, como a Sociologia e a Filosofia, ao mesmo tempo, em que priorizam conteúdos tecnicistas e competências instrumentais, alinhadas aos interesses do capital. A centralidade conferida ao discurso das competências, amplamente difundido por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, reforça essa perspectiva ao transformar o currículo escolar em espaço orientado pelo desenvolvimento de "saberes úteis" para a empregabilidade e a produtividade (Saviani, 2007).

No Brasil essa lógica se manifesta de maneira contundente com a promulgação da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, que institucionaliza a flexibilização curricular, amplia a carga horária destinada à formação técnica e estabelece itinerários formativos que fragmentam o conhecimento e comprometem a formação humanística. Essa reforma representa a consolidação de um projeto educacional ajustado às exigências do capital, que subordina o direito à educação às dinâmicas do mercado e fragiliza a função social da escola pública como espaço de formação crítica e cidadã (Gentili, 1995; Apple, 2003).

Além disso, o processo de reconfiguração da escola pública implica a mercantilização da educação, evidenciada pela ampliação de parcerias público-privadas, pela adoção de modelos de gestão empresarial e pela crescente presença de conteúdos e materiais pedagógicos produzidos por fundações e institutos vinculados ao setor privado. Esse fenômeno não apenas reforça a lógica neoliberal no interior das escolas, mas também aprofunda as desigualdades educacionais, enquanto compromete a autonomia pedagógica dos docentes e dificulta a garantia de uma formação crítica e emancipadora (Apple, 2003).

A partir dessa análise, constata-se que a racionalidade neoliberal constitui um projeto de reconfiguração profunda da escola pública, no qual a educação é concebida como mercadoria e o estudante como capital humano. Nesse contexto, as disciplinas voltadas à reflexão crítica acerca das desigualdades sociais, como a Sociologia, tornam-se alvos preferenciais de desvalorização e supressão, enquanto se reforçam práticas pedagógicas pautadas na lógica do desempenho, da eficiência e da competitividade.

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC: instrumentos de padronização e marginalização das ciências humanas

A expansão da racionalidade neoliberal sobre a educação pública promove profundas transformações curriculares, restringe as possibilidades de formação crítica e esvazia os sentidos emancipatórios do processo educativo. Paralelamente a essa tendência hegemônica, emergem, contudo, experiências pedagógicas que se opõem a essa lógica, reafirmando-se a centralidade do conhecimento como instrumento de emancipação social. Um exemplo emblemático dessas práticas ocorre nas escolas do campo, organizadas pelo MST, que, ao contrapor-se ao modelo tecnicista e produtivista, desenvolvem propostas educativas enraizadas nos saberes territoriais e nas lutas coletivas.

Nessas instituições, o ensino de Sociologia adquire papel fundamental e não se configura como uma disciplina meramente teórica ou desvinculada da realidade, mas como uma ferramenta essencial para a leitura crítica do mundo, a análise das contradições sociais e a intervenção transformadora. O currículo, nesse contexto, deixa de ser concebido como um conjunto fixo e imutável de conteúdos, para se constituir como um campo de disputa e construção coletiva, no qual se articulam saberes científicos e populares.

Nas escolas do campo vinculadas ao MST, o ensino sociológico é atravessado pela vida concreta dos estudantes. As categorias analíticas da Sociologia como trabalho, classe, Estado, poder, desigualdade e ideologia são mobilizadas a partir das vivências nos assentamentos, das histórias

familiares, das lutas por terra e dignidade, bem como das formas de organização coletiva. O conteúdo escolar, portanto, não se impõe de maneira abstrata, mas estabelece diálogo contínuo com a realidade concreta dos sujeitos, conferindo-lhes protagonismo no processo educativo.

Essa proposta pedagógica fundamenta-se na perspectiva freiriana de educação enquanto prática da liberdade. Como defende Freire (1996), “a educação problematizadora é um esforço constante de compreender a realidade em que vivemos para transformá-la com os outros” (p. 79). Essa concepção se materializa nas escolas do MST, onde o ensino de Sociologia configura-se como um meio para que os sujeitos se reconheçam como agentes históricos, capazes de intervir e transformar o mundo em que vivem.

Além disso, essas experiências pedagógicas confrontam a lógica meritocrática e individualista imposta pela Reforma do Ensino Médio. Em oposição ao estímulo à competição e à adaptação acrítica às exigências do mercado, promovem valores diversos, como a cooperação, o vínculo comunitário e o compromisso com a transformação social. A proposta pedagógica das escolas do campo rompe também com a fragmentação do conhecimento promovida pelas reformas neoliberais. As disciplinas deixam de ser compartimentadas, articulando-se em projetos integradores que relacionam teoria e prática, produção e reflexão, campo e cidade, escola e movimento social. Nessa perspectiva, a Sociologia encontra terreno fértil para desenvolver-se de forma interdisciplinar, crítica e transformadora.

Observa-se, nesse sentido, um contraste significativo entre dois modelos de ensino de Sociologia. No modelo hegemônico, observa-se a prevalência de um currículo conteudista, voltado predominantemente à preparação para avaliações padronizadas, desvinculado das vivências concretas dos estudantes. No modelo desenvolvido nas escolas do campo, a disciplina adquire sentido como prática social e conecta os conteúdos aos desafios cotidianos enfrentados pelas comunidades rurais.

Nesse sentido, a proposta educativa do MST constitui um contraponto radical à lógica neoliberal que subordina a educação aos interesses mercadológicos. Enquanto a BNCC e a Reforma do Ensino Médio priorizam competências voltadas à empregabilidade e à adaptação do indivíduo às exigências do capital, as escolas do campo intentam formar sujeitos históricos, críticos e comprometidos com a transformação social. O ensino de Sociologia, nesse contexto, adquire centralidade ao fomentar o pensamento dialético, a análise estrutural da sociedade e a compreensão das contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

Diante do avanço de uma racionalidade que molda diretrizes educacionais e redefine os sentidos da escola pública, torna-se imprescindível refletir acerca de práticas pedagógicas que resistem a esse modelo hegemônico. Em contrapartida à lógica da performatividade e da padronização, experiências como as do MST reafirmam a educação como prática emancipatória. É nesse horizonte, portanto, que se insere a proposta das escolas do campo, cuja materialização tensiona diretamente os limites impostos pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC.

As Escolas do campo do MST como espaços de resistência pedagógica à lógica neoliberal: o ensino de Sociologia nas experiências do movimento

As escolas do campo organizadas pelo MST constituem experiências vivas de resistência à lógica neoliberal que permeia a educação brasileira contemporânea. Em territórios marcados por conflitos fundiários e históricas desigualdades sociais, elas constroem, cotidianamente, uma pedagogia que se contrapõe à racionalidade instrumental e tecnicista, propondo uma formação crítica, popular e vinculada às lutas concretas por terra, justiça e dignidade. Para Ferreira (2019, p. 22), "as escolas do MST não são apenas espaços de ensino, mas de resistência ao modelo educacional neoliberal, que visa reduzir o saber à formação técnica e voltada para o mercado de trabalho".

A BNCC, documento normativo que orienta a elaboração dos currículos escolares em todo o território nacional, estabelece competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino de Sociologia no Ensino Médio. Dentre os eixos estruturantes, destacam-se as discussões a respeito de identidade, cultura, trabalho, poder, desigualdades sociais e cidadania. Esses temas são fundamentais para a formação de um pensamento crítico e autônomo, conforme prevê a própria proposta da BNCC.

A BNCC, contudo, ao mesmo tempo em que garante a presença da Sociologia como componente curricular, impõe uma padronização que muitas vezes desconsidera os contextos específicos dos sujeitos do campo. A educação do campo, por sua vez, respaldada pela LDB (Lei nº 9.394/1996), pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, prevê a contextualização do currículo a partir das realidades socioculturais, econômicas e ambientais dos povos do campo. Como aponta Caldart (2004, p. 23), "a educação nos assentamentos do MST não pode ser apenas a aplicação de um currículo estatal; ela precisa dialogar com os sonhos e com a luta coletiva por uma sociedade diferente". Dessa forma, o ensino de Sociologia nas escolas do MST não se restringe ao que está prescrito na base comum, mas se amplia e se reinventa a partir da vida concreta dos estudantes e de suas comunidades.

A proposta pedagógica do MST se sustenta em pilares teóricos e políticos que desafiam a neutralidade do conhecimento e da escola. O ensino de Sociologia, nesse contexto, ganha centralidade por oferecer instrumentos teóricos e metodológicos que ajudam os educandos a compreenderem as relações sociais que estruturam sua vivência no campo. Nesse sentido, questões como desigualdade social, relações de poder, estrutura de classes, cultura e ideologia são trabalhadas a partir de exemplos concretos do cotidiano das comunidades, das lutas sociais e da história do MST. Em seu trabalho Moreira (2022, p. 45) defende que

o ensino de Sociologia nas escolas do MST ultrapassa o conteúdo técnico da disciplina, pois busca conectar a teoria à realidade local, atuando como catalisador das lutas por terra e justiça (Moreira, 2022).

Deve-se entender por formação, na atualidade, tudo aquilo que, na vida da sociedade e, no caso, da sociedade capitalista, tem requisitos para crescer e desenvolver-se, o que está diretamente relacionado às grandes contradições dessa mesma sociedade. A formação do aluno, portanto, deve prepará-lo para compreender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação represente um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista (Freitas, 2003, p. 56).

Para Caldart (2004, p. 57), "a escola deve ser um espaço de problematização da realidade, onde o conhecimento seja uma ferramenta para a leitura crítica do mundo e para a ação transformadora". O currículo das escolas do MST, portanto, é expressão de um projeto de sociedade que se opõe à lógica do capital, à monocultura do pensamento e à negação das identidades camponesas. Essas experiências evidenciam uma dinâmica própria que, ao mesmo tempo em que se realiza, tensiona os moldes da escola tradicional vinculada à lógica capitalista, especialmente ao aprofundar a vivência de princípios formativos alternativos.

Nesse contexto, destaca-se a presença significativa da leitura marxista das relações sociais no interior dessas práticas. A análise crítica das estruturas de poder, da propriedade privada da terra, da luta de classes e da alienação do trabalho constitui parte essencial das aulas de Sociologia, visando explicitar os mecanismos de dominação e opressão que sustentam a sociedade capitalista.

Essa pedagogia da terra parte do princípio de que não existe saber neutro e que a escola deve estar comprometida com a transformação da realidade — um espaço de produção de consciência crítica e de fortalecimento da sua identidade. Ensinar Sociologia, nesse contexto, é promover uma formação política que conecta teoria e prática, conhecimento e ação.

O ensino de Sociologia nas escolas do MST se organiza de maneira interligada ao cotidiano, à história e às práticas dos assentamentos e acampamentos. Os temas clássicos da disciplina Estado, família, cultura, desigualdades, violência, movimentos sociais são trabalhados para dialogar com a vida concreta dos estudantes, seus territórios e suas lutas. Ao discutir

o conceito de cidadania, por exemplo, analisa-se o acesso a políticas públicas no campo, o direito à terra e a atuação dos movimentos sociais como formas de exercício cidadão.

As metodologias adotadas marcam a coletividade, a pesquisa de campo, a análise crítica de textos e realidades locais, e o trabalho com projetos interdisciplinares. A Sociologia se articula com disciplinas como História, Geografia e Ciências da Natureza, o que possibilita a construção de saberes complexos, enraizados e conectados às práticas agroecológicas, ao cooperativismo e à cultura camponesa. Souza (2017, p. 43) afirma que "a construção de uma consciência crítica passa por reconhecer as estruturas de dominação que atuam de forma sutil e cotidiana sobre os sujeitos" e isso se reflete diretamente na forma como o MST organiza o ensino.

Nas atividades pedagógicas, o estudante não é apenas receptor de informações, mas agente direto do conhecimento, em constante diálogo com sua comunidade e educadores. Essa relação permite que o processo de ensino-aprendizagem seja permeado por afeto, compromisso político e engajamento ético.

A Sociologia cumpre, portanto, uma função que ultrapassa a formação acadêmica convencional: ela é elemento essencial da formação política dos sujeitos do campo. Ao desenvolver uma consciência crítica acerca da sociedade e das suas contradições, os estudantes se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de intervir e transformar suas condições de vida.

A vivência no assentamento, a luta pela terra e a experiência da autogestão e da solidariedade são parte do currículo vivo dessas escolas. O ensino, então, torna-se o espaço onde essas experiências ganham linguagem conceitual, os educandos podem compreender que suas dores e conquistas não são individuais, mas coletivas e históricas.

Segundo Souza (2017, p. 43), "a construção de uma consciência crítica passa por reconhecer as estruturas de dominação que atuam de forma sutil e cotidiana sobre os sujeitos". Nesse processo, o debate ideológico é assumido com responsabilidade e clareza. Não se trata de doutrinar, mas de revelar que

toda educação é política, e que não há neutralidade possível quando se trata de formar sujeitos.

Inspirado na pedagogia de Paulo Freire, o ensino da Sociologia nas escolas do MST valoriza o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. O educador não é o detentor do saber, mas um companheiro de caminhada, que aprende com os educandos ao mesmo tempo que ensina.

As aulas estruturam-se em torno de temas geradores, que partem da realidade concreta e instigam a reflexão crítica. A pesquisa do meio é uma metodologia central: os estudantes investigam sua comunidade, entrevistam moradores, analisam as transformações no território e produzem conhecimento a partir disso. Freire (2019, p. 121) defende que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", reforçando, portanto, a necessidade de que o conteúdo escolar se articule com a experiência vivida dos sujeitos.

Apesar das conquistas pedagógicas e políticas do MST, o ensino de Sociologia nas escolas do campo enfrenta, entretanto, inúmeros desafios. O principal deles diz respeito à tentativa de imposição de uma lógica educacional padronizada, tecnicista e descontextualizada, promovida por políticas públicas que desconsideram as especificidades do campo.

A ofensiva neoliberal também se manifesta na tentativa de deslegitimar práticas pedagógicas críticas, impondo modelos avaliativos que priorizam o desempenho mensurável em detrimento da formação integral. Nesse contexto, as escolas do campo vivem a tensão entre manter a fidelidade ao seu projeto político-pedagógico e atender às exigências do sistema educacional normatizado, o que evidencia a disputa por sentidos em torno da função social da escola.

Além disso, há uma escassez de materiais didáticos voltados à realidade dos estudantes camponeses, bem como uma constante tensão entre a proposta pedagógica do movimento e as exigências avaliativas do sistema educacional tradicional. Muitos educadores também enfrentam dificuldades para acessar formação continuada que articule teoria sociológica e prática militante.

Outro obstáculo recorrente é o preconceito institucional que recai sobre as escolas do MST, frequentemente associadas de forma pejorativa à doutrinação ideológica quando, na verdade, promovem uma educação crítica, comprometida com os direitos humanos e a democracia.

Entende-se, portanto, que o ensino da Sociologia nas escolas do campo organizadas pelo MST revela que é possível fazer educação de forma diferente: com os pés na terra, o olhar no horizonte e o coração nas causas do povo. Trata-se de uma prática que articula saberes escolares, experiências populares e uma ética do cuidado com a vida.

Ao reconfigurar o currículo, ao valorizar a história e a cultura camponesa, ao formar sujeitos críticos e atuantes, as escolas do MST mostram que ensinar Sociologia não é apenas transmitir conhecimento, mas cultivar liberdade.

O Ensino de Sociologia como Ferramenta de Transformação Social: uma proposta de Plano de Trabalho Docente (PDT) e a ressignificando da BNCC no contexto da Educação do Campo

Visando exemplificar como as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do MST se concretizam no cotidiano docente, apresenta-se, no **Anexo A**, um Plano de Trabalho Docente elaborado durante a minha atuação docente no primeiro semestre de 2025, em uma escola do campo vinculada ao MST. O documento evidencia como o ensino de Sociologia pode ser planejado de maneira a articular teoria e prática, considerando as especificidades do contexto rural e os princípios da formação crítica.

Essa organização demonstra que, mesmo tendo como referência os eixos temáticos da BNCC, como cultura, trabalho, cidadania e desigualdades sociais, o educador constrói um percurso formativo que dialoga com a luta pela terra, os processos de autogestão comunitária e a identidade camponesa. Essa prática evidencia uma dimensão política do currículo que, segundo Freitas (2003), deve estar articulada aos interesses históricos das classes populares.

Metodologia

A metodologia adotada articula revisão bibliográfica e análise documental, com base em autores críticos do neoliberalismo na educação, como Apple (2003), Dardot e Laval (2016), Laval (2019), Gentili (1995) e Arroyo (2012), além do exame da legislação educacional vigente, como a Lei nº 13.415/2017 e as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Também são consideradas experiências pedagógicas registradas em projetos, relatórios e produções acadêmicas que evidenciam formas contra-hegemônicas de ensino da Sociologia nesses territórios. A análise intenta compreender como essas práticas podem contribuir para a construção de uma educação democrática, enraizada nas realidades do campo e orientada pela transformação social.

Considerações Finais: a Educação como ato político e esperança

A análise do ensino de Sociologia nas escolas do campo organizadas pelo MST evidencia que essas experiências constituem formas potentes de resistência à homogeneização curricular imposta pelo neoliberalismo educacional. Ao articular práticas pedagógicas enraizadas na vida concreta dos sujeitos do campo com a tradição crítica das Ciências Sociais, essas escolas demonstram que é possível construir uma educação emancipatória, que não se limita a preparar para o mercado de trabalho, mas que forma sujeitos históricos, críticos e comprometidos com a transformação social.

A proposta educativa do MST tensiona e amplia os limites da BNCC, não como negação pura e simples das orientações legais, mas como reelaboração contextualizada, que respeita as especificidades dos povos do campo e as suas lutas por terra, justiça e dignidade. O ensino de Sociologia, nesse contexto, cumpre um papel essencial: oferece instrumentos teóricos e metodológicos para que os educandos compreendam as estruturas sociais, identifiquem os mecanismos de dominação e se reconheçam como sujeitos capazes de intervir na realidade.

A pedagogia desenvolvida nas escolas do MST rompe com a lógica tradicional da transmissão vertical de conteúdos, promovendo práticas que valorizam o diálogo, a pesquisa do meio, o trabalho coletivo e a articulação entre teoria e prática. Essas experiências educativas reafirmam o caráter político da escola e do currículo, recusando-se a falsa neutralidade que sustenta as propostas tecnicistas e padronizadoras.

Essas práticas enfrentam, contudo, inúmeros desafios: desde as tentativas de imposição de modelos educacionais descontextualizados até a escassez de materiais didáticos adequados à realidade camponesa e a resistência institucional que estigmatiza essas iniciativas como espaços de doutrinação. Esses obstáculos não anulam, porém, a vitalidade e a legitimidade do projeto político-pedagógico do MST, que se mantém firme na construção de uma educação do campo crítica, popular e transformadora.

A experiência do ensino de Sociologia nas escolas do MST constitui, portanto, uma referência fundamental para pensar alternativas pedagógicas em tempos de avanço do neoliberalismo e da mercantilização da educação. Ao demonstrar que é possível construir processos educativos que afirmem a dignidade humana, a justiça social e a participação democrática, essas escolas nos convidam a repensar o papel da Sociologia na formação escolar, especialmente no que diz respeito à sua função social e política.

Dessa forma, o trabalho pedagógico do MST reafirma que a educação é, sobretudo, um ato político de esperança e resistência, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como bem sintetizou Paulo Freire (2019, p. 41), "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo". É neste horizonte que se inscreve o ensino de Sociologia nas escolas do MST: como prática de liberdade e como semeadura de futuros mais justos para os povos do campo.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. A lógica da fragmentação curricular: o caso do Ensino Médio. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, nº 85, p. 47-65, 2003

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

SOUSA, Luciana Alves de. A formação da consciência crítica e o ensino de Sociologia nas escolas do campo. In: **Cadernos de Educação do Campo**, v. 3, nº 1, p. 39-52, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: ><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 dez. 2001.

Anexos

Anexo A – Plano de Trabalho Docente (2025)

Complexo 1:

Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: "A Luta pela Reforma Agrária Popular". Essa luta envolve não só a necessidade de acesso à terra como meio de produção, mas é uma luta por condições adequadas para viver e produzir, o que implica em moradia, acesso à tecnologia, viabilização da circulação e venda da produção e outros. A essa luta estão agregadas a luta pela terra, por gênero, pela saúde, por educação, por escola, por condições de moradia. Serão aprofundados estudos para o entendimento de vários aspectos desta categoria: trabalho e família, educação e escola, organização das instâncias do MST, Meio Ambiente, Gênero e sexualidade, acesso e permanência na terra, agricultura familiar x agronegócio, produção e comercialização de produtos agropecuários e políticas públicas. Assim sendo, a porção deve contemplar a realidade dos estudantes realizando as conexões com o conhecimento científico.

Habilidade da Área:

Compreender as transformações sociais e os modos de vida; identificar a influência da cultura e dos meios de socialização na constituição dos sujeitos; refletir sobre o papel dos movimentos sociais como agentes transformadores.

Objetivo de Aprendizagem	Objeto de conhecimento	Conteúdo
Identificar os principais agentes de socialização e compreender seu papel na formação dos sujeitos.	Estudar os fundamentos sociológicos da estrutura fundiária brasileira e a questão agrária como construção social e histórica.	Introdução à Sociologia e seus principais pensadores: Auguste Comte; Émile Durkheim; Karl Marx e Max Weber
Reconhecer a Sociologia como ciência social voltada à análise crítica da realidade.	Analisar as formas de organização social e política no campo, como o MST e outros movimentos, relacionando-as a teorias sociológicas sobre conflito, estrutura social e participação política.	Cultura e identidade: etnocentrismo, relativismo cultural e multiculturalismo.
Analisar como cultura, identidade e socialização atuam na constituição da vida em comunidade e no campo.	Discutir categorias como gênero, família, classe, território e educação no contexto da luta pela terra.	Estratificação e mobilidade social.
Compreender os movimentos sociais como sujeitos de transformação social.	Compreender a Sociologia como ciência que estuda as relações sociais e sua importância na vida em sociedade.	História da luta pela terra no Brasil: herança colonial, concentração fundiária e o papel do Estado.
Refletir sobre os vínculos entre indivíduo e sociedade a partir das experiências da juventude camponesa.	Analisar criticamente as instituições sociais e os fenômenos socioculturais.	Reforma Agrária Popular e o MST: origens, princípios, organização e lutas.
Estabelecer conexões entre os conteúdos sociológicos e os contextos vividos pelos estudantes.	Desenvolver a capacidade de reflexão sobre temas contemporâneos, relacionando teoria sociológica e prática social.	Trabalho e família no campo: divisão do trabalho, economia solidária e papel da mulher.
Produzir textos e análises com base em observações empíricas e leituras sociológicas introdutórias.	Estimular o pensamento crítico e a participação cidadã por meio da análise das dinâmicas sociais.	Educação e escola do campo: pedagogia do movimento, Escola Itinerante, práticas educativas.
		Conflitos fundiários e violência no campo: criminalização dos movimentos sociais, resistência e memória.
		Agricultura familiar x agronegócio: modos de produção, impactos sociais e ambientais.
		Gênero e sexualidade no campo: patriarcado, violências, empoderamento feminino e dissidências sexuais.

Anexo B - Plano de Trabalho Docente (2025) [Continuação]

Complexo 2:

Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: "Agroecologia" que envolve a necessidade de produzir de forma sustentável e responsável, é uma luta por condições adequadas para viver e produzir no campo, envolve o uso de tecnologia, o planejamento de agroecossistemas, a cooperação e a agro industrialização, o cuidado com o corpo e a luta por igualdade de gênero. A luta por agroecologia está articulada a capacidade de fazer escolhas por um projeto de vida no campo, que envolve a dimensão da cultura camponesa, da relação campo- cidade, da biodiversidade, do trabalho e renda, do núcleo familiar e das relações comunitárias. Envolve uma escolha política por um projeto de vida popular, que possibilita uma produção diversificada, a melhora progressiva do solo, a preservação do meio ambiente, manejo e uso consciente dos recursos naturais.

Habilidade da Área:

Compreender as transformações sociais e os modos de vida; identificar a influência da cultura e dos meios de socialização na constituição dos sujeitos; refletir sobre o papel dos movimentos sociais como agentes transformadores.

Objetivo de Aprendizagem	Objeto de conhecimento	Conteúdo
Reconhecer a agroecologia como uma prática social, política e ambiental transformadora, vinculada ao direito à terra, à alimentação saudável, à sustentabilidade e ao bem viver.	Compreender os princípios da agroecologia a partir de uma abordagem interdisciplinar, conectando saberes tradicionais e científicos.	Fundamentos da agroecologia: princípios, origens, interações ecológicas e conhecimento tradicional.
Desenvolver a consciência ecológica e crítica sobre os impactos do modelo agroindustrial e a importância da soberania alimentar.	Analisar os impactos socioambientais do agronegócio e do uso intensivo de recursos naturais.	Planejamento de agroecossistemas: diversidade, manejo sustentável do solo e da água, rotação de culturas.
Refletir sobre o campo como espaço de projeto de vida, cultura, diversidade e resistência.	Estudar as formas de organização e planejamento dos agroecossistemas, o cooperativismo, a agro industrialização e as relações entre campo e cidade.	Produção agroecológica e soberania alimentar: segurança alimentar, feiras, sementes crioulas.
		Tecnologia e inovação no campo: tecnologias sociais, energia renovável, acesso à informação.
		Agro industrialização e cooperativismo: economia solidária, circuitos curtos de comercialização.

Das autoras e autores da obra

Aristóteles de Almeida Silva

É Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2008) e mestre em Sociologia pela mesma instituição (2012). Atualmente é docente do Instituto Federal de Brasília (IFB), campus Ceilândia. Possui interesses de pesquisa nos seguintes temas: crises econômicas, teorias das crises, neoliberalismo e teorias do desenvolvimento.



<http://lattes.cnpq.br/8838395210059049>



aristoteles@hotmail.com.br

Catarina Cerqueira de Freitas Santos

É Professora do Departamento de Políticas e Gestão da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (2023), mestre em Ciências Sociais (2014) e licenciada em História pela Universidade Federal da Bahia (2009) e em Pedagogia pela Faculdade Estácio (2022). Suas áreas de interesse são: Estado e políticas educacionais; Gestão escolar; Ensino médio; Conservadorismos na educação básica.



<http://lattes.cnpq.br/1747853991109365>



catarina.csantos@ufpe.br



<https://orcid.org/0000-0002-5244-1946>

Cícero Muniz

É Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com estágio de doutorado “sanduíche” pelo Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta de Portugal (CEG-Uab - <https://portal.uab.pt/investigacao/centros/ceg-uab/>) e pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-Iscte/IUL - <https://www.cies.iscte-iul.pt/>). Licenciado (2010) e Mestre (2014) em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFBA). Atualmente é professor EBTB de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), campus Santa Inês. Tem como interesses de investigação: empreendedorismo, precarização, neoliberalismo, educação profissional e tecnológica (EPT) e ensino de Sociologia.



<http://lattes.cnpq.br/6170398200464273>



cmunizbrito@gmail.com

Enrico Bueno

É professor de Sociologia na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara, atuando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSO) da mesma unidade. Possui graduação em Ciências Sociais (2010) e Filosofia (2021), com mestrado (2013) e doutorado (2019) em Sociologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Estuda Teoria Crítica, Teorias da Justiça Social, Teoria Decolonial e Sociologia da Educação.



<https://lattes.cnpq.br/6469286541031180>



<https://orcid.org/0000-0002-3822-8209>

Giovana Andrea Silva

É graduada em Filosofia (2023) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com experiência em Mobilidade Virtual em Filosofia Política pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Possui pós-graduação em Educação Especial Inclusiva – Ênfase em Deficiência Múltipla (UNINA, 2023) e duas pós-graduações pela Faculdade Líbano (2025) nas áreas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-sociais ou Raciais, e Políticas Públicas, Gestão e Serviços Sociais. Atualmente, é graduanda em Sociologia pela UNINTER e mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSOCIO Nacional) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atua como professora de Filosofia e Sociologia nas escolas estaduais do Paraná. Seus interesses e temas de pesquisa incluem filosofia política, educação em direitos humanos, diversidade, inclusão escolar, políticas públicas, neoliberalismo e os efeitos do neoliberalismo na educação.



<http://lattes.cnpq.br/1522006658292068>



s.giovana@escola.pr.gov.br /
giovana.andrea@unesp.br

Jamyle Patrício Silva Gomes

É graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2025). Tem interesse nas áreas de Nova Gestão Pública, Políticas Educacionais e Neoliberalismo.



<http://lattes.cnpq.br/3515350147109165>

Rani Beatriz Cruz Evangelista dos Santos

É graduada em Ciências Sociais (2018) pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em Pedagogia (2024) pela Universidade de São Paulo (USP) e atualmente é mestranda do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Atua na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Educação, com foco em financiamento da educação. Possui interesse no estudo de políticas educacionais, análise de políticas públicas, economia da educação, sociologia da educação e educação comparada.



<http://lattes.cnpq.br/7274173090524229>

Tainá Amélia Vital Oliveira

É graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2025) e graduada em Recursos Humanos pela Estácio. Tem interesse nas áreas de Nova Gestão Pública, Políticas Educacionais e Neoliberalismo.



<http://lattes.cnpq.br/8845011177134024>

Thiago Macedo de Carvalho

é doutorando e mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (PPGSOL/UnB), licenciado em Ciências Sociais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFG campus Anápolis. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Desigualdades e crítica no Brasil contemporâneo (Describa) da UnB. Estuda Teoria Crítica, Pensamento Social, Decolonialidade, Raça e Educação.



<https://lattes.cnpq.br/9614186253350786>



<https://orcid.org/0000-0002-3842-3717>

Esta obra tem por objetivo trazer à lume reflexões sobre os impactos que o neoliberalismo tem acarretado às distintas realidades educacionais do país. Partindo de uma perspectiva teórica crítica, de várias matizes, e lançando mão de várias abordagens metodológicas, os estudos aqui coligidos debruçam-se sobre inúmeros temas relacionados a esse fenômeno, como a compreensão do debate sobre o que é o neoliberalismo para as ciências humanas e sociais, os conflitos de grupos organizados pela disputa do FUNDEB, os efeitos das políticas de bonificação sobre professores e seus trabalhos, os efeitos que a Reforma do Ensino Médio trouxe para a organização curricular, em especial para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, e a forma como o ensino desta disciplina e a organização da educação no campo contrapõem-se ao neoliberalismo educacional. Organizada a partir de duas edições do GT “A educação em transformação sob o neoliberalismo: cenários, impactos e resistências”, realizadas nos Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) em 2023 e 2025, esta obra busca atualizar os debates e investigações sobre a relação entre neoliberalismo e educação a partir de um aporte nacional, produto de investigações de jovens pesquisadores e de professores que dedicam-se ao estudo e reflexão sobre o tema.

