

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS E DESAFIOS À GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Rosane Fátima da Conceição Branco – UNOESC

Eixo Temático: Estado e políticas públicas de educação

RESUMO

Como parte de uma pesquisa que busca investigar os avanços alcançados por estas políticas em termos de garantias do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros, o trabalho apresenta as primeiras reflexões construídas a partir da revisão teórica e do levantamento preliminar de alguns dados oficiais do atendimento nesta modalidade de educação. Ressalta ainda o discurso utilizado por organismos internacionais que confere à educação escolar o *status* de eixo propulsor para o desenvolvimento socioeconômico dos países, bem como a crescente desobrigação governamental em relação aos direitos sociais, dentre eles, os educacionais. Sob o argumento de que o analfabetismo será resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens em idade apropriada, questiona a exclusão da EJA do quadro prioridades educacionais ao longo das últimas décadas. Conclui observando que há fortes indícios de que as políticas públicas adotadas nas últimas décadas para a educação de jovens e adultos no Brasil não têm sido suficientemente capazes de promover avanços significativos em termos de cobertura. Ao mesmo tempo em que são proclamadas a equidade e a democratização do acesso à educação escolar, assiste-se a uma progressiva desobrigação governamental que acentua o comprometimento dos direitos fundamentais da classe trabalhadora, como o direito à educação.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação de jovens e adultos. Organismos Internacionais.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, as políticas brasileiras de educação básica têm sido influenciadas por orientações emanadas de organismos internacionais. Estas orientações, além de um evidente viés econômico que se ancora no chamado novo modelo de desenvolvimento global, têm sido consentidas pelos governantes brasileiros ao longo do tempo.

Neste modelo de desenvolvimento, a educação básica assume papel central. Os discursos dominantes atribuem a ela a tarefa de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional.

No contexto em que emerge esse discurso da centralidade da educação, são fortalecidas as teses em favor da transferência da educação da esfera da pública para a esfera do mercado, o que compromete o seu caráter de direito (GENTILI, 1996).

A preocupação passa a ser de obter mão-de-obra qualificada, no sentido de arcar com as necessidades de mercado, garantido sua lucratividade. Conforme Silva (1994), a reestruturação do Estado defendida pelos ideólogos neoliberais, é central que a educação institucionalizada seja atrelada aos objetivos estreitos de preparação para o mercado de trabalho. “No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional” (p. 12).

Consoante, o discurso dos organismos internacionais enfatiza que para obter resultados positivos da competitividade os trabalhadores devem estar bem preparados, daí a responsabilidade da educação básica para a promoção do desenvolvimento econômico de um país.

Como parte de uma pesquisa que busca investigar os avanços alcançados pelas políticas públicas das últimas décadas em termos de garantias do direito à educação e à qualidade educacional de jovens e adultos trabalhadores brasileiros, este trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões construídas a partir da revisão teórica e do levantamento preliminar de dados oficiais do atendimento nesta modalidade de educação.

2. POLÍTICA NEOLIBERAL *versus* EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Advogando a favor de um Estado mínimo, com objetivo prático de desvalorização das diversas formas de intervenção estatal na economia, a ideologia neoliberal ganhou terreno na Europa no final dos anos de 1970. Representava uma saída econômica, política e jurídica específica para a solução dos problemas da economia do mundo capitalista. Nas palavras de Moraes (2000, p.16), “o movimento neoliberal precisou esperar bastante para furar o bloqueio dos trinta anos que se seguiram à II Guerra Mundial, tempos que pareciam entronizar o keynesianismo e a economia capitalista regulada como padrões incontestáveis de pensamento e ação”.

A adoção da teoria neoliberal ocorreu, principalmente, durante os governos de Margaret Thatcher (1979 a 1990) e John Major (1990-1997), no Reino Unido, e de Ronald Reagan (1980 a 1988) e George Bush (1988-1992), nos EUA.

Na América latina segundo Moraes (2000, p.17) “programas neoliberais de ajuste econômico nos anos de 1980, foram sendo impostos como desdobramentos dos processos de renegociação da dívida e de monitoração das economias locais pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI)”.

Um marco da propulsão desses programas neoliberais nos campos político e econômico foi o “Consenso de Washington”. Em 1989, este consenso estabeleceu um conjunto de medidas econômicas de cunho neoliberal que passou a ser recomendado pelo FMI para a aceleração do desenvolvimento econômico nos países da América Latina. Entre estas medidas destacam-se a disciplina fiscal, redução de gastos públicos, privatizações de estatais, desregulamentação no campo das leis trabalhistas, abertura comercial e eliminação de restrições para os investimentos externos diretos (GARCÍA, 2010).

Conforme Rose (1996) citado por García:

O neoliberalismo não renuncia à vontade de governar. Simplesmente inventa, ou reestrutura, novas estratégias, que vão ao sentido da desgovernamentalização do Estado e da desestatização das práticas de governo, utilizando como estratégias a *marketização* e o empresariamento dos serviços sociais, a descentralização, a pluralização, autonomização e autogestão induzidas pelo Estado, dentro de um mercado governado pela competição, pela responsabilidade e demanda do consumido (2010, p. 449).

Ser competitivo, segundo Goragio (2000, p.80), “significa ter capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficiente às suas mudanças”.

Seguindo à risca a cartilha estabelecida pelos organismos internacionais os países da América Latina reduziram o papel do Estado no campo social, associadamente a cortes nos gastos públicos, privatização da economia e de serviços públicos, liberação do mercado, antinacionalismo, menos impostos para banqueiros e empresários, flexibilização do mercado de trabalho e enfraquecimento dos sindicatos, julgados empecilho para a modernização da economia.

Nos anos de 1980 e 1990, organismos internacionais como BM, FMI, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Associação Latina-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS), elaboram documentos apresentando soluções consideradas cabíveis aos países em desenvolvimento, dando ênfase à área educacional e econômica. Disseminou-se a ideia de que a sobrevivência à concorrência do mercado, o alcance ou manutenção do emprego, como cidadão do século XXI, dependeria do domínio dos *códigos da modernidade*. “Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990” (SHIROMA; MORAES;

EVANGELITA, 2007, p.47).

Os discursos correntes nos documentos dos organismos internacionais apresentam de maneira clara, uma promessa de inclusão, progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para os que dominam os códigos da modernidade.

Nesta lógica, a educação deve alinhar-se ao mercado e à competitividade, despeito de valores pautados na cidadania, na construção da cultura e na participação política dos indivíduos na vida em geral.

O discurso dos organismos internacionais vincula a educação como referência para a modernização social, a democracia e a cidadania ligadas aos interesses da economia de acumulação de capital econômico. Segundo Canário (2003), citado por Rummert (2010, p. 517), “através de programas de cooperação técnica, de apoio à investigação e ao desenvolvimento, são sugeridos ou mesmo impostos, de modo uniformizado, diagnósticos, técnicas e soluções aos países”.

Através de um modelo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade, a proposta do Banco Mundial recai sobre a educação básica, visando trabalhadores qualificados e, conseqüentemente, com reais possibilidades de aumento de produção e de crescimento econômico.

O discurso utilizado pelo Banco Mundial situa a educação escolar como eixo precursor para o desenvolvimento socioeconômico dos países, embora postulando uma crescente desobrigação governamental em relação aos direitos sociais das pessoas. A EJA tem sido uma das modalidades de ensino alijadas deste processo, pois ao mesmo tempo em que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino, por meio de desobrigação governamental. Entendemos que esta concepção, difundida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, confere à EJA um papel secundário nas reformas educacionais.

Baseando-se nas relações custo-benefício, recomenda o investimento na educação de crianças e jovens em idade apropriada, em detrimento da educação de jovens e adultos. Sob o argumento de que o analfabetismo será resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens em idade apropriada, a EJA vem sendo excluída, ao longo das últimas décadas, das políticas educacionais.

A expressão *aprendizagem ao longo da vida*, defendida pelos organismos internacionais, inclusive em eventos patrocinados pelo BM e Unesco, sinaliza bem o alinhamento entre as orientações desses organismos e as políticas educacionais operadas pelos país-alvo, na medida em que se apresenta como resposta positiva tanto ao crescimento

econômico quanto à redução da pobreza. Vê-se a educação sendo apresentada como um “triunfo” para “paz, liberdade e justiça social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 56).

A aprendizagem ao longo da vida, também é expressão encontrada na Declaração de Hamburgo, que nasceu da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1997, na Alemanha.¹ Consta desta declaração que a EJA é um direito de todos e que diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Temas como educação de gênero, educação indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e Sociedade civil também foram abordados nessa declaração.

De acordo com Gadotti:

As lições deixadas pela V CONFITEA podem ser sintetizadas nos seguintes pontos: a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; K) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social (2009, p. 10).

Embora a proposta de educação ao longo da vida, formulada na V CONFITEA tenha articulado hegemonicamente os discursos que emolduram as recentes políticas na região (América Latina e Caribe), Torres (2001), citada por Di Pierro (2008, p. 376), entende que:

[...] “as estratégias de reforma e política educacional implementadas no período foram influenciadas, sobretudo, pela iniciativa internacional de Educação Para Todos e, mais especificamente, por sua versão restrita, que reduziu as generosas concepções e metas originais a políticas focalizadas na instrução primária de crianças, confinando a EPJA [Educação de Pessoas Jovens e Adultas] a uma posição marginal na agenda pública”.

Em 2009, depois das lutas de várias entidades da sociedade civil mundial, capitaneadas pelo Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas (ICAE) o então Diretor Geral da Unesco, Koichiro Matsuura, decidiu que a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos ocorreria em Belém do Pará (Brasil). À época, segundo Haddad (2009, p.4) comentava-se “que a UNESCO temia por realizar uma reunião como esta na América

¹ Na ocasião, Paulo Freire foi homenageado pela Unesco com a citação “Década Paulo Freire da Alfabetização”.

Latina, com governos majoritariamente progressistas, e particularmente no Brasil, com forte tradição em educação popular e forte presença da sociedade civil e frente à falta de alternativas.” Como a instância responsável pela organização da VI CONFITEA, no Brasil, foi designando o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (IUL).

O evento contou com a participação de 144 delegações com direito a voto, com mais de 500 ONGs, sindicatos e militantes de 80 países diferentes. Durante três dias de convenção, dez pontos básicos foram acordados pelos participantes. Dentre estes, o ponto que chama atenção é com relação ao respeito e a reafirmação da EJA como um direito humano e justiciável. Outro aspecto foi o financiamento, que teve como reivindicação a aplicação de 6%, no mínimo, dos orçamentos nacionais para a educação de jovens e adultos e a superação da discriminação operada pelas políticas de financiamento dos organismos internacionais.

Para Haddad:

[...] como ganhos, ao final da CONFITEA, além do reconhecimento da EJA como um direito humano, apesar de mediado pelo direito à educação em geral, a alfabetização foi considerada apenas um primeiro momento no processo de aprendizagem ao longo da vida e, portanto, foi ressaltada a necessidade de os governos se comprometerem com tempos maiores de escolaridade. Ao final, o documento frustrou por não estabelecer metas de financiamento, tornando o compromisso frágil para os próximos doze anos (2009, p.7).

No engodo de referendar a educação como essencial na resolução de todos os problemas de uma sociedade, Haddad (2009, p.7), comenta que este foi o “principal elemento de crítica produzida pela sociedade civil presente na VI CONFITEA. A defesa da educação como direito humano, com toda a sua força transformadora, não é a única e primeira solução para os problemas globais”.

Também conforme Haddad “o conceito da aprendizagem ao longo da vida não se deixou enganar por uma visão funcionalista, adaptada às estruturas sociais, à competitividade econômica e à busca de empregabilidade, numa visão individualista e funcionalista”. Haddad acredita que a voz unida dos profissionais e ativistas em educação de adultos presentes na CONFITEA contribua nos próximos anos para assegurar um maior compromisso dos governos com a EJA (2009, p.7).

Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Sendo assim, “essa formulação desobrigou o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos” (Di Pierro e outros (2001, p.67).

Segundo Fávero (1999), citado por Di Pierro (2001, p. 67):

[...] também o desobriga a aplicação de verbas destinadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos. Ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que veio a ser substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o governo extinguiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que era à base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, o que desestimulava a ampliação de vagas (2001, p. 67).

O discurso defensor do universalismo da educação básica para os jovens e adultos com baixa escolarização materializa-se em políticas de governo que, na maior parte das vezes, conferem o direito de acesso a certificações de escolaridade que legitimam simulacros de educação, enraizados numa lógica compensatória. Em detrimento do efetivo acesso universal ao conhecimento, essas políticas aprofundam e legitimam desigualdades, sob a aparente democratização de oportunidades, o que só pode ser desvelado quando analisamos as formas diversificadas de manutenção do quadro de privatização do conhecimento que em sua plenitude só é acessível a poucos (Di Pierro, 2001).

3. ATENDIMENTO NA EJA: algumas reflexões sobre o tamanho do desafio

A história da EJA no Brasil tem espelhado parte do quadro preocupante da educação pública no país, seja por compreender um contingente de milhões de brasileiros, seja pelas condições de cobertura e de proposta educativa promovidas pelas políticas públicas.

Passada uma década do XXI, o Brasil ainda apresenta altos índices de analfabetismo absoluto e funcional, com baixas taxas de terminalidade do ensino fundamental e com possibilidades ainda menores de acesso ao ensino médio. Dados de 2009, divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), indicam que o Brasil está entre os países com maiores percentuais de jovens e adultos analfabetos, registrando cerca de 14,1 milhões de pessoas ou, aproximadamente, 9,7% da população.

Apesar de os índices nacionais serem alarmantes, percebe-se uma significativa redução em alguns estados brasileiros, como é o caso do Amapá. Segundo o IPEA,² neste estado a taxa de analfabetismo é de apenas 2,8% (a menor do Brasil), percentual alcançado

² Baseado na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio feita anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

depois de uma redução de 66% registrada no período de 2004 a 2009. No Sudeste, a redução do número de analfabetos foi de 6,6% no mesmo período. Com exceção do Rio de Janeiro, cuja queda foi de 12,3%, todos os demais estados tiveram índices de redução abaixo da média nacional. Já nos estados de Rondônia, Acre, Mato do Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina houve aumento do número de analfabetos.

Com relação a estes dados apresentados é importante registrar que segundo o IBGE a taxa de analfabetos no estado de Santa Catarina reduziu, porém houve um aumento de 14% no número de analfabetismo entre as pessoas com mais de 65 anos. Observando os dados do censo de 2004 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 87 mil pessoas com mais de 60 anos não sabiam ler nem escrever, no ano de 2009 o número passou para 109 mil analfabetos.

No que concerne ao número de alunos matriculados nas redes de ensino no estado de Santa Catarina o censo educacional do Inep, relativos a 2010, registrou um total de 36.605 alunos de EJA no ensino fundamental presencial e semi-presencial. Destes, 14.649 estavam matriculados nas redes municipais de ensino, enquanto na rede estadual foram 21.956 matrículas.

No ensino médio, foram 40.970 alunos matriculados nesta modalidade, no estado de Santa Catarina. A maior oferta de vagas ocorreu na rede estadual de ensino, responsável pelo atendimento de 93,13 % das matrículas. Na rede municipal, embora esta etapa da educação básica não seja campo prioritário, foram registradas 2.819 matrículas.

Na região oeste de Santa Catarina, aqui considerada a mesorregião que abrange 118 municípios, as iniciativas em termos de oferta de EJA no ensino fundamental em instituições públicas deram conta, no ano de 2010, do atendimento de 8.697 alunos. Destas matrículas, 77,4% estavam vinculadas à rede estadual, e 22,6% às redes de ensino municipal. Em relação ao ensino médio, foram registradas 9.969 mil no ensino médio. Deste total, 98% estiveram sob a responsabilidade da rede estadual e 2% no ensino municipal.

Conforme os dados, constatamos que a rede estadual de ensino, seguida da municipal, respondem pela oferta da maior parte das matrículas da EJA em Santa Catarina e na região oeste. Embora estes números possam sugerir um campo amplo de atendimento escolar de jovens e adultos, cabe observar que os dados do IBGE, relativos ao censo de 2010, apontam para a existência de 240 mil catarinenses sem nenhuma escolaridade ou não alfabetizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões iniciais apresentadas neste trabalho buscamos ressaltar que a

demanda para EJA no Brasil ainda encontra frágil respaldo nas políticas educacionais, especialmente em relação ao provimento de oportunidades aos jovens e adultos trabalhadores. Como reflexo das contradições e/ou incongruências nascidas do contexto, estas primeiras reflexões nascidas da pesquisa apontam para a questão da educação das camadas menos favorecidas da sociedade.

Por mais que a educação tenha sido consagrada pela Constituição Federal de 1988 como direito universal, independente da idade, o que vivenciamos na maioria das vezes é a negação deste direito ao significativo contingente de jovens e adultos trabalhadores brasileiros. Conforme análise de Haddad (2000), as políticas públicas tendem a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais, como forma de atenuar efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica a esta população é progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil.

Há fortes indícios de que as políticas públicas adotadas nas últimas décadas para a educação de jovens e adultos no Brasil não têm sido suficientemente capazes de promover avanços significativos em termos de cobertura e, portanto, de atenção ao direito de todos à educação. Por extensão, questionamos as orientações emanadas de organismos internacionais em relação à educação deste segmento de trabalhadores, na medida em que tais orientações também têm sido assimiladas pelas políticas educacionais operadas no país.

Podemos dizer que o Poder Público tem optado por iniciativas de caráter emergencial e improvisado, cujas linhas em comum informam a preservação do quadro histórico de distribuição desigual de bens materiais e simbólicos, bem como o comprometimento dos direitos fundamentais da maioria dos trabalhadores da classe trabalhadora, como o direito à educação.

Este cenário tem apontado a necessidade de superação do conceito de campanhas e de fortalecimento de iniciativas junto ao sistema público de ensino, com garantias de continuidade na educação básica. Como destaca Haddad (2009), também há necessidade de melhorar a educação fundamental regular, para não produzir novos contingentes, e de promover uma distribuição mais justa da renda, no sentido do combate à exclusão social.

REFERÊNCIAS

CORRAGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio

(Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. Tradução Mônica Corullón. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, P.75-123.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando, RIBEIRO Vera Masagão. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000.

GARCÍA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginário e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**. V.15 n. 45 set./dez.2010, p. 445-455.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

HADDAD, Sergio. **Analfabetismo, Educação e exclusão**. 2009. Disponível em: <http://diplomatie.uol.com.br/artigo.php?id=197&PHPSESSID=7344ed5e82e51d5534f731688bd39468>. Acesso em: 26 jun. 2011.

HADDAD, Sergio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009

_____. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo Perspec. vol.14, nº.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005. Acesso: 15/09/2011

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: Políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Maria Malta Campos, HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria, ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.15 n. 45 set./dez.2010, p 511-528.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes, EVANGELISTA, Olinda. 4. ed. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.