



## CRISE DAS LICENCIATURAS? GEOGRAFIA EM CONTEXTO

Wagner Alceu Dias

wagneralceudias@bol.com.br

---

Doutorando em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Endereço: Rua: R-09, Qd. 07, Lt. 13. Conjunto Itatiaia. CEP 74690-350. Goiânia/GO

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central polemizar as políticas públicas caracterizadas como neoliberais na educação, especificamente no estado de Goiás, no contexto da chamada “crise da licenciatura”, relacionando-a ao índice de procura pelo curso de Geografia. Para que se tenha uma coesão quanto à ideia principal, a estrutura se fez mediante a distribuição de três itens que se complementam na medida em que as conclusões se consolidam como resultado da pesquisa. Na abordagem priorizou-se o curso de geografia no estado de Goiás como base empírica, para sustentar as conclusões. O primeiro item tratou de esboçar a relação existente entre Estado e educação. No segundo item, foi prioridade fazer uma relação entre as ideias neoliberais e seus reflexos na educação. Para finalizar, o último item, avançou em tratar especificamente da baixa procura de estudantes pelo curso de geografia no contexto das políticas neoliberais. Com premissa em ostentar uma análise crítica da atuação do Estado no sistema de ensino, a presente pesquisa apontou como conclusão indicativos que se manifestam na irregularidade da distribuição dos cursos superiores que, por conseguinte, produzem uma concorrência, determinada pelo interesse do capital.

### PALAVRAS-CHAVE

Licenciatura, Geografia, Estado, Neoliberalismo, Educação.

## CRISIS OF BACHELOR'S DEGREES? GEOGRAPHY IN CONTEXT

### ABSTRACT

The main purpose of this paper is to polemize the neoliberal public policy in education, specifically in the State of Goiás, in the context of the called bachelor's degree crisis, as well as relating it to the number of people who enters in universities to study geography. In order to have a coherent view of the main argument, it is structured in three major complementing topics consolidated as research results. The approach elected the Geography graduation course in the state of Goiás (Brazil) as the source of empirical foundation to support the conclusions. The first topic sketches the relation between State and Education. The second one establishes the relations of Neoliberal ideas and its impact on Education. Finally, the last topic considers the low demand for Geography graduation courses in the context of Neoliberal policies. With a view to develop a critical analysis of State action on the teaching system, the current study pointed to data that make clear the irregularity of the distribution of graduation courses, which, by its turn, produces competition determined by the capitalist sake.

### KEYWORDS

Bachelor, Geography, State, Neoliberalism, Education.

### Introdução

Desde o último decênio, há rumores de afirmações de baixa procura pelas licenciaturas. Contudo, apenas o baixo índice de concorrência por vagas na licenciatura pode ser considerado um indicativo determinante ao ponto de caracterizar uma 'crise' da licenciatura? Essa indagação é desprovida de sentido, caso esta pesquisa negligencie a discussão sobre a relação entre neoliberalismo e educação.

O Estado, em sua dimensão político-administrativa, será pontuado como o centro da ordem, responsável pela interlocução entre ambos. Sobre a concepção de Estado adotada pela presente pesquisa, Lênin (2010, p. 27) contribui com o seguinte esclarecimento: "Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados."

A existência do Estado é a legitimação de uma sociedade dividida em classes. Ao apropriar-se da educação, principalmente sob uma legislação que confere o dever conciliado ao direito do indivíduo, logo se percebe a sobreposição da classe dominante sobre a classe dos dominados.

O Estado – com o propósito de formar mão de obra para atender às fábricas, disseminadas por todo o planeta – constrói uma estrutura burocrática escolar que tem como prioridade tornar o indivíduo adaptável aos afazeres da indústria. Ler, escrever e contar representam a necessidade da educação, em que todos os indivíduos tornam-se meramente funcionais por força de uma constituição estatal que se apresenta a serviço do capital e usa a educação para tanto, incrementando uma alienação que tem como pano de fundo manter a ordem e o equilíbrio da exploração do trabalho pelo capital.

A educação, nesta perspectiva, passa a funcionar como um aparelho ideológico que, pelo sistema educacional, desempenha o papel de difusão do discurso dominante. Em Rezende (1982, p. 25) encontra-se o seguinte argumento sobre ideologia:

Toda e qualquer ideologia, portanto, não possui autonomia, mas “os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam, também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar”. Isso significa que a produção de ideias está diretamente vinculada à atividade de produzir bens materiais, constituindo-se consequência direta dessa produção. (Grifo do autor).

Os discursos, por serem considerados ideológicos, são evidentemente políticos, pois sempre estão sob a tentativa de explicar e justificar a realidade. Como essa ação é amplamente subjetiva, qualquer que seja a leitura que se faça da realidade será uma vertente tendenciosa à defesa de alguns princípios, em que a pátria, o progresso, a família, o Estado, a ciência ou a própria educação são incorporados pelo discurso, que, como consequência, torna-se ideológico (REZENDE, 1982). Dessa forma, sob a imposição do mercado, consolida-se uma estrutura dominante que torna as políticas educacionais submissas ao sistema de produção capitalista.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa se desenvolve por uma crítica sobre a relação da tríade Estado-políticas neoliberais-educação, em que o curso de Geografia e a educação básica do estado de Goiás, serão tratados enquanto objeto de estudo. Portanto, a pertinência do assunto, mostra-se mediante dois pontos. O primeiro situa-se na relação de estado e educação. Para essa discussão, a gestão da secretaria de Educação do estado de Goiás do período de 2011 à 2014 será pauta de análise usando prioritariamente as formas de avaliação externa em que a educação é comparada a uma indústria, circunstância que compromete seriamente a educação enquanto perspectiva de transformação, e que cada vez mais legitima a educação enquanto um aparelho ideológico do Estado, beneficiando a classe dominante.

O outro ponto a ser tratado é justamente os reflexos das políticas neoliberais exercida pelo Estado, na educação. Com a atuação do estado mínimo, o seguimento privado deve aos pouco recompor o padrão de qualidade da educação. Esse é o discurso que notadamente na prática está em curso e que vem provocando sérios transtornos aos cursos de licenciaturas, sobretudo no curso de Geografia no estado de Goiás, tratado nesta pesquisa como objeto de estudo, conforme já apresentado.

Para a construção da presente pesquisa, foram pensadas algumas técnicas operacionais responsável pela manutenção da lógica do raciocínio, mas que expostas por elas mesmas não conseguem resultados satisfatórios do ponto de vista da inovação do conhecimento. Portanto, para atingir o objetivo da pesquisa parte-se do universo absorvidos pelos sentidos, observando o que de fato acontece concretamente, Silva (2004). Para isso, o conhecimento dos resultados do Índice de Avaliação de Educação Básica (Ideb), concebido na pesquisa como uma política pública de caráter neoliberal, foi fundamental. Os colégios estaduais que tiveram suas notas fotografadas em pesquisa foram arbitrariamente selecionados, com atenção apenas à existência do ensino fundamental e médio. Lembrando que a localização dos colégios e seus respectivos resultados são irrelevantes para a pretendida discussão.

Na direção do ponto central da pesquisa, houve pesquisa *in loco* na Secretaria de Educação do Estado de Goiás para conhecer os programas e metas proposta pela Gestão iniciada no ano de 2011 por um economista, e logo percebeu-se tendências neoliberais. A partir de então, as práticas pedagógicas realizadas nas escolas, confrontadas às teorias neoliberais, passaram a concatenar um raciocínio que vislumbra um cenário problemático para a educação.

Outro fator preponderante que gerou uma necessidade de levantamento de dados oficiais referentes a quantidade de Instituições de Educação Superior (IES), foi a percepção de uma variedade de propagandas em *outdoor*, tv, rádio e jornal, de cursos superiores na cidade de Goiânia, em sentido crescente. Em meio de tantos novos cursos superiores, a frase intitulada “crise das licenciaturas” reverbera o fracasso das políticas públicas para educação. Para tanto, o curso de licenciatura em Geografia do estado de Goiás, especificamente da Universidade Estadual de Goiás foi analisado, tanto em aspectos de localização como da própria demanda.

Destarte, a pesquisa se resume metodologicamente por realização de trabalho de campo para compreender a educação enquanto indústria, e que a partir da avaliação de sua produtividade o seguimento privado fica cada vez mais presente. Logo a contabilização das IES durante os últimos anos conjugadas à lei da procura e oferta foi

determinante para pontuar o quanto as licenciaturas, neste caso a Geografia não se encontra em primeiro plano dos adolescentes que procuram um curso superior. Logo, encaminha-se para a sintetização de todo o processo, resultado que pode ser observado na escrita. Isso não significa que haverá uma definição ou conclusão final, mas apenas abrirá outros horizontes para pensar sobre a tão disseminada “crise da licenciatura”.

O item um da pesquisa é primordial porque, antes de apresentar conceitualmente o neoliberalismo, é preciso entender como ele corrompe os interesses do coletivo e produz uma sociedade individualista, sem forças para lutar contra a ideologia dominante que condiciona o indivíduo a reproduzir sua própria classe social a partir do seu reconhecimento e aceitação de sua condição dentro da estrutura orgânica do capital.

Para explorar empiricamente a relação existente entre neoliberalismo e a educação escolar, bem como as consequências dessa junção no atual sistema de ensino – tema proposto no item dois –, será analisado o período da atual gestão de educação básica do estado de Goiás, compreendido desde o ano de 2010 até 2014. Porém, antes de inserir qualquer exemplo que conote a prática do neoliberalismo na educação, Harvey (2007, p. 2) conceitua:

O neoliberalismo, em um primeiro momento, é uma teoria das práticas econômico-políticas que propõe que o bem-estar humano possa se desenvolver melhor pela liberação das habilidades e liberdades empreendedoras individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada para tais práticas. O Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade monetária. Também deve estabelecer as funções e estruturas militares, de defesa, policiais e legais exigidas para assegurar os direitos de livre propriedade e garantir, pela força, se necessário, o funcionamento adequado dos mercados. Além disso, se os mercados não existirem (em áreas relativas ao manejo da terra, da água, educação, saúde, segurança social e poluição ambiental), então eles devem ser criados por ação estatal, se necessário.<sup>1</sup> (Tradução de MONTEIRO, Newton Paulo<sup>2</sup>).

Entre os principais elementos que caracterizam o neoliberalismo, está em suas bases a proposta do bem-estar social, baseado na liberdade individual e da propriedade

---

<sup>1</sup> Texto na íntegra, em seu estado original: Neoliberalism is in the first instance a theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets, and free trade. The role of the state is to create and preserve an institutional framework appropriate to such practices. The state has to guarantee, for example, the quality and integrity of money. It must also set up those military, defense, police and legal structures and functions required to secure private property rights and to guarantee, by force if need be, the proper functioning of markets. Furthermore, if markets do not exist (in areas such as land, water, education, health care, social security, or environmental pollution) then they must be created by state action, if necessary.

<sup>2</sup> Professor Me. em Letras e linguística. Atualmente é professor da Faculdade Alfredo Nasser.

privada. Por conseguinte, a liberdade individual condiciona o indivíduo a realizar seus ideais, que, de acordo com o esclarecido anteriormente, possui sua origem nas estruturas discursivas do Estado. Em suma, a educação escolar participa fielmente na alimentação do ideário da sociedade.

Entretanto, o problema reside na realização dos ideais, pois numa sociedade em que os indivíduos são considerados livres para conquistar seus objetivos eles entram em disputas, cujo resultado é a satisfação daqueles que conseguem êxito de acordo com parâmetros capitalistas e o sentimento de fracasso daqueles que são tragados pelo processo competitivo (ELIAS, 1994).

O item três, de sua feita, trata de discutir as influências das políticas neoliberais na organização social e da produção do conhecimento sobre o crescimento de cursos superiores, sobretudo as licenciaturas, destacando o curso de Geografia. Baseado em pesquisas em sites governamentais e relatórios de institutos renomados, foi possível – por meio de gráficos e tabelas construídos a partir de referenciais teóricos, conjugados com trabalho de campo realizado em Goiânia – elucidar uma concepção que contraria os rumores da chamada ‘crise das licenciaturas’.

## A relação entre Estado e educação

A concepção de Estado adotada neste trabalho refere-se ao Estado natural, conceituado por Engels (1984), que considera o Estado como um necessário sistema de governo cuja função se estabeleça na condução de um controle social, haja vista que:

[...] o primeiro sintoma de formação do Estado consiste na destruição dos laços gentílicos, dividindo os membros de cada gens em privilegiados e não privilegiados, e dividindo estes últimos em duas classes, segundo seus ofícios, e opondo-as uma à outra. (ENGELS, 1984, p. 122).

Pela forma de organização da sociedade, o processo avançou com notável gravidade em relação à desigualdade. Na medida em que as relações de produção se intensificaram, paralelamente ocorreu um processo de estratificação social determinado pela posse, em que os proprietários de bens passam a explorar, por meio do trabalho, os despossuídos (CAMPOS, 2009). Portanto, a aparição do Estado não foi uma imposição na verticalidade, mas uma inevitável criação que surge em meio ao antagonismo das condições de classes. Porém, mesmo não sendo derivada da classe dos detentores de

meio de produção, a presença do Estado produz regalias emergidas da subordinação da classe trabalhadora aos limites da ordem, regida pelo poder político.

Nessa perspectiva, a educação, no final do século XIX, passa a compor o quadro dos direitos fundamentais sob a incumbência do Estado (BRAATZ, 2008). No Brasil, embora citada na Constituição de 1934, somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – “nova” LDB, Lei 9.394/96 – foi sancionada. Este instrumento, segundo Saviani (1999), desde os primeiros textos, sempre representou o antagonismo de classes sociais. Se, por um lado, a primeira versão desse projeto perpetuou por 62 anos no Congresso, por outro, em 1996, a definição que regulariza o sistema de educação brasileiro obteve agregações satisfatórias à classe dos dominados. Obviamente, é redundante dizer que o período duradouro do primeiro projeto permaneceu basicamente inalterado por forças da classe dominante que, pelo uso desse instrumento, beneficiava-se.

Na considerada nova LDB o art. 2º descreve que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” Portanto, ao relacionar a educação como um direito da sociedade a partir da Primeira Revolução Industrial, logo não é complexo entender que a educação, sobretudo na concepção de Durkheim (1978)<sup>3</sup>, possui a finalidade de garantir a reprodução de um sistema social.

Percebe-se que, por um lado, a classe dominante sempre usou da força do poder político do Estado para conservar as estruturas que a beneficiam, ora com proposição de interceder para causas populares, que em sua maioria não revoga qualquer um de seus privilégios, ora com omissões, comportamento estratégico para o controle, despertando na população o desejo de inovações pela escolha de outro ícone da política, mas sempre dentro da condição de dependência. Por outro lado, a classe dominada se encontra sujeita à alienação provinda da classe dominante, principalmente pela ideologia imposta à educação.

Todavia, a educação sediada pelo Estado oportuniza a conservação da estrutura social conforme os privilégios concentrados na classe dominante (AZEVEDO, 2004). Isso não isenta a educação em manter uma função social, ao ponto de qualificá-la como

---

<sup>3</sup> Émile Durkheim, principalmente em sua obra intitulada “Educação e sociologia”, considera a educação como um fato social e como tal há de possuir uma função, que por regra deve basear-se na correspondência entre o próprio fato e pela necessidade emergente em um determinado contexto da sociedade.

neutra. Pelo contrário. Em Brandão (2007, p. 73-74) encontra-se o seguinte esclarecimento em relação a essa educação:

A educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

Diferentemente de uma educação neutra, a escola configura-se em um aparelho ideológico em que a prática da educação, permeada pelo interesse em manter a ordem da estrutura social, forja necessidades no ideário do indivíduo (FILLOUX, 2010). Para realçar essa afirmação, não foi por um acaso da história que o Estado passou a oferecer educação justamente quando se deflagra a expansão das relações capitalistas na Primeira Revolução Industrial. No referido contexto, houve uma intensificação do processo de globalização e ampliação da divisão social do trabalho, em que o capitalismo necessitava de uma educação que fabricasse homem com força de trabalho de qualidade (TRAGTENBERG, 1976).

O direito à educação aparece no contexto do fortalecimento da democracia, marcado em um extenso acervo, no qual podem ser incluídos os seguintes tratados e declarações: Declaração Universal dos Direitos Humanos – art. XXVI (de 1948); Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem – art. XII (de 1948); Carta Internacional Americana de Garantias Sociais – art. 4º (de 1948); Declaração dos Direitos da Criança – princípio 7º (adotada pela ONU em 1959); Protocolo Adicional ao Pacto de San José da Costa Rica – art. 13 (de 1988) e a Convenção sobre os Direitos da Criança – art. 28 (adotada pela ONU em 1989) (GARCIA, 2004, p. 158-161).

Tais documentos, entre outros, são instrumentos para legitimar a representação política da população, que usa como referências a igualdade de oportunidades, a não discriminação, a qualificação profissional e a melhoria das condições de vida, alguns dos pressupostos inseridos nestas declarações (BRAATZ, 2008, p. 88). Esse é o discurso ideológico da classe dominante que, pelo exercício do poder político do Estado, aposta na homogeneidade dos conteúdos pelos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>4</sup>, que se apresentam a todas as escolas brasileiras com a proposta de contribuir com a eficiência da educação escolar em aspectos de qualidade.

---

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são manuais elaborados pelo Ministério da Educação com o intuito de torná-los uma referência para a elaboração de cada uma das matrizes curriculares dos estados brasileiros. Todos os conteúdos das disciplinas escolares da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) são determinados pelos PCNs.



Esse modelo na verdade representa mais uma das estratégias do Estado em conservar o poder pela autocracia. Pelo domínio das estruturas discursivas, as escolas são incumbidas em desenvolver uma sociedade homogênea, socializada a partir da linguagem única, em que as imagens, os princípios, as normas ou valores são formas que se reproduzem no seio escolar, garantindo assim a conservação do sistema social (NOÉ, 2000).

Ultimamente, difunde-se a ideia de Estado fracassado, sem ação, em extrema inoperância, mas ao fazer-se uma análise do sistema escolar percebe-se que os PCNs, juntamente com os livros didáticos, representam a presença de um Estado forte, dissimulador de uma ideologia hegemônica que corrobora com a manutenção de boas relações de dominação. Para melhor compreensão do Estado e suas políticas educacionais, soma-se o próximo item, que traz reflexos das ideias neoliberais. A relação entre educação e neoliberalismo será mediada pela análise da gestão da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

## Neoliberalismo e educação escolar

A teoria neoliberal aplicada às políticas educacionais segue o modelo administrativo das empresas, tendência que iguala a escola à indústria, sobretudo em relação aos aspectos econômicos. A indústria, orientada pela livre concorrência, possui sua estratificação por meio do índice de produtividade, o qual serve como sensor para maiores ou menores investimentos, assim como caracteriza Bourdieu (1998, p. 2) ao descrever sobre a concorrência industrial e seus dispositivos de estímulo à competição:

A globalização dos mercados financeiros, somada ao progresso das técnicas de informação, garante uma mobilidade sem precedente dos capitais e contempla os investidores, preocupados com a rentabilidade a curto prazo de seus investimentos, com a possibilidade de comparar de maneira permanente a rentabilidade da maioria das grandes empresas e de punir, como consequência do relativo fracasso. As próprias empresas, colocadas sob permanente ameaça desse tipo, devem ajustar-se cada vez mais rapidamente às demandas do mercado. Devem fazê-lo, sob pena de "perder a confiança do mercado", como se diz agora, e perder ao mesmo tempo o apoio dos acionistas que estão preocupados em obter rentabilidade de curto prazo e cada vez mais habilitados a impor sua vontade sobre os gestores, impor as suas normas por meio da orientação do capital financeiro e dirigir suas políticas em matéria de

contratação de trabalhadores, de empregos e de salários.<sup>5</sup> Tradução livre do autor.

A essência do livre mercado é associada à iniciativa das grandes indústrias no aperfeiçoamento da sua produção, baseado na organização do trabalho. Portanto, o que está em pauta é a capacidade da indústria em gerar lucros. Acionistas e empresários estão constantemente atentos “às formas organizacionais e tecnológicas e estão sempre à procura de inovações que regem lucros em excesso, pelo menos por um tempo”. (HARVEY, 2011, p. 79).

O que é importante frisar no contexto das inovações tecnológicas e da forma de organização da produção é exatamente a concorrência, que propiciada pelo Estado não corresponde aos interesses de toda extensão territorial. Chaveiro e Calaça (2008, p. 191-192) exemplificam, afirmando que “a livre iniciativa da economia segue apenas o padrão hegemônico, impondo sobre o território o que lhe convém, segundo as leis do custo e da lucratividade[...]”. Em contrapartida, o Estado, como gestor dessa economia, visa apenas aumentar seu poder pela riqueza gerada, ignorando o reflexo da desigualdade regional em seu território.

Esse cenário denuncia a política neoliberal do Estado em duas circunstâncias. Primeiro, discrimina as regiões onde inexitem condições de logísticas para produção e circulação de bens, ação que acentua a desigualdade regional. A segunda circunstância é a impossibilidade das pequenas indústrias de participarem do mercado, pois a concorrência, como já mostrado, induz necessariamente a um alto investimento, condição inerente do capital monopolista, frequentemente externo.

Dessa forma, o Estado mantém-se na função de disciplinar o território, de modo que este não ofereça entraves para a produção e reprodução do capital. Como a condição brasileira dentro da globalização do mercado financeiro limita-se a agroexportador, a inovação tecnológica necessária à livre concorrência passa a ser uma falácia em países em desenvolvimento, pois a dependência tecnológica favorece apenas alguns grandes empresários brasileiros que fazem a mediação da produção brasileira com o capital internacional (SAES, 2001).

---

<sup>5</sup> Texto na íntegra, em seu estado original: La mundialización de los mercados financieros adicionado al progreso de las técnicas de información asegura una movilidad sin precedentes para los capitales y brinda a los inversionistas, preocupados por la rentabilidad a corto plazo de sus inversiones, la posibilidad de comparar de manera permanente la rentabilidad de las más grandes empresas y castigar en consecuencia los fracasos relativos. Las empresas mismas, colocadas bajo una amenaza permanente de ese tipo, deben ajustarse de forma cada vez más rápida a las exigencias de los mercados. Deben hacerlo bajo pena de “perder la confianza del mercado”. Como se dice ahora, y perder al mismo tiempo el apoyo de los accionistas que están preocupados por obtener una rentabilidad a corto plazo y están cada vez más habilitados para imponer su voluntad a los gerentes, fijarles sus normas através de las orientaciones del capital financiero y dirigir sus políticas en materia de contratación de trabajadores, de empleos y de salarios.

Para ilustrar este cenário, presente no âmbito industrial, em bases educacionais toma-se como exemplo a gestão de Thiago Peixoto, formado em economia, que presidiu a Secretaria de Educação do Estado de Goiás de 2010 até final de 2013, sob a qual foram implementadas políticas educacionais exemplares em matéria de neoliberalismo. Além de este modelo contrariar convicções de Freire (1979), que combate a ideia da adequação da educação à sociedade capitalista, neutralizando, assim, a capacidade de professor e aluno transformarem a realidade, acrescentam-se, conforme Oliveira (2008, p. 20), os problemas relacionados ao “grau de arbitrariedade com que se delimitam os diferentes níveis de proficiência de cada escala” que, por sinal, compromete a interpretação, fase fundamental para interceder encaminhamentos de superação dos problemas do processo de ensino-aprendizagem encontrados (ENRICONE, 2003).

Política conhecida como ‘Pacto Pela Educação’, apresentou-se como um pacote de medidas voltadas à melhoria da qualidade educacional, que adicionou ao ensino escolar do Estado de Goiás elementos que se identificam como política neoliberal, composta por meritocracia, precarização do trabalho intelectual, individualismo, distanciamento entre a população e escola e terceirização do trabalho.

Meritocracia e terceirização do trabalho caminham lado a lado. A meritocracia, segundo Aulete (2004, p. 531), em seu minidicionário contemporâneo da língua portuguesa, conceitua como o “governo de pessoas mais competentes; sistema de seleção baseado nos méritos pessoais”. Este conceito, conforme declaração da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2013), não pode ser compreendido em termos absolutos, pois carece de uma avaliação das condições dos candidatos que almejam o reconhecimento pelo mérito. Em síntese, esse modelo – que prioriza uma lógica gerencial e, por conseguinte, produtivista<sup>6</sup> –, não corresponde aos anseios de um processo educacional capaz de construir uma conscientização<sup>7</sup>.

Essa tendência leva o processo meritocrático a estabelecer critérios baseados na administração empresarial, atribuindo maior peso à experiência de gestão do que propriamente às relações pedagógicas. Essa circunstância favorece os gestores educacionais a terceirizarem setores da educação, como ocorreu no Estado de Goiás, com a contratação do Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação (CAED) de Juiz de Fora–MG. O CAED foi contratado para treinar professores e estudantes de toda

---

<sup>6</sup> Texto de Juliana Lessa publicado na internet. O endereço consta nas referências.

<sup>7</sup> Concepções de Paulo Freire do livro intitulado “educação e mudança”. Conscientização não está no grau de ensino, mas na capacidade de entender as relações de homem e natureza, a partir da realidade concreta em que vive. O sentido de conscientização está nas condições de o indivíduo transformar a realidade. Em suma, é a consciência em ação, sempre em busca de novas experiências.

rede da educação básica com o propósito de melhorar a colocação do estado de Goiás no *ranking* das avaliações em larga escala, sobretudo no Índice de Avaliação de Educação Básica (Ideb).

A precarização do trabalho intelectual e o individualismo são fatores complementares. A partir do momento em que a Secretaria do Estado de Goiás decide terceirizar atividades da educação num ambiente de milhares de professores – boa parte bem qualificada, distribuídos em especialistas, mestres e doutores –, desperta na categoria um sentimento de desprezo, em que a culpa do fracasso da educação pública recai sobre seu trabalho.

Ainda, em decorrência da meritocracia, instala-se uma política de bonificação para o professor que apresentar boa disposição de trabalho, vez que entre os critérios impostos aos professores está a presença contínua em suas funções. Em outras palavras, o professor perde o bônus quando se ausenta dos seus afazeres sem justificativa amparada por lei. Durante o semestre, com 100% de presença o bônus é completo; uma falta, bônus de 85%; duas faltas, 70% de bônus, e assim sucessivamente.<sup>8</sup>

Além da assiduidade em seus afazeres, o professor deve entregar regularmente seus planos de aulas (quinzenalmente), como também lançar os dados dos estudantes relativos a notas e frequência no diário eletrônico. Essas são algumas das atribuições exigidas do professor para que faça jus ao bônus. Caso o professor tenha mais de cinco faltas no semestre, perde-se o direito ao bônus.

Além do bônus ao professor, também há o bônus para o coordenador, que necessita cumprir sua jornada de trabalho nas escolas, devidamente comprovada, e participar de formações oferecidas pelas Subsecretarias Regionais de Educação. O grupo gestor, composto pelo diretor, vice e secretário, também recebe bônus pelo bom cumprimento de seus afazeres.

O bônus também alcança os estudantes, pois aqueles que obtiverem maior desempenho no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) são bonificados mediante o recebimento de valor ao término do Ensino Médio. E, por fim, há o bônus para a escola, que pode ser usado conforme suas necessidades. Esse bônus chega a R\$ 40.000,00 e tem como objetivo melhorar os índices da educação do estado de Goiás.

A natureza de políticas neoliberais está diretamente relacionada à produtividade; portanto, a exemplo do que se faz na grande indústria, a escola, a partir de então, passa

---

<sup>8</sup> Para maiores detalhes, acessar o *site* da Secretaria da Educação do Estado de Goiás: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=4231>.

por um processo de estratificação quanto ao nível de qualidade, cuja responsabilidade recai sobre o corpo docente. Assim, a responsabilidade pelo fracasso é transferida aos professores que, punidos pelo não recebimento do bônus, também contribuem para a punição do coletivo, que é a própria escola (SILVA, 2012). Essa política educacional produz efeitos perversos, pois condiciona um espírito de competitividade baseado na vigilância, em que o descumprimento de uns pode provocar punição pra todos. Essa lógica empresarial é causadora de diversos atritos; portanto, é desagregadora (NASCIMENTO, 2013).

Como se não bastasse, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás fez questão de ostentar o resultado do Ideb publicamente, por meio de placas, num total de 1143 escolas e colégios. O investimento na fabricação de placas representou um impacto significativo aos cofres públicos referentes às verbas destinadas à educação, mas por ausência de fonte segura os valores deixaram de ser expostos nesta pesquisa. Na figura 01, tem-se um mosaico em que são mostradas, lado a lado (escola A e escola B), duas placas relativas aos resultados do Ideb do ensino médio, e outra, na parte inferior (escola C), referindo-se às notas do Ideb, tanto do ensino fundamental como médio, de um determinado colégio.



**Figura 01** – Panoramas de média do IDEB em colégios estaduais do estado de Goiás – 2014. Fotografias efetuadas em trabalho de campo realizado no dia 11 de fevereiro de 2014. Fonte: DIAS, Wagner Alceu.

É diante desses resultados que erroneamente a sociedade distingue a melhor escola da pior. Esses números são interpretados pelo senso comum que avalia a qualidade de educação. No exemplo da figura 01, ao observarem-se as médias do Ideb de duas escolas de ensino fundamental, percebe-se que o resultado da escola da esquerda foi de 4,7, enquanto que a escola da direita conseguiu 4,2. Embora 4,7 seja um resultado maior que 4,2, principalmente quando se trata de uma avaliação que se utiliza de alguns critérios para calcular uma média, o simples resultado não revela o processo, sendo temerário afirmar que a escola que obteve média maior tem mais qualidade de ensino.

Dos critérios adotados no cálculo do Ideb, Ronca (2013) e documentos da CNTE (2013) são precisos, apesar de o último trazer a evasão como um indicativo. Entretanto, na presente pesquisa consideraram-se apenas dois pilares: o primeiro é relativo à aprovação dos estudantes baseada no Senso Escolar; o segundo é a computação das médias de duas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil.

Baseado em Ronca (2013, p. 79), quando afirma que “[a] escola é uma instituição complexa que exige muitos olhares; [a] verdade está no todo e o desafio da complexidade é o desafio da visão global”, pode-se usar do seguinte exemplo para mostrar que os números podem ser inconsistentes dentro do processo. Em uma escola de formação de pilotos de aeronaves existem dois pilotos, nomeados de A e B. Os dois pilotos foram submetidos a um teste que simula a decolagem e pouso; em ambas as avaliações a pontuação foi de 0 (zero) a 10 (dez). O piloto A repetiu a nota 4 (quatro) na decolagem e no pouso, enquanto que o piloto B conseguiu um excepcional 10 na decolagem, mas teve um zero no pouso. Ao calcular as médias, o piloto A se manteve com nota 4. Já o piloto B teve média maior, atingindo nota 5.

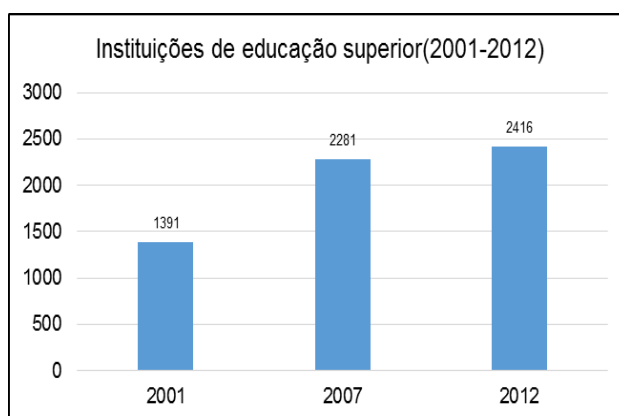
Diante do cenário de médias calculadas por avaliações que tinham como critérios identificar problemas dos pilotos, usou-se a decolagem e pouso. Nesta perspectiva, faz-se a seguinte pergunta: com qual piloto você gostaria de voar? A resposta, obviamente, será com o piloto A, mesmo apresentando certas dificuldades na decolagem e no pouso. A média 4 demonstrou razoável habilidade na decolagem e no pouso, constatando competência na garantia da vida dos passageiros. No entanto, o mesmo não ocorreu com o piloto B que, apesar de ter obtido média 5, superando a média do piloto A, não teve habilidade alguma no pouso, situação que indica um problema grave que compromete a competência na garantia da vida de todos os passageiros.

A avaliação em larga escala não consegue medir a qualidade da educação. Como descrito por Assis e Amaral (2013), esse instrumento foi elaborado para atender às demandas do mercado e, por meio da descentralização da responsabilidade do Estado em manter o padrão de qualidade, consolida-se, no ideário na sociedade, uma precipitada visão empreendedora, facilitando, assim, manobras como a transferência de recurso ao setor privado de educação pelo fechamento de instituições públicas que não apresentam as metas esperadas.

Depois de compreender parcialmente a forma com que o Estado instrumentaliza a educação e como os professores e parte da sociedade são cooptados pelas políticas neoliberais, o intento da conclusão dessa pesquisa é fazer relação com a chamada crise das licenciaturas, evidenciando o curso de Geografia.

### A crise das licenciaturas (Geografia) como reflexo de políticas neoliberais

Como exposto nos itens anteriores, a educação cumpre em disciplinar o trabalho ao capital. Portanto, é por esse viés que a discussão da chamada crise das licenciaturas será desenvolvida. Para isso, faz-se importante apresentar alguns dados pertinentes ao crescimento demográfico brasileiro comparado ao crescimento de cursos superiores. Essa analogia visa perquirir a veracidade da chamada crise das licenciaturas, sobretudo no curso de geografia. No quadro geral dos cursos superiores, a figura 02 ostenta a evolução de instituições de cursos superiores no Brasil de 2001 até 2012.



**Figura 02** – Crescimento de instituições de educação superior de 2001 à 2012  
Fonte: Adaptado do Observatório do mundo do trabalho(MEC/IFG, 2014)  
Org.: DIAS, Wagner Alceu, 2014.

É notável o avanço da quantidade de instituições de nível superior no território brasileiro. Ao fazer relação com o número da população, logo é perceptível que em relação proporcional o número de institutos de educação superior (IES) cresce 73,68% no período de 2001 a 2012, enquanto que no mesmo período a população cresce apenas 11,57%. Mas em que essa comparação pode contribuir na associação das políticas neoliberais com a crise das licenciaturas? Quando os números dos institutos de educação superior são distribuídos, conforme mostra a tabela 01, sobretudo entre as categorias administrativas, destaca-se o avanço do setor privado na criação principalmente de faculdades, mais viáveis ao mantenedor pelas exigências do MEC.

**Tabela 01** – Crescimento de Instituições de Ensino Superior por organização acadêmica e categoria administrativa em Goiás.

Ano	UNIVERSIDADES		CENTROS UNIVERSITÁRIOS		FACULDADES		IFS E CEFETS
	Públicas	Privadas	Públicos	Privados	Públicas	Privadas	Públicos
2001	71	85	2	64	84	1059	26
2007	96	87	4	116	116	1829	33
2012	108	85	10	129	146	1898	40

Durante os 11 anos compreendidos no levantamento – 2001 a 2012 –, o número de IES no setor privado cresceu 74,83%, superando o crescimento de IES públicas, que avançou em 66,12% nos mesmos anos. Como no Brasil a Constituição Federal de 1998 não prevê a educação superior como dever do Estado, o setor privado é que se responsabiliza em ofertar tal ensino. De acordo com o capítulo VIII do artigo 9º da LDB, o Estado apenas tem a obrigação de “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.”<sup>9</sup> Para cumprir a legislação é usado o instrumento de avaliação chamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que analisa as IES, seus cursos e o desempenho dos estudantes (ASSIS e AMARAL, 2013).

Na comparação entre os anos de 2001 e 2012, ficou evidente o relativo crescimento das IES em relação à população brasileira. Isso explica um número cada vez maior de pessoas com formação superior. Esse avanço não necessariamente representa

<sup>9</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



uma sociedade mais conscientizada politicamente. Isso porque com a expansão das IES no setor privado, apesar da existência de um instrumento de regulação que prima pela qualidade, há diversas instituições que não oferecem o mínimo de condição para a integralização do curso. E, de certa forma, isso repercute no mercado de trabalho, sobretudo na licenciatura, que pela sua deficiência de formação superior reproduz o problema na sala de aula, reduzindo a condição política do professor a um simples instrutor de conhecimento.

Como forma de provocar a reflexão acerca da procura por cursos de licenciaturas, no caso em tela o de Geografia, a tabela 02 mostra a atual demanda em 10 municípios do estado de Goiás.

**Tabela 02** – Nível de concorrência no curso de licenciatura em Geografia da UEG.

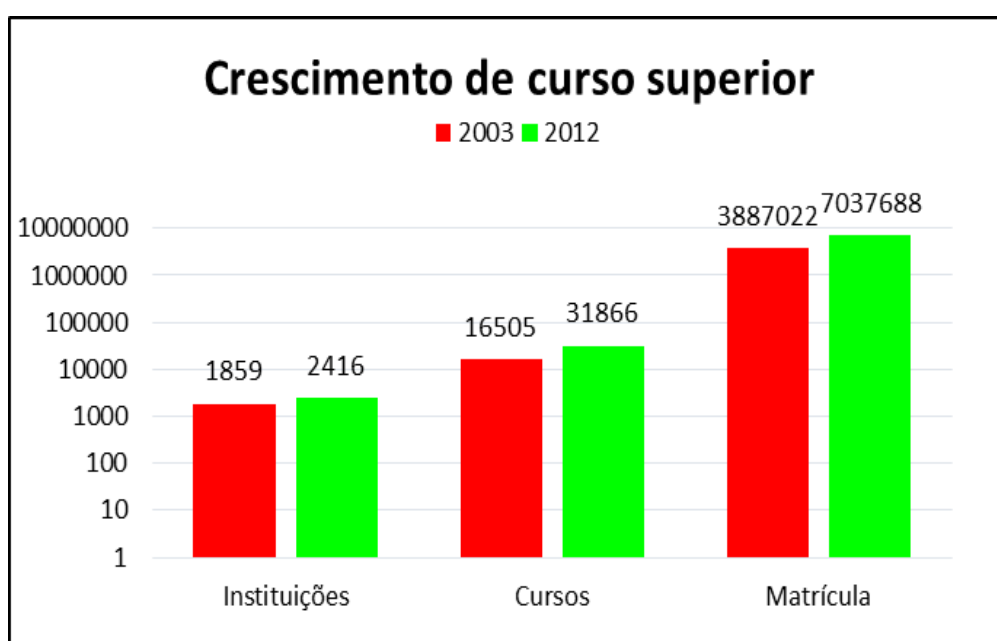
<b>Curso</b>	<b>Municípios</b>	<b>Inscrição/vaga</b>
Geografia	Anápolis	0,44
Geografia	Formosa	5,16
Geografia	Goiás	1,97
Geografia	Iporá	1,03
Geografia	Itapuranga	1,50
Geografia	Minaçu	2,06
Geografia	Morrinhos	0,88
Geografia	Pires do Rio	1,44
Geografia	Porangatu	5,38
Geografia	Quirinópolis	0,88

Fonte: <http://www.nucleodeselecao.ueg.br/> publicado em 16 de outubro de 2013.  
Organização: DIAS, Wagner Alceu Dias

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) é composta por 42 campi universitários, dos quais dez possuem o curso de Geografia. A tabela 02 expressa a concorrência em cada um dos municípios, que por sinal diferem-se quanto à procura pelo curso de Geografia. O caso mais crítico é o do município de Anápolis, em que basicamente houve duas vagas para um candidato. Percebe-se que os municípios mais próximos à região metropolitana são os que apresentam menor demanda. Essa situação pode ser um indício de uma 'crise' das licenciaturas, em especial da geografia?

Com o fim de desvendar a suposta concentração de cursos de geografia na região, foi verificado que a Faculdade Alfredo Nasser, localizada em Aparecida de Goiânia,

ofertou 40 vagas no início do ano de 2014, mas apenas sete matrículas foram efetivadas, número que compromete a continuidade da oferta do curso por parte do mantenedor. Também foi consultada a concorrência na UFG, em que a licenciatura em Geografia chegou a registrar 2,47 candidatos por vaga. O bacharelado em Geografia, de sua feita, teve 2,3 candidatos por vaga. À guisa da conclusão, não é correto afirmar que a UFG, por ser pública, consegue absorver a demanda de candidatos ao curso de Geografia, pois a UEG também é pública. Contudo, no momento, é pertinente a apresentação da figura 03, que mostra um crescimento de mais de 70% das IES entre os anos de 2003 e 2012, dados que oferecem outro viés para o pensar da suposta ‘crise das licenciaturas’.



**Figura 03** – Crescimento de instituições, cursos superiores, matrículas de 2003 à 2012.  
 Fonte: Censo da Educação Superior (MEC/Inep)  
 Elaboração: DIAS, Wagner Alceu, 2014.

Sabe-se que uma instituição de ensino possui vários cursos e que com o aumento de instituições a consequência é o aumento dos cursos. No período de 2003 a 2012, o número de cursos superiores cresce 93,06%, aumentando substancialmente o número de matrículas, que no mesmo período cresceu 81,05%.

Esse quadro de informações realça a perspectiva de que a suposta crise das licenciaturas está diretamente ligada à expansão de oportunidades ocasionada pela excessiva abertura de IES, sobretudo de caráter privado. A lógica da IES privada segue a regra da procura e oferta, da qual a educação é entendida como produto. Dessa forma, a IES, por tendência do mercado, irá ofertar o produto que apresenta maior escassez, na perspectiva de viabilizar uma maior demanda e, consecutivamente, obter maior

vantagem nos lucros. Essa conclusão confirma-se mediante informações do Observatório do Mundo do Trabalho (MEC/IFG, 2014) que declara que 53,49% dos cursos de licenciaturas ofertados no estado de Goiás são oriundos das instituições públicas.

No entanto, verdadeiramente não há uma chamada crise das licenciaturas. O que está acontecendo é uma expansão das oportunidades de ensino superior alicerçadas por políticas de transferência de investimento do setor público ao setor privado. Dados do Ministério da Educação, 2014, mostram que as matrículas em curso superior no grau de ensino das licenciaturas não sofreram queda. Pelo contrário. Destaca-se um aumento de 1.340 matrículas entre os anos de 2010 para 2011.

Pela mesma fonte, constata-se que 74% de todas as matrículas em cursos superiores do ano de 2011 foram efetivadas no setor privado. O que não pode ser negado é o reconhecimento do aumento de matrículas nos cursos tecnológicos, com aumento de 88.925 matrículas entre o mesmo período de 2010 a 2011. Estes dados confirmam a tendência do crescimento do setor privado e sua não atuação na oferta de licenciaturas, ficando estas a cargo das instituições públicas.

Ainda quanto à tabela 02, pode-se concluir que a localização geográfica dos cursos superiores tem correspondência com o nível de concorrência entre o grau de ensino, particularmente nas licenciaturas e tecnológicos. Constata-se que os cursos de Geografia de Formosa e Porangatu, mais distantes da metrópole, são possuidores dos mais altos índices de concorrência, ultrapassando cinco candidatos por vaga. Na medida em que a localização do curso de geografia aproxima-se da metrópole, a demanda diminui.

## **Considerações finais**

Nessa ocasião, conclui-se que a sociedade procura a presença do Estado nos instantes de dificuldades, mas, obscurecida por uma ideologia dominante, não reconhece que tais dificuldades são geradas justamente pela presença do Estado. O desencontro da palavra 'presença' está no âmbito do interesse. A presença do Estado clamada pela grande parcela da sociedade, sobretudo os dominados, justifica-se pelo amparo social em saúde, educação e segurança, enquanto que a presença efetiva do Estado assenta-se nesses mesmos serviços, mas com propósitos de cooptação, garantindo constantemente uma necessidade emergente de Estado à sociedade. Em outras palavras, a atuação do Estado é produzir no ideário da sociedade uma "necessidade de Estado", pois dessa

forma, as forças antagônicas são domesticadas pela difusão das ideias neoliberais, que, ao se apropriarem da educação provocam um individualismo sem precedentes.

Foi constatado que no estado de Goiás o setor público oferta maior percentual de cursos de licenciatura que, conseqüentemente, alcançam um maior número de pessoas, relevando a distribuição entre as mesorregiões. Complementa-se, então, a constatação do setor privado como responsável por mais de 70% da formação da população em cursos superiores que, pela lei da oferta e procura, lança cursos com demandas significativas do ponto de vista da acumulação do capital.

O panorama das demandas segue a lógica do capital. Nas regiões distantes da capital goiana, frequentemente desprovidas de grandes oportunidades em cursos superiores públicos e principalmente privados, devido ao baixo índice populacional, os candidatos a cursos superiores concorrem a vagas que lhes são acessíveis. Na região metropolitana, como há um número considerável de faculdades privadas e, conseqüentemente, um significativo acervo de cursos que podem ser alicerçados por programas públicos que concedem bolsas universitárias, as licenciaturas não são consideradas primeira opção.

O curso de Geografia foi usado como objeto de pesquisa, e conseqüentemente teve a pretensão de representar as licenciaturas. Portanto, de acordo com levantamento de dados estatísticos contidos nas figuras 02 e 03, o número de cursos superiores e conseqüentemente de instituições, tem crescido muito durante os últimos dez anos, e que pela análise da realidade goiana conclui-se que o Estado tem ofertado parcela substancial de cursos em licenciatura, enquanto que o setor privado é o setor responsável pela oferta dos novos cursos. Isso significa que as licenciaturas não diminuíram, mas também não teve crescimento de número de unidades.

Em toda a extensão territorial do estado de Goiás, dos 16 cursos de Geografia, apenas dois(02) deles são oferecidos pela iniciativa privada. Os outros 14 cursos são públicos, dos quais dez(10) são de origem estadual e quatro(04) federal distribuídas de forma equilibrada pelo interior de Goiás. Nota-se que, os cursos de licenciatura não estão concentrados na região metropolitana, fato que reforça a educação enquanto produto, em que todo o crescimento de ISE e de seus respectivos cursos encontra-se dentro da lógica da procura e oferta, concentrando na região metropolitana para atender uma demanda que frequentemente é de mercado.

Sem qualquer pretensão de conclusão, considera-se mediante a teoria e prática um quadro em que as licenciaturas não apresentam demanda frente a outros cursos, razão pela qual a iniciativa privada que visa lucros, não possui interesse na oferta.

Ressalta-se que os motivos que contribuem para as licenciaturas não serem competitivas do ponto de vista do mercado, não foi alvo da pesquisa, e que evidentemente, por uma outra pesquisa poderá ser apontado um conjunto de fatores que colaboram para construção deste cenário.

Todavia, o esforço dessa pesquisa é mostrar que as licenciaturas ainda estão formando professores em ritmo crescente e que a chamada 'crise' é apenas uma desconcentração das instituições públicas pelas políticas de financiamento a cursos superiores do setor privado. A transferência da responsabilidade da formação superior de ordem pública para o setor privado é uma estratégia política e econômica inerente à teoria neoliberal, que procura baratear os custos com a educação, mas que pode custar caro para a sociedade no que pertine à conscientização política.

### Referências Bibliográficas

- AMARAL, Nelson Cardoso; ASSIS, Lúcia Maria de. **Avaliação da educação: por um sistema nacional**. Retratos da educação, Brasília, v.7, n.12, p.27-48, 2013.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2004. 896p.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores associados, 2004. 75p.
- BOURDIEU, Pierre. **La esencia del neoliberalismo**. 1998. 5f. Monografia (Especialização em Economia) - Revista Colombiana de Educación, Colômbia, 1998.
- BRAATZ, Tatiani Heckert. **Direito à educação: dever do Estado?** Revista Jurídica-FURB, Santa Catarina, v.12, n.24, p.80-94, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodriguês. **O que é educação**. São Paulo: brasiliense, 2007. 116p.
- BRASIL, Ministério da Educação/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Observatório do Mundo do Trabalho. **Dados sobre cursos de licenciatura**. Goiânia: Ministério da Educação, 2014. 142p.
- CAMPOS, F. I. **Ciência política: introdução a teoria do Estado**. Goiânia: Vieira, 2009. 188p.
- CHAVEIRO, Eguimar Felício; CALAÇA, Manoel. A Dinâmica Demográfica do Cerrado: O Território Goiano Apropriado e Cindido. In. GOMES, Horieste. **Universo do Cerrado**. vol. II. Goiânia: UCG, 2008. p. 287-307.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 86p.
- Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação/CNTE. **A meritocracia na educação brasileira**. Retratos da Escola, Brasília, v.7, n.12, p.209-213, 2013.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 201p.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. 215p.

ENRICONE, Délcia. Pressupostos teóricos sobre a prática avaliativa (Org.) ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene. **Avaliação: uma discussão em aberto**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. 152p.

FILLOUX, Jen-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Recife: Editora Massangana, 2010. 148p.

FREIRE, Paulo. (1979). **Educação e Mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 79 p.

GARCIA, Emerson. O Direito à educação e suas perspectivas de efetividade. In: \_\_\_\_\_, Emerson. Coord. **A efetividade dos direitos sociais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010. 184p.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. Reino Unido: Oxford, 2007. 256p.

\_\_\_\_\_, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011. 235p.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A educação, o ensino de história e o currículo mínimo do estado do rio de janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores**. História e ensino, Londrina, v.19, n.2, p.87-114, 2013.

NOÉ, Antônio. **A relação educação e sociedade: os fatores sociais que intervêm no processo educativo**. UNISO–Avaliação da educação superior – AVALIAÇÃO, Sorocaba–São Paulo, v.5, n.3, p.21-26, 2000.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **Três investigações sobre escala de proficiência e suas interpretações**. 2008. 145f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de educação da PUC-RIO. Rio de Janeiro, 2008.

Projeto Cne/Unesco 914brz1136.3. Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de uma educação nacional de qualidade. **Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil**. Brasília: Ministério da educação, 2013. 48p.

REZENDE, Vera. **Planejamento urbano e ideologia**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982. 126p.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades**. Retratos da educação, Brasília, v.7, n.12, p.77-86, 2013.

SAES, Décio. **República do capital: capitalismo e processo político no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2001. 134p.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. São Paulo: Editora autores associados, 1999. 238p.

SILVA, Amanda Moreira da. Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professor. **In: VII Simpósio Nacional Estado e Poder**. 2012. 10f. Monografia (Tecnologia em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Uberlândia, 2012.

SILVA, L. R. **Do senso comum à Geografia científica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 140p.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. Org. GARCIA, Walter E. **Educação Brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, LTDA, 1976. 277p.

**Educação não é mercadoria! A quem serve a lógica da meritocracia nas escolas?** Texto de Juliana Lessa. Disponível em: <<http://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2013/09/10/educacao-nao-e-mercadoria-a-quem-serve-a-logica-da-meritocracia-nas-escolas/>> Acesso em: 5 fev. 2014.

**Procura por curso superior de tecnologia cresce 11% no país.** Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1308461>> Acesso em: 1 abr. 2014

**SÃO PAULO** (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 1. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 8 mar. 1999.

#### **Artigo assinado (jornal)**

DIMENSTEIN, G. Escola da vida. Folha de S. Paulo, São Paulo, 14 jul. 2002. Folha Campinas, p. 2.

#### **Artigo não-assinado (jornal)**

FUNGOS e chuva ameaçam livros históricos. Folha de S. Paulo, São Paulo, 5 jul. 2002. Cotidiano, p. 6.

Recebido em 28 de outubro de 2014.

Aceito para publicação em 09 de novembro de 2015.