

## A escola em perspectiva sócio-histórica: da universalização à privatização

*The school in a socio-historical perspective: from universalization to privatization*

**Sidneya Magaly Gaya**

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil  
Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil  
[sidneyamagaly@gmail.com](mailto:sidneyamagaly@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0003-2074-6144>  
<http://lattes.cnpq.br/7814039120082492>

**Resumo:** O presente artigo, elaborado com base em pesquisas bibliográficas e de abordagem qualitativa, objetiva historicizar e discutir funções e concepções da escolarização como eixo estruturante das sociedades modernas, bem como as influências e ameaças que sofre esta instituição e, consequentemente, suas funções estruturais, a partir das mudanças radicais produzidas pelo neoliberalismo. Conclui que a universalização da escolarização tem sido uma conquista em resposta a lutas sociais, tomadas de consciência e vigorosos investimentos da sociedade civil e dos governos e que valorizar a história destas lutas e construções faz-se necessário diante das privatizações da educação em curso realizadas pelas políticas neoliberais.

**Palavras-chave:** Escolarização; História da Educação; Neoliberalismo.

**Abstract:** This article, based on bibliographic research and a qualitative approach, aims to historicize and discuss functions and concepts of schooling as a structuring axis of modern societies, as well as the influences and threats that this institution suffers and consequently its structural functions, from the radical changes produced by neoliberalism. It concludes that the universalization of schooling has been an achievement in response to social struggles, awareness raising and vigorous investments by civil society and governments and that valuing the history of these struggles and constructions is necessary in view of the ongoing privatization of education carried out by neoliberal policies.

**Keywords:** Schooling; History of Education; Neoliberalism.

## Introdução

A Escola pública, criada com base no modelo prussiano construído no século XVIII, com a intenção de formar para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa humana, expandiu-se com o iluminismo, como espaço formativo dos sujeitos e grupos, para a aceitação e adequação ao modelo de estado vigente, mas, também, para instrumentalizar tais sujeitos e grupos à construção de riquezas materiais e imateriais que interessavam aos mesmos, suas famílias e suas nações. Se no auge da Revolução Industrial, a escolarização teve entre os eixos principais a preparação para a reprodução da força de trabalho, em determinados espaços também funcionava como potencial instrumento de mobilidade e ou de contestação social.

Assim, ao se expandir pelo mundo nos séculos XIX e XX, a escola republicana passou a ser, além de um estágio obrigatório de formação de corpos, almas, valores, conceitos e culturas; uma oportunidade a ser reivindicada na forma de obrigação dos Estados para com suas populações, ou seja, na forma de políticas públicas. As classes subalternizadas, processualmente, nos diferentes contextos de inserção em culturas grafocêntricas, passaram a identificar a escolarização elementar com a possibilidade de inclusão social e a pressionar seus governantes por tal institucionalização.

Vale salientar que a demanda por escolarização das classes populares tanto significando a possibilidade de trabalho mais qualificado quanto representando a necessidade de “cuidar” dos filhos dos trabalhadores para que os mesmos pudessem trabalhar e que os espaços urbanizados pudessesem funcionar, também foi objeto de reivindicação, por parte das elites socioeconômicas. Nessa dicotomia, a escola apresenta-se como espaço de controle, vigilância, adequação ao status social, mas, também, como espaço de socialização e produção de saberes, como espaço de pensar coletivamente os modelos sociais impostos e até mesmo, estratégias de resistência. Assim, a expansão da escolarização acompanha a construção da concepção de direitos humanos nas sociedades modernas.

O presente artigo, produto de uma pesquisa qualitativa, analisa a escolarização universal como construção histórica, resposta a lutas e tomadas de consciências sociais, que demandou grandes investimentos, econômicos e discursivos por parte das sociedades civis e dos governos. Eixo estruturante das sociedades modernas, a escola assumiu diferentes concepções e configurações ao longo dos últimos séculos e no atual período de acirramento da globalização de

um capitalismo baseado na financeirização da economia, encontra-se ameaçada de privatizações e desmontes por conta das políticas neoliberais.

Fundamentada a investigação em análises de pesquisas bibliográficas, apresentamos a importância historicamente conquistada pela escola pública, universal, gratuita, obrigatória e laica como uma das estratégias de luta contra seu desmonte, uma vez que uma das estratégias do neoliberalismo é a produção discursiva sobre a ineficácia, ineficiência e desperdício de recursos públicos em relação aos investimentos governamentais em educação.

## ***Escolarização como direito: A construção da concepção de direitos humanos***

A concepção de direitos humanos e políticas públicas para assegurá-los imbricam-se, iniciando-se no período da Revolução Francesa, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e, em seguida com a Primeira Constituição da Revolução Francesa (1791). O primeiro documento instituía como direitos fundamentais os de “liberdade, propriedade, segurança e resistência contra toda opressão”, enquanto o segundo documento implementava sua viabilização por meio de políticas de Estado que cuidassem de prover trabalho aos que não possuísssem; condições de subsistência aos que não pudessem trabalhar; e educação a todos, uma vez que esta qualificaria para o trabalho e para o exercício da cidadania (SINGER, 2003).

Vale lembrar que nesta primeira Constituição, as mulheres, os menores de 25 anos, os não domiciliados, os que não contribuíssem com um mínimo estabelecido de impostos, os empregados domésticos e os que percebessem baixa renda salarial eram considerados cidadãos passivos, não podendo votar ou ser votados, condição essa, diferente da estabelecida para os demais humanos do grupo. Ainda que a Constituição Republicana Francesa tenha ampliado os condicionantes representados pelo conjunto de cidadãos ativos franceses e, assim, constituído conquista social para a população, esta não chegou a ser implementada, por razões políticas e econômicas da história da França<sup>1</sup> naquele período (SINGER, 2003).

<sup>1</sup> Entre outras razões, por ter abolido a monarquia, a França nos anos de 1790, envolveu-se em guerra com as demais potências europeias, além de precisar defender-se de tentativas internas de sabotagem ao governo republicano instaurado. Maximilien de Robespierre (1758-1794) liderou a ditadura do Comitê de Salvação Pública (assegurado pelo regime da Convenção que governou a França entre 1792 e 1795), o qual suspendeu direitos políticos, humanos e civis durante sua vigência.

Ainda segundo Singer, em 1919, com o final da Primeira Guerra Mundial, o Tratado de Versalles criou a Organização Internacional do Trabalho – OIT com o objetivo de acordar entre os países membros condições de trabalho e emprego que constituíssem elementos fundamentais para a justiça social. Partia-se do princípio, portanto, que as desigualdades sociais e econômicas, não sendo coibidas pelo estado poderiam fomentar revoltas, violências e perigos para o mundo. Como consequência da OIT, a Declaração da Filadélfia em 1944, declarou a não mercantilização do trabalho, e a extensão de direitos a todos os seres humanos de quaisquer raças, crença ou sexo, ao bem-estar material e desenvolvimento espiritual com liberdade, dignidade e tranquilidade econômica, asseguradas a todos, as mesmas possibilidades (SINGER, 2003).

A Declaração da Filadélfia afirmou a extensão de direitos humanos, políticos e sociais e, de certa forma, inaugurou a defesa dos ideais do estado de bem-estar social internacionalmente no âmbito dos países ricos. Inspirada no *Report on Social Insurance and Allied Services* de William Henry Beveridge (1879 – 1963), conhecido como Plano Beveridge, a proposição destinava-se a derrotar os cinco grandes males da sociedade: a escassez, a doença, a ignorância, a miséria e a ociosidade (SINGER, 2003).

Entre as consequências da Quebra da Bolsa de Nova York<sup>2</sup> em 24 de outubro de 1929, nos EUA, o Presidente Roosevelt implementou um Plano para restabelecer o mercado por meio da fiscalização do Estado aos empresários e à especulação na bolsa de valores. O programa<sup>3</sup> previa entre outros fatores: a ampliação das obras públicas para aumentar as vagas de emprego; criação de empresas estatais; restabelecimento das indústrias que passam a produzir para suprir (as obras de estradas, canais, portos, escolas, moradias e canais de irrigação); leis de proteção aos trabalhadores e desempregados, para a continuidade do consumo. Assim, o *New*

<sup>2</sup> Uma situação de euforia econômica nos EUA havia começado no início da década de 1920, com grandes empresas a investir em títulos na bolsa. Tal processo desencadeou a produção e consumo exagerados (de bens duráveis como automóveis, agrícolas ou simbólicos como cinema), altos lucros e construção ideológica do "American Way of Life", especialmente nos EUA. Desse modo, com excedente e especulação excessivos, sem artifícios de regulação, o capital especulativo, no auge do desequilíbrio entre a produção excessiva que não foi acompanhada pelo consumo, gerou a Quebra da Bolsa de Nova York em 24 de outubro de 1929.

<sup>3</sup> Começou-se aí a aplicação do financiamento público, o qual, segundo Oliveira, como tendência histórica de longo prazo do sistema capitalista, representou "a transferência para o financiamento de parcelas de reprodução da força de trabalho". Expulsou (para o Capital) o custo interno de produção, transformando-o em socialização de custos, configurando "uma parte do percurso necessário para a construção do trabalho abstrato" (OLIVEIRA, 1988: 10).

*Deal*<sup>4</sup> constituiu-se como poderoso vetor de oferta de socorro e condições de qualidade de vida, por parte do Estado capitalista, na perspectiva do liberalismo clássico, o qual serviria também como promessa e exemplo para os demais estados capitalistas. Promessa que, contudo, não precisaria ser cumprida, já que nos países periféricos, a truculência dos aparelhos repressivos estatais poderia, com igual eficiência neutralizar os descontentamentos das classes trabalhadoras.

Foi após a segunda guerra mundial, que o governo estadunidense adotando a doutrina do presidente Harry Truman (1945–1953) no intuito de conter o avanço do comunismo e do socialismo no ocidente, liderou as diretrizes das políticas públicas para os demais países ricos, do bloco capitalista. Inspirado no plano do secretário George S. Marshall em 1947 ofertou empréstimos de U\$ 13 bilhões em assistência técnica e econômica para países europeus ao longo de 4 anos para que reorganizassem suas economias abaladas pela segunda guerra mundial. Nesse contexto, os países (centrais) reunidos fundaram a OECE – Organização para a cooperação econômica, tornada OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento ou Econômico em 1961. Consolidou-se por meio desses acordos a dívida pública dos países centrais em relação aos EUA e iniciou-se o *Welfare State* nos países centrais. Entre as deliberações, inclusive para os países periféricos capitalistas, destacava-se a universalização da escolarização pública. Entretanto, na maioria dos países (não centrais) esta intencionalidade assinada continuou inalcançada nas primeiras décadas do século XXI.

A expansão da escolarização e sua importância alcançaram maior cobertura ao longo dos diversos países do globo por meio de ações concretas por parte dos estados e das sociedades civis para esta concretização. Contudo, este processo iniciou-se alguns séculos antes e acompanhou a construção dos estados nacionais, a consolidação da modernidade e envolveu disputas sociais históricas.

<sup>4</sup> *New Deal*, inspirado nas proposições do economista John Keynes (1883–1946) determinava políticas públicas que fornecessem condições como a concessão de empréstimos aos fazendeiros arruinados para pagamento de suas dívidas e reordenamento da produção; o controle da produção visando à manutenção dos preços dos produtos; a fixação dos preços de produtos básicos, como carvão, petróleo, cereais etc.; a realização de obras públicas, para criar novos empregos; aumento do salário dos empregados e criação de um salário-desemprego para aliviar a situação da miséria dos desempregados; a limitação da jornada de trabalho para o máximo de 8 horas; a legalização dos sindicatos; a erradicação do trabalho infantil e a criação da previdência social.

## ***Concepções da escolarização ao longo da história***

Segundo Michel de Certeau, “a instituição dos aparelhos escriturísticos da “disciplina” moderna indissociável da “reprodução” possibilitada pela imprensa foi acompanhada pelo duplo isolamento do “Povo” (em relação à “burguesia”) e da “voz” (em relação à escrita)” (CERTEAU, 2020: 222). Nesse sentido, o domínio da leitura e da escrita já se constituiu como instrumento de demarcação de classes, que separava o povo (classes perigosas) da elite (classes cultas). Ainda que nem todos os grupos da população tivessem igual acesso à instrução (que poderia se dar e frequentemente ocorria fora da escola), a apropriação dos saberes da instrução já se destacava entre os mais poderosos marcadores sociais na perspectiva iluminista.

No Brasil, com a colonização no século XVI tivemos as primeiras formas de escolarização ofertadas pelos jesuítas: aldeamentos para os indígenas e colégios para os filhos dos colonizadores. A história das primeiras escolas caracterizadas como obrigatórias e para toda a população (representada por parcela significativa da população masculina e branca) iniciou com a constituição do Império, ou seja, com a constituição de um estado nação. Sobretudo na segunda metade da década de 1820, já houve fortes mobilizações, das províncias por implementação da escolarização, acompanhado de grandes investimentos por parte do poder público além de esperanças e expectativas de que a educação pudesse sanear os problemas sociais.

Investigações sobre as demandas e as formas como as aulas eram ofertadas, no sentido estrutural (salas de aulas, professores, quantidades de alunos que precisavam de instrução) e no sentido metodológico (métodos de ensino), envolveram segmentos diversos da sociedade civil, incluindo diferentes frações de classes, além das autoridades governamentais. Esta experiência ocorreu concomitantemente às disposições legais e ideológicas que delimitavam a partir das elites quem poderia ou não frequentar as escolas e fazer uso dos saberes escolares, no caso, excluindo as mulheres, as populações indígenas, negras e grande parte da população pobre e rural, enquanto grupos e sujeitos destas mesmas populações lutavam por instrução e por expressividade com base nesta instrução.

Vale ressaltar também como contradições das interdições sociais, a não obrigatoriedade à frequência das meninas às escolas, que se aliava a outros dispositivos, por exemplo: ideia de proteção que as famílias viam em não enviá-las às escolas, ao fato de que muitas vezes os

diplomas e os saberes escolares pouco influenciavam em suas vidas, a necessidade da mão-de-obra feminina em casa desde a infância, a impossibilidade de cursarem ensino superior. Nesse caso, a oferta da profissão do magistério para as moças, assegurou um espaço de participação política e social que as ajudou a lutar por e conquistar direitos como o do voto; de exercer outras profissões; de cursar ensino superior; de expressar-se na imprensa e de obter igualdade de remuneração.

Nas províncias brasileiras, vigoraram durante quase todo o período imperial (1822–1889), legislações que proibiam a população negra de frequentar as escolas. Redigido por Rui Barbosa, o Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, conhecido como Lei Saraiva, proibiu os votos dos analfabetos. Esta legislação foi determinada às vésperas da abolição da escravatura (1888), no impasse no qual se achava a elite brasileira desde o início da década de 1880, ante as pressões inglesas para acabar a escravidão e por fazer cumprir a Lei de 7 de novembro de 1831, que declarava livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impunha penas aos seus importadores. A elite escravocrata por meio deste dispositivo legal estabeleceu limites objetivos para a conquista da cidadania da maior parte da população negra assegurando-lhe dessa forma liberdade precária. Ao proibir o direito ao voto dos analfabetos, esta legislação restringiu significativamente os direitos políticos formais dos negros, em um “país em que negro na escola chegara até a ser caso de polícia”. Concretamente, destituiu as possibilidades de cidadania política gerações inteiras de negros que lutavam naqueles anos pelo “final da escravidão na esperança de outro futuro. A exclusão dos analfabetos continuou república adentro, por muitas décadas, com a população afrodescendente a permanecer à espera da expansão da instrução primária a conta-gotas” (CHALHOUB, 2010: 42–43).

Somaram-se a isto, sistemáticas produções discursivas em periódicos, jornais e palestras que divulgavam a eugenia com entonações científicas e as interdições sem necessidade de justificativa aos direitos de criar associações, fazer reuniões ou até mesmo escolas baseadas no pertencimento étnico-racial da população negra. A despeito desta realidade houve significativa (tanto qualitativa quanto quantitativamente) presença de negras e negros a se apropriar dos conhecimentos escolares e a defender a socialização destes saberes entre seus grupos sociais, e, nesse sentido a lutar pelo direito à escolarização (GAYA, 2022).

As condições de frequência às escolas, especialmente, durante o século XIX, por parte das populações negras e pobres no Brasil e em outros países nos quais a educação escolar ainda não tinha sua cobertura universal assegurada, ocorria geralmente sob condições de violência e opressão. Temos indícios das lutas das classes trabalhadoras por “estudar à noite, após a jornada de trabalho ou de procura por trabalho, por vezes, em escolas distantes de suas casas, driblando as demandas familiares, esforçando-se para alfabetizar-se, no caso dos alunos das escolas noturnas do oitocentos”. Temos as lutas de mulheres por se instruir, expressar-se e ocupar empregos a partir dos saberes escolares, assim como os indivíduos e suas famílias de populações rurais para quem a escola apresentava uma linguagem estranha e muitas vezes cheia de preconceitos, com conhecimentos e posturas que não ensinava, mas, cobrava para punir. Ou ainda nas Escolas de Aprendizes Marinheiros, conhecidas por apresentar ameaças de violência para os garotos e seus familiares, no mesmo século XIX, por exemplo (GAYA, 2022: 183).

As experiências que se constituíram neste contexto, permitiram registrar elaborações de ideias sobre outras formas de se viver em sociedade, incorporando e inculcando consciência de necessidades e desenvolvimentos de táticas de apropriações dos saberes escolares, os saberes da instrução, os quais, ao serem apropriados e socializados também eram ressignificados e, tornavam-se elementos basilares para outras formas, mais justas de produção de existência e convivência (GAYA, 2022: 183).

Do início do século XIX para o final do século XX, portanto, a capilarização das instituições escolares por todo o território redesenhou a sociedade brasileira em quase todos os aspectos. Além de instrumento de construção do estado nacional, com a difusão da língua, da história e da cultura nacionais, a escolarização passou a ser o serviço público mais complexo, assim como na maioria dos países, do estado nação. Estatisticamente, no sentido material e econômico, a quantidade de docentes tornou-se extremamente expressiva e progressivamente constituiu sólidos serviços relacionados, como serviços gráficos, de produções de materiais didáticos, de arquiteturas e engenharias específicas, de especialistas e técnicos educacionais, o que configurou um dos mais volumosos orçamentos estatais.

No sentido social e cultural, além das implicações diretas, configuradas pelas influências nos sujeitos; estudantes, professores e servidores que frequentam as escolas, a instituição gerou

relevantes influências indiretas nos lares em que vivem estes sujeitos, os quais, acabam convivendo com as lógicas, os calendários, as demandas e as culturas escolares.

Nessa perspectiva, as escolas vêm influenciando direta e indiretamente milhões de pessoas com base em sua constituição de espaços, tempos, práticas, ritos e relações. Constituindo disposições físicas, emocionais, afetivas e cognitivas, valorizando certas formas de ser e estar no mundo e desmerecendo outras. Por meio da disciplinarização, a rotina escolar realiza processos de sujeição enquanto dirige comportamentos, posturas físicas, construções estéticas, formas de linguagem, devorando do ser humano o trabalho e o tempo e inculcando e incorporando saberes, epistemologias, além de hierarquizações de relações.

O alcance desta tecnologia é analisado em função do longo tempo em que se permanece na escola, e das implicações deste tempo nos demais membros das famílias, os quais, ainda que não frequentem a instituição, têm suas organizações e vidas cotidianas influenciadas por ela. Ao assimilar a importância da escola em outras instâncias da vida; em razão de sua obrigatoriedade, como sistema de guarda ou custódia das crianças e jovens para que os pais e responsáveis possam trabalhar, bem como pela possibilidade de obtenção de inserção, prestígio ou mobilidade social, ou ainda de acesso aos conhecimentos científicos, as influências diretas e indiretas são também assimiladas como necessárias e compulsórias.

A escolarização também se imbrica com a definição das categorias de classificação social, ao associar os sentidos de analfabetismo em seus diferentes níveis, com ignorância ou incompetência política, por exemplo. Assim como os parâmetros de medição de inteligência confundem-se com as expressões de inteligência linguística e lógico-matemática em detrimento das inteligências múltiplas. A própria definição oficial de história e pré-história decorre do marco socio temporal no qual as diversas civilizações dominaram a cultura escrita e, assim, tiveram direito a ter reconhecidas suas histórias.

Desse modo, a escolarização que passou de dádiva a direito, e teve sua luta por acesso convertida em luta por qualidade, aprendizagem, diálogo e eixo efetivo de democracia; impulsionou e proporcionou grandes transformações sociais no decurso das décadas em que se expandiu. Idealizada inicialmente para a manutenção da ordem vigente, no cruzamento das disputas entre os conservadores que receavam a universalização da instrução, por temor de que as classes perigosas pudessem tornar-se questionadoras ou mesmo, passar a recusar

diretamente os trabalhos mais duros e menos remunerados e, por outro lado, os liberais que pregavam a relação direta entre instrução popular, desenvolvimento e manutenção da ordem; a defesa da democratização da escolarização defendida pela ala liberal predominou, entretanto, sem provisão de recursos efetivos para que se concretizasse (GAYA, 2022).

As lutas históricas apresentadas por todos os sujeitos e grupos aos quais a escolarização básica não foi assegurada certamente ajudou a construir o direito a este espaço/tempo de construção e socialização de conhecimentos, epistemologias, formação humana, convivência democrática e preparação para o trabalho. Estas lutas que deveriam ser amplamente divulgadas, valorizadas e ter se fortalecido, por qualidade da escola pública, universal, obrigatória e laica, entretanto, foram enfraquecidas no decurso do século XX, pela ameaça direta às escolas e ao direito à escolarização, constituídas pelas produções discursivas, midiáticas e econômicas do neoliberalismo.

## ***As interferências do neoliberalismo na educação***

As articulações para reorganização do pensamento liberal que conformava a materialização do modo de produção nas relações sociais no contexto dos países mais ricos e capitalistas iniciaram-se nas primeiras décadas do século XX com os processos de concretização do capitalismo financeiro globalizado, ou de mundialização do capital, e tiveram como marco histórico o Colóquio Walter Lippmann em Paris, no ano de 1938, que promoveu a reorganização do pensamento liberal contemporâneo. A partir deste marco, alguns teóricos defendiam “superar o naturalismo típico dos liberais clássicos, sustentando de forma categórica que apenas um Estado forte poderia delinear um quadro institucional capaz de fomentar uma ordem baseada na concorrência e, deste modo, estabilizar uma economia indexada predominante pelos preços” (MARIUTTI, 2021: 5).

Paralelamente, o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e da Guerra Fria (1947–1991), somados aos governos neoliberais como os de Margareth Thatcher, no Reino Unido entre 1979 e 1990 e de Ronald Reagan nos Estados Unidos da América entre 1981 e 1989, consolidaram as ideias e políticas neoliberais e a queda do *Welfare State* na década de 1990, desde os países centrais, deliberando políticas de austeridade, privatizando serviços públicos e

reduzindo o poder do Estado especialmente nas proposições e implementações de políticas sociais. De acordo com as análises de Andrew Gamble (1994):

O advento da recessão tornou, portanto, o ataque à social-democracia mais e não menos necessário para o novo conservadorismo. Um objetivo central tem sido desacreditar o conceito social democrático de direitos universais de cidadania, garantidos e aplicados através de agências públicas, e substituí-lo por um conceito de direitos de cidadania alcançados através da propriedade e da participação nos mercados. Cria-se assim uma classe de subcidadãos, constituída por aqueles que, não podendo participar nos mercados, são obrigados a permanecer dependentes do Estado. Tal dependência se torna um estigma e permite que as demandas desses grupos sejam desconsideradas (GAMBLE, 1994: 28; tradução da autora).

Os direitos outrora assegurados, passam a ser concebidos como conquistas momentâneas e individuais, e a perspectiva meritocrática endossa a ideia de que todos e todas podem conseguir alcançá-los, assegurando a criação de riquezas para si e para a sociedade materializadas em propriedades e participação ativa nos mercados. Os que não alcançam tais méritos, considerados cidadãos inferiores passam a ser um peso para o estado e para os cidadãos que com ele contribuem. Estas novas formas de relações sociais e de produção espalharam-se pelos diferentes espaços do globo, atingindo igualmente países centrais e periféricos. Segundo Henry Giroux (2017):

No meio de um ataque global massivo ao *Welfare State* e às disposições sociais alimentado pelas políticas neoliberais, o contrato social central para as democracias liberais foi destruído e com ele qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum. O progresso se transformou no seu oposto e registra mais desigualdade, sofrimento e violência. A linguagem mais antiga dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais, e o vocabulário da colaboração e da compaixão foi desenraizado por um discurso de individualismo radical e por um *ethos* duro de sobrevivência dos mais fortes. “Liberdade” transformou-se num sinônimo de interesse próprio desenfreado e numa razão para abdicar de qualquer sentido de responsabilidade moral e política (GIROUX, 2017: 1; tradução da autora).

O desmonte do estado de bem-estar social e das cláusulas do contrato social, deslegitimou e impossibilita noções e expressões de solidariedade, justiça econômica e bem comum. O progresso econômico, constitui concentração de renda, expropriação de trabalho, exploração humana e depredação ambiental. Aumentaram as desigualdades, o sofrimento e a violência. Os direitos sociais historicamente conquistados têm sido destituídos, e forjam novas lutas por direitos que são assegurados temporariamente a pequenos grupos e indivíduos os quais tomam lugar na arena que alimenta o *ethos* áspero da sobrevivência do mais forte. A defesa dos interesses individuais é a nova forma compreendida de liberdade e descarta a necessidade de responsabilidade moral e política.

Assim, ao subjugar necessidades e liberdades individuais à liberdade econômica, o neoliberalismo discorda do que considera gastos públicos com políticas sociais, os quais considera como responsáveis pelas crises econômicas e que desrespeitam diretamente a propriedade privada (PERONI, 2013). Freitas descreve entre as ideias centrais da agenda política de James Buchanan (um dos maiores propositores do neoliberalismo):

[...] uma das suas ideias centrais é que a redistribuição de renda através de impostos que obrigam alguns a financiar o bem comum ou a promover a justiça social para outros, não passa de uma tentativa de tomar pela força algo que tais “tomadores” não tem moral para exigir, ou seja, tomar o fruto do esforço pessoal daqueles que foram bem-sucedidos. Para ele, proteger o bem-estar é proteger o indivíduo destas formas de “gangsterismo” estatal legalmente autorizado, que retiram o fruto do seu trabalho a título de promover a justiça social (p. XXIII). Buchanan escreveu em 2005: uma pessoa que fracassa em guardar dinheiro para suas necessidades futuras “deve ser tratada como um membro inferior da espécie, similar [...] aos animais que são dependentes” (MACLEAN, 2017: 212 *apud* FREITAS, 2018: 19-20).

As reformas neoliberais relativamente à educação, segundo Theresa Adrião, empurram a concepção da educação, antes tida como bem público, para nicho de mercado, levando aportes de recursos públicos destinados à educação, a serem repassados, em proporções cada vez maiores a instituições privadas. Instrumentaliza-se a privatização do serviço educacional, incluindo componentes como o financiamento público a estabelecimentos privados de ensino, “mecanismos de incentivos fiscais para a escola privada, como dedução de impostos ou renúncia

fiscal”, escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (*Charter School*), as distribuições de Bolsas de estudo (*Voucher*), para que a família possa escolher a escola a matricular os alunos ou a Educação domiciliar (*Homeschooling*) (ADRIÃO, 2018: 5).

Defendido com apoio de discursos fundamentalistas religiosos, ou de proteção às crianças e adolescentes contra os perigos dos espaços públicos, o *Homeschooling* tem como eixo nuclear a desobrigatoriedade da educação escolar. Contesta o poder do estado em se sobrepor aos dos pais/familiares/responsáveis na condução da educação. Perspectiva defendida por conservadores e liberais, que não leva em conta, por exemplo, o custo ou a impossibilidade para as famílias dos trabalhadores de educar seus filhos em casa. Para as classes trabalhadoras, a escola pode ser o único espaço no qual o desenvolvimento sistemático e planejado do pensamento abstrato e dos conhecimentos científicos é possível. Além disto, pesquisas como a de Heinzelmann *et all* (2021: 325), dão conta do “esgotamento financeiro, físico e mental feminino” das mulheres em Portugal, durante a pandemia, período no qual tiveram suas sobrecargas de trabalho aumentadas, possíveis inseguranças ou diminuição de remunerações somadas à necessidade de auxiliar filhos e netos com as tarefas escolares ofertadas de forma remota. Em países mais pobres, as limitações, de recursos cognitivos, emocionais, econômicos, alimentares e tecnológicos são mais severas e a impossibilidade de contribuir para a formação das crianças e jovens<sup>5</sup> pode ser intransponível.

Entretanto, quem defende *Homeschooling* tem consciência da impossibilidade desta forma de educação formal para todos e todas. Muitas vezes o que se quer evitar é exatamente a convivência educativa e democrática com as pessoas diferentes, por conta de pertencimentos étnicos e raciais, de orientações sexuais, de posições religiosas ou de diferenças biológicas, socioeconômicas ou psicológicas. A opção por evitar estas convivências alia-se ao enfraquecimento do poder do estado de ofertar condições que busquem ser iguais ou equalitárias de oferta educacional, condicionando, por fim, cada família, sujeito, ou grupo social a realizar a formação com base em seus próprios capitais cultural, social e econômico ou à falta destes.

<sup>5</sup> Referimo-nos a “crianças e jovens” apesar de que também adultos e idosos possam e devam cursar a educação básica, porquanto para estas primeiras categorias, não só a oferta por parte do estado, mas, também a frequência por parte dos alunos é obrigatória.

Além disto, Adrião ressalta a “subordinação ao setor privado dos processos relativos à definição dos meios e dos fins desta educação” e a privatização do currículo que preconiza o direito dado ao mercado ou ao setor privado de determinar as configurações curriculares “seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados”, operacionalizados por uma série de dispositivos legais, midiáticos, políticos e econômicos (ADRIÃO, 2018: 5).

As formas assumidas de ataque à educação pública no Brasil, assim como nos demais países, especialmente após a década de 1990 são diversas e complexas. Adrião (2018) denomina “privatização da educação” um extenso leque de operações combinatórias e alerta para a necessidade de investigar e denunciar estes processos localmente em cada contexto no qual se concretizam, por meio de levantamento das evidências empíricas que apresentam, bem como dos rastros de destruição, como formas de resistência.

## **Conclusões**

O conjunto de tecnologias de controle e disciplinamento, mas também de socialização e produção de conhecimentos, preparação para o trabalho e desenvolvimento da cidadania, possibilitado pela escola universal, gratuita, laica e obrigatória apresentou-se de forma assimétrica nos diferentes contextos históricos e essas diferenças têm sido objeto de estudo, crítica, reivindicações sociais e reformulações legais, por conta das desigualdades materializadas. Desse modo, constituíram-se grupos sociais específicos excluídos ou incluídos excludentemente em relação à apropriação da escolarização, como direito fundamental e consequentemente do conjunto de direitos que a apropriação dos conhecimentos escolares permite acessar.

Especialmente nos países periféricos, antes da expansão das escolas, a escolarização não era um direito universal, e alguns segmentos das elites deliberavam arbitrariamente quem teria ou não direito de ser instruído e de se expressar com base nos saberes da instrução escolar, bem como de participar de processos decisórios nas instâncias política e econômica de suas sociedades com base nos certificados, conhecimentos ou diplomas escolares. A contribuição histórica de mulheres e homens que, tendo sido alvo de exclusão dos e pelos processos educacionais, conseguiram por meio de táticas, operações combinatórias, subverter as

poderosas estratégias condicionantes socioeconômicas nas quais se encontravam e tornar a educação sua bandeira e seu instrumento de luta, colaboraram para definir o curso da história e definir a escolarização básica, laica, gratuita, obrigatória e de boa qualidade como um direito universal (GAYA, 2022).

A escola, com sua potencial cobertura universal ocupa posição central nas sociedades modernas. Para elucidar a posição da Escola como aparelho ideológico do Estado<sup>6</sup>, Althusser afirma:

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra” a dominação da classe dominante [...] A reprodução da força de trabalho tem, pois como condição *sine qua non*, não só a reprodução da “qualificação” desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da “prática” desta ideologia (ALTHUSSER, 1980: 22).

Nessa perspectiva, tuteladas pelo estado, e, tecnicamente consonantes com os interesses ideológicos deste; ou seja, dos interesses das classes dominantes que este defende, as escolas tenderiam a funcionar necessariamente na direção da produção do consenso legitimador dos interesses do poder hegemônico. Entretanto, não operam “simplesmente” nesse sentido, sua condição de posicionar-se em defesa dos diferentes interesses disputados no âmbito social ocorre condicionadamente aos elementos constitutivos de cada momento histórico em função também das ações e reações dos diversos sujeitos e grupos que as compõem. Nas palavras de Giroux:

<sup>6</sup> Althusser (1980) defende que determinadas realidades apresentam-se como instituições distintas e especializadas, quando fundamentalmente atuam como aparelhos ideológicos do Estado e localizam-se nos âmbitos religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação e cultural. Atuam nos âmbitos público ou privado, mas, funcionam necessariamente nas reproduções das ideologias que interessam ao estado. O que distingue os aparelhos ideológicos dos Estado dos aparelhos repressivos de Estado, “é a diferença fundamental seguinte: o aparelho repressivo de Estado “funciona pela violência”, enquanto os aparelhos ideológicos de Estado funcionam “pela ideologia”” (ALTHUSSER, 1980: 44–46).

[...] as escolas são corporificações históricas e estruturais de formas e culturas que são ideológicas no sentido de que dão significado à realidade através de maneiras que são muitas vezes ativamente contestadas e distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados. Isto é, as escolas não são de forma alguma ideologicamente inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes. Elas contudo, de fato, exercitam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que “produzem assimetrias na capacidade de grupos e indivíduos de definir e compreender suas necessidades” (JOHNSON, 1987: 11 *apud* GIROUX, 1997: 124). Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades (GIROUX, 1997: 124).

Apesar de naturalizada a concepção de Escola como um dos eixos constitutivos das sociedades modernas, e suas condições de obrigatoriedade, laicidade, gratuidade e publicidade esta condição foi e continua a ser resultado de lutas sociais. Em muitos países, o século XIX marcou a construção das primeiras escolas, com disputas sobre a presença ou ausência da orientação religiosa (além de qual a orientação religiosa), quantos e quais alunos seriam atendidos, de que forma e com quais objetivos. Enquanto não havia certezas sobre quais encaminhamentos filosóficos, políticos, legais e econômicos definiriam tais objetos de disputas, diferentes segmentos das sociedades expressaram seus anseios e se mobilizaram pelo direito à escolarização, especialmente, de seus grupos sociais.

Nesse sentido, o direito à escolarização e ao acesso ao conjunto de direitos que um sujeito escolarizado possui em detrimento dos não escolarizados, acompanhou a construção da concepção de direitos humanos fundamentais. Foi uma construção que se capilarizou demandando investimentos materiais e simbólicos, por parte de governos, de grupos sociais, de famílias e de indivíduos ao longo de mais de 200 anos de história. Como apontam as pesquisas, o acesso à escolarização nos diferentes contextos geopolíticos ainda não está totalmente universalizado, e mesmo quando universalizado, sua qualidade não está devidamente assegurada. Contudo, a construção deste direito deve ser conhecida e valorizada, sobretudo, em tempos de políticas neoliberais que ameaçam direitos sociais conquistados.

No Brasil, no curto período entre 2016 e 2022, no qual a extrema direita ocupou o governo federal, as imposições de ajustes econômicos impuseram-se truculentamente às políticas educacionais. Citamos como exemplo a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, do “Teto de Gastos Públicos”, a qual congelou os investimentos em financiamentos públicos por vinte anos. Extremamente combatida pelos movimentos sociais, a Emenda (que atua em consonância com a proposta, publicada em 2017 do Banco Mundial para o governo brasileiro) determinou, a partir de 2016, durante 20 anos, a limitação das despesas primárias do orçamento público condicionadas à variação inflacionária. Desse modo, interdita e diminui o crescimento real das despesas de custeios e de investimentos. Essa Emenda tomou por base o ano de 2016<sup>7</sup>, ano anterior à sua promulgação, que calculou para o Orçamento Geral da União executado em 2015 no total de R\$ 2,268 trilhões e destinou desse montante 42,43% para pagamentos de jutos a amortizações da dívida, deixando o restante a ser disputado para o financiamento público.

Em resposta ao “Teto de Gastos Públicos” a Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022 foi produzida em função da necessidade de revisar o modelo fiscal implantado anteriormente, especialmente diante da deterioração dos serviços públicos e da estagnação dos indicadores educacionais, constituindo-se uma medida de transição entre o regime do teto de gastos e o novo arcabouço fiscal, com o objetivo de restaurar a capacidade do Estado de investir em políticas sociais, ao mesmo tempo em que busca garantir a sustentabilidade das contas públicas.

Entre as principais mudanças trazidas pela EC nº 126/2022, destaca-se a revogação parcial da EC nº 95/2016 e a instituição de novas regras fiscais mais flexíveis, que substituem o teto de gastos por um sistema baseado em metas de resultado primário. Esse novo modelo permite maior expansão dos investimentos públicos, inclusive em educação, desde que observadas metas fiscais compatíveis com o equilíbrio orçamentário (BRASIL, 2022). Assim, a emenda amplia o espaço fiscal para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo aquelas voltadas à valorização do magistério, à expansão da rede pública e à melhoria das condições de ensino.

<sup>7</sup> As despesas com saúde e educação começaram a contar a partir do exercício de 2017, ao contrário das demais que contaram a partir de 2016.

Ainda no contexto dos ataques aos direitos conquistados relativamente à educação entre 2016 e 2022, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, desconsiderou todo o intenso movimento de resistência de estudantes do ensino médio, professores e demais atores interessados na qualidade da escola pública brasileira e foi promulgada na intenção de reformar o ensino médio. Em seu Art. 35, § 5º essa Lei determina que a “carga horária<sup>8</sup> destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). A carga horária anterior era de duas mil e quatrocentas horas, o que já representa uma supressão da oferta de estudos. Além disto, obriga os estudantes a ficarem a serviço da escolarização, mas, não na condição de estudantes pelo período mínimo de duas mil e quatrocentas horas ou pelo período “ideal” de três mil e duzentas horas. Nesse caso, a parcela de tempo em que o estudante fica no compromisso com a escola, mas, sem estudar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, podem/devem ser aproveitados em estudos e práticas, contratações como estagiários, por exemplo; condição que interessa aos empregadores e precariza ainda mais as condições dos trabalhadores no mercado de trabalho.

A Lei ainda mantém a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. As demais, podem ser abordadas por meio de estudos e práticas, seminários, por exemplo. No contexto da implementação da Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, que processualmente tem diminuído o aporte (já insuficiente) de recursos destinados à educação, depreende-se que a contratação de professores ao não ser mais obrigatória poderá não mais ocorrer.

Sobre o ensino fundamental, a referência ocorre no Art. 62 e institui sobre o critério para contratação de docentes que será “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2017). Tal medida, apesar de representar uma economia para os cofres públicos, que poderão pagar menos aos docentes com formação inferior, certamente compromete negativamente a qualidade da oferta da educação infantil e da formação dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. Além dessa fase da vida ser reconhecida entre os psicólogos da educação e educadores como o momento de

<sup>8</sup> A carga horária mencionada é para o total dos três anos.

consolidação das bases do caráter, é também o período em que se estabelecem as relações com o próprio processo de escolarização, o que pode ser determinante para a continuidade e qualidade dos estudos. Vale destacar que estas legislações não foram revogadas.

Em 2020, o Decreto nº 10.502/2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, abria a possibilidade de segregação ao permitir a matrícula exclusivamente em escolas ou classes especiais, aos alunos público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Vale destacar que este dispositivo foi construído sem a participação de pessoas com deficiência, seus familiares e entidades representativas e suspenso no mesmo ano pelo Supremo Tribunal Federal. Finalmente, foi revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, por considerar grave contradição relativamente à Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação inclusiva além de conflito com leis e tratados internacionais que defendem os direitos das pessoas com deficiência de ocuparem espaços e serviços públicos e privados de uso público, e de não serem discriminadas.

De acordo com a publicação do Censo Demográfico de 2022, cerca de 31% da população brasileira com 25 anos ou mais não possuem a educação básica (assegurada pela legislação) completa. Este índice corresponde a cerca de 52 milhões de pessoas dentro do universo de 168 milhões de habitantes dessa faixa etária. Geralmente, filhos e netos de pessoas analfabetas ou que não possuem a sua educação básica completa; moradores de periferias e regiões rurais; migrantes de regiões empobrecidas; negros (as) e pardos (as); pessoas com deficiências; trabalhadores informais.

Para estas pessoas o direito à escolarização, especialmente com permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento ainda não está assegurado. Um conjunto de violências e opressões do qual a oferta educacional faz parte materializa-se e legitima-se por meio dos documentos legais e das condições concretas dessa oferta. E faz com que a luta pelo direito à educação pública de qualidade na perspectiva da formação humana, e sua promessa de desenvolvimento, formação para a cidadania e preparação para o trabalho ocorra instrumentalizada por outros recursos, extremamente complexos e dispersos nos âmbitos material e simbólico na sociedade atual.

Com base nesta análise fica evidente que a luta por direitos humanos, políticos, civis, sociais, é constante e complexa, especialmente nos países colonizados com forte tradição escravagista como o Brasil, no qual, não se consolidou ainda uma cultura de direitos para a população, ainda que haja uma forte cultura de privilégios para as elites.

A universalização da educação escolar de qualidade é um pressuposto fundamental da cidadania democrática. Não há cidadania plena sem acesso igualitário à educação. Assim, garantir o direito à educação significa consolidar o caráter republicano do Estado, isto é, um Estado comprometido com o bem comum e com os direitos de todos, e não com privilégios de poucos. A educação, nesse sentido, é um direito de liberdade (autonomia intelectual e moral) e de igualdade (oportunidade para todos).

Esta premissa funda-se também na dimensão social do conhecimento, na relação entre professores e alunos, e na necessidade humana de partilha do saber como algo que não se deve possuir individualmente, pois, quanto mais o conhecimento é compartilhado, mais ele se expande. Diferente dos bens materiais, o conhecimento não se esgota nem se privatiza; ele cresce ao ser transmitido. Essa natureza expansiva e social da educação rompe com a lógica da desigualdade e aponta para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana, onde o desenvolvimento de um beneficia a todos.

## Referências bibliográficas

- ADRIÃO, T. (2018). Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem fronteiras*. v. 18, n. 1, pp. 8-28, jan./abr.
- ALTHUSSER, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3 ed. Lisboa: Presença.
- AMARAL, Luciano (2002). *How a Country Catches-up*. Explaining the Economic Growth in Portugal in the Post-war Period. Florence: European University Institute (PhD Dissertation).
- BOHSTEDT, John (2010). *The Politics of Provisions*: Food Riots, Moral Economy, and Market Transition in England, c. 1550-1850. Farnham: Ashgate.
- BRASIL (2023). Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>>. Acesso em: 28 out. 2025.
- BRASIL (1988). Constituição de 1988. Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para dispor sobre o regime fiscal e outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2022.

Disponível em:  
[<https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc126.htm>](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc126.htm). Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL (1988). Constituição de 1988. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL (2020). Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)>. Acesso em: 28 out. 2025.

CHALHOUB, Sidney (2010). *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Cia. das Letras.

COSTA, Leonor Freire; LAINS, Pedro; MIRANDA, Susana (2016). *An Economic History of Portugal, 1143-2000*. Cambridge: Cambridge U. Press.

DE CERTEAU, M. (2020). *A invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis: Vozes.

FERMANN, George (ed.) (1997). *International politics of climate change: key issues and critical actors*. Oslo: Scandinavian University Press.

FREITAS, L. C. de (2018). Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, SP, v. 18, n. 4, pp. 906-926, 2028. DOI: 10.20396/rho.v18i4.8654333.

GAMBLE, A. T. (1994). *The Free Economy and the Strong State The Politics of Thatcherism*. 2 ed. Palgrave.

GAYA, S. M. (2022). *Estratégias e táticas para a formação de crianças, jovens e adultos das classes populares e da população negra em Santa Catarina (1870-1930)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GIROUX, H. (1997). *Professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIROUX, H. (2018). Trump's neo-nazis and the rise of illiberal democracy. *Truthout*, 18 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.truthdig.com/articles/trumps-neo-nazis-rise-illiberal-democracy/>>. Acesso em: 28 out. 2025.

HEINZELMANN, F. L et al. (2021). Impactos da COVID-19 na vida das mulheres em Portugal: Breve análise temática. *New Trends in Qualitative Research*, Vol. 9. DOI:<https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.320-326>. Acesso em: 28 out. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). População brasileira: dados educacionais do Censo Demográfico 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 28 out. 2025.

JONES, Eric (2013). Economics without History: Objections to the Rights Hypothesis. *Continuity and Change*, 28 (3), pp. 323-346.

MACLEAN, N. (2017). *Democracy in chains: the deep of the radical right's stealth plan for America*. New York: Penguin.

- MALANIMA, Paolo (2010). Urbanization. In: BROADBERRY, S.; O'ROURKE, K. H. (Eds.). *The Cambridge Economic History of Modern Europe, 1700-1870*. Cambridge: Cambridge U. Press, pp. 235-263.
- MARIUTTI, E. B. (2021). O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo: apontamentos. Texto para discussão, pp.1-19. Disponível em: <<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD415.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2025.
- PERONI, V. (Org.) (2013). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber.
- QUEIROZ, Fernao de (1930). *The Temporal and Spiritual Conquest of Ceylon*. Ed. Simon G. Perera, 3 vols. Colombo: A.C. Richards, 1962.
- SINGER, P. (2003). Direitos sociais: a cidadania para todos. In: PINSKY, Jayme; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto.
- SLOBODIAN, Q. (2018). *Globalists: the end of empire and the birth of neoliberalism*. Cambridge: Harvard University Press.