

**NEOLIBERALISMO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UMA
PROBLEMATIZAÇÃO DO PROGRAMA CONTA PARA MIM**

NEOLIBERALISM AND CONTEMPORARY SCHOOL: A PROBLEMATIZATION OF
THE CONTA PARA MIM PROGRAM

NEOLIBERALISMO Y LA ESCUELA CONTEMPORANEA: UMA
PROBLEMATIZACIÓN DEL EL PROGRAMA CONTA PARA MIM

Marli Pardo Legemann Oliveira¹ 0000-0002-9419-3784

Mara Elaine de Lima Elias² 0000-0001-7479-0736

Betina Schuler³ 0000-0002-2424-7601

¹ Universidade Aberta do Brasil/Instituto Federal Sul-Riograndense, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; marlilegemann@gmail.com

² Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; maraelaineelias@gmail.com

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil; beschuler@unisinobr

RESUMO:

Este artigo trata de um ensaio teórico que busca pensar o nosso presente, enfocando nas relações entre uma racionalidade neoliberal e o enfraquecimento do sentido público da educação. Nesse sentido, diagnostica-se a velocidade, as mídias digitais e a performatividade invadindo os modos de existência de alunos e professores em uma lógica de consumo, de superconcorrência e das avaliações em larga escala pautando os processos educativos. Para tanto, considera o Programa Conta para Mim, vinculado ao Plano Nacional de Alfabetização de 2019, como um forte sintoma da aliança entre um discurso neoliberal que enfraquece as políticas públicas e um discurso neoconservador moralizante, produzindo essa racionalidade que diminui a potência das práticas de leitura literária na escola como possibilidade de exercício de pensamento e de vida.

Palavras-chave: escola pública; Programa conta para mim; racionalidade neoliberal.

ABSTRACT:

This article, as a theoretical essay, aims to think our present, focusing on the relation between a neoliberal rationality and the decline of the public sense of education. It diagnoses the acceleration, digital media and performativity invading modes of existence of students and teachers based on a consumption logic, high competition, and large-scale assessment guiding the educative process. Thus, it regards, the Program Conta para Mim, linked to the Literacy National Plan (2019) as a strong symptom of the alliance of a neoliberal discourse that fades the public policies and an uplifting neoconservative discourse, producing this rationality that diminishes the potency of literary reading practices at school as a possibility of an exercise of thought and life

Keywords: public school; Conta para Mim Program; neoliberal rationality.

RESUMEN:

Este artículo trata de un ensayo teórico que busca pensar nuestro presente, focalizando en las relaciones entre una racionalidad neoliberal y el enflaquecimiento del sentido público de la

educación. En ese sentido, se diagnostica la velocidad, los medios de comunicaciones digitales y la performatividad invadiendo los modos de existencia de los alumnos y de los profesores en una lógica de consumo, de super concurrencia y de las evaluaciones en amplia escala pautando los procesos educativos. Para tanto, considere el Programa Conta para Mim, vinculado al Plano Nacional de Alfabetização de 2019, como un fuerte síntoma da aliança entre un discurso neoliberal que enflaquece las políticas públicas y un discurso neoconservador moralizante, produciendo esa racionalidad que disminuí la potencia de las prácticas de lectura literaria en la escuela como posibilidad de ejercicio de pensamiento y de vida.

Palabras-clave: escuela pública; Programa conta para mim; racionalidad neoliberal.

Introdução

Neste contexto neoliberal e neoconservador em que vivemos, entendemos ser importante perguntar mais uma vez pela finalidade da escola. Assim, consideramos importante apresentar alguns dados relacionados às políticas públicas no Brasil para pensarmos a temática do neoliberalismo e a escola contemporânea. A partir disso, este texto se desdobra como um ensaio teórico, pensando a importância da escola em tempos de desmantelamento do sentido público da educação, tomando como exemplar a análise do Programa Conta para Mim, vinculado ao Plano Nacional de Alfabetização (2019).

Começamos fazendo referência ao áudio lançado em 2018 pelo canal do Ministério da Educação (MEC) em alusão ao dia do professor. O áudio informava que, de acordo com o Censo Educacional de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável por produzir pesquisas estatísticas educacionais oficiais sobre a profissão docente em todas as modalidades e etapas da educação básica e superior, temos, no Brasil, a expressiva quantia de 2 milhões e 200 mil docentes que ingressam nas salas de aula todos os dias de norte a sul do país, do Caburaí ao Chuí.

Os números supracitados provocam uma reflexão em época de discursos antiescolares, discursos não favoráveis à escola pública – época em que a instituição escola é considerada obsoleta, rígida, conservadora, tradicional, inadequada, maltratada, desagradável e exaurida, como bem assevera Dussel (2018, p. 87): “[...] a convicção de que a escola é uma instituição autoritária e que combina a obsolescência das suas formas e conteúdos com a rigidez e a dificuldade de mudar está bem instalada no senso comum”.

Os referidos números, aliados ao discurso do senso comum, produzem muitas perguntas. Por que há um ataque desmedido contra a instituição escolar? Que razões existem para o desmonte e a precarização da escola pública? Todo esse contingente de educadores e profissionais que circulam nesse universo não possuem conhecimentos suficientes para desenvolverem seus trabalhos? Sob qual prisma educacional se movem essas forças para darem

cabo e conta da escola? Qual o sentido desse tratamento depreciativo em relação a essa instituição secular? Como a racionalidade neoliberal que se nutre de um discurso conservador vem minando a educação e promovendo a desqualificação do trabalho pedagógico promovido em seu interior? De que maneira esses ataques conseguem lançar a opinião pública contra os professores? Como vem funcionando a sujeição da escola ao mercado? Como essa racionalidade neoliberal, mais do que um funcionamento econômico, vem produzindo modos de existência no presente? Não pretendemos responder a todas as perguntas, até porque não temos todas as respostas nem uma prontidão para tal; tampouco pretendemos abarcar os matizes dessas indagações. Quiçá, ao longo do trajeto, consigamos encaminhar algumas questões para termos condições de continuarmos pensando e perguntando em educação. No entanto, pretendemos fazer um convite para que os leitores e leitoras acompanhem nossa incursão, nesta seção, sobre os arranjos que regem a escola contemporânea, problematizando a racionalidade neoliberal que governa e atravessa a política educacional. Dardot e Laval (2016, p. 7) nos ajudam a entender essas provocações e reflexões, pois, de acordo com os autores, “[...] o neoliberalismo tem uma história e uma coerência. Combatê-lo exige não se deixar iludir, fazer uma análise lúcida dele. O conhecimento e a crítica do neoliberalismo são indispensáveis”.

Quem sabe, possamos dar um passo a mais em relação a essa análise e suspeitar das chamadas novas “autoridades educacionais”, como nos auxilia Dussel (2018, p. 87): “também cabe suspeitar das novas autoridades que se levantam para tomar seu lugar: as mídias digitais, a autoaprendizagem, as instituições educativas ‘feitas sob medida’”. Biesta (2013) também demonstra o quanto o novo discurso da educação, com a propagação dessa nova linguagem educacional do “aprendente”, vai esvaziando a escola pública e o trabalho docente.

Nessa esteira de novas autoridades, citamos também os apostilamentos de ensino, as consultorias docentes, as *homeschoolings*, as escolas cívico-militares (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PCIM), a figura do notório saber, a docência como *coaching*, a contratação uberizada nacional do trabalho docente por aplicativo, a gamificação da aprendizagem e tantos exemplos brasileiros que ocorrem nesse momento de onda e aliança conservadora. São tempos de Movimento Escola sem Partido, de populismo autoritário e de triunfalismo conservador, em que a educação é atacada e a escola é vista como lugar de doutrinação (Ministro [...], 2019).

Para compor essas reflexões iniciais e ainda trabalhando com números oficiais, apresentamos brevemente alguns dados originários do último relatório lançado pelas pesquisadoras Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, organizadoras do livro *Professores no*

Brasil: novos cenários de formação, de 2019. O livro aborda o panorama atual de formação inicial e continuada dos professores e exibe dados que corroboram as estatísticas referidas acima, evidenciando a atual implementação das políticas neoconservadoras e neoliberais nos processos contemporâneos de escolarização no Brasil.

O relatório apresenta dados importantes que merecem ser conhecidos pelos educadores; mas queremos nos ater ao capítulo VII, *Experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professoras*, em que são destacadas as experiências de formação inicial e continuada que tenham alguma inovação, assim como são apresentados os seus resultados na melhoria do trabalho educacional (Gatti *et al.*, 2019). Tal enfoque se dá porque se trata de um aspecto que tem relação com o tema que será abordado neste artigo: o neoliberalismo e a escola contemporânea. Nesse capítulo do relatório, são apresentadas algumas iniciativas de sistemas municipais de ensino e universidades, fortemente atravessadas por Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições financeiras, empresas de tecnologias para trabalharem em parceria na formação de professores.

Evidencia-se, com isso, o braço de instituições privadas que perpassa instituições públicas por meio de políticas públicas. Há, portanto, uma mercantilização da educação, que relega para iniciativa privada – em alguns casos, bancos – a formação de professores. Entretanto, não pretendemos defender a eficácia de tais formações (se as experiências supracitadas foram boas ou ruins, se alcançaram seus objetivos ou não), mas evidenciar o quanto essas formações de professores consideradas “bem-sucedidas” se dão a partir de uma ótica privatista e mercadológica da educação. Nesse sentido, coadunamos com as ideias de Laval (2019, p. 29):

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

Nessa perspectiva, mais do que apenas uma ideologia econômica, essa racionalidade neoliberal amplia e generaliza a concorrência como norma de conduta e a empresa como modo de vida (Dardot; Laval, 2016). Nesse sentido, como bem assinala Lazzarato (2014, p. 14), “[...] podemos, portanto, sustentar que a crise sistêmica e a crise de produção de subjetividade estão estritamente interligadas. É impossível separar processos econômicos, políticos e sociais dos processos de subjetivação que ocorrem em seu interior”. O próprio relatório em análise aponta a impossibilidade de separar as questões econômicas, políticas e sociais das questões do

universo educacional, demonstrando a interdependência entre as esferas econômica e educacional.

O avanço desmedido das políticas conservadoras que se infiltram na escola pública, engessando-a, atacando-a e esvaziando-a, além de precarizar e enfraquecer o trabalho docente, provavelmente não darão conta de melhorias em relação ao panorama traçado pelas pesquisadoras e demonstrado no relatório. Assim, concordamos com Gatti *et al.* (2019, p. 303) quando elas afirmam que “[...] mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e levam mais de uma geração para mostrarem seus efeitos com abrangência de amplas camadas sociais. Não podemos pensar em futuro para o país com apenas uma pequena elite bem formada”, em que jovens e adultos não pertencentes a grupos hegemônicos não sejam contemplados com uma educação mais qualificadora em tempos de desigualdades crescentes.

A partir desse diagnóstico do presente, tomamos para análise específica nesse texto o programa Conta para Mim, vinculado ao Plano Nacional de Alfabetização (2019), o qual irá realizar todo um deslocamento no investimento nas bibliotecas escolares e na formação de professores (tais como realizado pelo PNBE¹), focando no espaço privado das famílias. Aqui se defende, obviamente, a importância de práticas de leitura também nos espaços familiares. O que estamos problematizando é o que significa todo um deslocamento nas políticas públicas do espaço público das escolas para o espaço privado das famílias. Podemos nos perguntar: todas as famílias têm condições para realizar leituras literárias diárias com seus filhos? E os pais não alfabetizados? Somam-se a isso três importantes questionamentos: se essa política é voltada para as famílias menos favorecidas economicamente e a pandemia da Covid-19 já nos mostrou que essas famílias não conseguiram acessar a internet, como poderia funcionar se, até então, os livros estão somente em formato digital, para serem impressos em casa? Segundo questionamento: se a primeira infância começa a ler pelos livros-brinquedo, manuseando-os, a partir de toda uma experiência sensorial, como funcionariam os livros digitais? Terceiro questionamento: se os contos de fadas já nascem no sentido da moralização das infâncias, qual o efeito desses livros enviados pelo Programa, todos contos de fadas e ainda com partes “retiradas” ou “modificadas” em nome da moralização das infâncias?

A partir de tais problematizações, objetivamos realizar um diagnóstico do presente para tentar entender o que estamos nos tornando no presente quando se trata de práticas educativas

¹ Programa Nacional Biblioteca da Escola, maior programa de fomento à leitura que já tivemos no Brasil, tanto em termos de duração quanto de aporte financeiro. Este Programa foi iniciado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso; foi ampliado nos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e no governo da Presidenta Dilma Rousseff, sendo extinto em 2017 pelo então Presidente Michel Temer. Os últimos envios de livros à escola ocorreram no ano de 2015.

de fomento à leitura literária no Brasil, atravessadas pela racionalidade neoliberal, e quais as possibilidades, ainda, de resistência.

Neoliberalismo e a escola contemporânea

A partir dessa breve introdução sobre o cenário educacional brasileiro, pretendemos traçar um panorama sobre como a racionalidade neoliberal produz um novo sujeito na sociedade do conhecimento, abordando os desdobramentos decorrentes dessas mudanças na escolarização contemporânea. O texto será apresentado a partir de diálogos com importantes teóricos que discutem tais temas. Como conclusão, apresentamos as questões levantadas, algumas das quais são chaves de alternativas, pontos de escape, “portas de fuga” (Hardt; Negri, 2014, p. 61).

Racionalidade é aqui entendida como ação orientada para determinado fim, conforme Avelino (2016, p. 165) aponta: “[...] racionalidade é uma ação na qual existe a mais perfeita articulação, a articulação mais eficaz, entre os meios empregados para atingir o fim almejado”. Ao encontro disso, os autores Dardot e Laval compreendem que o neoliberalismo é uma racionalidade.

O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra ‘capitalismo’. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, prática e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Ainda para os autores, o neoliberalismo não se pergunta mais sobre os limites políticos e econômicos que podem ser dados ao governo político, muito pelo contrário, o neoliberalismo é considerado como uma “[...] racionalidade governamental, e não uma doutrina mais ou menos heteróclita, o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o estado até o mais íntimo da subjetividade” (Dardot; Laval, 2016, p. 34). Vale ainda ressaltar que o conceito de racionalidade política, segundo esses mesmos autores, foi cunhado por Michel Foucault e teve relação estreita com suas pesquisas sobre a governamentalidade.

A partir disso, tomamos quatro exemplares para pensarmos essa questão, um narrado por Bauman (2001) e outro por Lévy (2010), e mais duas situações ocorridas em tempos de ataques sofridos pelos profissionais da educação e da cultura no Brasil, partindo de governos neoliberais e antidemocráticos.

A praça *La Défense*, em Paris, construída por François Mitterrand, é um quadrilátero no rio do Sena que chama atenção pela falta de hospitalidade do local, pois tudo o que é visto inspira autoritarismo e desencoraja a permanência. Os edifícios do entorno da praça enorme e vazia são para serem vistos em vez de visitados. Com vidros refletivos de cima a baixo, os prédios parecem não ter janelas nem portas que se abram em direção à praça. São prédios imponentes e inacessíveis aos olhos de quem passa: essas fortalezas estão na praça, mas não fazem parte dela. Nessa praça, não há bancos para descansar nem árvores para oxigenar o ar e proteger do sol. De tempos em tempos, como formigas, filas de pedestres passam apressadas e brotam como se surgissem da terra e do subsolo e, em seguida, desaparecem rapidamente. A praça volta a ficar vazia até a chegada do novo trem (Bauman, 2001).

Já na narrativa intitulada por Lévy (2010) como *O Bezerro de ouro*, o autor descreve que, a cada dois anos, em Saint Denis, na França, ocorre uma manifestação de artes visuais denominada *Artifices*. Em 1996, foi convidado para tal evento o artista Jeffrey Shaw, diretor de um importante instituto responsável pela criação de novas mídias. Ao entrar na exposição para ver a instalação *Bezerro de ouro*, a primeira coisa que o público veria seria um pedestal feito para receber uma estátua, mas que não tinha nada além do vazio. A estátua estava ausente e havia uma tela plana de cristal líquido posicionada ao lado do pedestal. Quando a tela era direcionada, o espectador vislumbrava a imagem de uma deslumbrante estátua, muito bem esculpida, do *Bezerro de ouro*, que, segundo o autor, existe apenas virtualmente. Mantendo a tela direcionada para o vazio, é possível admirar todos os lados do bezerro de ouro. Modificando a posição da tela, é possível aumentar, diminuir ou até mesmo entrar no bezerro de ouro e descobrir que ele é oco, vazio por dentro, sem presença. Ele não existe concretamente (Lévy, 2010).

Já no terceiro exemplar, trazemos a exposição artística patrocinada pelo Banco Santander, apresentada no Santander Cultural em 2018, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, denominada *Queermuseu – Cartografia da Diferença*, abrangendo 270 obras de 85 artistas, a qual gerou polêmica devido às acusações de apologia à pedofilia, à zoofilia e ao vilipêndio religioso. A exposição acabou sendo a menos vista e a mais debatida (quem sabe a mais celebrada), gerando críticas contundentes coordenadas por grupos ligados ao Movimento Brasil Livre (MBL). Segundo o curador da exposição, Gaudêncio Fidélis, no Rio Grande do Sul, o grupo criou uma narrativa falsa para a exposição, alegando que ela não representava os valores da nossa sociedade e que as crianças, através das escolas, estavam tendo acesso às obras sem a presença e a anuência dos pais e responsáveis. Em virtude da polêmica criada, a exposição foi cancelada, alegando-se que tal mostra não coadunava com a visão de mundo da instituição

que a promovia, conforme aponta uma reportagem veiculada pelo site de notícias da BBC News Brasil. A mesma exposição foi aberta e seria apresentada no Museu de Arte do Rio (MAR), mas foi vetada pela Prefeitura do Rio de Janeiro por ser considerada imoral. Tudo isso vem sendo feito em nome de uma moralidade conservadora, em nome da proteção da infância, de sua pureza e inocência a partir de práticas de censura e violência, e de uma ética heteronormativa.

E em nosso quarto exemplar, trazemos, em 2019, a Bienal do Livro no Rio de Janeiro, a qual foi palco de controvérsias envolvendo o então prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivela, pois ordenou que fossem retirados do evento o livro *Vingadores – A cruzada das crianças*, da Marvel, uma obra de super-heróis. A medida foi tomada sob o argumento de que o livro em questão estaria inadequado, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e que continha imagens impróprias para crianças (havia um casal de homens se beijando). A partir disso, poderíamos citar muitos outros casos de censura que temos vivido no Brasil desde 2019.

Diante do que foi exposto, ficam as seguintes perguntas: o que as quatro narrativas têm em comum? Quais os funcionamentos dessa sociedade contemporânea na forma de vivenciar as expressões de arte, nas formas artísticas, na percepção do uso do espaço público, nas relações, na educação, na cultura, permeada por quais relações de poder?

Lévy (2010) nos provoca com as seguintes reflexões: qual o sentido de tal exposição? Qual o propósito? O artista esculpiu uma estátua ou desenhou uma imagem? E qual o sentido do nada sobre o pedestal? O próprio autor responde aos seus questionamentos, alegando que o virtual é o novo bezerro de ouro, o ídolo dos novos tempos, uma entidade que não está presente, uma aparência sem consistência, um nada. Ou seja: o ídolo não tem existência por ele mesmo, mas pelos seus adoradores.

Aqui, podemos relacionar o virtual bezerro de ouro, a entidade não presente, com os acessos e o *login* na internet multifacetada e relacioná-los, principalmente, ao uso e à criação dos youtubers como os novos professores, os grandes ídolos e seus adoradores juvenis. Montañó (2017, p. 3) sintetiza de forma contundente essas invisibilidades tão visíveis:

Disperso na interface, o usuário, se é que podemos falar dele em forma singular, é construído na web cada vez mais relacionado a um cadastro. Ele inicia seu trajeto preenchendo dados que lhe atribuem um login: sua porta de acesso para redes sociais e plataformas. Este login permite não só entrar na página cadastrada, como acessar muitas outras e deixar rastros do seu percurso gerando dados. Entre os dados gerados estão os sites pelos que navega, os produtos que consome (seja de forma paga ou gratuita), os posts e comentários que deixa, os vídeos que assiste, comenta ou posta.

Nada mais emblemático que a configuração dos atravessamentos desses novos tempos tecnológicos, digitais e virtuais do que a descrição de Lévy sobre uma instalação de arte. Agora, somos atravessados por outras configurações de tempos, espaços e novas tecnologias ou, de acordo com Montañó (2017), pela possibilidade de o sujeito se tornar um *login*, em que a condição de sua existência está atrelada a um cadastro.

Com esses dois exemplos – o da praça de Bauman e o do *Bezerro de Ouro*, de Lévy –, somados aos exemplos de censura no Brasil, ilustram-se as mudanças advindas com a sociedade digital de controle no que diz respeito ao uso das novas tecnologias, ao uso do espaço público e à configuração do sujeito nessa sociedade neoliberal do desempenho aliada a uma perspectiva neoconservadora. Ainda, podem ser apontadas as mudanças nas relações mais efêmeras que ocorrem no cotidiano e o quanto seus impactos transformam o saber, o poder e os modos de existência dentro do contexto escolar.

Enfim, podemos chamar da sociedade do “nonsense” aquela em que o mais importante são as relações fugazes e furtivas. Uma sociedade em que se contabiliza a quantidade necessária de *likes* para se ter prestígio, figurar como influenciador digital e conquistar fãs nas redes sociais. Para Bauman (2010, p. 36), “[...] a cultura líquido-moderna não tem ‘pessoas’ a cultivar, mas clientes a seduzir”. Sem dúvidas, nossa sociedade mudou. O consumo e a concorrência exacerbada produzem impactos nas formas de se relacionar, de se vestir, de consumir, de ler, de escrever e de enfrentar o mundo. Consequentemente, temos outros jovens, outras crianças e outros alunos, os quais não são atravessados pelo disciplinamento do mesmo modo que no século passado. Para Veiga-Neto (2012, p. 4), é preciso entender como essa sociedade alimentada pelo consumo funciona:

Quando se diz que vivemos numa sociedade do consumo, não se deve esquecer que, a rigor, o consumo é uma função da concorrência e quem consome e dá a consumir mais e melhor mostra sinais de poder competir mais e melhor, com os outros e até consigo mesmo. Se para acumulação capitalista interessa incrementar infinitamente o consumo, é na competição da racionalidade neoliberal que se apoia esse consumo.

O autor Laval (2019, p. 39) argumenta que, “[...] mais do que uma crise passageira, o neoliberalismo passa por uma mutação”, sendo que poderíamos entender aqui essa racionalidade afetando a vida psíquica, gerando outras subjetividades e aproximando o homem/trabalhador/ estudante que se quer formar. A educação, sob o ponto de vista do autor nessa perspectiva, deve formar os trabalhadores e os consumidores do futuro.

No cenário desse neoliberalismo contemporâneo, de mudanças advindas da vida econômica e política e de transformação social, surgiram novas figuras de subjetividade: o

endividado, o mediatizado, o securitizado e o representado (Hardt; Negri, 2014). Os autores sinalizam que:

[...] a hegemonia das finanças e dos bancos produziram o endividado. O controle das informações e das redes de comunicação criaram o mediatizado. O regime de segurança e o estado generalizado de exceção construíram a figura oprimida pelo medo e sequiosa de proteção: o securitizado. E a corrupção da democracia forjou uma figura estranha, despolitizada: o representado (Hardt; Negri, 2014, p. 21).

Aqui nos interessa pensar essa figura do “mediatizado”, essa existência sufocada pela informação das atividades dos *blogs*, com conexões poderosas de *wireless*, *Facebook* e *Instagram*. Segundo os autores, estamos ligados por essas tecnologias midiáticas, mas empobrecidos pelo seu poder. Na verdade, quem não está plugado ou está *offline* não existe, não é reconhecido pelos seus pares e parece não fazer parte dessa sociedade. Mas tal figura está também associada ao endividado, quando autorresponsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso social, econômico, educacional.

A própria relação com o conhecimento – a aula, a forma como os alunos aprendem e como os professores ensinam – adquiriu outras formas e concepções. De acordo com Sibilia (2012, p. 13), “[...] a escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seu modo de funcionamento já não entram facilmente em sintonia”. Falando em relação ao conhecimento, retomamos as figuras subjetivas de Hardt e Negri (2014). Temos o “securitizado”, que diz respeito ao sujeito rastreado, aquele sobre o qual se procura saber aonde foi, onde esteve ou onde passou. Esse rastreamento pode se dar em diversas esferas, tais como aeroportos, acessos à internet, cartões de crédito e ruas, pois sempre haverá câmeras de vigilância monitorando o seu/nosso percurso. O rastreamento também diz respeito à possibilidade de o sujeito se tornar um *login* (Montaño, 2017).

São as tecnologias mapeando o sujeito, mapeando o seu rastro, investigando a sociedade e o cidadão com vigilância total. Nesse sentido, somos objetos e sujeitos dessa vigilância. Deleuze (1992), na esteira de Foucault, já nos apontava, no final do século passado, o deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. No contemporâneo, podemos pensar esse controle com características de superdesempenho, como bem aponta Han (2017).

Ainda retomando as figuras subjetivas de Hardt e Negri (2014), temos o “representado”, ou seja, aquela que atua destituído de inteligência, sendo manipulado pelo circo midiático e não tendo acesso a uma ação política eficaz. Segundo os mesmos autores, são essas as figuras subjetivas que fazem parte do terreno social, sobre as quais os movimentos de resistência devem

agir. Para eles, a democracia se concretizará quando o sujeito for capaz de entender e se colocar contra essas figuras subjetivas descritas acima. Lazzarato (2014, p. 38) amplia essa discussão ao afirmar que

[...] assim, estamos submetidos a um duplo regime: por um lado, somos servos dos dispositivos maquínicos da empresa, das comunicações, do Estado de bem-estar social e das finanças; e, por outro, somos assujeitados à estratificação de poder que nos atribui papéis e funções produtivas e sociais, como usuários, produtores, telespectadores e assim por diante.

E de que modos essa racionalidade vem atravessando as práticas educativas? No que tange à educação, Silva (2018, p. 203) apresenta como são reproduzidas e alimentadas essas figuras e como elas entram no contexto escolar: “[...] tais figuras subjetivas, dentre outras possíveis, tendem a ser fabricadas no âmbito escolar através dos modos pelos quais organizamos o trabalho pedagógico, selecionamos os conhecimentos e dispomos da experiência”.

A educação, no contexto descrito, deixou de ser investimento e passou a ser capital técnico, atualmente sendo fortemente atravessada por práticas neoliberais e neoconservadoras, que se potencializam a partir de uma ontologia em comum. O discurso neoliberal, a partir do conceito de “liberdade”, de “liberdade de expressão”, inspira a extrema direita a partir dos valores da meritocracia, da superconcorrência e da demonização das políticas públicas e do social. Assim, opera-se não com um Estado mínimo, mas com um Estado forte como guardião dos direitos privados. Desse modo, são atacados os espaços públicos, tais como a escola – ainda um espaço possível de aprender um modo de vida na relação com a diferença, em um espaço coletivo, comum, democrático. Nessa ótica, tal perspectiva atravessa e produz efeitos importantes nas reformas educacionais e no trabalho didáticos dos professores.

Essa discussão torna-se cada vez mais necessária, na medida em que o neoconservadorismo que está em expansão no mundo e começa a se expandir no cenário educacional brasileiro, pois os impactos dos atravessamentos dessas perspectivas no campo educacional podem ainda ser sentidos na Política Nacional de Educação vigente no Ministério da Educação nos últimos anos, nas diretrizes e nos documentos que regulam e orientam os sistemas de ensino.

Parafraseando Brandão (1994, p. 7), com a celebre frase “ninguém escapa da educação”, utilizada no início do seu livro, *O que é educação*, podemos afirmar que nada escapa desse projeto neoliberal de acabar com a educação pública de qualidade. É um projeto que ataca a organização sindical dos professores e os próprios professores, sujeitos considerados

descartáveis e sem direitos nos seus planos de carreira e de previdência. Isso tem impactado constantemente o já tão precarizado trabalho docente.

Nas sociedades contemporâneas, nunca se falou tanto de políticas públicas como nas últimas décadas. Tais políticas são associadas aos conceitos de direitos sociais e cidadania, num tempo regido pelas concepções da racionalidade neoliberal. Conforme bem encaminha o autor Leandro (2021, p. 120), a produção das subjetividades em contextos neoliberais não está somente ligada as influências e concepções econômicas: “[...] a racionalidade neoliberal retira o poder do sujeito político, transferindo-o a um ente abstrato: o mercado”.

A racionalidade neoliberal também é percebida no que tange à implementação das políticas públicas, principalmente a partir do comprometimento do MEC com as agências internacionais. Essas agências impuseram aos países periféricos índices menores de analfabetismo, de modo a promover a formação do indivíduo (unicamente) para o mercado de trabalho. Nesse sentido, essa concepção produtivista e neoliberal das atuais políticas educacionais vem produzindo cada vez mais um descompromisso do governo da operação das políticas públicas, reduzidas a um valor econômico.

Assim, observa-se brevemente como as políticas neoliberais interferem nos processos educacionais em todos os seus níveis e modalidades, impactando nas práticas pedagógicas mais cotidianas, desde a formação de professores, passando por organização curricular, produção de material didático e avaliação, e atingindo até as políticas nacionais de alfabetização².

Esse e outros sintomas citados acima são percebidos em um Estado cuja economia neoliberal modifica todas as demais interferências estatais nos setores da sociedade. Isso porque as políticas educacionais, enquanto políticas sociais, perderam recursos onde o neoliberalismo foi implementado com mais força. Para Gentili (1995, p. 131), “[...] isto ocorre (‘tragicamente’) no campo da saúde, da previdência social, das políticas de emprego e também, claro, da educação”.

Assim, há o fortalecimento de um discurso que defende a educação se deslocando da discussão política para a dimensão do mercado, reduzindo seu caráter de direito universal, pautando-o como mercadoria a ser negociada. E não é apenas um domínio econômico que o neoliberalismo marca, mas sim um domínio da alma dos sujeitos. Seguindo essa esteira, Ball (2014, p. 74), assevera que o neoliberalismo deve ser visto “[...] não como ideias abstratas, mas como um discurso, no sentido complexo da palavra – um conjunto de práticas e subjetividades

² A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, que implementou programas e ações voltados à promoção da alfabetização, com ênfase no ensino da consciência fonêmica e na instrução fônica sistemática e que prevê, entre outros, o Programa Conta pra mim.

que são realizadas em formas ‘realmente existentes’ e corriqueiras em diferentes locais e contextos”. Para Klaus e Leandro (2020, p. 242), o neoliberalismo é visto “[...]como um problema contemporâneo em curso pleno e de difícil decodificação”.

Dentro dessa ótica, a educação passa a ser concebida como um serviço a clientes, cujos recursos humanos e financeiros devem ser gerenciados, e a escola passa a se tornar responsável por todas as mazelas da educação. São exatamente esses aspectos que entram em sintonia política com a lógica produtiva do mercado globalizado. Mas é justamente esse arranjo que a racionalidade neoliberal dá para educação escolarizada. De acordo com Veiga-Neto (2012, p. 6),

[...] espera-se que a escola amplie os contingentes dos ‘bons consumidores’ e ‘bons competidores’, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo.

Após a crise do paradigma econômico-estrutural que fundamentou o Estado capitalista dos últimos séculos, provocando uma nova estrutura nos aspectos políticos, econômicos e culturais, a educação deixou de ser apenas um investimento em prol do bem comum social e passou a ser também – ou principalmente – capital técnico associado a essa racionalidade neoliberal. Para tanto, adotou novos enfoques, prioridades e modelos de gestão (Souza, 2010). Como frisam Gandin e Hypolito (2000, p. 61), “[...] a ofensiva neoliberal tenta criar um novo senso comum em todos os campos da vida social, especialmente na educação”.

Sabemos que, na educação, nada é por acaso e que a aparente neutralidade dos documentos oficiais pode esconder arranjos orquestrados para o desmantelamento da escola pública. Como exemplo, podemos citar a simples presença da família na escola. Na ótica neoliberal, o envolvimento dos pais nas atividades escolares de seus filhos pode trazer resultados positivos na eficácia e na qualidade da unidade escolar, haja vista que os pais poderiam fiscalizar e tornar transparente a gestão. A participação dos pais é tida como mais um meio de controle qualitativo da educação. Essa lógica fiscalizadora, denunciadora e clientelista vem invadindo escolas públicas e privadas por todo o país, a exemplo do perigo de movimentos como Escola sem Partido no Brasil.

Também podemos utilizar como exemplos a propalada “autonomia escolar”, a avaliação institucional (interna e externa), a descentralização, as medidas escolares administrativas e financeiras, o discurso a partir do interesse dos alunos para montagem dos currículos, entre outros. Segundo essa perspectiva, a escola autônoma deve flexibilizar a relação entre seus objetivos, sua qualidade e seus recursos, além de fomentar o financiamento local e envolver as

comunidades. Disso resulta, em verdade, uma problemática ideia de que a escola autônoma teria liberdade na organização, na gestão e na ação. De acordo com o sociólogo Pedro Demo (2012, p. 84), essa dita autonomia escolar, se “[...] tomada a sério em seu lado financeiro, significaria que, dentro de um orçamento definido, a entidade precisa manejar-se por si mesma”. A partir dessa ótica, a educação passa a ser concebida como um serviço a clientes, em que os recursos humanos e financeiros devem ser gerenciados em sintonia política e com uma racionalidade produtiva do mercado globalizado. Isso gera o

[...] entendimento (às vezes equivocado e às vezes intencional) de que a melhoria da escola e do ensino depende tão somente de questões relacionadas a teorias e métodos, desconsiderando questões da qualidade de vida da população, do modelo de distribuição de renda, do não investimento no profissional da educação e na organização do ensino e outros (Röhrs, 2010, p. 33).

Um desses efeitos vem sendo a educação pautada pelas avaliações em larga escala, a partir de uma lógica utilitarista e pragmática. Segundo Veiga-Neto (2012), esse domínio passa a ser da racionalidade neoliberal, uma vez que a avaliação vem pautando o currículo, a formação de professores, a produção de material didático, articulada com a estatística, produzindo índices e resultados quantificáveis que funcionam no fortalecimento da governabilidade liberal. Assim,

[...] ora se exalta a avaliação do ensino e da aprendizagem, ora se inventam novos instrumentos para avaliar alunos e professores, ora se criam novos mecanismos para avaliar os sistemas educacionais, ora se desenvolvem algoritmos para ranquear as instituições às quais se aplicam duvidosos critérios e instrumentos avaliativos. [...] O salvacionismo pedagógico parece estar apostando, hoje e cada vez mais, todas as fichas na capacidade da avaliação (Veiga-Neto, 2012, p. 9).

Biesta (2013) também destaca a pressão que governos de muitos países imputam sobre o sistema educacional para haver a melhoria de desempenho por meio de currículos nacionais ou de monitoramento internacional do desempenho de escolas, estudantes e professores. Segundo o autor, a partir dessa ótica, a educação, os recursos humanos e financeiros devem ser gerenciados em sintonia com uma lógica produtiva do mercado globalizado. Assim, há todo um deslocamento de uma boa educação para uma educação eficaz, em que somente se valora o que pode ser medido. Para tanto, Azeredo (2000) cunhou o termo “mercoescola” para designar os arranjos neoliberais produzidos na educação. Segundo ele,

[...] a mercoescola proposta pelo governo brasileiro deve organizar-se dentro da lógica empresarial voltada as necessidades do mercado. Essa visão, elaborada pelo corolário neoliberal, afirma a educação como uma mercadoria a mais, um bem que pode ser comprado, vendido ou consumido no mercado educacional, o qual garantirá a hierarquização da qualidade do serviço colocado à disposição dos usuários, ou seja, dos consumidores. A mercoescola é o ajuste neoliberal na educação (Azeredo, 2000, p. 195).

Esse atravessamento dos modelos empresariais nos sistemas educacionais não é recente. De acordo Santomé (1998), na década de 1960, as metáforas e comparações entre a escola e as empresas começaram a fazer eco nas instituições, sobretudo entre aquelas que ensejavam modelos positivistas e tecnológicos na organização escolar.

A linguagem, conceitos e práticas normalmente utilizados na indústria, como ‘direção por objetivos’, ‘management científico’ taxionomias de objetivos operacionais, etc., passam a ser habituais nos tratados de pedagogia e nos programas das Escolas de magistério e Faculdade de Ciências da Educação. Esta nova linguagem incorpora os valores e pressuposições do mundo empresarial do capitalismo (Santomé, 1998, p. 19).

A partir do exposto, gostaríamos de tomar aqui um exemplar específico para pensarmos a força com a qual essa racionalidade neoliberal vem produzindo efeitos na educação brasileira. Um sintoma importante para esse diagnóstico do presente que realizamos é o quanto as instituições privadas vêm cada vez mais participando das políticas públicas brasileiras, a exemplo da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Plano Nacional de Alfabetização de 2019 e de tantas outras políticas que poderíamos citar. Frequentemente, aparecem fundações empresariais como responsáveis por financiamentos, parcerias, elaboração de materiais didáticos e instrucionais. Desse modo, é de vital importância a problematização de tais questões, aqui tomando o exemplar do Programa Conta para Mim, vinculado ao Plano Nacional de Alfabetização de 2019.

O Programa Conta para Mim

Em abril de 2019, tivemos o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituído pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), visando implementar a política por meio de programas, ações e instrumentos que incluam orientações curriculares e metas claras e objetivas para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Morais (2019) traça algumas impressões sobre a Política Nacional de Alfabetização, a qual foi imposta pelo MEC em 2019, sem o debate necessário para elaboração desse documento, sendo que o que prevaleceu foi o interesse de empresários que se alinharam àquele governo para voltar a reduzir as discussões sobre as práticas de leitura e escrita a simples questão de método, nesse caso, o método fônico. Da mesma forma como aconteceu com a última versão da BNCC, o PNA, completamente alinhado com essa base, apresenta uma perspectiva associacionista de aprendizagem, desconsiderando toda a literatura e os estudos contemporâneos sobre escrita e leitura. Do mesmo modo, é falacioso o argumento de que o

PNA se baseia em evidências científicas, pois quem assina tal documento tem pouca ou nenhuma familiaridade com professores, com as escolas e com autores e autoras que discutem tais questões no presente. Esta política de alfabetização imposta pelo MEC, assim, padroniza e desrespeita os saberes e a experiência dos professores, sendo que os alunos são privados de ler textos importantes, fruindo leitura. De acordo com Morais (2019, p. 73),

[...] a perspectiva da PNA não tem compromisso com a motivação e com os direitos da criança, quando se trata de ter prazer brincando com palavras ou de cedo se deleitar com livros e outros textos do universo infantil. A didática proposta por certos pesquisadores – que ficam em seus laboratórios e que pouco conhecem o que é a instituição escolar – se permite esse tipo de autoritarismo que casa perfeitamente com os interesses empresariais de grandes grupos que querem vender pacotes padronizados para as redes públicas de ensino.

O que é ainda mais grave na percepção do autor é que, “[...] assim como os autores dos métodos fônicos e silábicos de séculos passados, os autores da PNA concebem que a criança é uma tábula rasa” (Morais, 2019, p. 72). Ele vai além ao afirmar que a didática proposta por esse documento homogeneiza o ensino, tornando-o mecânico e padronizado em todo o país (Morais, 2019). Na esteira dessa argumentação, o autor ainda assevera que

[...] esses estudiosos acham que o caminho adequado é a criança ser obrigada a ler e escrever listas de palavras – inclusive palavras que não existem no mundo – e que são muito controladamente escolhidas pelo adulto, sem considerar o que a criança está pensando e, muito menos, se ela teria interesse em ler ou em escrever aquelas palavras (Morais, 2019, p. 73).

Na perspectiva do PNA, pouco importa o que as crianças estão lendo e escrevendo, entendemos esse processo como algo da ordem da decodificação, e não da construção de sentidos. A partir desse Plano, um dos pontos que aparece com força é o Programa Conta para Mim. No final do ano de 2019, o Ministério da Educação (MEC) lançou a campanha “Conta pra Mim”, cujo objetivo foi incentivar o hábito da leitura entre pais e filhos. A iniciativa faz parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e reúne uma série de materiais para orientar as famílias a como contribuir na construção do projeto de vida e do sucesso escolar das crianças. Em quatro de abril de 2020, o MEC formaliza o programa Conta pra Mim no Diário Oficial da União (DOU). Algumas orientações, como interagir durante a contação de histórias, ler em voz alta e olhar olho no olho são trabalhados como gestos simples, capazes de influenciar no desenvolvimento intelectual, na fase pré-alfabetização, antes do começo das primeiras aulas na escola.

A literacia familiar, como é chamada essa perspectiva, deveria ser aplicada no dia a dia, na convivência entre pais e filhos. Um guia preparado pelo MEC, com apoio na área da

alfabetização da primeira infância, reúne e explica, passo a passo, as melhores técnicas, novamente reduzindo a questão da contação literária a uma questão de método ou entretenimento, como se a literatura estivesse apartada do mundo, da vida. O material e os vídeos didáticos estão disponíveis para download no site do Programa e podem ser adaptados à realidade da sala de aula por professores, segundo o MEC.

De acordo com o secretário de Alfabetização do MEC na época, Carlos Nadalim, o “Conta pra Mim” mostra técnicas facilitadoras, precursoras da alfabetização para que os pais incentivem seus filhos a tomar gosto pela leitura, sendo que estava prevista a verba substancial de R\$ 45 milhões para implantar o “Cantinho Conta pra Mim”, em 2020. Seriam cinco mil espaços criados em creches, pré-escolas, museus e bibliotecas, até o fim do ano que vem, para receber as crianças e ensinar os pais a praticar as técnicas de literacia em casa. Uma bolsa de incentivo, entre R\$ 300 e R\$ 400, seria paga a professores da rede pública estadual e municipal para trabalharem as atividades nesses locais. A ideia era oferecer a cada família três oficinas, com duração de uma hora cada. Os tutores seriam qualificados em um curso semipresencial. Partes dos conteúdos seriam aplicadas por meio de uma plataforma *online*, e a outra, pessoalmente, por técnicos da Secretaria de Alfabetização do MEC. O recurso também seria utilizado para a confecção de “kits de literacia”, com distribuição de livros infantis, caderno de desenho, giz de cera e o guia de orientações. O Ministério iria destinar esses espaços a famílias de baixa renda, com crianças de três a cinco anos e que recebessem o Bolsa Família. O MEC estimou ainda que dez mil bolsistas deviam participar do programa. A adesão de municípios e Estados ao programa iria acontecer no primeiro semestre do ano de 2020 (Brasil, 2019b).

Conforme o MEC vinculado a esse governo, estudos internacionais afirmam que crianças estimuladas por meio da literacia familiar tendem a apresentar melhores resultados em testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Essa iniciativa do Programa Conta pra Mim faz parte da Política Nacional de Alfabetização e tem o objetivo de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional. Conforme o Decreto nº. 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização,

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e

compreensão; II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever; III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino (Brasil, 2019a).

Porém, há uma discussão e um movimento que indagam as questões de alfabetização e literacia nos anos iniciais do ensino fundamental. Um grupo de educadores acredita que o modelo representa um retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura literária no país. Baseado nessa discussão, lançaram um manifesto com formulário no *Google* para adesão.

*MANIFESTO Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura

O programa Conta pra mim, lançado pelo Ministério da Educação no final de 2019, expõe mais uma face do projeto autoritário em curso no país. Sustentado por concepções ultrapassadas, preconceituosas e excludentes de educação e de família, oferece à primeira infância (crianças de zero a cinco anos) e às suas famílias produtos (cartilhas, vídeos, ‘livros’) e muita propaganda sobre o que alguns desconhecidos elegeram, a partir de valores morais e religiosos, como o certo e o errado, o bom e o mau, o bonito e o feio. Desconsiderando o vasto e qualificado conhecimento acumulado de pesquisas sobre a literatura infantil e formação de leitores, experiências sobre leitura e infâncias e a intensa criação e produção editorial brasileiras, que contam com reconhecimento e prêmios nacionais e internacionais, de outras políticas públicas exitosas já implementadas, o programa do Governo Bolsonaro, coerente com a atuação do atual Ministério da Educação, investe na conformação e na redução de horizontes para o livro e a leitura no país. Dentro de uma proposta denominada ‘Literacia familiar’, nega-se a bibliodiversidade, característica da produção editorial brasileira, ao serem disponibilizados livros com formatos idênticos, com a mesma proposta de ilustração, em títulos e gêneros diversos, adaptações restritas de narrativas clássicas, representadas com linguagem empobrecida. Além disso, desconsidera-se sua materialidade – que livro é esse que pode ser lido online e impresso em casa (como se toda casa brasileira tivesse condições materiais para isso), inclusive em formatos para colorir? Nós, educadores(as), professores(as), bibliotecários(as), pesquisadores(as), escritores(as), ilustradores(as), editores(as), mediadores(as) de leitura, narradores(as) de histórias, produtores(as) culturais, agentes comunitários(as), mães, pais, avós e todos os(as) que nos dedicamos à educação e à cultura das infâncias, recusamos uma iniciativa que não considera as crianças e as famílias brasileiras e suas condições objetivas e subjetivas para ler; que desconsidera a importância da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores; que despreza nossas pesquisas e experiências em função de conceitos mal compreendidos e aplicados de maneira aligeirada. Dizemos não a esse programa e reiteramos nosso compromisso formativo na relação entre crianças e livros, ou melhor, bons livros. Mais que de histórias bonitas e divertidas para passar o tempo com os pequenos, os livros (texto, ilustrações, formatos) são feitos de ideias. Nos livros de literatura, a criança encontra aberturas diversas para compreender o mundo, que é grande e complexo. Esse programa do atual governo decide privilegiar narrativas que estabelecem verdades prontas e

fechadas ao invés de proporcionar um repertório que contemple os conflitos, os desejos, os medos, as alegrias e os sonhos humanos, com convites para caminhos plurais. A oferta da língua que narra, canta, orienta, comunica, ordena e subverte já é promessa de alguma liberdade. Entender e se apropriar da língua, falada ou escrita, ampliam os horizontes do pensamento. Em contato com os livros e a leitura, desde muito pequenas as crianças começam a participar da cultura escrita. E começar cedo não quer dizer aprender a decifrar precocemente símbolos gráficos, sair na frente para competir, mas significa, isso sim, contar, desde os primeiros dias de vida, com a abertura para novos horizontes, que as ajudem a compreender o tempo e o espaço em que vivem e as relações de que participam. Por isso e considerando conquistas como a Política Nacional de Leitura e Escrita e a trajetória do PNBE, dizemos coletivamente não ao Conta pra mim e exigimos a elaboração de um programa que incorpore uma revisão conceitual e executiva, com processos transparentes, que incluam efetivamente os vários agentes que se dedicam ao tema, desde o planejamento das ações até a criação, a produção e a distribuição dos livros (Em manifesto [...], 2020).

Dentre a série de críticas a esse Programa, gostaríamos de retomar um importante indício: o deslocamento das políticas de fomento à leitura no espaço público, a exemplo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), para o espaço privado da família. Além de toda uma moralização dos textos, além da redução estética e poética dos livros, há aqui um importante sintoma: um desinvestimento na escola como *lócus* importante de formação humana, um desinvestimento na formação de professores e um desinvestimento na leitura como prática possível para se exercitar o pensamento e a vida. Para tanto, livros até então somente digitais seriam disponibilizados para famílias carentes economicamente, sendo que a pandemia da Covid-19 já evidenciou a falta de acesso à internet por grande parte da população brasileira. Obviamente não se nega a importância de as famílias lerem para seus filhos. A questão não é essa. A questão é que, enquanto política pública, isso enfraquece os espaços públicos que ainda teriam uma potência formativa, tal como a escola, esse espaço coletivo, plural e democrático, no qual aprendemos a ser um determinado tipo de pessoa na relação com os outros, na relação com a diferença. Esse esmaecimento do espaço público é mais um dos efeitos dessa racionalidade neoliberal, que passa a responsabilizar, individualmente, os sujeitos escolares por seu sucesso e fracasso. Assim, valora-se a leitura individualizada em casa, a não formação dos professores; há um não fortalecimento da escola pública como *lócus* de formação humana a partir da produção de textos literários empobrecidos enquanto arte possível de transgressão e fruição. Isso porque o PNA, vinculado a outros programas, tais como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) literário, reduz a qualidade literária e artística dos livros, e o Programa Conta para Mim os reduz apenas ao formato digital, quando temos já inúmeras pesquisas mostrando a formação de pequenos leitores a partir dos livros-brinquedo, que possam ser manipulados, folheados, mordidos, com diferentes formatos, texturas, cores, barulhos, cheiros, entre tantas outras possibilidades motoras, sensoriais e de fruição.

Soma-se a isso no presente todo um deslocamento para a linguagem da aprendizagem, segundo Biesta (2013), em que se deixa de perguntar pela finalidade da educação, pelo seu processo formativo, investindo-se na lógica de habilidades e competências rapidamente aplicáveis. Tal linguagem das habilidades e competências direcionadas para a produção de práticas produtivas consta nesse Programa, em que o aluno é o aprendiz/consumidor, o professor vem sendo visto como facilitador da aprendizagem, as salas de aula viram ambientes de aprendizagem, e a educação vem sendo tomada como mercadoria a ser consumida, agora deslocada dos espaços públicos para os privados, quando sabemos por pesquisas (Failla, 2021) que, para grande parte das crianças e jovens do Brasil, o acesso à leitura se dá por meio de livros físicos retirados nas bibliotecas das escolas públicas. Tais preocupações evidenciam quão ajustada à racionalidade neoliberal está a nova linguagem da educação, encharcada de um tom neoconservador que altera inclusive os clássicos contos de fadas no Programa Conta para Mim, que já nascem na perspectiva da moralização das infâncias. Além disso, destaca-se a força das empresas de tecnologias que oferecem “soluções pedagógicas” por meio de plataformas, como da ordem autoinstrucional, quando sabemos, principalmente na primeira infância, da importância de um adulto de referência na condução do processo pedagógico e de famílias carentes no Brasil sem acesso à internet.

Mesmo percebendo o processo de submissão da escola e da educação ao mercado, o surgimento do neossujeito e do sujeito como empresário de si mesmo – que fazem parte do contexto educativo –, e a despeito da construção discursiva neoliberal (tão presente nos espaços escolares), é preciso reconhecer e exaltar as importantes atuações dos sujeitos envolvidos no cenário educacional atual, assim como as práticas cotidianas de milhares de educadores que caminham para a criação de outras possibilidades, mesmo que microfísicas, que produzem outras possibilidades de vida e pensamento nas escolas quanto se trata das práticas literárias.

Conclusões

De início, acentuamos que aqui pensamos, junto a alguns autores, sobre algumas “portas de fuga” (Hardt; Negri, 2014, p. 61), como modos potentes de resistência à racionalidade neoliberal. Fazemos essa discussão sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades, mas procurando escapar do lugar comum das prescrições e das críticas panfletárias que permeiam o universo educacional, bem como dos discursos salvacionistas, das “discurseiras pedagógicas” – parafraseando Veiga-Neto (2003), que trata idealisticamente da educação.

Ainda citando o autor, caminhamos na mesma linha de seu pensamento. Na entrevista dada para Marisa Vorraber Costa, no livro *A Escola tem futuro?*, ele foi questionado sobre suas

reflexões acerca da escola, de como se problematiza e se discute tal instituição. Sua resposta foi a seguinte: “[...] em outras palavras, em vez de pensar que já sabemos o que é a escola, prefiro examinar como ela se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere, como podemos entender melhor, através dela, as transformações que o mundo está sofrendo” (Veiga-Neto, 2003, p. 104).

Com esse pensamento, destacamos a importância do professor no papel de grande desafiador e propulsor de possibilidades para o seu aluno. Nos dizeres de Hardt e Negri (2014, p. 105), “[...] a maior contribuição que um professor pode dar é o reconhecimento de que cada aluno tem o poder de pensar e o desejo de usar essa inteligência para estudar”. Assim, quando se trata de práticas de contação de histórias, de leitura e de escrita, precisamos retomar a importância da figura do mestre que compartilha seu desejo, seu encantamento pelas histórias, que tem condições de ampliar o repertório cultural de seus alunos e alunas e criar outras coisas a partir disso. Um espaço e tempo de encontro com a literatura, em que a escola ainda se constitui como um importante universo formativo, como possibilidade plural, democrática de encontro consigo e, ao mesmo tempo, com a diferença.

Nesse tempo pandêmico, nunca as feridas abertas e expostas pelo neoliberalismo em curso estiveram tão evidenciadas, afloradas e expostas. Evidenciaram-se a pobreza, as abissais diferenças sociais, tendo aumentado o fosso entre os ricos e os pobres em uma lógica negacionista que vivemos no Brasil. As crianças, jovens e adultos das escolas públicas praticamente ficaram dois anos sem frequentar a escola por não terem acesso a uma internet que permitisse tal participação, apesar dos grandes esforços dos professores em criar alternativas que deveriam ser garantidas por meio das políticas públicas. Nesses anos pandêmicos, a educação moveu-se para o espaço privado das famílias, mostrando-nos as muitas problemáticas desse deslocamento. Ainda, estávamos vivendo tempos pandêmicos. O que se faz importante combater é justamente essa defesa do esmaecimento da escola como lugar público de formação humana em um país desigual como o nosso.

Infelizmente, mesmo após a atenuação dessa grave crise sanitária que grassa no planeta, não saímos mais fortalecidos; pelo contrário, houve um grande enfraquecimento dos espaços públicos. A servidão educacional diante dessa racionalidade neoliberal estará, de alguma maneira, mais evidenciada e aberta. Concordamos com Graciano e Haddad (2020, p. 209), quando fazem a seguinte afirmação:

Vamos sair desta pandemia com aumento da desigualdade no campo educacional e sabemos, mais uma vez, quem serão os prejudicados: os mais pobres, negros, aqueles que têm mais dificuldade para ficar em casa e estão mais expostos à contaminação,

cujos pais têm mais dificuldades em acompanhar o trabalho escolar, sem infraestrutura. Para estes, o poder público deveria exercer seu papel afirmativo criando as condições para não aumentar o distanciamento educacional já produzido pela sociedade.

Nesse contexto, movimentos como o Programa Conta para Mim aparecem como um sintoma dessa sociedade do desempenho, enfraquecida de espaços públicos, em que a escola é reduzida em sua potência formativa, apequenada como desenvolvedora apenas de habilidades e competências que precisam ser rapidamente aplicáveis para serem justificadas. Não tivemos a pretensão de achar fórmulas e receitas fáceis, retomando os quatro exemplares que trouxemos no início do artigo para pensar as possibilidades de resistência, ainda, em uma sociedade pautada pela racionalidade neoliberal e neoconservadora, potencializada pela dispersão digital, pelas *fake news*, pela aceleração dos processos e da educação reduzida a solução de problemas, por meio, nesse caso, de “kits de literacia”.

Tomamos de empréstimo as palavras de Cordeiro (2018), que coloca a análise acerca dos programas federais de fomento à leitura, mostrando o quanto a formação de leitores foi abreviada, no Brasil, país em desenvolvimento e que tem na leitura e na educação uma das principais ferramentas para a construção de sujeitos críticos e participativos socialmente; “[...] sem as obras literárias de qualidade, a formação dos estudantes fica mutilada” (Cordeiro, 2018, p. 149). Ratificamos aqui o quanto a literatura é potente na sua forma de existir e de transformar, de criar condições de outros modos de vida no enfrentamento da violência e na equipagem para uma vida afirmativa, servindo de encontro consigo e com o outro num ato ethopoético. Por isso, voltamos a perguntar: o que pode, ainda, o encontro entre uma professora, seus alunos e um texto literário na escola?

Desse modo, defendemos a ideia de que as práticas literárias operadas na escola, com a mediação de professores, com possibilidade de acesso para todos e todas, possa ser, ainda, uma porta de fuga para inventarmos brechas nessa racionalidade neoliberal, uma vez que a literatura nos abre a possibilidade de ampliar os sentidos, de habitar nosso mundo, de inventar outros mundos, de problematizar o presente, a si mesmo e os demais, de sonhar dentro de um livro, sendo que “[...] o que está em jogo é forjar uma atenção, uma arte de viver no cotidiano para escapar à obsessão da avaliação quantitativa” (Petit, 2019, p. 13). Quando a luta pela sobrevivência das famílias está em curso, quando o trabalho abarca todo o tempo, poderia a escola ainda ser um local possível de fruição, de abrirmos os olhos mais uma vez, para fazermos perguntas, para estranharmos, para nos espantarmos, para nos maravilhamos, enfim, para criarmos, coletiva e publicamente, uma arte de viver?

Referências

- AVELINO, Nildo. Foucault, governabilidade e neoliberalismo. *In*: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: política: pensamento e ação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 163-178.
- AZEREDO, José Clóvis. Escola Cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. *In*: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragments da Globalização na Educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.189-206.
- BALL, Stephen. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 31 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança programa “Conta pra Mim” para incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar**. Brasília, 05 dez. 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83281%3Ameclanca-programa-counta-para-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambientefamiliar&catid=12. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Decreto no 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: 11 abr. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.
- CORDEIRO, Maisa B. da Silva. Políticas Públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. DOI: 10.1590/2175-623675138. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WbBCbJNVTSp4jqT8P4T5c9f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 223-231.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 23 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- DUSSEL, Inês. Sobre a precariedade da escola. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 87-111.
- EM MANIFESTO, educadores questionam programa ‘Conta pra Mim’. **Publishnews**, 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2020/10/21/em-manifesto-educadores-questionam-programa-counta-para-mim>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. v. 5.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. *In*: GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 59-92.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários em formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. *In*: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. de. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 128-137.

GRACIANO, Mariângela; HADDAT, Sérgio. Educação em tempos de pandemia. *In*: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa. (org.). **Direitos Humanos no Brasil 2020: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. São Paulo: Outras Expressões, 2020. p. 205-210.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração: isto não é um manifesto**. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

KLAUS, Viviane; LEANDRO, João Abel Pasini. Diálogos entre neoliberalismo, política e Educação: docência em pauta na América Latina. **Conjectura Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, n. dossiê, p. 240-257, abr. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7423484>. Acesso em: 13 nov. 2022.

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

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: N-1 Edições, 2014.

LEANDRO, João Abel Pasini. **Pensamentos (neo)liberais sobre educação: uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais (1994-2020)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MINISTRO diz que há plantações de maconha em universidades; reitores criticam ataques e retórica agressiva. **Portal G1**, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/22/ministro-diz-que-ha-plantacoes-de-maconha-em-universidades-reitores-criticam-ataques-e-retorica-agressiva.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MONTAÑO, Sonia. A construção do usuário na cultura audiovisual do YouTube. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, maio/ago. 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25256. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25256/15213>. Acesso em: 10 maio 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em:

<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357/253>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A crise como operador estratégico e a emergência de novas figuras subjetivas: escolarização juvenil e a arte de governar neoliberal. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 195-210.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Estado e Educação Pública: Tendências Administrativas e de Gestão. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Gestão da Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 91-105.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10., ; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FAE- UFMG, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: VORRABER, Marisa. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

SOBRE AS AUTORAS

Marli Pardo Legemann Oliveira. Doutora em Educação (UNISINOS). Integrante do Grupo de Pesquisa Carcarás - Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Leitura e Escrita. Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7363249368816228>

Mara Elaine de Lima Elias. Doutoranda em Educação (UNISINOS). Integrante do Grupo de Pesquisa Carcarás - Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Leitura e Escrita. Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2080683035597655>

Betina Schuler. Pós-Doutorada em Educação (Universidade de Lisboa). Pós-Doutorada em Ciências Humanas (Griffith University). Doutora em Educação (PUC/RS). Líder do Grupo de Pesquisa Carcarás - Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura (CNPq/Unisinos). Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5324014715865436>

Como citar este artigo

OLIVEIRA, Marli Pardo Legemann; ELIAS, Mara Elaine de Lima; SCHULER, Betina. Neoliberalismo e a escola contemporânea: uma problematização do programa conta para mim. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12319