

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

MALUMA RAPHAELA DE OLIVEIRA BRITO

**O ACIRRAMENTO DA NECROPOLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO
PAULO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

**CAMPINAS
2022**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO

MALUMA RAPHAELA DE OLIVEIRA BRITO

**O ACIRRAMENTO DA NECROPOLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO
PAULO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Direito.

Área de Concentração: Direitos Humanos e Desenvolvimento

Linha de Pesquisa: Cooperação Internacionais Direitos Humanos

Orientador Prof. Dr. Guilherme Perez Cabral

CAMPINAS
2022

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

342.7(81) B862a	<p>Brito, Maluma Raphaela de Oliveira</p> <p>O acirramento da necropolítica educacional do estado de São Paulo durante a pandemia de COVID -19 / Maluma Raphaela de Oliveira Brito. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.</p> <p>130 f.: il.</p> <p>Orientador: Guilherme Perez Cabral.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Direitos humanos - Brasil. 2. Políticas públicas. 3. Pandemias - COVID-19 (doença). I. Cabral, Guilherme Perez. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.</p> <p>CDU - 22. ed. 342.7(81)</p>
--------------------	--

MALUMA RAPHAELA DE OLIVEIRA
O ACIRRAMENTO DA NECROPOLÍTICA EDUCACIONAL
DO ESTADO DE SÃO PAULO DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Direito da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 13 de dezembro de 2022.



DR. ANA ELISA SPAOLONZI QUEIROZ ASSIS (UNICAMP)



DR. LUCAS CATIB DE LAURENTIIS (PUC-CAMPINAS)



DR. GUILHERME PEREZ CABRAL – Presidente (PUC-CAMPINAS)

Dedico este trabalho a todas as mulheres que lutam, diariamente, para ocupar os espaços acadêmicos. E, quando os ocupam, passam a lutar, a cada minuto, para conseguirem pesquisar.

AGRADECIMENTOS

Desde do início do curso, até próximo do seu fim, pensei que não escreveria os famosos agradecimentos. Explico-me: é que nunca gostei de vê-los nos trabalhos alheios, talvez porque ainda não eram os meus. Agora, me aproximando do encerramento desse intenso e importante ciclo, a vontade de escrever e descrever momentos fortaleceu-se dentro de mim. E, também, porque, após tanto tempo de estudos, percebi que não é possível guardar na memória toda essa jornada. Importante, então, fixá-la neste espaço.

Não pensava em fazer mestrado, nesse momento, mas os planos foram alterados, para mim e para muitos, durante a pandemia, que se instalou no mundo. O mestrado veio como um desafio pessoal para dar continuidade a um estudo iniciado em 2019. Quando decidi me inscrever no curso, só tinha certeza de uma coisa: não sabia nada sobre seleções acadêmicas e precisaria, antes de tudo, entender o processo. Sendo assim, inicia-se para mim, muito antes do projeto de pesquisa, um estudo de como elaborá-lo.

Para isso, procurei reencontrar professores da época da graduação e buscar ajuda, conhecimento e informação. Diante de vários contatos que consegui, um foi essencial nessa caminhada. Confesso que este seria o professor com menos possibilidade, dentro da minha (antiga) percepção, de estar tão disponível, mas, para o fracasso do meu juízo de valor, ele, além da imediata atenção, teve a paciência e o carinho imprescindíveis para o meu avanço na caminhada. O Professor Ramon Alonço foi essencial para o meu ingresso no programa; ele me aconselhou, ele me explicou, pacientemente, como seria a elaboração do projeto; ele me emprestou livros e vibrou com a minha aprovação. Mesmo após quase dez anos passados da graduação, saboreei a gentileza de toda essa troca.

Mas, além do professor Ramon, alguns amigos também estavam ali, ao meu lado, mesmo tendo escolhido seguir um caminho um pouco diverso daquele que estávamos vivendo, vale dizer, a preparação para os concursos, e em muito contribuíram, corrigindo meu projeto, fazendo apontamentos e torcendo por mim. Então, como nada acontece por acaso, Tarcísio David, Maihara Gimena Juliani e Rayanne Gobbi aparecem, como parte desses encontros maravilhosos da vida.

Agradeço, ainda, ao meu marido Fernando Brito, fiel apoiador dos meus sonhos e projetos; sem ele, seja no apoio emocional, psicológico e financeiro, nunca teria sido possível dar esse importante passo.

Agradeço aos meus pais, Mário e Marli, que, apesar das nossas dificuldades, sempre estiveram ao meu lado. Agradeço à minha irmã Mel, cuja doçura faz jus ao seu nome e à sua presença, sempre disposta a me ajudar e a me ouvir. Agradeço à minha prima Bárbara, que sempre me encorajou e que tanto me ensina todos os dias, com voz e gesto. A minha avó Maria de Lourdes Bandeira Moreira que nos deixou de forma repentina, mas sempre foi o exemplo de força, amor e determinação.

Agradeço aos professores e, principalmente, ao meu orientador, Guilherme Perez Cabral. Que esta seja a semente de novos projetos de pesquisa.

Agradeço também às novas amigas, que mudaram o curso da minha vida para melhor, já nas primeiras aulas, até pela similaridade de temas escolhidos: Isabela Garcia e Larissa Karoline. A partir dali, construímos nosso grupo e trocamos experiências, medos, inseguranças e muito material. O grupo foi crescendo e outras amigas foram se formando, com destaque especial a Carolina Bittencourt, que sempre se colocou disponível para ajudar. A amizade e a confiança cresceram e viraram grande parceria profissional.

Agradeço, por fim, ao meu amigo Evandro, por sempre me ouvir e me acolher em todas as dificuldades enfrentadas.

Com a pandemia de COVID-19, em 2020, muitas vidas foram perdidas precocemente, em especial, a de um grande amigo, Eurico Pacheco Júnior – que não teve a vacina tomada a tempo e faleceu aos 32 anos. Ele e tantos outros foram dilacerados por mortes tão prematuras. A má gestão, a insensibilidade e a falta de humanidade exercidas pelo, então, Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, jamais serão apagadas da nossa história. O Brasil se dividiu, famílias foram separadas, amigos foram ceifados pela morte, a violência política chegou a patamares nunca antes vistos na história recente do país. Bolsonaro ocupa essa parte direcionada aos agradecimentos, não porque haja algo a agradecer-lhe, mas para que nunca percamos a esperança, nem deixemos de lutar. Contra a insensibilidade e a insensatez. Que todas as vítimas sejam respeitadas, homenageadas e lembradas, servindo como fochos a nos iluminar na escuridão.

“A expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer”.

Achille Mbembe, 2018, p. 5.

RESUMO

Trata-se de pesquisa sobre o direito à educação e políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, cujo objetivo principal foi abordar a gestão estadual, a partir da perspectiva da Necropolítica proposta por Achille Mbembe, em conjunto com o Neoliberalismo, para que, assim, possa-se concluir como a gestão estadual é caracterizada por uma Necropolítica educacional direcionada aos grupos mais vulneráveis. A partir disso, a pesquisa tem como objetivo específico a análise da gestão estadual antes e durante a pandemia de COVID-19 no estado de São Paulo e os seus desdobramentos na questão educacional. A pesquisa tem início com a contextualização dos termos filosóficos e teóricos. O estudo foi feito através das seguintes metodologias, a saber: fundamentação teórica e filosófica para contextualização dos termos utilizados, passando por conceitos, como biopoder, biopolítica, necropolítica e neoliberalismo; e análise dos dados oficiais divulgados. A análise busca abordar dois pontos: o trabalho do docente e a qualidade do ensino nas redes estaduais. A necropolítica também é entendida como a morte em seu sentido social, ou seja, para além da morte física. O que verificamos no presente trabalho é que as políticas adotadas no Estado de São Paulo estão há muitas décadas excluindo os grupos já vulneráveis, causando-lhes a morte social, além de aumentar, com o início da pandemia, o número da própria morte física. Com isso, os resultados obtidos indicam que há uma precarização nos dois setores e que, com o início da pandemia, ocorreu o acirramento dessa política de morte.

Palavras-chave: DIREITOS HUMANOS, DIREITO INTERNACIONAL, NECROPOLÍTICA, NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO, PANDEMIA.

ABSTRACT

The research hereby concerns the right to education and educational public policies in São Paulo State, which aims to approach the state administration, from the regard of Necropolitics presented by Achille Mbembe, alongside the Neoliberalism, so we can draw a conclusion on how the state administration is marked by an educational Necropolitics addressed to the most vulnerable groups. In this regard, the research targets especially the analysis of the state administration before and during the COVID-19 pandemics in São Paulo State and its outcomes in educational matters, concluding that there was an escalation of the Necropolitics. The research begins with the contextualization of the philosophical the theoretical terms. The study has been made by the following methodologies, namely: theoretical and philosophical background for the contextualization of the terms used, including concepts such as biopower, biopolitics, necropolitics and neoliberalism; analysis of released official data. The analysis aims to approach two topics: teaching work and the quality of education in state school systems. The necropolitics can also mean the death, in its social meaning, which is beyond the physical death. What we have observed in the paper hereby is that the policies adopted in São Paulo State, for decades, has been excluding and causing social death of groups that are already vulnerable. Besides involving, with the beginning of the pandemics, the escalation of the number of physical deaths itself. Furthermore, the results achieved indicate that there is a precarization in both sectors and that, in the early stages of the pandemics, it has occurred an escalation in this death policy.

Keywords: HUMAN RIGHTS, INTERNATIONAL LAW, NECROPOLITICS, NEOLIBERALISM, EDUCATION, PANDEMIC.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – DO BIOPODER À NECROPOLÍTICA EDUCACIONAL	17
1.1 Biopoder, Biopolítica e Estado de Exceção	19
1.2 A Necropolítica	29
1.2.1 O Neoliberalismo	37
1.3 A Necropolítica Educacional	41
CAPÍTULO 2 – A NECROPOLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.	48
2.1 Normas gerais: ordenamento jurídico educacional	50
2.2 A estruturação da política educacional do estado de São Paulo	56
2.3 Da precarização do trabalho docente	63
2.4 A precarização da qualidade de ensino	71
CAPÍTULO 3 – O ACIRRAMENTO DA NECROPOLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.	76
3.1. Ordenamento jurídico de combate à pandemia	79
3.2 A política educacional do Estado de São Paulo, durante a pandemia	83
3.2.1 O acirramento da precarização do trabalho docente durante a pandemia: sobrecarga de trabalho, falta de apoio material, tecnológico e sanitário.	87
3.2.2 O acirramento da precarização da qualidade do ensino: ausência de apoio material, tecnológico, alimentação inadequada e insuficiente e retrocesso no ensino.	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

INTRODUÇÃO

A Necropolítica é um termo criado para tratar de algo que nós, brasileiros e brasileiras, conhecemos de longa data: as diversas formas que são utilizadas para, de forma sistemática, exterminar a população não branca e pobre. (MIRANDA, 2021,p. 15).

As reflexões a serem desenvolvidas, neste trabalho, são uma tentativa de agregar-se às ideias dos interessados em contribuir para verdadeiras modificações sociais. Trata-se de uma dissertação sobre o direito à educação, tanto em sua generalidade normativa – internacional e nacional – quanto, e principalmente, na sua particularidade, no que diz respeito à sua (não) efetivação. Nesta, é efetuada uma análise das políticas públicas adotadas pelo Governo do Estado de São Paulo, no setor educacional, antes e depois da pandemia de COVID-19, iniciada em 2020. Afere-se como o fator pandemia acirrou, de forma muito evidente, a necropolítica nesse setor.

A gestão educacional do Estado de São Paulo é estruturada a partir de uma gestão neoliberal. Assim sendo, essa forma de organização estadual transforma a educação em um produto a ser comercializado. Com isso, professores e alunos não são vistos, no setor público, como investimento para um país melhor, mas, sim, como gastos desnecessários a um setor tão essencial para o melhor desenvolvimento. Essa gestão traz prejuízos e exclusão de pessoas já desfavorecidas socialmente. Portanto, tal articulação é direcionada à morte social desses grupos.

Para melhor compreensão e análise das gestões educacionais, foram analisados conceitos teóricos e filosóficos envolvendo a necropolítica e o neoliberalismo a partir de autores como Achille Mbembe, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Roberto Esposito e Christian Laval, em especial os pensamentos de Achille Mbembe que cunhou o termo necropolítica, tendo como origem a palavra “necro”, do grego, significando morte e “polis” como política (COSTA, 2021). Nesse cenário, é importante a abordagem desses conceitos para que possamos compreender a política pública educacional adotada pelo Estado de São Paulo.

O termo necropolítica tem ganhado força nos últimos anos aqui no país, mais notadamente durante a pandemia, por conta das decisões políticas tomadas ou por suas ausências. Para a aproximação do pensamento de Achille Mbembe, foram abordados os conceitos contemporâneos sobre soberania, política e morte propostos pelo sociólogo, partindo de análises de conceitos, como: biopolítica, biopoder, estado de exceção e paradigma de imunização e as lacunas deixadas pelas teorias europeias elaboradas por Michel Foucault e Giorgio Agamben. A análise compreenderá o cenário educacional antes da pandemia, a qual foi iniciada em 2020, para isso, são necessárias a contextualização normativa do direito à educação, internacional e nacionalmente, bem como as abordagens necessárias envolvendo aos dados oficialmente divulgados com relação ao trabalho dos docentes, remuneração, jornada de trabalho. E, com relação aos discentes, os cenários para o cumprimento de princípios educacionais na qualidade do ensino.

Importante ressaltar que Mbembe não aborda apenas a morte física, mas todo tipo de morte social e negativa de direitos. Neste panorama, aborda-se a questão educacional. Destarte, depara-se com o objetivo da presente dissertação em analisar se a política educacional paulista está estruturada de acordo com o conteúdo normativo do direito humano fundamental à educação e, se, mesmo com tal configuração, constituiu, ainda assim, uma necropolítica, conforme perspectiva adotada por Achille Mbembe.

Além disso, buscando fomentar a discussão e reflexões, foram abordadas, como complemento ao discurso, as questões envolvendo o Neoliberalismo. Por fim, verifica-se, com o início da pandemia, a acirramento da necropolítica já instalada no setor.

Em conjunto, analisaremos o início da pandemia, em 2020, coincide com o aniversário de trinta e dois anos da promulgação da nossa Constituição da República Federativa do Brasil, datada de 1988 (CF/88), um marco na redemocratização do país, depois de vinte anos de ditadura militar. Apesar do aniversário, não há muitos motivos para comemorar. O Brasil, país com grande histórico de não concessão aos direitos sociais, escancara, permanentemente, a violência contra seu povo.

Em dezembro de 2019, começaram os primeiros alertas da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre vários casos de pneumonia, na cidade de Wuhan, na China. Foi detectada uma nova cepa de coronavírus, a qual, até o momento, não havia sido identificada em seres humanos. Após o rinovírus, o coronavírus é a principal causa de resfriado comum. Atualmente, existem sete tipos de coronavírus humanos, sendo o mais recente o SARS-CoV-2, o responsável pela doença COVID-19. Os casos foram aumentando em todo o mundo até que, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto de coronavírus uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) (Organização Pan-Americana da Saúde, 2020).

Porém, no Brasil, até o início de fevereiro, as notícias ainda eram distantes, consideradas um tópico secundário. As infecções foram crescendo, mas o temor de uma pandemia ainda não era uma possibilidade. Contudo, em 11 de março, a OMS decretou a pandemia pelo Sars-CoV-2, causador da doença COVID-19, reconhecendo-a como uma ameaça humanitária global. Em recente levantamento efetuado pela OMS, estima-se que o número de mortes ligadas, direta e indiretamente, à pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2021, foi de 14,9 milhões. (Organização Pan-Americana da Saúde, 2022).

Portanto, o objetivo específico do trabalho é dividido da seguinte forma: compreender a construção teórica e filosófica dos termos necropolítica e neoliberalismo; estudar as questões normativas do direito à educação, internacional e internamente; estudar as políticas públicas educacionais adotadas pelo Governo do Estado de São Paulo; analisar o setor educacional a partir de duas perspectivas – o trabalho docente e a qualidade de ensino – para, a partir disso e dos dados coletados, demonstrar a necropolítica educacional; estudar as medidas adotadas durante a pandemia de COVID-19; apresentar dados oficiais da situação da educação no estado

antes e após a pandemia, partindo de análises específicas sobre o trabalho do docente e da qualidade de ensino; analisar o acirramento da necropolítica educacional durante a pandemia.

Quanto à pesquisa bibliográfica, esta abrange as obras de Achille Mbembe sobre a teoria da necropolítica, destacando-se: *Necropolítica, Crítica da Razão Negra, Política de Inimizade, Sair da Grande Noite*. Retoma pensadores, que contribuem para a construção do pensamento do autor e precursores do argumento sobre soberania, biopolítica, biopoder, política de morte, em especial Michel Foucault e Giorgio Agamben. Acrescenta ainda, ao debate da necropolítica e a caracterização da necropolítica educacional, o neoliberalismo a partir da perspectiva educacional de autores como Christian Laval, Pierre Dardot e Mészáros. A pesquisa bibliográfica não se limita a abordar apenas determinado assunto em seu estado da arte, mas, busca, essencialmente, a partir dessa revisão bibliográfica dar nova contribuição e visão sobre o tema. Além disso, há a pesquisa sobre as temáticas da educação, necropolítica e pandemia, abrangendo dissertações, teses e artigos científicos, disponíveis nas bases de dados Scopus, SciELO e/ou Portal de Periódicos da CAPES e outras fontes confiáveis, no período de 2018 a 2022. Utilizou-se, para isso, como descritores, termos/expressões: “Pandemia”, “COVID-19”, “Educação durante a pandemia”, “Plano São Paulo”, “Necropolítica”, “Direito Internacional à Educação”.

Em termos metodológicos, a dissertação se vale da pesquisa qualitativa a partir de discussão documental e bibliográfica. Podemos considerar como estudos qualitativos os que buscam “compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte” (KRIPKA, 2015, et al., p. 1). Porém, a pesquisa qualitativa, para ser considerada completada, deve buscar a pesquisa documental sobre o tema e trazer nova visão. Com isso, usa-se como método a análise documental e, a partir disso, extrai-se nova perspectiva. (KRIPKA, 2015).

A pesquisa documental é realizada com o levantamento e estudo de documentos normativos, que tratam do direito à educação e regulamentam a matéria, no contexto da pandemia, expedidos no âmbito do sistema global e interamericano de direitos humanos (tratados, declarações, planos de ação, dentre outros) e, no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, na esfera federal e estadual do governo do Estado de São Paulo. O levantamento será realizado, valendo-se dos bancos de dados disponíveis nos sites da ONU (<https://brasil.un.org/>) e entidades especializadas a ela vinculadas – em destaque a UNESCO, protagonista na governança global, em matéria de educação, no Governo Federal

(<https://www.gov.br/planalto/pt-br>), Conselho Nacional de Educação (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>) e Governo do Estado de São Paulo (<https://www.saopaulo.sp.gov.br/>).

Envolve também o levantamento e estudo de dados empíricos e estatísticos, a partir de bancos de dados de grande cobertura e reconhecimento internacional, exclusivamente na modalidade digital, incluindo o Portal da Organização Mundial da Saúde (<https://www.who.int/pt>), da Organização Pan-Americana de Saúde (<https://www.paho.org/pt/brasil>); do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do Governo Federal (<https://www.ibge.gov.br/>) e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (<https://www.educacao.sp.gov.br/>).

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa de Cooperação Internacional e Direitos Humanos do programa de mestrado em Direito, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; o objetivo desta dissertação é avaliar o alinhamento do Direito Internacional dos Direitos Humanos às decisões adotadas pelo Estado Brasileiro, mais especificamente o Estado de São Paulo, no setor educacional, antes e durante a pandemia de COVID-19. Para isso, a dissertação é composta por três capítulos.

No Capítulo I – **Do biopoder à necropolítica educacional** – foi abordado neste capítulo o conceito da necropolítica, formulada pelo sociólogo camaronês Achille Mbembe, trazendo críticas pós- coloniais e descoloniais à Foucault e Agamben. A análise de forma mais sucinta à biopolítica foucaultiana e seus posteriores desdobramentos, em específico na obra de Agamben, trazendo análises e aplicações do neoliberalismo, a partir de Christian Laval, Pierre Dardot e Mészáros, com a finalidade de contextualizar o lugar que a morte ocupa num cenário em que o poder está direcionado a certos grupos sociais, principalmente no setor educacional, com isso, terminando a construção teórica na formulação do termo necropolítica educacional.

No Capítulo II – **Necropolítica educacional do Governo do Estado de São Paulo** - é apresentado o direito à educação, em seu cenário normativo – “deve ser” – no ordenamento internacional e nacional –federal e estadual–, debruçando-se sobre sua configuração e sobre políticas públicas adotadas pelo Estado. Demonstra-se como, apesar de a normatização do tema e a previsão legal sobre a relevância do direito à educação para o desenvolvimento social e humano, na prática, a gestão é ineficiente. A partir disso, serão tratados e analisados o trabalho do docente e sua precarização; com baixos salários, falta de suportes materiais e emocionais;

sobrecarga de trabalho. E a qualidade de ensino, também precarizada por falta de suportes tecnológicos, investimentos; alimentação inadequada. Por fim, concluindo que, por conta dessa gestão, estamos diante da necropolítica educacional.

Por fim, no Capítulo III – **O acirramento da necropolítica educacional do Governo do Estado de São Paulo** - a partir da contraposição do direito à educação, na forma prevista no ordenamento jurídico aplicável e a realidade educacional, em São Paulo, no contexto pandêmico, este capítulo analisa o acirramento da Necropolítica Educacional durante a pandemia e as suas consequências, novamente, trazendo o comparativo envolvendo os dois pontos já tratados; precarização do trabalho docente e da qualidade de ensino E, comprovando, como a necropolítica foi acirrada, neste período.

Com os levantamentos realizados, chega-se à conclusão de que a gestão do Governo do Estado de São Paulo, no setor educacional, apesar de estruturada normativamente de acordo com o Direito Internacional de Direitos Humanos, mostra-se como uma necropolítica educacional, pela comprovação da má gestão pública e o seu acirramento durante a pandemia, mais precisamente: no trabalho do docente e da qualidade de ensino.

CAPÍTULO 1 – DO BIOPODER À NECROPOLÍTICA EDUCACIONAL

Neste capítulo, será efetuada uma reflexão sobre a necropolítica educacional, a partir da noção da necropolítica de Achille Mbembe; para isso, foi necessária a abordagem de termos anteriores, os quais, de certa forma, contribuíram para a evolução do conceito e dos debates sobre o lugar ocupado pela morte em nossa sociedade. Além do conceito, inicialmente, apresentado de Mbembe, faz-se necessário as passagens, de forma breve, a conceitos como Neoliberalismo a partir de suas aplicações elencadas por Christian Laval e István Mészáros.

Com relação à necropolítica, inicia-se a partir de lacunas deixadas nas teorias sobre biopoder, biopolítica, estado de exceção, para as quais buscou Mbembe discordou dialeticamente e a acrescentou-a (PIZA, 2022). Com isso, para a construção do termo são acrescentadas críticas pós-coloniais e descoloniais, deslocando-as de contextos europeus e inserindo-as em “regiões ainda subalternizadas pela colonização e imperialismo”. Para ele, esses apontamentos são indissociáveis do estudo sobre as mortes sociais (FRANCO, 2018, p. 5). Além disso, para abordarmos as relações de trabalho e de ensino e, de forma mais breve, o

neoliberalismo que pode ser definido “como um certo tipo de intervencionismo destinado a moldar politicamente relações econômicas e sociais regidas pela concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 67 e 68). E todas essas intervenções sociais causam diversos tipos de mortes. Esta, sempre foi assunto de questionamentos e pesquisas em diversas esferas científicas, e não é diferente nas ciências sociais. O lugar da morte tem-se mostrado, cada vez mais, um tema de interesse, para além de questões apenas biológicas (ADEBANWI, 2008, p. 421).

Acreditar que a morte, como questão política, ainda permanece em um lugar sem explicação, só reforça o lugar de privilégio de muitos os que não a questionam (FRANCO, 2018, p. 28). A não concessão de direitos causa a morte dos indivíduos, socialmente falando, em termos do direito social à educação; nesse contexto, constata-se a política de morte dos estudantes brasileiros diante de políticas (ou a falta delas) na efetiva concessão de direitos a grupos historicamente excluídos. Faz-se necessário o desenvolvimento da construção teórica para a compreensão do lugar da morte em nossa sociedade e, principalmente, nos contextos educacionais. Sendo assim, neste capítulo, serão abordadas as teorias relevantes para compreensão do tema, das quais estão presentes o biopoder, a biopolítica, o estado de exceção, o neoliberalismo e a necropolítica com sua aplicação no debate educacional.

Com isso, é efetuada a abordagem na formulação dos conceitos propostos por Michel Foucault e Giorgio Agamben (1.1), sendo iniciada pelo biopoder, biopolítica e estado de exceção. Na sequência, são efetuadas as devidas discussões sobre a necropolítica e o neoliberalismo (1.2), para que possamos compreender melhor as formas de gestão estatais e, como essa gestão, é de morte. (1.3). Por fim, concluímos que as gestões estatais são consideradas políticas de morte para certos grupos e que isso não se aplica, apenas, as mortes físicas, mas, também, em toda a forma de estruturação educacional da sociedade, formando, assim; a necropolítica educacional.

1.1 Biopoder, Biopolítica e Estado de Exceção

Para Michel Foucault, o biopoder pode ser definido como a gestão dos corpos e das vidas, através de decisões de um poder soberano. O filósofo remete-nos, como exemplo, à execução de Damiens¹. Com esse exemplo, o francês busca ilustrar e reforçar como, nesse período, o monarca era o detentor da vida e decidia quem iria viver ou morrer.

Abordar o biopoder é analisar como a gestão do corpo individual vai além de escolhas ligadas à vida íntima ou privada. As decisões sobre o seu próprio destino não são suas, mas são políticas governamentais, há muito tempo já presentes em nossa sociedade.

No biopoder, a morte era um espetáculo, tanto nas apresentações reais, como na forma de exposição do poder. Para Foucault, esse tipo de manifestação de poder vigorou até o século XVIII, sendo a forma pela qual a monarquia expressava sua autoridade. Esse tipo de manifestação fazia-se acompanhar por mortes teatrais e por exposições. Portanto, manifestação de poder (FOUCAULT, 1999a).

Essa administração era inerente ao poder soberano e era justificada, formalmente, pela “*velha patria potesta*, que concedia ao pai de família romano o direito de *dispor* da vida de seus filhos e de seus escravos; podia retirar-lhe a vida, já que a tinha *dado*” (FOUCAULT, 1999b, p. 127). Destarte, o soberano possuía o direito de tirar vidas, pois todas foram concedidas por ele. Isto é, os súditos não são vivos ou mortos, são imparciais, já que a administração sobre suas vidas e seus corpos é do soberano, de pleno direito.

Em vista disso, define-se como biopoder aquele poder soberano de fazer viver e de fazer morrer, de uma forma mais ativa nos mecanismos políticos de manipulação da vida e da morte. Usava-se a morte, inclusive, como reafirmação desse poder. “O resultado entre viver e morrer não são mais questões biológicas e passam a ser decisões políticas, os súditos estão vinculados

¹Damiens fora condenado e executado em praça pública em 2 de março de 1757, “a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [para onde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, [quase] nu, [apenas] de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento.” (FOUCAULT, 1999, p. 8).

às decisões do soberano” (FOUCAULT, 2005, p. 286).

No entanto, na Europa, por volta de 1840, iniciava-se discussão acerca destas mortes teatrais e a perda de seu interesse pelo poder soberano, já que, essa forma de poder ocorria de um jeito muito ofensivo e agressivo. Após este período, iniciaram-se mudanças nas formas de apresentação dos poderes e das técnicas, porém o poder nunca deixou de existir.

As alterações aconteceram nas formas de causar o sofrimento, não mais fisicamente, mas com privações de direitos, trabalhos obrigatórios, supressão da liberdade, entre outras. Dessa forma, a morte vai adquirindo nova roupagem, onde o soberano reforça seu poder, todavia com punições indiretas, buscando um sofrer mais oculto e implícito, logo, formando outros contextos e novos tratamentos, iniciando, assim, a transição para a biopolítica (FOUCAULT, 1999a).

Tem início a necessidade de se desvincular dessa morte agressiva e buscar-se-á o poder na gestão da vida (FOUCAULT, 1999b, pág. 128). Em outras palavras, no suplício de Damiens encontra-se claramente um poder de fazer morrer. Porém, após essa mudança no estilo de morte, a morte não deixa de ser uma decisão do poder soberano, mas ela passa a ter outra roupagem: o deixar morrer. Essa mudança na forma do poder aparece como humanização, efetuando alterações nas formas de dominação dos corpos, entretanto sem o desaparecimento da soberania (FOUCAULT, 2005, p. 287).

Apesar das transições ocorridas, ainda se verificava um poder disciplinar direcionado aos corpos individuais, em que essas exposições são indiferentes às leis, ou seja, o sistema de disciplina tem sua própria norma (FOUCAULT, 2005). Essa disciplina não está mais direcionada ao “homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie”, mas aos corpos sociais (FOUCAULT, 2005, p. 289).

Com essa mudança para uma morte sem espetáculos, a biopolítica vai ganhando espaço como o poder pelo qual as características humanas transformam-se em táticas políticas (FOUCAULT, 2008). Essas mudanças não são rápidas e serão seguidas pela própria “teoria do direito” (FOUCAULT, 2005, p. 287). O autor afirma: “um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, dado como espetáculo” (FOUCAULT, 1999a, p. 12).

Foucault não consegue alinhar o discurso sobre morte e soberania de forma, realmente, próxima à realidade social. Ao informar que, em alguns anos, o corpo suplicado desaparecerá, conclui-se em que medida a visão do francês encontrava-se voltada às questões específicas de contextos históricos europeus (MBEMBE, 2020b).

Até hoje, não estamos livres dos corpos supliciados e esquartejados, pois ainda nos deparemos, diariamente, com mortes teatrais no cotidiano, seja pelo próprio poder estatal, seja por contextos sociais. Em nada se diferem a morte de Damiens e a de Moïse Mugenyi Kabagambe². Essa política de morte reconfigura as relações entre *resistência*, *sacrifício* e *terror*, sendo que a noção de biopoder é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte.

A biopolítica começa a nascer para Foucault, em 1840, momento em que, para poderes soberanos europeus a morte individual deixa de ser interessante e inicia uma gestão política para administrar os corpos coletivamente, finalizando-se o período do *fazer morrer* para o contexto do *deixar morrer*. Foucault faz uma separação entre o poder soberano e o poder disciplinar, sendo jurídico o primeiro, de uma origem hobbesiana, e o segundo aquele fora da ordem pública, que disciplina, individualmente (biopoder) ou coletivamente (biopolítica), para cumprimento de um padrão (FONSECA, 2012).

Entende-se que o biopoder é a política da vida e a biopolítica é a vida “submetida ao comando da política” (ESPOSITO, 2010, p. 32). Por essa teoria, o Estado e seus mecanismos funcionam como um sistema que busca dar maior controle aos corpos e à vida; sendo assim as “atuações políticas passam a ter como foco a vida, objetivando, dessa forma, domesticar ou controlar o pensar e agir do vivente, através da transformação do meio de inserção da população” (SOUZA, p. 16). Foucault em *É preciso defender a sociedade* mostra uma transformação jurídico-política importante, que se inicia nos séculos XVII e XVIII, intensificando-se no século XIX, no qual ocorreram as mudanças no poder (NOGUERA; SEIXAS; ALVES, 2019, p. 152).

A biopolítica foucaultiana busca identificar o lugar que a morte ocupa em contextos em

² Moïse Kabagambe é um congolês, de 24 anos, morto em janeiro de 2021, no Rio. Ele trabalhava por diárias em um quiosque na Barra da Tijuca, na Zona Oeste da cidade. Moïse foi vítima de uma sequência de agressões, após ter cobrado dois dias de pagamento atrasado. Seu corpo foi achado amarrado em uma escada (G1, 2021).

que o poder se volta para a vida e para os fenômenos biológicos. Para Foucault, na Europa, os séculos XVIII e XIX foram os períodos em que a vida se tornou uma questão política (OLIVEIRA, 2016, p.2). Desta forma, a biopolítica toma o lugar do poder soberano com relação à vida e à morte dos seus súditos, momento em que o valor da vida passa a ser alvo da gestão política dos indivíduos (FOUCAULT, 1999). Assim define:

Mas, o que se poderia chamar de “limiar de modernidade biológica” de uma sociedade se situa no momento em que a espécie entra como algo em jogo em suas próprias estratégias políticas. O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política sua vida de ser vivo está em questão. (FOUCAULT, 1999, p. 134).

Analisando essa colocação do filósofo francês, considera-se que a morte deixa de ser o centro do poder e busca-se ignorá-la, ao mesmo tempo em que a provoca, ou seja, o deixar morrer é também causar a morte, num estágio mais passivo. Conclui-se que essa nova morte tem como objetivo manter vivos certos grupos e isso é praticado por todo um sistema estatal, não apenas por um único poder.

Ao tentar justificar como essas escolhas estatais eram efetuadas e o porquê de certas pessoas serem escolhidas para morrer, Foucault traz algumas reflexões sobre as questões raciais, as quais poderiam justificar, de forma mais clara, como o poder soberano nunca deixou de se preocupar com a morte, pelo contrário, o interesse era o extermínio de alguns. O racismo, para Foucault, cumpre funções principais, vale dizer, a análise da espécie criando raças inferiores, as quais poderiam ser eliminadas (FRANCO, 2018, p. 37).

A partir dessas reflexões, busca o filósofo uma melhor justificativa da finalidade do racismo dentro do sistema de biopolítica, como forma de escolha para os que seriam deixados à morte: “Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer censuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder”. Terá sua segunda função: [...] “quanto mais você deixar morrer, mais, por isso mesmo, você viverá” (FOUCAULT, 2005, p. 305), justificando como o poder soberano usa dessa *morte* para buscar um *fazer viver*:

Esse *fazer morrer* justificado pelo racismo de Estado não é o mesmo que suplicava Damiens em Paris. A diferença está na função que a morte ocupa nos dois casos: neste último, a morte, nas suas diferentes graduações, desde a marca corporal até os mais atrozes suplícios, fazia parte do espetáculo do poder por meio do qual o soberano encenava para os súditos a desmedida da sua força; já o que se passa no contexto do biopoder é outra coisa: a morte não é mais atriz principal do espetáculo soberano – ainda que o possa ser também, como sói acontecer nas demonstrações públicas de força de agentes do Estado ou mesmo de Países em Guerra -, mas ela se apresenta como um instrumento necessário para que determinados fins propriamente biopolíticos sejam alcançados (FRANCO, 2014, p. 40).

Contudo, apesar das justificativas raciais, a biopolítica foucaultiana não é suficiente para explicar o que acontece para que tantos corpos não façam parte desse *fazer viver* e sejam *deixados para morrer*, mas ela “parece abrir espaço para uma investigação sobre a morte que amplia, para além das formas de fazer morrer próprias da soberania, os modos de relação entre poder e morte, a partir do final do século XVIII” (FRANCO, 2018, p. 47).

Roberto Esposito, filósofo italiano, entende que Foucault não definiu, de forma clara, a questão da biopolítica. Para o italiano, Foucault alega que a “biopolítica nasce do fim da soberania – admitindo que esta de fato tenha acabado – quer dizer que a sua história é predominantemente moderna e até, em certo sentido, diretamente pós-moderna” (ESPOSITO, 2010, p. 82).

E reflete que essa afirmação não é verdadeira, pois o nascimento da biopolítica é encontrado muito antes. Como não falar em biopolítica nas fases de escravidão e em épocas de guerra? Julgue Platão, o maior filósofo da antiguidade. Agora, talvez em nenhum outro lugar exista um movimento de pensamento identificável que pareça mais biopoliticamente orientado. Ele não apenas aceitava como normais e até aconselháveis as práticas eugênicas em uso em Esparta em relação às crianças fracas, como também as entendia inadequadas para a vida pública. (ESPOSITO, 2010, p. 83):

Ao contrário de tudo o que pressupõe o conceito de biopolítica – entendido como resultado do encontro que em certo momento se dá entre os dois elementos componentes – deste ponto de vista não existe um poder externo à vida, assim como a vida não se dá nunca fora das relações de poder. Olhada nessa perspectiva, a política não é senão a possibilidade, ou o instrumento, de conservar viva a vida (ESPOSITO, 2010, p. 10).

Entende Esposito que há, socialmente, o paradigma da imunização, sendo esta a teoria que preenche os buracos deixados por Foucault no conceito de biopolítica. Para melhor compreender, o autor faz uma comparação com a imunização biomédica de alguma doença, porém, numa visão de imunização de certos sujeitos às obrigações:

A prática médica da vacinação em relação ao corpo individual, também a imunização do corpo político funciona introduzindo no seu interior um fragmento da mesma substância patogênica da qual o quer proteger e que, assim, bloqueia e contraria o seu desenvolvimento natural (ESPOSITO, 2010, p. 74 e 75).

A teoria abordada por Roberto Esposito funciona como a imunização existente em corpos privilegiados em nossa sociedade, tipificada pelos brancos, masculinos e héteros. Outros corpos estão sem "imunização", ou seja, alguns corpos, diante de características já apresentadas no nascimento ou diante de condições adquiridas socialmente, como as orientações sexuais, estão mais ou menos protegidos.

Ao falar de morte e de gestão dos corpos na perspectiva da biopolítica, a educação insere-se no cenário como mais um mecanismo de controle (ou descontrole) social. Foucault comparou, muito bem por sinal, o corpo do estudante com o presidiário. Em ambos os lugares estamos tratando de práticas de disciplinas, com o objetivo de “concentrar os corpos e organizá-los no tempo e no espaço; corrigir as posturas e definir os tempos e movimentos precisos que podem fazer os corpos” (MASCARENHAS, 2018, p. 1542). Vejamos o exemplo da saúde pública no Brasil:

O caso da saúde pública no Brasil ilustra os efeitos perversos da dominação social e do corte social anunciado por Foucault (1999; 2002). De um lado, temos aqueles que podem pagar por um bom plano particular, que têm a saúde bem cuidada e, portanto, podem viver, e, por outro lado, temos aqueles que não podem pagar, que dependem do SUS e que, por quase não conhecerem medidas preventivas, são vulneráveis e têm a saúde fragilizada, razão pela qual, podem morrer (DUARTE; SIMIONI, 2018, p. 285).

Ocorre que toda essa “má gestão” é um projeto, já que se sabe quais grupos e quais são os corpos que serão atingidos por essa política precária e, com isso, cada vez mais, tem-se a eliminação de corpos descartáveis, de forma a buscar sempre a melhoria social. Pois “a morte da raça ruim, da raça inferior (...) é o que vai deixar a vida em geral mais sadia” (FOUCAULT, 2002, p. 305).

Buscando complementar o discurso sobre o lugar da morte em nossa sociedade, Giorgio Agamben, filósofo italiano, entende que não há que se falar em gestões sobre a vida, quando certos grupos já nascem descartáveis, ou seja, já estão mortos socialmente. Na construção de sua análise sobre o estado de exceção, o italiano resgata o conceito romano do *homo sacer*, buscando justificar as condições de que alguns corpos são descartáveis. O *homo sacer* é o que delimita o limiar da ordem social da vida humana. Ela está perpassada pela relação entre sacralidade e soberania (ROCHA, 2021):

Observemos agora a vida do *homo sacer*, ou aquelas, em muitos aspectos similares do bandido (...). Ele foi excluído da comunidade religiosa e de toda vida política: não pode participar dos ritos de sua gens, nem (se foi declarado *infamis et intestabilis*) cumprir qualquer ato jurídico válido. Além disto, visto que qualquer um pode matá-lo sem cometer homicídio, a sua inteira existência é reduzida a uma vida nua, despojada de todo direito, que ele pode somente salvar em uma perpétua fuga ou evadindo-se em um país estrangeiro. Contudo, justamente por ser exposto a todo instante a uma incondicionada ameaça de morte, ele encontra-se em perene relação com o poder que o baniu. Ele é pura zoé, mas a sua zoé é capturada como tal no bando soberano e deve a cada momento ajustar contas com este, encontrar o modo de esquivá-lo ou de enganá-lo. Neste sentido, como o sabem os exilados e os banidos, nenhuma vida é mais política do que a sua (AGAMBEN, 2002, pág. 75).

O *homo sacer* é uma figura que habita um território que não é nem exterior nem interior ao campo jurídico. Sua morte não é considerada como homicídio e não ficará sem implicações jurídicas. E, numa fina ironia acerca da pretensa "sacralidade da vida", Agamben diz que a santidade da vida, que hoje se quer afirmar como um direito humano em todos os sentidos fundamentais contra a soberania, por outro lado, expressa em sua origem precisamente a submissão da vida a um poder de morte, sua exposição irrecuperável em condições de entrega. (AGAMBEN, 2002, p. 91).

A vida do *homo sacer* é considerada indigna de ser vivida. Esta indignidade não é apenas física, mas é considerada um conceito político, no qual está em transformação da vida descartável e (não) sacrificável do *homo sacer*, tendo o poder soberano essa mutação como base (AGAMBEN, 2002). Nessa perspectiva ditada por Agamben, podemos verificar como o projeto de *exceção* torna-se regra. “Isto é, o fazer morrer não é um excesso ou uma tecnologia soberana excepcional na era da biopolítica, mas seu anverso necessário, na medida em que, para Agamben, a decisão sobre a vida é indissociável da decisão sobre a morte” (FRANCO, 2014, p. 4). A morte é inseparável dos corpos descartáveis:

Se a eutanásia se presta a esta troca, isto ocorre porque nela um homem encontra-se na situação de dever se separar em um outro homem, a *zôe* do *biós*³, e de isolar nele algo como uma vida nua, uma vida matável. Mas, na perspectiva da biopolítica moderna, ela se coloca sobretudo na intersecção entre decisão soberana sobre a vida matável e a tarefa assumida de zelar pelo corpo biológico da nação, e assinala o ponto em que a biopolítica converte-se necessariamente em tanatopolítica (AGAMBEN, 2002, p. 148-149).

Esse processo de exclusão de estado de exceção e de indignidades forma as *vidas nuas*⁴ (AGAMBEN, 2002). Por conseguinte, esses corpos que estão “originariamente à margem do ordenamento, vêm progressivamente coincidir com o espaço político, e exclusão e inclusão, externo e interno, *biós e zôe*, direito e fato entram em uma zona de irreduzível indistinção”. (AGAMBEN, 2002, p. 16.).

Buscando novamente as fundamentações de Mbembe, esse corpo matável, mesmo privado de alguns direitos políticos, possui certa utilidade. Isso porque o escravo tem um “valor”, assim, é “mantido vivo, mas em estado de injúria, em um mundo espectral de horrores, crueldade e profanidade intensos”. (MBEMBE, 2020b, p. 28). A *vida nua* entra no campo jurídico-político, através da exclusão-inclusiva, onde o poder soberano regula o seu exercício. (AGAMBEN, 2002).

Segundo Agamben, o estágio de maior exemplo na formação de vidas nuas foi o campo de concentração nazista, sendo considerado a absoluta *condicio inhumana*. O campo se torna um lugar onde há a suspensão dos direitos (MBEMBE, 2020b, p. 8). Esse estado de exceção é o momento em que a vida política (*bios*) é transformada em simples vida (*zoé*). No campo, é onde a exceção começa a se tornar regra. (SOUZA, 2017, p.14). O estado de exceção se torna regra e é nesse momento que se inicia uma existência desvinculada das leis. “A construção dessa narrativa traz como principal aspecto o sujeito como controlador do seu destino. Apesar disso, é possível desenvolver uma leitura da política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade” (MBEMBE, 2020a, p.11/13).

³ AGAMBEN, Giorgio, 2002, *A vida nua não é zoé: vida natural. Nem biós; vida política*.

⁴ Vida nua se encontra dentro da delimitação da vida à política, ou seja, submete as forças vitais humanas, o corpo físico e social dos indivíduos à “égide” do controle jurídico-político estatal. (PEIXOTO, 2020, p. 94).

A questão racial é a origem dos incontáveis morticínios:

Diante desta realidade, partimos das hipóteses de que a biopolítica anunciada por Foucault (2002, p. 287) na década de 70 e exercida principalmente a partir do século XIX acabou por legitimar práticas de repressão e exclusão social, através de uma espécie de seletividade nos direitos fundamentais. Desta hipótese, partimos para outra, no sentido de que existe uma aceitação socialmente compartilhada a respeito desta seletividade, isto é, a própria população parece aceitar que, no interior de um mesmo Estado Democrático de Direito, alguns indivíduos tenham direitos fundamentais assegurados, enquanto outros sofram constantemente profundas violações (DUARTE, SIMIONI, 2018, p. 277).

Essa seletividade social vai ocasionando a morte de um jeito aceitável e até mesmo legitimado. Para uma parcela da população apenas alguns grupos têm o direito ao respeito aos direitos fundamentais, com isso “para pelo menos uma parcela da população brasileira, a ideia de direitos humanos não está ligada à simples condição de pertencer à espécie humana, mas sim a uma ideia vinculada às condutas moral e socialmente aceitáveis” (DUARTE, 2018, p. 290). “De muitos lados estamos agora formulando a hipótese de que estamos realmente vivendo o fim de um mundo, o das democracias burguesas, baseadas em direitos, parlamentos e divisão de poderes, que está dando lugar a um novo despotismo” (FOUCAULT, 2010, p. 41.).

Para Agamben, não são apenas dispositivos disciplinares, mas, sim, mecanismos de gestão das vidas, são decisões biopolíticas. “Como nos campos de concentração, a diferença entre *zoé* e *bíos* se torna indistinta. O limiar entre vida qualificada e vida descartável se dissolve na forma de uma vida nua” (SIMIONI, 2018, p. 373). E continua:

A biopolítica permite uma crítica importante à seletividade do discurso dos direitos fundamentais no Brasil. A hipótese que propomos à discussão é a de que, em países com índices brutais de desigualdades sociais, o discurso dos direitos fundamentais constitui um campo de operações exclusivo da classe média. Trabalhadores semiqualeificados e as periferias das grandes cidades não participam disso. Eles vivem em campos de concentração simbólicos, nos quais os direitos fundamentais se encontram em estado de exceção permanente. Nossa hipótese é a de que o problema dos direitos fundamentais no Brasil não é exatamente um problema de eficácia ou de efetividade, mas de seletividade (SIMIONI, 2018, p. 374).

A biopolítica marca, para Foucault, importante transformação no regime político dos Estados modernos: no passado, o poder soberano baseava-se em um poder de morte (tanatopolítica); já, na idade moderna, baseava-se no dever de promover a vida (biopolítica). Mas, para promover a vida de alguns, tornava-se necessário poder matar outros.

A biopolítica, portanto, cria mecanismos que sustentam essa separação entre aqueles que merecem viver e aqueles que podem morrer, entre aqueles que merecem a proteção do Estado e aqueles que devem ser sacrificados. Para Agamben, no entanto, a segregação biopolítica era uma característica não apenas dos Estados modernos. Assim, Agamben mostra, por meio da figura romana do *homo sacer*, que a arqueologia da soberania, desde tempos remotos, baseou-se no poder entre matar e deixar viver. (SIMIONI, 2018, p. 370).

1.2 A Necropolítica

A necropolítica apresenta algumas similaridades com a biopolítica, já que ambas trazem questões envolvendo a administração de corpos coletivamente, ou seja, discorrem sobre as vidas. No entanto, a definição de Foucault sobre biopoder é voltada, exclusivamente, às separações *biológicas*, entre mortos e vivos (MBEMBE, 2020b).

Prova disso é que Mbembe inicia a construção de sua crítica às teorias anteriores, que buscaram colocar na razão do sujeito a principal verdade, e mostra como foram capazes de formar uma ideia de política sobre coletividade e individualidade, em busca de uma vida plena (MBEMBE, 2020b, p. 9).

Não obstante, apesar de discordar dialeticamente de Agamben, Mbembe começa seu ensaio sobre a necropolítica confirmando que o objetivo não é tratar, especificamente, de contextos históricos considerados ou não como estado de exceção, seu principal questionamento é:

A crítica política contemporânea infelizmente privilegiou as teorias normativas da democracia e tornou o conceito de razão um dos elementos mais importantes tanto do projeto de modernidade quanto do território da soberania. A partir dessa perspectiva, a expressão máxima da soberania é a produção de normas gerais por um corpo (povo) composto por homens e mulheres livres e iguais. Esses homens e mulheres são considerados sujeitos completos, capazes de autoconhecimento, autoconsciência e autorrepresentação (MBEMBE, 2020b, p. 9).

Ao desenvolver o termo, o qual, a princípio, parecia algo de pouca novidade, tinha início um questionamento a Mbembe sobre qual seria a importância em criar um *termo novo*. (FRANCO, 2018, p. 80). Contudo, a necropolítica define melhor os contextos nos quais o *único* objetivo das decisões políticas é a *aniquilação* do indivíduo (MBEMBE, 2020b, p.10). Com isso, as políticas de mortes são formas instrumentalizadas de controle sobre os corpos, suas vidas e as formas de morrer (FRANCO, 2018, p. 80).

A necropolítica é o “poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (MBEMBE, 2020b, p. 5). Mbembe afirma que utilizou o termo necropolítica com os três *objetivos*: o estado de exceção é uma regra; a base central da soberania é o extermínio dos corpos descartáveis e a forma na qual o poder busca um discurso de extrema urgência é a imagem irreal do inimigo. (MIRANDA, 2021, p. 18).

A definição de Foucault está na separação de mortos e vivos, voltados à biologia (MBEMBE, 2020b). Entretanto, entende Mbembe que essa questão vai além de simples segregações físicas. E alega que, na mesma época em que o filósofo francês falava no abandono da morte, aconteciam, no período compreendido entre o final do século XVIII até o século XX, “inúmeras revoltas de escravos, pela independência do Haiti, em 1804, por combates pela abolição do tráfico, pelas descolonizações africanas e pelas lutas pelos direitos civis nos Estados”. (MBEMBE, 2020a, p. 14).

Sendo assim, é importante ressaltar que o autor acrescenta ao debate uma visão *descolonial*⁵ em seu discurso e responde aos questionamentos sobre a importância de se criar o termo, argumentando que as noções anteriores de biopoder não são eficazes para as novas formas de morte, em que o próprio corpo social é o *inimigo*.

Para Mbembe, a definição de biopoder é ineficaz para análises de situações em que “as práticas institucionais e as tecnologias de governo atuam de forma a controlar a morte e as formas de morrer” (FRANCO, 2018, p. 80). Já que Michel Foucault abordou a morte, a partir das experiências europeias e de perspectivas advindas das colônias, muito se discutiu se, por Mbembe ser um pensador *descolonial*, não seria necessário se desvincular de qualquer ligação europeia.

⁵ PAZELLO, Ricardo, 2021, p. 38: O giro descolonial insere-se no movimento de crítica à colonialidade/modernidade e, portanto, no caminho das teorias descoloniais. Em certo momento, os seus teóricos acharam por bem nominá-las de de-coloniais, sem o “S”. No entanto, aqui, o “S” de descolonial é resgatado. Expliquemos o porquê desta inusitada introdução a esse capítulo. Primeiro, porque se distingue o colonialismo/colonização da colonialidade. Colonialidade é um conceito relacional, político e epistêmico; ao passo que colonialismo é a política de colonização histórica, entendida nos marcos da acumulação primitiva do capital e da modernidade pós-1492. Assim, o contrário de colonialismo/colonização é descolonialismo/descolonização; já o inverso da colonialidade é a descolonialidade ou o giro descolonial. Segundo, porque o de-colonial é um evidente anglicismo. Autores como Catherine Walsh ou Walter D. Mignolo, e até mesmo Anibal Quijano, prolíficos formuladores dessa corrente, reivindicam o de-colonial em contraface ao descolonial. Negam que haja aí anglicismo, justamente porque suas teorizações também se circunscrevem ao imaginário anglicista. Mignolo e Quijano são teóricos que residem e/ou trabalham nos Estados Unidos. Walsh tem no inglês sua língua materna. Saiu dos Estados Unidos rumo à América Latina no ano de 1995. Para eles, faz todo o sentido o anglicismo não ser posto em primeiro lugar, porque bilinguagem nas margens internas do sistema-mundo colonial/moderno. Terceiro, e mais importante, porque o “S” da descolonialidade representa ao mesmo tempo o Sul do mundo, assim como o resgate do imaginário que relaciona os centros deste mundo com suas periferias. Aqui, apelamos para uma visão de totalidade, mesmo que concebida heterogeneamente. Nem o universalismo eurocêntrico nem o excepcionalismo terceiro-mundista nos interessam.

Entretanto, ao usar como base conceitos desenvolvidos por europeus, Mbembe não se coloca em uma linha de continuação, mas indica uma relação de insubordinação filosófica. É comum, infelizmente, no mundo acadêmico, os descréditos de pensadores do Sul Global, o chamado *racismo epistêmico* (PIZA, 2022).

A necropolítica ganha força em seu discurso, ao mostrar desprendimento da tese do francês e abordar uma análise a partir de países subalternizados (MIRANDA, 2021, p. 16). É importante considerarmos que, mesmo a partir de uma análise *descolonial*, ainda há um predomínio eurocêntrico epistemológico. Contudo, Mbembe deixa evidente a existência dessa (não) ligação, ou seja, é algo que surgiu de uma certa tradição, mas não se limitará a ela (PIZA, 2022). Não à toa Mbembe inicia seu livro com um provérbio da Zâmbia: *Wa syo 'lukasa pebwe Umwime wa pita* – Ele deixou sua pegada na pedra, ele mesmo seguiu – com esse provérbio, já encontramos um ponto relevante para pensar a ligação do autor com teorias anteriores, em que o autor aborda conceitos prévios, mas segue sua própria pegada (PIZA, 2022). “As teorias são meios, não fins em si mesmas. Apesar de ser a sua pegada, Mbembe sabe que precisou entender esses conceitos para que pudesse forjar o seu próprio”. (PIZA, 2022, p. 133).

Então, inicia-se a construção dos corpos descartáveis, a partir de conceitos eurocêntricos sobre o outro. Esse pensamento europeu transformou a identidade em um não pertencimento para certos grupos, mas “na relação do mesmo com o mesmo, do surgimento do ser e da sua manifestação em seu ser primeiro ou, ainda, em seu próprio espelho” (MBEMBE, 2020, p. 11). Mbembe vem trazer o discurso sobre a gestão dos corpos para lugares ainda com vítimas do colonialismo e imperialismo; assim, o camaronês começa seu discurso sobre necropoder, a partir do 11 de setembro⁶, tendo como explicação, neste momento, o “medo generalizado” como justificava para mortes (FRANCO, 2014). Assim, justifica o autor:

⁶ Trazendo referência ao atentado ao World Trade Center, nos EUA.

O termo “necropolítica”, usei-o, pela primeira vez, em um artigo que foi publicado em *Public Cultura*, em 2003. [...] Enquanto os Estados Unidos e seus aliados desencadeavam a guerra contra o terror, que logo resultaria em formas renovadas de ocupação militar de terras distantes e em sua maioria não-ocidentais, assim como o que eu chamaria a “planetarização” da contra-insurgência, uma técnica que se aperfeiçoou durante as guerras de resistência anticoloniais, sobretudo do Vietnã e da Argélia. Antes de 11/09, vários acadêmicos e pensadores buscavam novos vocabulários e tentavam aproveitar novos recursos críticos com o objetivo de dar conta do que deveríamos chamar “as depredações da globalização neoliberal”, as formas de violência que implicam, inclusive, a privatização da esfera pública, o fortalecimento do estado e, mais ainda, a sua reestruturação econômica e política pelo capital global (MBEMBE, 2012, p. 131).

Para Mbembe, faz-se necessário voltar alguns séculos quando se fala em *corpos descartáveis*. Pois os encontramos anteriormente a essa “estrutura político-jurídica da exceção às colônias europeias do século XVI e XVII, nas quais vigorava o *plantation*” (FRANCO, 2014, p. 83). Numa sociedade colonizada como o Brasil, forjada a partir de genocídios e estruturada em quadros graves de violências, as definições sobre políticas de mortes apresentam ricas contribuições (MIRANDA, 2021, p. 10).

O conceito de necropolítica nos permite analisar como o Estado, em certos contextos, instrumentalizou a morte (FRANCO, 2018). É suficiente a noção de biopoder nos momentos atuais, em que matar o inimigo é seu objetivo principal e absoluto, usando-se da guerra, da resistência ou da luta contra o terrorismo? Em última análise, a guerra é um meio de alcançar a soberania, é uma maneira de usar o direito de trucidar. Se considerarmos a política como uma forma de guerra, devemos nos perguntar: qual é o lugar da vida, da morte e do corpo humano (especialmente o corpo ferido ou trucidado)? Como eles se encaixam na ordem do poder? (MBEMBE, 2020b, p. 6 e 7). Em Hegel, Mbembe encontra as divisões entre a vida, a morte e o devir do sujeito:

Para Hegel, a concepção de morte está centrada em um conceito bipartido de negatividade. Primeiro, o ser humano nega a natureza (negação exteriorizada no seu esforço para reduzir a natureza a suas próprias *devirecessidades*); e, em segundo lugar, ele ou ela fica exposto(a) à sua própria negatividade. Sob o paradigma hegeliano, a morte humana é essencialmente voluntária. É o resultado de riscos conscientemente assumidos pelo sujeito. De acordo com Hegel, nesses riscos, o “animal” que constituiu ser natural do indivíduo é derrotado. (MBEMBE, 2020, pág. 11/12).

Abordando a morte para além das concepções hegelianas, buscam-se menos às categorias abstratas do que simplesmente a razão do sujeito, mas questões como *vida e morte*. Apresenta-se um debate para além da normatividade política relacionada à soberania e busca-se abordar a manipulação total dos seres humanos, bem como o extermínio de populações (MBEMBE, 2020, p. 10/11).

Nesse contexto, a “humanidade do escravo aparece como uma sombra personificada”, em que ocorre a “tripla perda: perda de um ‘lar’, perda de direitos sobre seu corpo e perda de estatuto político”. O escravo perde sua subjetividade e torna-se propriedade do senhor, sendo, esta, a mais brutal forma de manifestação de poder (MBEMBE, 2020b, p. 27).

A máxima manifestação do poder soberano está em escolher quem poderá viver e quem deverá morrer (MBEMBE, 2020b). E questiona o autor: “Sob quais condições práticas se exerce o poder de matar, deixar viver ou expor à morte?” (MBEMBE, 2020b, p. 6).

Essa legitimação à morte ganha contornos sociais cada vez mais abrangentes, pois se concebe uma aceitação cada vez maior pelo extermínio do *outro*, tido como inimigo, diferente e não digno. Em políticas da inimizade, Achille Mbembe nos traz reflexões relevantes sobre a identificação de nossos semelhantes, não mais tidos como tais:

Se o peso do *Outro* se tornou tão esmagador, não valeria mais a pena que minha *vidanão* mais estivesse vinculada à sua presença, tampouco a sua à minha? Por que devo eu, contra tudo e contra todos, e apesar de tudo, velar por outra pessoa, acercando-me ao máximo de sua vida, se ela, em contrapartida, visa apenas à *minha ruína*? (MBEMBE, 2021, p. 13).

Essa cronologia mbembiana “continua, até alcançar as colônias que a Europa constituiu na Ásia e na África, a partir do grande Imperialismo do século XIX” (FRANCO, 2018, pág. 83). A Europa justificou a guerra como legítima e administrada pelo próprio Estado. O “estado é o modelo de unidade política, um princípio de organização nacional, a personificação da ideia universal e um símbolo de moralidade”. As colônias são fronteiras, onde há selvagens, assim, as colônias, para a Europa, não formam um mundo humano (MBEMBE, 2020b, p. 34).

A racialização dos não-europeus (ou não-brancos) priva os colonizados africanos e nativos da possibilidade de vê-los (e de se aperceber-se) como expressão universal da humanidade, o que impede a prática da alteridade, pois no colonialismo o outro é sempre o inimigo. “No Brasil, esse inimigo foi encarnado na população negra” (MARTINS; SILVA,

2020, p. 10).

A colonização brasileira e toda a estrutura formada a partir disso vão ao encontro de uma necropolítica educacional direcionada a manter grupos ainda dependentes e segregados socialmente, como uma forma de “escravidão”. Com isso, deparamo-nos com o que Souza (2011) definiu como inclusão excludente, já que incluímos certos grupos, porém ficam estes limitados a certos lugares.

Importante ressaltarmos que a mistura da morte com os poderes políticos não se limita, exclusivamente, à execução física, mas em todo um processo estruturado, o qual vai se formando, tanto anteriormente, quanto posteriormente a essa morte (FRANCO, 2014, p. 29).

Destarte, na construção dos pensamentos voltados à necropolítica verifica-se em que medida a morte se estrutura dentro de um sistema organizado politicamente, para que ela ocorra ou não em determinados locais, não se limitando apenas às mortes no sentido literal. A exclusão tornou-se regra e observa-se que a guerra contemporânea para exterminar o inimigo social não acontece necessariamente com o uso de bombas. As bombas são, tanto no sentido literal como metafórico, o próprio corpo do sujeito (MBEMBE, 2020b). “Viver sob a ocupação contemporânea é experimentar uma condição permanente de ‘viver na dor’” (MBEMBE, 2020b, p. 68).

Encontra-se na morte algo com grande significação social: “a morte é o próprio princípio do excesso – uma “antieconomia”. Em vista disso, o autor faz esse simbolismo com o “caráter luxuoso da morte” (MBEMBE, 2020b, p. 14). Portanto, morrer, em seu sentido mais puro, torna-se um luxo, algo acessível, apenas, a determinados grupos.

Essa morte, fora do contexto luxuoso, é a própria manifestação soberana de um sistema desorganizado dentro dos limites fixados por esse mesmo poder, “a política só pode ser traçada como uma transgressão em espiral, como aquela diferença que desorienta a própria ideia de limite. Mais especificamente, a política é a diferença colocada em jogo pela violação de um tabu”. (MBEMBE, 2020b, p. 16). Esse mecanismo de exclusão leva a diversos tipos de mortes, especialmente se entendermos que “se é livre para viver a própria vida somente quando se é livre para morrer a própria morte” (MBEMBE, 2020b, p. 66).

Dessa maneira, encontra-se nele, colonizado, o ponto central de inserção a um mecanismo de dominação/exclusão. “Aos tidos como não humanos, a morte, a eliminação, era a ordem vigente”. (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020, p. 7). A partir do racismo, o Estado escolhe a quem será aplicada a sua política de extermínio. “O necropoder embaralha as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, mártir e liberdade (MBEMBE, 2020, p. 71).

A necropolítica enfrenta as diversas mortes, os corpos empilhados em valas, as relações sociais se desfazendo; essa política não causa a morte, apenas, na negligência, ela é, na sua essência, uma política para matar, é direcionada aos corpos já identificados como descartáveis. O morrer se desloca do conceito biológico, a morte é a única opção para indivíduos, paradoxalmente, já nascidos “mortos”.

Baseando-nos em algumas definições de Bataille, inicia-se a construção desse pensamento, envolvendo o que podemos chamar aqui de morte social: “a morte não se limita ao puro aniquilamento do ser. Pelo contrário, é essencialmente autoconsciência; além disso, é a forma mais luxuosa da vida, ou seja, de efusão e exuberância: um poder de proliferação”. (MBEMBE, 2020b, p. 13).

Nascemos e não escolhemos sexo biológico, gênero, cor, condição financeira, orientação sexual, local de moradia etc. Tudo isso independe de nossa vontade, mas, ainda assim, determina o modo como nos relacionamos com o mundo. Se nasço preto em uma sociedade racista, mulher em uma sociedade patriarcal, pobre em uma sociedade que exige dinheiro para acessar determinados serviços (saúde, cultura, educação), cisheterodissidente em uma sociedade cisheteronormativa, o conjunto desses marcadores sociais irá causar determinados constrangimentos no modo como me relacionarei com o mundo, influenciando as possibilidades de frequentar uma boa escola, comer bem, poder me expressar livremente etc (MIRANDA, 2021, p. 28/29).

Existe a morte da livre passagem, de poder desfrutar de espaços, a morte da escolha, da possibilidade de tomar alguma decisão; para o negro, a morte já está concretizada. A falta de gestão para certos grupos, como para a população negra, é uma estratégia política de extermínio. (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020).

Existem diferentes formas de morrer; morte simbólica é aquela existência sem, de fato, existencialismo. A morte subjetiva são os instrumentos sociais que tornam certa existência indesejada, por exemplo, a inferioridade feminina. Já a morte social ocorre na negatização de

direitos sociais, “os sujeitos têm constrangidas as possibilidades de traçar trajetórias de vida, negar acesso à saúde, à educação, ao trabalho digno, à habitação, ao transporte e ao lazer”. (MIRANDA, 2021. p. 45/46). Não raras vezes, por conta das condições vulneráveis, acabam envolvidos com atos ilegais, configurando o extermínio do ser.

Na estruturação neoliberal, a reestruturação da indústria global e a supervisão do mercado financeiro submeteram os direitos trabalhistas à dominação da lógica financeira. Com isso, a proteção social é cortada e a flexibilidade tornou-se a norma e a demanda do mercado. O resultado é uma expansão da terceirização, cresce a informalidade e também a flexibilidade das normas trabalhistas de proteção. Aparece a insegurança, diante do aumento da jornada de trabalho, dos acidentes, das doenças trabalhistas e de outras doenças. A necropolítica é antagônica ao que se deve considerar como uma vida plena, é o real aniquilamento dos indivíduos (MBEMBE, 2020b). Nessa construção de negativa de direitos, verifica-se como a educação, tema dessa dissertação, se enquadra nessa eliminação social de um sujeito, podendo ser uma morte social e física.

A morte social causa a entrega, a perda de vontade de lutar, é onde a “liberdade e a negação operam”, criam-se “mundos da morte” e “mortos-vivos” (MBEMBE, 2020b, p. 70/71). Essa perspectiva trazida pelo autor aproxima-se, em certa medida, das apontadas anteriormente pelos outros autores; contudo, afasta-se, no sentido de trazer uma visão do colonizado, até então, não analisada.

1.2.1 O Neoliberalismo

Dentro dessa gestão de morte, tem-se grande responsabilidade de como a forma de produção no modo capitalista atual, influência na manutenção de exclusões sociais, pois é necessário que haja a morte em grande escala de corpos e populações. A necropolítica, ou a forma de política da morte, não acontece ao acaso, essa forma de gestão vem de um projeto para que outras “gestões” possam acontecer e continuar favorecendo determinados grupos (MBEMBE, 2018, p. 11):

O dismantelamento material e imaterial dos corpos e das relações humanas não é obra isolada ou fruto de políticas administrativas que fracassaram em seus propósitos, pelo contrário, o extermínio e o massacre daqueles considerados o “bando do soberano” são, racionalmente, estruturados através de medidas que desprezam determinadas vidas (MARTINS, 2022, p. 348).

Com o nascimento da biopolítica, nasce a nova cara do liberalismo: o neoliberalismo, que traz com ele a “teoria da concorrência pura” (FOUCAULT, 2008, p.4). O neoliberalismo vem para formar a teoria do capital humano, o que é “racionalização da prática governamental no exercício da soberania política” (FOUCAULT, 2008, p. 4). Com relação à educação:

Podemos descrever o aparelho escolar ou o conjunto dos aparelhos de aprendizagem em dada sociedade, mas eu creio que só podemos analisá-los eficazmente se ano os tomarmos com uma unidade global. Se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal de soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apoiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, etc.). São todos esses mecanismos e todos esses aparelhos globais constituídos pelo aparelho escolar (FOUCAULT, 1999, p. 52).

E, apesar de uma política de morte, tem-se como muito eficaz ao fim para o qual se destina. Assim como definiu Lélia Gonzalez (1982), nota-se a eficiência em excluir e matar determinados corpos, os negros: “a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social” (GONZALEZ, 1982, p. 89-90). A burguesia é o ponto central de todos os privilégios e o Estado é representativo desta classe. O governo de um estado moderno nada mais é do que uma comissão que administra os assuntos comuns de toda a burguesia (MARX E ENGELS, 2009, p. 38-9).

Já, para o liberalismo, posteriormente neoliberalismo, o Estado é neutro, buscando cuidar de algumas questões consideradas essenciais. No Brasil, tivemos grande presença do Estado, com início nos anos 30 até os 70, quando começa o período de redução da presença estatal (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 22). A partir disso, o Estado passou a reduzir sua presença em alguns setores. Usava-se como argumento para essa mudança de investimentos em parcela social, o fato de que outros setores necessitavam de mais atenção, como, por exemplo, a educação.

Nessa lógica, ocorre a chamada exclusão inclusiva é a lógica que precariza direitos trabalhistas e de educação; com isso, priva a plena participação no mundo. Dialeticamente, é ligada à inclusão excludente, a qual se constitui em estratégias de aparente inserção de certos indivíduos, cujo objetivo é somente a formação de reservas de mão de obra barata (SOUZA et al., 2011, p. 253).

No curso *O nascimento da biopolítica*, Foucault empreende uma análise do liberalismo e do neoliberalismo: afirma tê-las como partes da administração do governo, não apenas teorias econômicas. Nesse sentido, o liberalismo e o neoliberalismo, tendo inter-relações históricas, são métodos de governo que criam uma forma de Estado adequada para eles. Foucault conduz a genealogia dessas práticas de governo, ao detalhar a epistemologia política do pensamento liberal (LUIZ, 2012, p.1). No neoliberalismo, a questão envolvendo a igualdade social é vista como ameaça à economia. Em resumo, para existir uma boa economia é necessário um nível de desigualdade. Com isso, “a única política social admitida pelos ordoliberais é o crescimento econômico, que garante por si só o acesso de todos os indivíduos à propriedade privada” (LUIZ, 2012, pág. 166):

O neoliberalismo é um processo de constituição da subjetividade e, conseqüentemente, de novos sentidos da vida e da morte, ou seja, uma biopolítica. E, como a biopolítica, o neoliberalismo é consistente com as práticas de alguns governos que são regidas pela mente especial e indireta do Estado (ALMEIDA, 2021, p. 3).

Quando tratamos do neoliberalismo, não estamos abordando uma ausência estatal, mas as inúmeras formas de dominação dos corpos (ALMEIDA, 2021, p. 3). Desta forma, países que se alinham ao neoliberalismo não possuem boas políticas sociais e se filiam aos discursos de que a igualitarização será consequência do desenvolvimento econômico. Dessa forma, os trabalhadores “estão sujeitos aos imperativos da competição, acumulação e aumento da produtividade do trabalho” (WOOD, 2005, p. 09). Assim definindo Mbembe:

O neoliberalismo é definido por Mbembe (2018b, p. 15) como “uma fase da história da humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais” e que se caracteriza por três elementos: a) o tempo curto em que a força reprodutiva é convertida na forma dinheiro, e no qual em todos os âmbitos e situações se pode atribuir um valor de mercado; b) a produção da indiferença, que se caracteriza pela “paranoica codificação da vida social, tanto em normas, categorias e números, quanto por diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais”; c) a ausência de limites, tanto de fins quanto de meios, ao capital financeiro (ALMEIDA, 2021, p.7).

Essas nuances do capital estão estruturadas e organizada a partir do racismo (MARTINS, 2022). E toda essa estrutura busca a morte e o desmantelamento de determinada parte da sociedade (MARTINS, 2022). O soberano (Estado), que pode romper com suas próprias proibições, seu poder destrutivo - em conexão com meios disciplinares e de negação da vida - produz uma política centrada no estado de exceção latente e orientada para o controle social, através do tratamento da morte (MARTINS, 2022, p. 348):

O neoliberalismo estende a lógica do mercado a todas as relações sociais, orientando governos, empresas, instituições e os próprios indivíduos e moldando suas subjetividades, constituindo-se, assim, como resposta política não apenas à crise estrutural iniciada entre as décadas de 1960 e 1980, com repercussões atuais, mas ao esgotamento do padrão de dominação então vigente. Deste modo, mais do que uma simples restauração do liberalismo clássico, o neoliberalismo representaria uma alteração radical do funcionamento e do modo de governo do capitalismo (OLIVEIRA, 2021, p. 1).

Tais corpos são tão estigmatizados que, apesar de estarem inseridos no corpo social, não são lidos e vistos. Nessa lógica da biopolítica, para preservar certos corpos, é aceitável abandonar e excluir outros (DUARTE; SIMIONI, 2018). Com isso, na lógica dominante da ideologia liberal, esses corpos disciplinados não merecem qualquer tipo de política, pois são fracassados e perdedores. Essa ideologia faz com que se crie a crença de que as ajudas pequenas do Estado já são muito e oferecer direitos sociais, ainda de que forma precária e nada eficiente, já é suficiente para a parcela da população excluída (DUARTE, 2018):

O reengajamento do Estado na criação de uma ordem que o submete a novas restrições, reflete, entre outras consequências, na redução dos investimentos públicos e no desmonte dos direitos historicamente conquistados. E isso porque, conforme Dardot e Laval (2016), para o neoliberalismo, a proteção social estatal inviabilizaria o desenvolvimento das potencialidades individuais, prejudicando o funcionamento do capitalismo. Segundo esse entendimento, quanto maior a desproteção estatal, isto é, quanto maior o estado de vulnerabilidade, mais os indivíduos se desenvolvem na busca por garantir a própria segurança. Assim, o intervencionismo estatal continua a ocorrer, não no sentido keynesiano, como regulador da economia, mas no sentido de promover a retirada do Estado, por ele próprio. Para tanto, o Estado precariza os serviços públicos e desqualifica sua capacidade gerencial perante a sociedade, para justificar a transferência dos fundos públicos aos mercados. Isto ocorre através das privatizações, cujos valores negociados são sempre aquém dos valores de mercado, favorecendo as empresas compradoras (DUARTE, 2018, p. 284).

A morte nunca deixou de ter importância estatal, em cada período, o que ocorreu foi que ela foi se apresentando de formas diferentes. Então, a violência, aparentemente escondida em discursos democráticos, reaparece, criando um mecanismo de morte do qual, dificilmente, se consegue escapar (MBEMBE, 2020b). Pode-se afirmar que há um poder que busca a transformação de certos grupos em vidas matáveis. Com essas novas formas de morte existentes atualmente, é necessário que haja, em conjunto, uma nova abordagem sobre os discursos políticos, de soberania e do próprio indivíduo, distante daquela formada na modernidade (MBEMBE, 2020b, p. 6).

Dessa forma, o neoliberalismo passou a tratar pais e educadores como consumidores (CATANI, Prefácio de Laval). Para Laval, a grande responsabilidade por todas as degradações da vida e educação estão ligadas ao neoliberalismo. “Essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a racionalidade do capital transformada em lei social geral” (LAVAL, 2019, p. 12).

1.3 A Necropolítica Educacional

A educação, tomada em um sentido amplo e conforme positivado no ordenamento jurídico interno e internacional, pode ser definida como o processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais da pessoa, de modo a promover, concomitantemente, a constituição plena de sua individualidade e prepará-la para a participação na vida social (CABRAL, 2020).

Define-se o direito à educação como iluminista e republicana, a qual pousa na tríade do homem, cidadão e trabalhador. Busca-se a educação, nesse sentido geral, que não negligencia nenhum destes aspectos (LAVAL, 2019, p. 89). Esse projeto de caráter iluminista objetiva a dignidade da pessoa humana, através da conscientização e da racionalidade, para seus seguidores, a única possibilidade de se encontrar a emancipação e de orientar o sujeito à democracia (ADORNO, 2006, p. 143). Todavia, essa definição apresentada em uma sociedade elitista é ilusória. O objetivo principal é satisfazer os interesses dos dominantes, de forma que não possa existir nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2005).

Ao que parece, a educação é uma grande forma de se combater as desigualdades e melhorar a qualidade de vida de toda uma população, porém, também, conforme se demonstrará, o projeto educacional apresenta-se de forma a gerir ou perpetuar certas condições desumanas direcionadas a certos grupos e a outro tipo de educação para os detentores do poder.

Com esse discurso de libertação e emancipação, o sistema produz diversos tipos de mortes. Assim, “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 2002, p. 38). Para Adorno, “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas.” Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2006, p. 141-142).

A educação, que vai além da escola - ainda figurada como a materialização da exclusão, tensões e manifestação dos poderes - também necessita de uma análise nos contextos de morte (MASCARENHAS, 2018). O Estado está ligado à forma de administrar, pois “o Estado não é semente brotada no início dos tempos, que se desenvolve perpetuamente, vergado sobre si e vergando todos os demais” (LUIZ, 2012, p. 156).

As ações governamentais estão ligadas às ações no setor. Com isso, referem-se às questões mais específicas, “daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras” (VIEIRA, 2007, p. 56). Sendo assim, “quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais” (VIEIRA, 2007, p. 56).

Na gestão social, as "políticas sociais" estão diretamente ligadas à política estatal. A administração social é um tipo de manifestação de toda uma política organizada socialmente. E toda essa organização se reflete nas decisões estatais, trazendo a noção mais clássica, que considera o Estado o “povo social, político e juridicamente organizado que, dispondo de uma estrutura administrativa, de um governo próprio, tem soberania sobre determinado território” (KOOGAN-HOUAISS, 1993, p. 341).

Verifica-se que esta política está acima do planejamento, é a política educacional. Faz-se um planejamento para implementação de políticas. A política é constituída da soma de agentes que formam o Estado (VIEIRA, ALBUQUERQUE, 2002). Essas situações precárias e vulneráveis são geradas por uma sociedade anulada e isso coloca o indivíduo “como o único responsável por seu sucesso ou fracasso, o que faz com que se ignorem, por exemplo, os constrangimentos ou incentivos a que as circunstâncias nas quais ele está inserido o impõem na construção das suas trajetórias de vida” (MIRANDA, 2021, p. 57).

Essas manifestações estatais em forma de políticas educacionais buscam atender, ou ao menos deveriam buscar, interesses de toda uma sociedade, não apenas de certos grupos isolados, na maioria já privilegiados.

Com relação à educação esta pode ser: i) não intencional, informal, com base nos contextos e nas influências do meio em que se vive, do meio natural, recebendo interferências na relação da pessoa com o mundo e a sua forma de interpretá-lo, ou ii) intencional, podendo se firmar por práticas educativas não formais, em que as relações pedagógicas possuem poucas estruturas e ações sistemáticas; e na prática educativa formal (escola), caracterizada por “ser institucional, ter objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino, procedimentos didáticos, possibilitando até mesmo antecipação de resultados” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 236).

A educação geral, nessa lógica neoliberal, faz com que os objetivos principais sejam a formação do trabalhador moldado e disposto a mudanças, em cenários de constantes incertezas. (LAVAL, 2019). É a formação de um discurso, cada vez mais construído na falsa autonomia. A formação está ligada ao mercado e é, nada mais, do que um produto. Neste contexto, o professor da escola pública, por não “gerar lucro”, tem-se, cada vez mais, a desvalorização do seu trabalho, por não participar dessa forma produtiva de capital. Diante disso, as pressões sociais externas são internalizadas e aquele indivíduo em uma posição social desfavorecida é tratado como fracassado e começam a adotar perspectivas globais neoliberais como algo superior as suas próprias aspirações individuais (MÉSZÁROS, 2005).

Com isso, o Estado, ao elaborar determinada política educacional, estará se moldando aos interesses dessa classe, ou seja, leva “o sistema educacional a cumprir as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado” (HORTA, 1985, p.195). O neoliberalismo é a sujeição ao “capitalismo financeirizado” (SOLER, et al., 2021, p. 3), cuja proposta é “(...) reformar o Estado e moldar a sociedade” (FOUCAULT, 2012, p. 160). Assim define Méészáros:

A educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (MÉSZÁROS, 2005, p.45).

Todas essas mudanças trazem interferências diretas na política e no planejamento educacional. O planejamento da educação é uma forma específica de intervenção na educação pública, vinculada às variações históricas definidas por outras formas de intervenção na educação pública (Lei e Educação), visando à implementação de determinadas políticas educacionais do Estado, enquanto prepara o sistema de ensino para desempenhar as funções atribuídas ao mesmo aparelho estatal (HORTA, 1991, p. 195). Com essa análise educacional, partindo de uma questão global, não apenas voltado ao ensino em si, encontrar-se-á uma soberania estatal em toda essa administração social.

A lógica autoritária do capital é uma prisão social, não há possibilidade de escapar simplesmente reformando o sistema educacional, pois, o que está enraizado antes da reforma será restabelecido, “devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital” (MÉSZÁROS, 2008, p.46-47). Desta forma, a educação é moldada, dentro da sociedade capitalista, para que se possa alcançar, assim como em todas as outras áreas, a melhor maneira de se auferir lucros. Assim, as relações sociais são transformadas a partir da economia (WOOD, 2005).

A educação vai perdendo o seu caráter público e crítico e passa a ser mera mercadoria, sofrendo alterações a partir das lógicas empresariais. A forma de tratamento é alterada e a formação se reduz a apenas interesses profissionais. Segundo Foucault (2012), um aspecto importante dessa arte de governar é a reinvenção da estratégia biopolítica de controle da população. Ao contrário dos dispositivos que envolvem táticas sexuais, raciais e médicas, o neoliberalismo cria condições de imposição, evento a que Foucault (2012) chama de ‘história econômica’, termo proposto por intelectuais, como Friedman e Hayek. Esse historicismo econômico supõe que a realidade do mercado, a livre concorrência e a fobia do Estado sejam exploradas por um programa longitudinal, que delinea todos os programas e projetos institucionais, a partir da primeira metade do século XX (SOLER, et al., 2021, p. 3):

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. 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 (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

A escola se limita a produzir capital humano, porém numa gestão necropolítica, até mesmo essa produção de “capital” limita-se às classes privilegiadas, dentro de uma precarização em massa, ou seja, num cenário de desigualdade, “colhe” aquele com um pouco mais de privilégios para entrar nessa ciranda de produção humana. Laval aborda que não é suficiente, em um sistema neoliberal, defender o ensino público:

O neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigualitário. É por esse motivo que a análise não pode se restringir ao fenômeno econômico de mercantilização da escola, mas estender-se à lógica social de “mercadorização” da escola pública, que está ligada à luta generalizada das classes sociais dentro do mercado escolar e universitário. Portanto, não basta “defender” o setor público, pois este último foi profundamente transformado pela construção de um sistema hierarquizado do qual ele é apenas uma parte (LAVAL, 2019, p. 17).

O Poder Público deixou de ser considerado o único agente de promoção de bens e serviços; com isso, mesmo no âmbito social, novos atores e parcerias aparecem. As organizações civis estão crescendo - as chamadas do Terceiro Setor – e aumentando seu papel na prestação de serviços anteriormente prestados ao Estado. Atores socialmente integrados passaram a atuar como formuladores de políticas sociais, inspirados pela falta de poder público para a prestação de serviços. Nesse modelo, as organizações não governamentais (ONGs) redirecionaram as iniciativas de monitoramento de políticas e iniciaram a ação direta. (VIEIRA, ALBUQUERQUE, 2002, p. 23). Uma reorganização interna que, novamente, não questiona o Estado sobre qual será a liberdade da economia, mas pergunta à economia: como pode a sua liberdade ter uma função e um papel de nacionalização? E como permitiremos, a partir disto, fundar e implementar a legitimidade de um Estado?” (FOUCAULT, 2008, p. 127).

Essas práticas disciplinares estão bem visíveis no meio educacional e podem-se apresentar nas mais variadas formas, no modo de sentar, de escutar e de usar os corpos, buscando domesticar o corpo do estudante (MASCARENHAS, 2018). Quando o papel de educar foi confiado a uma instituição disciplinar, como uma fábrica industrial, não houve exatamente uma mudança na concepção do papel da educação, mas uma continuidade: as disciplinas trespassam, a atestar que os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, normas da nova ordem social, sujeitas ao controle social e de classe, garantem a manutenção das diferenças e privilégios sociais e a reprodução da ordem e dos costumes vigentes (MASCARENHAS, 2018, p.1539).

O que se tem com uma educação neoliberal são políticas mais convenientes aos interesses do capital: “nessa perspectiva, restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente, conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado” (LOPES; CAPRIO, p.14).

Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes, como a holding Kroton, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil, nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo. E a orientação do atual governo ameaça acelerar ainda mais essa dominação capitalista na escola e na universidade, especialmente pelo desenvolvimento de um ensino privado a distância (LAVAL, 2019, p. 16).

Uma das principais funções da educação formal em nossas sociedades é produzir o máximo de conformidade ou "consenso" possível de dentro e para além de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008). Ao contrário, na nova era liberal, a educação visa formar os que são remunerados, ou geralmente os que são "ativos", o que parece se reduzir ao mero uso de conhecimentos práticos em uma profissão ou atividade especializada considerada benéfica para a sociedade (Laval, 2019, p. 64-65). Isso, além de causar a morte de grande parcela da população, principalmente, a negra. (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020).

A necropolítica educacional é o poder de formação de uma política de morte e extermínio, assumindo inúmeras formas, as quais se inter-relacionam socialmente de diversas maneiras, sendo que “dados demonstram que o padrão de vitimização dos homicídios tem uma relação muito próxima aos anos de estudos realizados pelos indivíduos assassinados.” (MARTINS, 2022, p. 354). A morte educacional não acontece fisicamente, com agressão; antes disso, ela vai acontecendo com as negativas de direitos e dificuldades aos acessos (BOURDIEU, 2003, p. 7-8) e, ainda, possui um tipo de violência ausente de resistência e “que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU e EAGLETON, 2007, p. 270).

A partir dessas análises, tem-se a necropolítica educacional como um sistema que contribui não só para uma morte física, política e simbólica, quando segrega certos corpos a esse acesso e os coloca em situações de hipervulnerabilidade, mas também funciona como um mecanismo institucionalizado e organizado dentro da própria escola (MARTINS, 2022). E muito se trabalha nos moldes da formação neoliberal atual para, além da morte, produzir discursos de emancipação para grupos, cada vez mais precarizados. Assim se define a necropolítica educacional:

É importante pilar do capitalismo e da proliferação das brutalidades estruturais que operam na sociedade. Uma organização social sistemática é imposta racionalmente a essa população periférica, centrada no elemento racial como motor direto e gerador de mecanismos de morte em larga escala. Imersos em todo esse conjunto de brutalidades estruturais e sistêmicas, os dados mostram que as escolas públicas dessas áreas funcionam de forma diferenciada, os números mostram que os alunos dessas áreas, majoritariamente pretos, não ocupam cargos de destaque social e são os maiores alvos da política de mortalidade. Assim, encontramos nessa política de morte um importante papel na manutenção dos privilégios da nobreza branca e governantes em São Paulo, em prejuízo para a população negra e aqueles ao seu redor. (MARTINS, 2022, p. 356).

Toda essa organização social faz com que a exclusão se apresente em um somatório de situações em conjunto, que leva à exclusão social, “pelas condições precárias fornecidas a um indivíduo ou população para usufruir das possibilidades que a sociedade capitalista de cunho neoliberal oferece, podendo ser observada pelo não acesso a seus direitos” (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020, p. 3). É um claro projeto de eliminação social, não são medidas negligentes, no sentido de não incluir certos grupos em caráter irresponsável, mas são medidas diretas para a configuração dessa exclusão.

Diante dessa gestão neoliberal e a configuração de políticas educacionais de morte, podemos verificar como tal medidas de aplicam, de fato, socialmente. Principalmente quando nos deparamos com a falta de investimentos no setor. Apesar de compreendermos, muito bem, por sinal, quais são os objetivos da educação, em síntese; a formação social digna e humana. Na prática, seus objetivos estão direcionados a preparação para cumprirem o padrão de reprodução:

Sua mediação com o mundo do trabalho sob a regência do capital contribui para a continuidade do sistema e de seus padrões de exploração. Não é preciso muito esforço para se perceber que a educação no contexto do capital se tornou uma mercadoria subordinada aos seus preceitos. Infelizmente, as mudanças que ocorrem no interior desse sistema de reprodução tornam-se apenas medidas paliativas que promovem sutis correções na ordem estabelecida, visando à manutenção das determinações estruturais fundamentais da sociedade consoante com a incorrigível lógica do capital (RANGEL, 2012, p. 9).

Portanto, o papel da educação é importante para também rompermos com as lógicas já impostas, porém, para que haja sucesso nessa empreitada, é necessária “automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p.65). Com isso, romper a lógica do capital é necessário para que ele não continue implementando formas de dominação através da educação.

CAPÍTULO 2 – A NECROPOLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.

O objetivo geral deste capítulo foi refletir, a partir da construção teórica ocorrida no capítulo anterior, e com base na estruturação normativa, bem como análises dos dados coletados - como a necropolítica se organiza no Estado de São Paulo, a partir de uma gestão neoliberal educacional. Para isso, como objetivo específico, analisou-se, dentro da política educacional, a precarização do trabalho docente, com foco nos baixos salários e na sobrecarga de trabalho deste. Posteriormente, buscou-se abordar a falta de qualidade de ensino, o qual se concretiza a partir da precarização dos investimentos em meios tecnológicos e em alimentação adequada. Diante disso, percebe-se como a educação no Estado é uma política de morte.

Na perspectiva internacional e com a formação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, foram desenvolvidas normas para a proteção dos direitos humanos que também buscavam a efetivação do direito à educação; porém, o que se analisa em todo esse contexto histórico é que a busca é sempre direcionada aos grupos já muito favorecidos. Dessa forma, iniciamos com a contextualização do ordenamento jurídico educacional, a partir de documentos internacionais. Posteriormente, abordamos o contexto educacional partindo da esfera federal e estadual.

Assim sendo, passamos a refletir, em nosso ordenamento interno, sobre a aplicação das formulações internacionais, as quais, de certa forma, influenciaram o direito brasileiro. As considerações normativas são relevantes para o cenário existente atualmente, porém, não nos limitamos a estas. A análise da política educacional do Estado de São Paulo e seus resultados empíricos são o ponto central deste capítulo.

Em contrapartida, apesar de possuímos extensa normatização educacional, o que confrontamos é que os dados apresentados, no nosso atual cenário, não possuam efetiva concretização. A política educacional neoliberal do governo do Estado de São Paulo, há anos, está freando os investimentos na educação.

O setor está precarizado tanto no trabalho do docente- com baixos salários, sobrecargas de trabalho; falta de apoio material/emocional – quanto na “entrega” dos serviços aos alunos, com falta de acesso aos meios tecnológicos, falta de assistência social efetiva, alunos em extrema pobreza tendo a merenda como única refeição do dia. Portanto, tem-se a concretização da necropolítica educacional no Estado de São Paulo.

2.1 Normas gerais: ordenamento jurídico educacional

A afirmação do direito à educação nos remete, no plano internacional, à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que traz, no Art. 26, “o direito à instrução *gratuita, obrigatória e acessível* a todos, orientada no pleno desenvolvimento da personalidade humana e o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”. Retomando-a e a complementando, temos na sequência um conjunto de tratados internacionais e, no âmbito do sistema global, com destaque para o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (1966), cujo artigo 13º aparece como o mais completo dispositivo sobre o direito à educação, no âmbito do sistema global de direitos humanos (COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS SOCIAIS E CULTURAIS, 1999). Nesse sentido, relembramos o artigo 13º do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, sociais e culturais(1966):

“A educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” e, ainda, “capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.”

Ainda no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), temos a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (artigo 5º, alínea “e”, V), a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (artigo 10), a Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 28) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (artigo 24). Paralelamente ao sistema global, o direito à educação também é reconhecido nos instrumentos do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos, no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), como é o caso da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (artigo 26) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), dentre outros tratados (DUARTE et al., 2016).

A convenção sobre os Direitos da Criança (1990), internalizada no Brasil através do Decreto nº 99.710/90, em seus artigos 28 e 29, reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, em especial: ensino primário obrigatório e gratuito para todos, estimular o desenvolvimento do ensino secundário, adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar. Além disso, prevê o desenvolvimento da personalidade, as aptidões e capacidade mental e física, respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; imbuir a criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.

Já, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, traz a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, dispendo em seu artigo 3º: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. Além de garantir um ambiente adequado para aprendizagem. E normatização da necessidade de uma educação para todos, com mobilização de recursos, e de canais de comunicação e informação. (UNICEF, 1990).

Buscando dar maiores efetivações, em 2015, tem-se a formação da Agenda 2030, sendo esta um compromisso assumido por todos os países que compuseram a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável – os 193 Estados-membros da ONU, incluindo o Brasil –, tornando-se a referência na formulação e implementação de políticas públicas para governos em todo o mundo. Para a educação, possui o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS - 4, buscando assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos (AGENDA 2030).

Acompanhando o Direito Internacional dos Direitos Humanos, a CF/88 estabelece, em seu artigo 6º, o direito social à educação. Regulamenta-o em extensa seção sobre a matéria – do artigo 206 a 214 –, a qual estabelece a educação de qualidade e obrigatória, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, como direito de todos e dever do Estado. Atribuindo, ainda, no parágrafo §3º, do artigo 211, a competência dos Estados na atuação prioritária no ensino fundamental e médio. Quanto às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seguindo os princípios e regras constitucionais, estão positivadas por meio da Lei nº 9.394/1996.

Em nosso ordenamento interno, o direito à educação está previsto constitucionalmente como um direito social, assim dispondo seu 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. É previsto ainda como um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, CF, 1988). Assim define Assis:

Educação é entendida como um conceito que visa ao desenvolvimento racional e científico do homem, afirmando condição de sua própria existência, daquilo que o difere de todos os demais seres vivos: sua capacidade de racionalizar e problematizar a aprendizagem (...) além dos atributos de ciência e/ou das temáticas que comporta, dependendo da interpretação que recebe, a educação carrega consigo conceitos sociais de emancipação humana para além da emancipação cognoscente (ASSIS, 2012, p. 27).

A efetiva prestação do serviço educacional pelo Estado passa a se desdobrar em organização, regulamentação, fiscalização, financiamento e, ainda, a própria prestação direta da educação, além de trazer a repartição de competências. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios serão organizados da seguinte forma: serão de responsabilidade dos Municípios o ensino fundamental e a educação infantil; já os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1998, artigo 211). O Estado tem como dever promover a educação pública e garantir todos esses padrões de qualidade de ensino e vaga nas escolas, a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 1996).

O artigo 205 da CF/88 preceitua que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A divisão também aborda as competências legislativas, ficando a cargo da União a elaboração das normas gerais de educação, cabendo aos demais entes públicos o caráter complementar (Artigo 22, inciso XXIV, 24, inciso IX, e artigo 211, Constituição Federal; Artigos 9º a 11, Lei de Diretrizes e Bases – nº 9.394/1996). Cada ente público, ainda, seguirá seu próprio plano de educação, como rege o Plano Nacional de Educação, conforme previsto no artigo 214 da Constituição Federal. Com isso, cada ente federado estabelecerá seus respectivos planos, buscando assegurar as políticas educacionais articuladamente com as demais políticas sociais, além de analisar condições especiais das populações do campo, indígenas e quilombolas, bem como garantir atendimento em casos de necessidades específicas na educação especial e garantia de articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014).

Após alguns anos da entrada em vigor da CF/88, em 20 de dezembro de 1996, ocorreu a promulgação da Lei nº 9.394 – Diretrizes Básicas de Educação – prevendo, em seu artigo 3º, os seguintes princípios do ensino:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - **valorização do profissional da educação escolar;**

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Com destaque especial aos princípios das igualdades de condições para o acesso e permanência na escola, valorização do profissional da educação escolar, garantia de padrão de qualidade, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, entre outras. (BRASIL, 1994).

Além disso, possuímos o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que também busca trazer o acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (art. 2º, VI, e art. 3º). A União possui as seguintes atribuições, elencadas no artigo 16⁷.

Dando continuidade ao Plano Nacional de Alimentação, no Estado de São Paulo, em 2009, é promulgada a Lei nº 11.947/2009, que estabelece a alimentação escolar como direito de todos os estudantes da educação básica e dever do Estado, para garantir a segurança alimentar e nutricional.

Na sequência, temos, no artigo 4º, da Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os deveres do Estado: o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, sendo garantidas aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura, ao longo da educação básica, como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos (BRASIL, 1994).

⁷ Art. 16. Competem à União, por meio do FNDE, autarquia responsável pela coordenação do PNAE, as seguintes atribuições:

- I - estabelecer as normas gerais de planejamento, execução, controle, monitoramento e avaliação do PNAE;
- II - realizar a transferência de recursos financeiros visando à execução do PNAE nos Estados, Distrito Federal, Municípios e escolas federais;
- III - promover a articulação interinstitucional entre as entidades federais envolvidas direta ou indiretamente na execução do PNAE;
- IV - promover a adoção de diretrizes e metas estabelecidas nos pactos e acordos internacionais, com vistas à melhoria da qualidade de vida dos alunos da rede pública da educação básica;
- V - prestar orientações técnicas gerais aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, para o bom desempenho do PNAE;

Desde a promulgação da CF/88, ocorreram avanços na educação brasileira, notadamente em termos quantitativos. Nessa linha, em 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil (INEP – CENSO ESCOLAR, 2019). Todavia, qualitativamente os resultados são desanimadores. Em 2018, o *Programa Internacional de Avaliação de Alunos* (sigla, em inglês, PISA) analisou 79 países; o Brasil está em 59º lugar em leitura, 67º em ciências e 73º em matemática. Com a pandemia, o número de matrículas na educação infantil teve uma queda de 7,3%, entre 2019 e 2021e, nas creches, o índice caiu 9%. Em todas as etapas da educação, ocorreram 46,7 milhões de matrículas – cerca de 627 mil a menos do que em 2020 (INEP – CENSO ESCOLAR, 2022).

Apesar de a Constituição Federal de 1988 em seu art. 206, V, determinar a valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma de lei, plenos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, os professores de escolas públicas de pós-graduação ganham menos do que outros profissionais. Em média, eles receberam 78,1% menos do que os profissionais com a mesma qualificação em outras áreas – segundo o relatório de acompanhamento do PNE Anísio Teixeira, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019).

Todas essas disposições normativas e esse reconhecimento do direito à educação, como direito fundamental e humano, buscam dar melhor efetividade e evitar um retrocesso social, apresentando-se como direitos originários de prestações, com caráter subjetivo e com reconhecimento das instituições para as garantias à concretização. Porém, apesar do que possuímos no ordenamento, vemos que as garantias e direitos, normativamente dispostos, não se concretizam.

2.2 A estruturação da política educacional do estado de São Paulo

A política educacional em São Paulo constrói-se, no plano normativo, partindo das normas gerais anteriormente abordadas, em que temos o Plano Estadual de Educação, com a Lei nº 16.279 de 2016. Seu artigo 2º, prevê as diretrizes de erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais - com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação - a melhoria da qualidade da educação e, por fim, a valorização dos profissionais da educação (SÃO PAULO, 2016).

E continua com as metas de universalização, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, além de ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2023; também preconiza universalizar o ensino fundamental com duração de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PEE; prevê, ainda, alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do 2º (segundo) ano do ensino fundamental, garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica; por fim, preceitua valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar, no Estado, até o final do sexto ano de vigência do PEE, seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente (SÃO PAULO, 2016).

Para cumprimento das disposições, é necessário que medidas educacionais sejam realizadas a partir de políticas públicas de implementação (ou não) das normatizações previstas no ordenamento jurídico. Porém, o que vemos é que as políticas educacionais não são direcionadas a uma grande parcela da população. Desta forma, a educação fica disponível com boa qualidade e acesso aos grupos historicamente privilegiados e, para esses, a intervenção estatal em forma de política social não faz diferença, pois já possuem inúmeros acessos nos lugares onde ocupam.

Por isso, encontramos na necropolítica aquilo que nós, brasileiros e brasileiras, conhecemos nas inúmeras formas de extermínio de uma classe específica: a não branca e pobre. É o poder estatal instituído, administrado e executado por ações injustas direcionadas àqueles subalternos. (MIRANDA, 2021, p. 15).

Apesar de todos esses importantes reconhecimentos normativos já citados, a educação brasileira, mais precisamente a pública, sempre apresentou números desanimadores. Enfatiza Cabral:

Ainda possuímos uma grande ineficiência desses direitos. De um lado, o reconhecimento do amplo rol de direitos fundamentais no texto constitucional, incorporando os resultados de sua afirmação histórica, na Modernidade, convive, ainda, com a facticidade de sua ineficácia (CABRAL, 2014, p. 9).

A partir do profundo desrespeito aos direitos humanos e da inexperiência histórica da democracia, herança do passado autoritário e enraizada no pano de fundo das relações sociais, surge o Estado Democrático de Direito, consagrado na Constituição Federal de 1988. (CABRAL, 2014, p. 8). “Nossa hipótese é a de que o problema dos direitos fundamentais no Brasil não é exatamente um problema de eficácia ou de efetividade, mas de seletividade” (SIMIONI, 2018, p. 374):

Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes, como a holding Kroton, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo. E a orientação do atual governo ameaça acelerar ainda mais essa dominação capitalista na escola e na universidade, especialmente pelo desenvolvimento de um ensino privado a distância (LAVAL, 2019, p. 16).

Percebe-se que há grande seletividade no discurso sobre os direitos fundamentais no Brasil; tal discurso é exclusivo de certas classes e não atinge a periferia. Aqui se encontram campos de concentração simbólicos, onde os direitos fundamentais estão em exceção constante. Voltando a análise agora para o cenário estadual, verificamos como as administrações reforçam um projeto consciente de exclusão. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tem início, de forma mais contínua, o projeto neoliberal já encabeçado no governo anterior de Itamar Franco, conforme o Plano Diretor, que incluiu as medidas “essenciais”, de acordo com o consenso de Washington, com mudanças fiscais e econômicas (BRESSER-PEREIRA, 1991).

A reforma do Estado deve ser entendida no quadro de uma redefinição do papel do Estado, que deixará de ser o responsável direto por promover o desenvolvimento econômico e social, através da produção de bens e serviços, e buscará ser o promotor regular destes desenvolvimentos. Em nível econômico, o Estado é o principal e necessário instrumento de transferência de rendimentos, dada a existência de bens públicos e economias externas, que condicionam a capacidade de alocação de recursos do mercado (BRASIL, 1995). Com essas alterações na gestão pública, há uma reconfiguração das funções governamentais, para que a administração central funcione em prol do mercado (BARBOSA et al., 2022).

Vemos que a elaboração da Medida Provisória nº 1.447 acrescentou dispositivos à Lei nº 9.131/1995, promovendo a mercantilização da educação, ao prever às mantenedoras de instituições superiores privadas, indicadas no Art. 19, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996): “poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial”. A transformação expressa, educacional, em meio de produção capitalista vem, sob o marco constitucional de 1988, através do Decreto Federal nº 2.207/1997, equiparando as instituições de ensino às “sociedades mercantis”. Em 1999, o Fórum São Paulo Século XXI, que foi a verdadeira oficina social para a execução e alternativas políticas propostas pelo governo federal, em 1995 (VENCO, 2016):

O conhecimento, a informação e uma visão mais ampla dos valores são a base para a cidadania, em sociedades plurais, cambiantes e cada vez mais complexas, nas quais a hegemonia do Estado, dos partidos ou de um setor social específico tende a ser substituída por uma pluralidade de instituições em equilíbrio instáveis, que envolvem permanente negociação dos conflitos para estabelecer consensos (MELLO, 1995, p. 43).

Em 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como “PEC da Morte”, que causou um congelamento de gastos públicos, por vinte anos, na área da educação e saúde, o que ocasionou vários impactos na qualidade da educação pública. A medida coloca limites mesmo que haja aumento do PIB (Produto Interno Bruto) (DUTRA; FREITAS, 2019).

Ainda, em 2016, é impetrada a Reforma do Ensino Médio, por Medida Provisória – convertida na Lei nº 13.415/2017. De cima para baixo, em um só golpe, é imposta uma solução para a questão, que já era colocada como “ponto nevrálgico” de um plano educacional nacional, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 (CABRAL, 2017b). Com as reformas, aumentam as restrições orçamentárias na educação, pela falta de investimentos públicos; voltam as figuras das formações divididas, ou seja, aqueles que buscam para o jovem pobre apenas o caminho de formação técnico-profissionalizante, afastando-o da formação superior de qualidade, ficando esta limitada apenas a certos grupos, já privilegiados:

Direcionamento dos estudantes da educação básica pública para o itinerário profissional, reduzindo suas possibilidades efetivas de ingresso no nível superior, aprofundando a já conhecida educação dual no Brasil, qual seja, uma educação para a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 224).

No Estado de São Paulo:

Na contramão do espírito da legislação maior, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho (SANFELICE, 2010, p. 151).

É tradicional dizer que a vida partidária dos políticos brasileiros não é precisamente definida por sua forte identidade ideológica com os programas dos partidos a que pertencem; neste caso, a afirmação não se aplica fortemente. Na proposta sobre educação, é necessário respeitar o conteúdo prescrito: “precisamos atuar como protagonistas e não meramente como implementadores, que devem respeitar cronograma, burocracia, conteúdos pré-estabelecidos que, muitas vezes, não consideram as especificidades do nosso alunado” (APASE, APEOESP, CPP, 2009, p. 5).

Os ex-governadores do executivo paulista tiveram, e continuam tendo, na medida do possível, uma inspiração ideológica razoavelmente comum (SANFELICE, 2010). Importante pensarmos em educação como algo multidisciplinar e com características regionais; com isso, as dificuldades devem ser tratadas de forma peculiar e com respeito às características apresentadas em cada região do país, com abordagens únicas e exclusivas pelos problemas apresentados: o aluno que mora na Capital enfrenta dificuldades diferentes do aluno morador do interior do estado, principalmente, em regiões ainda muito rurais.

Os governantes paulistas partilham de um mesmo ponto de vista quanto à essência da sociedade atual, ou seja, é preciso aceitar o capitalismo globalizado, mesmo que o Brasil continue na periferia da globalização. Dizendo de outra forma: os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal, que nada mais é senão o estado burguês capitalista. Lá de cima, sempre com os mesmos óculos, detectam as mazelas, consideradas conjunturais e não estruturais, e tentam consertá-las. O pressuposto é que o capitalismo é consertável e, portanto, as elites devem se empenhar nas tarefas que o levarão a eternizar-se. As demais classes sociais precisam se sensibilizar para se constituírem em parceiras do mesmo projeto (SANFELICE, 2010, p. 147).

Em 2018, eram 3.548.988 estudantes de educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, educação especial e educação de jovens e adultos matriculados em 5.374 escolas; e um total de 249.050 profissionais da educação, distribuídos em cinco segmentos: 190.396 docentes, 44.398 funcionários de escola, 7.601 professores coordenadores, 5.051 diretores e 1.604 supervisores de ensino (BARBOSA, et al., 2018).

A precarização educacional, conforme se verificou, não é um problema recente ou desconhecido. Há muitas décadas o Governo do Estado de São Paulo se (des) organiza para a desvalorização e desqualificação da educação:

Defendi, noutro local, que existem duas formas de globalização: a globalização neoliberal e aquilo a que eu chamo uma globalização contra-hegemónica, que desde há algum tempo se vem opondo à primeira (Santos, 2002: capítulos 5, 9). Designo por globalização contra-hegemónica o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências económicas, sociais e políticas da globalização hegemónica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas (SANTOS, 2005, p.7).

Habitamos uma sociedade que é obscenamente desigual. Mas a igualdade como ideal de libertação não é suficiente. A igualdade entendida como equivalência entre coisas análogas acaba por excluir uma a outra. Qualquer coisa homogênea, no início, compreende moldar-se para a violência mais tarde (SANTOS, 2007).

Com isso, percebe-se como a política educacional do PSDB não leva em consideração as inúmeras características e dificuldades enfrentadas pelas diferentes parcelas sociais, trazendo uma política hegemônica em uma sociedade diversa e plural. Abraçada pela lógica neoliberal, reforça seu discurso de meritocracia, mascarando o abismo entre as classes que compõem sua própria “política”.

O direito à educação no Brasil é a busca do desenvolvimento pleno da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, convivendo com sua prestação por particulares, como meio para a obtenção de lucro (CABRAL, 2017a). A morte social no Brasil não é recente e está longe de acabar; milhões de pessoas estão, diariamente, morrendo nesse aspecto. Ao mesmo tempo que “lidamos com o processo político de construção de nós mesmos como massas, as massas dos imunes, daqueles que não morreram: nós, os que sobreviveram à pandemia. Nada disso é recente” (PIZA, 2022, pág. 134).

Enfatizamos que vivemos em sociedades muito desiguais e o mais curioso é que não nos basta a igualdade como um ideal emancipatório. A igualdade, entendida como equivalência entre o mesmo, acaba por excluir o que é diferente. Isso porque tudo o que é igual no começo tende a converter-se mais para a frente em violência excludente. É aqui que reside a base da novidade política e organizacional mencionada atrás. Aqui reside também a base para a opção a favor da democracia participativa, enquanto princípio regulador da emancipação social, em detrimento de modelos fechados, como o do socialismo de Estado (SANTOS, 2007, p. 27).

Conforme analisamos mais tarde, apesar de a política apresentar-se, normativamente, de forma estruturada e democrática, tais medidas não são implementadas; de fato, não é recente a precarização do trabalho dos docentes, com baixos salários e sobrecarga de trabalho. Ao falar de educação pública, em uma política neoliberal, sabe-se que os usuários desse sistema não aprovam discentes condenados a ocuparem lugares de exclusão e com formação limitada e desqualificada.

Isso porque, além da precarização dos docentes, os alunos não recebem nem o básico para ter uma educação de qualidade: uma alimentação adequada. Some-se a isso a grande defasagem constatada na falta de meios tecnológicos nas escolas.

Verificamos diversos princípios, metas e diretrizes bem elaborados, incluindo estratégias para a sua execução. Porém, os dados e os constantes cortes nas verbas e nos investimentos não apresentam outro caminho a não ser a institucionalização da necropolítica educacional.

2.3 Da precarização do trabalho docente

Ao falar sobre o trabalho do professor, com o foco na carreira docente, é importante atentar para o exercício do magistério na educação no processo de institucionalização da escola pública, o Estado, ao tomar para si a responsabilidade pela organização pública, tem o desafio de selecionar, contratar os professores. Assim, o professor passa a ser funcionário público, compondo, junto com outros funcionários, a burocracia estatal (NÓVOA, 1995). Desta forma, a docência é regulamentada pelo Estado.

Diante disso, a transmutação histórica do capitalismo moderno dá vida à visão neoliberal que, em sentido amplo, expressa-se político-ideologicamente, sugerindo receitas econômicas e programas políticos (CORRÊA, 2000). A desvalorização dos professores no Brasil é histórica e, cada vez mais, afasta o jovem desta carreira profissional:

No mais, a política educacional do Estado de São Paulo vem se caracterizando por empreendimentos pontuais, nem sempre duradouros, de efeitos midiáticos e de duvidosos resultados qualitativos. Os profissionais da educação da rede pública, que trabalham hoje com contratos precários, os baixos salários quando comparados nacionalmente e a ausência de um Plano Estadual de Educação são questões essenciais, não solucionadas pelos últimos governos, que comprometem profundamente o trabalho docente, a aprendizagem do aluno e o papel de um Estado educador. É chegada, pois, a hora de a sociedade civil, as entidades de profissionais da educação e o conjunto de docentes educarem o Estado e o seu aparelho educativo (SANFELICE, 2010, p. 153).

A gestão de Mário Covas (PSDB) deu início à precariedade do ensino público, quando decidiu dividir os professores em três grupos: 1. professores com serviço público permanente após estágio; 2. professores não-trabalhadores que estejam estipulados por lei; 3. Professores temporários (ou a subtítulo de atividade, conhecido como OFA). A dinâmica capitalista educacional de intensa terceirização e precarização do trabalho docente possuía, em 2000, mais de 70% dos docentes não concursados, existindo, inclusive, o aumento do número de estudantes para cada professor e a flexibilização destes ministrarem aulas diversas de sua formação. (VENCO, 2016).

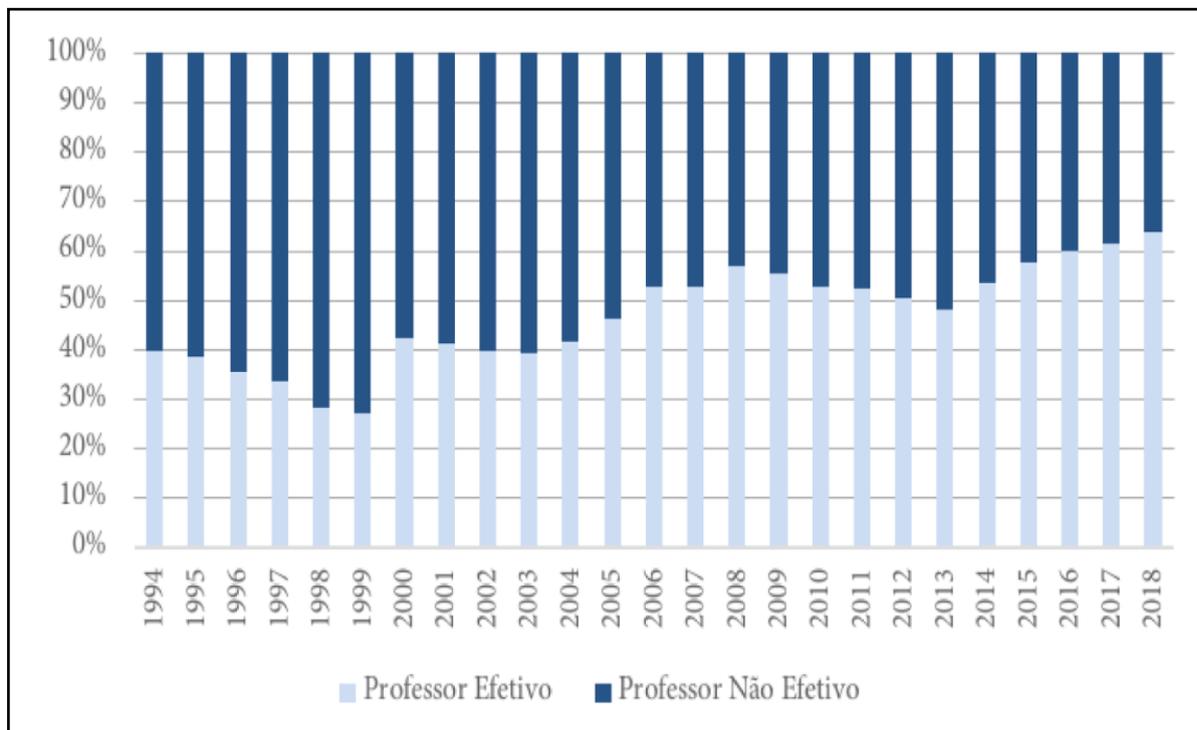
Existem muitos tipos diferentes de contratos e, portanto, diferentes abordagens de direitos (GASPARINI, 2022). Dessa forma, a sobrecarga dos docentes é um projeto articulado e bem consciente, não é recente o desmonte da profissão:

Os profissionais da educação vinculados à SEE-SP são divididos em Quadro do Magistério (QM) e QAE. Segundo a Lei Complementar n. 836/1997 (SÃO PAULO, 1997), que instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para o QM, esse grupo é formado pela classe docente, constituída por Professor de Educação Básica I (PEB I) – que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental – e Professor de Educação Básica II (PEB II) – nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Também se constitui pelas classes de suporte pedagógico: diretor de escola; supervisor de ensino; e dirigente regional de ensino. Em conformidade com a mesma lei, os professores ainda podem exercer a função designada de vice-diretor de escola e PC (BARBOSA, et al., 2022, p. 3).

Essa é a realidade do professor substituto eventual, o qual somente recebe por aula dada, sem qualquer outro tipo de auxílio, como convênio, vale-alimentação/refeição, porém, realizando o mesmo trabalho e tendo as mesmas responsabilidades dos concursados. Entre janeiro e outubro de 2019, mais de 27 mil professores foram afastados por transtornos mentais e comportamentais. Esse cenário é justificável, diante do excesso de alunos, baixos salários e sobrecarga de trabalho. “Estima-se que, além da carga horária dentro da sala de aula, o professor dedica treze horas de suas semanas para terminar seus serviços” (GASPARINI, 2022, p.1).

Há uma divisão de níveis para o valor dos vencimentos. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação, mais de 110 mil professores encontram-se nos primeiros níveis de carreira e, na última etapa, apenas 200. Anteriormente, a passagem de um nível inferior para superior, se dava através do tempo de trabalho, das faltas e da titulação em nível superior. Agora, a proposta da “Nova Carreira” quer condicionar o desenvolvimento a diversas atividades meritocráticas.” (GASPARINI, 2022, p.1).

Em 1999, o Estado de São Paulo atingiu um patamar de 72,87% de professores não efetivos (Figura 1)⁸:



Fonte: BARBOSA et al., 2022, p. 5, com base em dados do Boletim de Acompanhamento de Pessoal da SEE-SP(Prodesp), de 1994 a 1998, e da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), de 1999 a 2018.

Em 1994, eram 206.538 (duzentos e seis mil quinhentos e trinta e oito) professores efetivos. Segundo pesquisa, 24 (vinte e quatro) anos depois, em 2018, eram 190.411 (cento e noventa mil, quatrocentos e onze); percebeu-se que, após mais de duas décadas, o número de professores diminuiu, mesmo com um aumento populacional.

Com relação à diminuição dos professores não efetivos, observa-se que o aumento da quantidade de professores efetivos é menor do que a diminuição de docentes não concursados: “há, ainda, a redução de mais de 60 mil docentes nos últimos cinco anos, sendo que, desses, mais de 40 mil eram temporários” (BARBOSA, 2022, p. 5). A diminuição dos professores efetivos deixa mais precária a profissão, pois o salário é com relação à quantidade de aula dada por esse docente. Ocorre que, com a não efetivação, tem-se professores sem qualificação, ministrando aulas diferentes da sua formação. O que se verifica é que a relação entre docentes efetivos e não efetivos melhorou, pelo fato de ter havido uma diminuição no número total de

⁸ Figura 1. Distribuição de professores efetivos e não efetivos; rede estadual paulista – 1994 a 2018 (mês de referência: novembro) (%).

professores na rede, de forma geral (BARBOSA, 2022, p. 5).

Essa redução foi mais expressiva entre os PEB I. A Tabela 1 mostra que, em 1998, após a aprovação do Fundef, os PEB I correspondiam a 48,5% do total de docentes da rede e, no fim do período, em 2018, representavam 21,4%. Além disso, nos 24 anos analisados pela pesquisa, ocorreram somente dois concursos públicos para esse segmento: em 2005 e em 2014. Esses dados apontam significativa redução da cobertura de atendimento da rede pública estadual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual foi marcada pela transferência de responsabilidades aos municípios (BARBOSA, 2022, p. 6).

Com o tempo, os professores também tiveram reduzidos os quadros, no setor de apoio escolar. Em 1992, a Lei Complementar n. 7698 (SÃO PAULO, 1992) previa, em seu artigo 2º⁹, diversos cargos e teve diminuição significativa. Em 2000, a Lei Complementar n. 888 (SÃO PAULO, 2000) excluiu a figura do servente de escola, inspetor, oficial e assistente, substituindo-os pelos cargos de Agente de Organização Escolar e de Serviços Escolares. Em 2013, através do Decreto n. 59.957 (SÃO PAULO, 2013), tivemos a redução apenas para o Agente de Organização Escolar. As exclusões não foram substituídas por outros cargos, pelo contrário, transferiram ao docente mais demandas no trabalho. Além disso, os salários paulistas estão abaixo do limite encontrado na Lei n. 11.738/2008, que criou o Piso Salarial Profissional Nacional. São, praticamente, 30 anos que o PSDB e sua má gestão aumentam a precarização pela falta de concursos, números absurdos de licenças por transtornos psicológicos, redução do número de docentes e desvalorização da profissão: Já são 7 anos à espera de concurso público. Em 2018, quase 40% da categoria era OFA¹⁰. “É complicado, né? Está lá na Constituição que pra estar na sala de aula precisamos de concurso” (GASPARINI, 2022, p.1).

O que parecia ser um projeto de incentivo, não se mostra efetivo; na realidade, muitos professores estão há quase 25 anos esperando a prova de mérito. O que se apresenta, de forma muito clara, são professores com jornadas de 40h semanais, recebendo salários de R\$ 2,5 mil. Com isso, em 2001, criou-se o Bônus Mérito, o qual acrescentaria um percentual no salário do

⁹ Artigo 2.º - Ficam criados, no Subquadro de Cargos Públicos do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, os seguintes cargos:

- I - na Tabela II (SQC - II): 2.000 (dois mil) de Secretário de Escola; II - na Tabela III (SQC - III):
- a) 29.000 (vinte e nove mil) de Servente de Escola;
- b) 8.000 (oito mil) de Inspetor de Alunos;
- c) 24.000 (vinte e quatro mil) de Oficial de Escola;
- d) 5.000 (cinco mil) de Assistente de Administração Escolar.

¹⁰ Docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado, com aulas (Temporário).

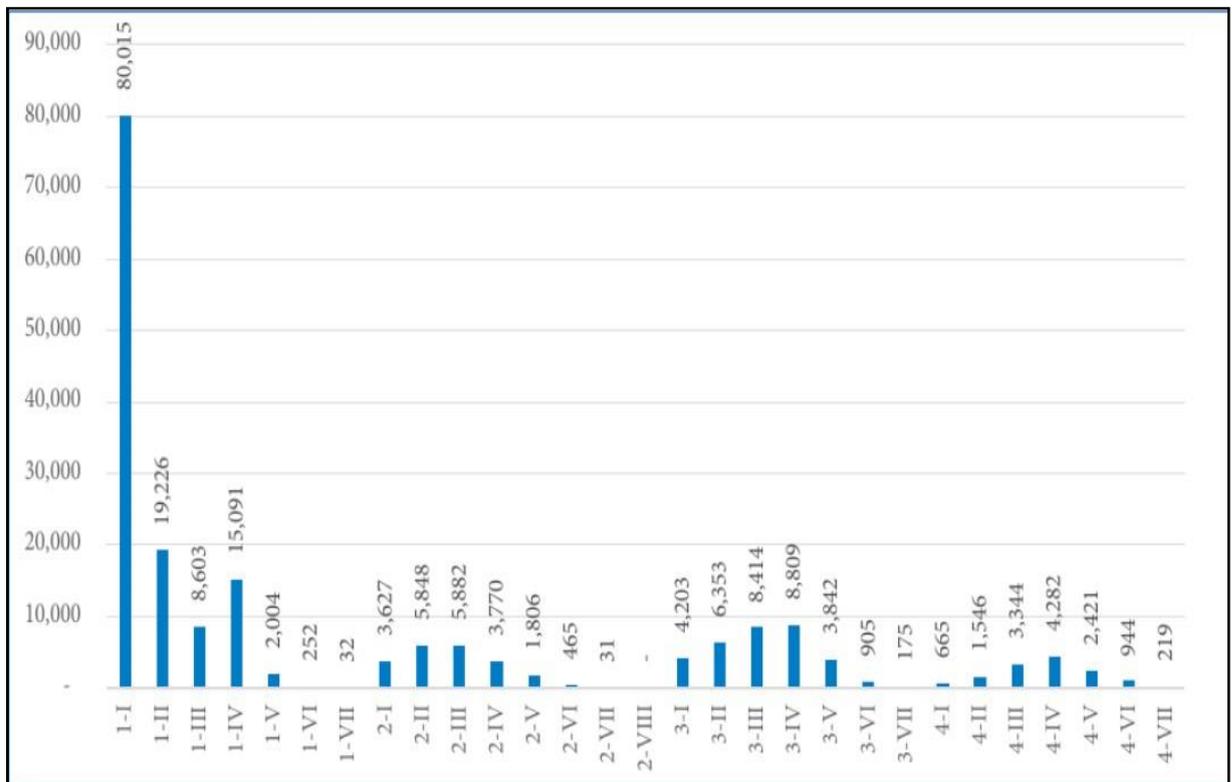
docente, a partir de metas atingidas; porém, a política foi muito questionada, tendo em vista as metas surreais. (GASPARINI, 2022). O discurso de desvalorização é sempre muito explícito e busca levar a sociedade a uma visão distorcida da realidade: Dória diz que 'São Paulo não remunera professores para ficarem em casa tomando suco de laranja e sendo preguiçosos'.

Outro importante parâmetro de comparação para analisar a remuneração dos profissionais da educação é o Salário Mínimo Necessário (SMN), calculado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), o qual representa o mínimo necessário para a sobrevivência de uma família de quatro pessoas, conforme direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Em dezembro de 2018, o SMN do Dieese correspondia a R\$ 3.960,57, enquanto, conforme Lei Complementar n. 1317/2018 (SÃO PAULO, 2018a), o vencimento-base do supervisor de ensino era de R\$ 3.356,59; do diretor de escola, de R\$ 2.939,40; do PEB I, de R\$ 2.233,02; e do PEB II, de R\$ 2.585,00. O vencimento-base dos profissionais da Classe de Apoio Escolar, ligada ao QAE, na estrutura 1 era de R\$ 836,06; na estrutura 2, de R\$ 1.005,79; e na estrutura 3 (classes em extinção), de R\$ 1.357,83. Ou seja, o vencimento-base dos cinco segmentos aqui analisados não correspondia ao valor do SMN calculado pelo Dieese (BARBOSA, et al., 2022).

Essa desvalorização serve ao capitalismo, para que se tenha a maximização de lucros e a formação de “capital humano”, ao passo que o que se tem é a desmobilização dos trabalhadores (GASPARINI, 2022, p.2). A desvalorização salarial prejudica a atratividade da carreira, incidindo negativamente, tanto sobre a atividade profissional quanto sobre a qualificação oferecida na formação dos educadores.

A maior abrangência de carreiras e valores salariais esperados para os estágios mais avançados podem dar a falsa impressão de uma rede que valoriza o esforço dos professores e premia aqueles que mais se destacam. No entanto, uma análise das regras e da distribuição dos especialistas revela os verdadeiros obstáculos à ascensão na carreira, ao trespassar de um passo para outro e, o mais importante, de pista para pista, dificultando o alcance de níveis mais altos e, portanto, melhor salário. A distribuição dos professores por grupo/nível enfatizando a meritocracia, enfatiza a dificuldade de crescimento na carreira (BARBOSA, 2022). (Figura 3¹¹).

¹¹ Figura 3: Distribuição de professores por faixa/nível da carreira; rede estadual paulista – 30 nov. 2018 (n. abs.)



Fonte: BARBOSA et al., 2020, p. 800.

Como se não bastasse negligenciar essa categoria no governo do PSDB, os professores foram atacados novamente nos últimos anos. Seguindo os passos de Dória, Bolsonaro sancionou a reforma da previdência, em 2020, bem como a reforma da administração pública, em 2021, sem diálogo com o servidor público, com base na tropa de choque e muita correria. Isso aumentou a taxa de participação no INSS, no momento do trabalho para aposentadoria, a dedução do seguro saúde (que passou a ser custeado até o décimo-terceiro salário e em licença) e retirou direitos adquiridos, durante muitas lutas, como períodos de licença remunerada (GASPARINI, 2022).

A Lei Complementar n. 1094, de 16 de junho de 2009, institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação; cria cargos de docente (SÃO PAULO, 2009a, e o Decreto n. 55.078, de 25 de novembro de 2009), que especifica sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 2009b). Ambos os documentos alteraram as jornadas de trabalho dos docentes, que foram disciplinadas em diferentes formas: as jornadas passaram a funcionar em período integral, de 40 (quarenta) horas

semanais, carga essa dividida em 33 (trinta e três) horas em atividades com alunos e 7 (sete) horas de trabalho pedagógico, das quais 3 (três) na escola, em atividades coletivas, e 4 (quatro) em local de livre escolha pelo docente.

Já a jornada reduzida, caracterizada pela prestação de 12 (doze) horas semanais de trabalho, é dividida em 10 (dez) horas em atividades com alunos e 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola, em atividades coletivas (SÃO PAULO, 2009a):

É necessário destacar ainda que, na rede pública estadual, há uma distinção entre “jornada de trabalho” e “carga horária de trabalho”. As jornadas de trabalho, fixadas por lei, dizem respeito somente aos professores efetivos, que podem optar por uma das configurações da jornada em vigor na rede. Docentes não efetivos não podem optar por jornadas e são remunerados em função da carga horária de trabalho realizada em determinado período do ano. Em 2018, garantia-se a docentes não efetivos estáveis uma carga horária de trabalho de, no mínimo, 24 horas. Essa ressalva é importante, pois, como o período considerado nesta pesquisa é extenso, suas análises terão como base a legislação que estabeleceu as diferentes configurações da jornada de trabalho docente, o que significa dizer que, sobre a jornada de trabalho, trataremos quase exclusivamente de docentes efetivos (BARBOSA, et al., 2020, p. 805).

Não há a possibilidade de escolher, de forma real, a jornada reduzida de 12 horas, pois os vencimentos são extremamente baixos. Verifica-se que, em todas as jornadas, havia a previsão de destinação para trabalho extraclasse, nos quais, em todas as configurações, os percentuais estão abaixo do que dispõe a Lei n. 11.738, de 2008, que criou o Piso Salarial Profissional Nacional e definiu que 1/3 da jornada docente contemplasse tempo destinado ao trabalho extraclasse (BRASIL, 2008). Buscando ajustar a legislação, em 2012, aconteceu a Resolução SE n.8 (SÃO PAULO, 2012), que promoveu algumas melhoras:

Na verdade, o estado de São Paulo buscou atender a essa determinação legal, em 2012, fazendo um ajuste na composição da jornada de trabalho dos professores, fato que frustrou as expectativas da categoria. Até então, um professor com jornada integral de 40 horas semanais cumpria um total de 33 horas-aula, com duração de 50 minutos, em sala de aula e 7 horas-aula, com a mesma duração, em atividades extraclasse. A expectativa com a Lei do Piso era que os professores passassem a cumprir 27 horas-aula com alunos e 13 horas-aula (1/3 de 40 horas-aula), em atividades de trabalho extraclasse (BARBOSA, et al., 2021, p. 6).

O tempo em sala de aula não se resume ao docente dentro do ambiente escolar; os dados mostram unanimidade entre os professores ao alegarem que são docentes “em tempo integral” e o trabalho extraclasse se mistura com o tempo privado, e são realizados em casa (BARBOSA, et al., 2021):

Todos os entrevistados relataram usar mais tempo que o previsto, em sua jornada de trabalho, para realizar as tarefas extraclasse: preparar aulas, provas e atividades; corrigir provas e atividades; pesquisar e estudar temas a serem abordados em aula; preencher diários de classe, fichas, formulários etc. Todas essas atividades são intrínsecas e essenciais para a estruturação e organização didática da aula, importante condição para a aprendizagem dos estudantes. O trabalho em sala de aula entrelaça-se com a preparação prévia do professor e com as atividades posteriores de avaliação e retorno aos alunos. Assim, o tempo de ensino integra o tempo de trabalho que, por sua vez, é difícil de ser quantificado, já que não é pontuado exclusivamente pelo tempo marcado no relógio ou pelo toque do sinal, que indica o início e o término da atividade (BARBOSA, et al, p. 11, 2021).

Embora seja difícil medir e quantificar as horas efetivas de trabalho de um professor, os resultados destacaram um elemento-chave na discussão da sua jornada de trabalho. Nesse sentido, constatamos que a constituição da jornada de trabalho, na rede pública paulista, se estende muito além da hora da jornada oficial de trabalho, que constitui o cargo (BARBOSA, et al, 2021).

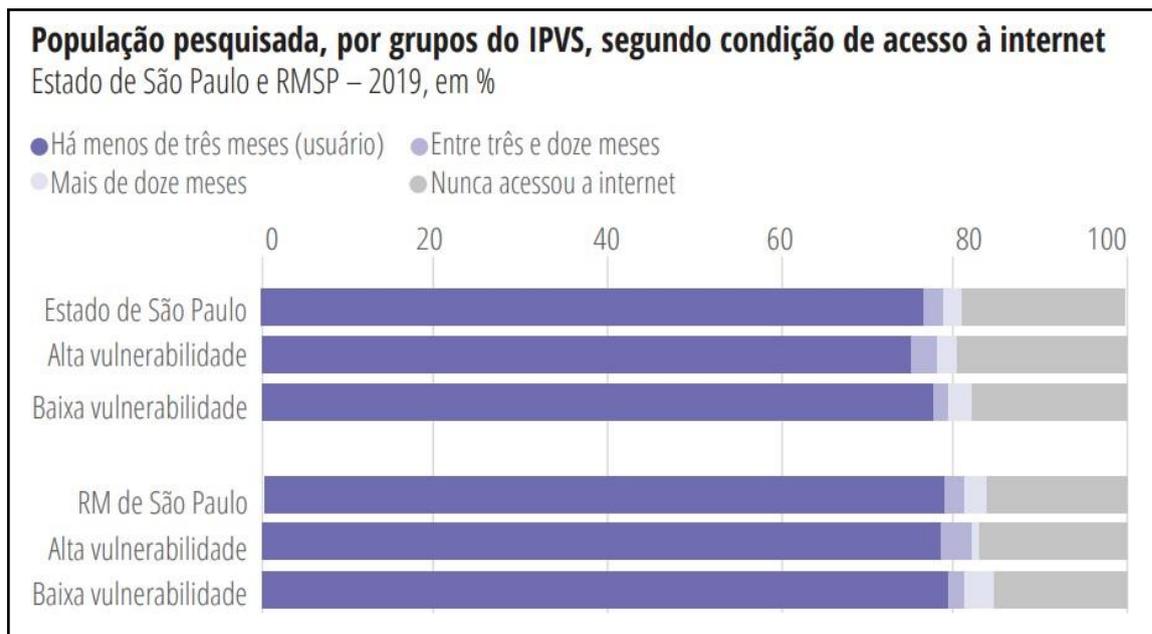
Portanto, verificamos que o projeto neoliberal do governo do estado gerou os dados no trabalho docente, precarizando-o de forma cada vez mais intensa. A educação pública não tem interesse em direcionar para o mercado financeiro, sendo que os desembolsos são vistos como um gasto, e não como um investimento social. Com isso, os docentes, como não geram lucros, são incluídos em lugares de claro desrespeito social e até de exclusão, gerando uma evidente morte social desse profissional, que está sobrecarregado, com baixos salários, sem incentivos ou investimentos. E, pior: a política neoliberal não incorpora em sua gestão os corpos já nascidos mortos.

2.4 A precarização da qualidade de ensino

A desvalorização educacional não é impactante apenas com os professores, mas se reflete em toda a gestão educacional. Não é recente que a educação pública não tem os devidos investimentos nos meios tecnológicos, atualmente, essenciais para que se possa ter um ensino de qualidade. Esse cenário de falta de investimentos é perceptível em todo o Brasil. Segundo a pesquisa TIC Educação 2019, 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa. Nas escolas particulares, o índice cai para 9%. O uso da Internet para se comunicar com alunos, antes da pandemia, era menor entre professores de escolas públicas, se comparado aos dos estabelecimentos particulares. Os dados da pesquisa mostram que 31% dos professores afirmaram que receberam trabalhos ou lições dos alunos pela internet; 44% tiraram dúvidas dos alunos pela Internet e 48% disponibilizam conteúdo na Internet para os alunos. Na rede privada, os números são 52%, 65% e 65%, respectivamente. No Estado de São Paulo, com relação aos computadores disponíveis em casa, na rede pública apenas 38% possuem o equipamento; já na rede privada o número sobe para 62% (TIC EDUCAÇÃO, 2019).

Ainda, no Estado de São Paulo, em 2019, 77% da população com dez anos ou mais utilizou a Internet, o que corresponde a cerca 30,5 milhões de pessoas. Nos estratos de baixa vulnerabilidade, o percentual de usuários chegou a 78%, quase 20 milhões, enquanto nos de alta vulnerabilidade, esse percentual cai para 75%, o que equivale a pouco mais de 10 milhões de usuários. Por outro lado, quase 20% dos paulistanos (cerca de 7,5 milhões de pessoas) declararam nunca ter usado a Internet (SEADE/SP, TIC, 2020). (Figura 4¹²).

¹² População pesquisada, por grupos de IPVS, segundo dispositivos utilizados no acesso à Internet.



Fonte: SEADE/SP TIC, 2020, p. 2.

Entre os moradores de áreas de baixa vulnerabilidade social, o percentual de usuários que usaram a Web para atividades de trabalho (36%) ou estudo (41%) é maior. Em regiões de alta vulnerabilidade, essa taxa fica em torno de 30%. Esses resultados podem indicar a inclusão e tipos de profissões socialmente distintas entre os setores destacados. Esses formulários não incluem cursos a distância, que foram relatados por 13% dos entrevistados. Eles são mais propensos a estar no grupo de baixa vulnerabilidade (15%) do que no grupo de alta vulnerabilidade (9%). A educação a distância é um dos maiores desafios colocados pela pandemia, sendo que pesquisas mostram que os mais vulneráveis estão em desvantagem, em grande parte devido ao aumento das dificuldades de acesso. A maioria dos domicílios nos estados com acesso à Internet está conectada à tecnologia de banda larga fixa (66%) – cerca de 8 milhões de domicílios. No entanto, há desigualdades nesse acesso, de acordo com a condição social determinada para o domicílio: 37% dos localizados em áreas de alta vulnerabilidade social não possuíam esse tipo de conexão, o que vale dizer, aproximadamente, 1,6 milhão de domicílios (SEADE/SP, 2020, p.3).

Percebe-se, com a análise dos dados acima, que as medidas que foram tomadas pelo Governo do Estado de São Paulo e alguns desses dados demonstram uma exclusão social do aluno da escola pública, envolvendo o acesso às questões tecnológicas, as quais estão sendo primordiais, nesse momento de distanciamento e isolamento social.

Já, sobre os acessos à Internet, 11% dos estudantes reportaram acessá-la exclusivamente pelo telefone celular (cerca de 116 mil), patamar que se elevou para 13% entre os alunos da rede pública (cerca de 115 mil), situação incomum para aqueles de escolas privadas (1%). Os dados mostram ainda que apenas 37% dos alunos afirmaram ter usado a Internet para fazer provas ou simulados (SEADE; CETIC.BR/NIC.BR, 2020).

As escolas públicas mostram desvantagem em relação aos estabelecimentos particulares, quanto ao número de computadores existentes nas escolas. Na rede pública, ao menos em dois terços delas, cada computador é compartilhado por mais de vinte estudantes. Na rede privada, os equipamentos são proporcionalmente compartilhados por menos alunos (até vinte). As escolas públicas reportam acesso à Internet mais frequente em laboratórios de informática, enquanto nas instituições privadas o uso prepondera em salas de aula e bibliotecas (SEADE; CETIC.BR/NIC.BR, 2020). Além disso, devem ser registrados os atrasos tecnológicos dos alunos das escolas públicas do estado, situação que, conforme apresentado, dificulta muito, nos tempos atuais globalizados, a agilidade na comunicação, a equiparação, em nível de igualdade, aos outros alunos das escolas privadas.

Registre-se também que a precarização e a morte social desde aluno não se limitam, apenas, às questões envolvendo a falta de acesso. A alimentação, um fator primordial e de sobrevivência é extremamente desqualificado: “em regiões pobres, considera-se que a merenda escolar é, para milhões de alunos, a principal, senão a única refeição diária” De ser lembrado que a distribuição de merenda escolar teve início no Brasil, através do Programa de Merenda Escolar (PME), criado em 1954 (MENEZES, 2001, p.1).

A partir de 1993, tem início um processo de descentralização da merenda escolar, com a transferência das funções do nível federal para os níveis estadual e, principalmente, municipal, passando a ser responsabilidade dos administradores às seguintes operações: a aquisição de alimentos (envolvendo a definição das pautas de compras e a realização dos processos licitatórios); a elaboração de cardápios; a contratação de recursos humanos (merendeiras, técnicos e pessoal de apoio); a oferta e instalação de infraestrutura física, equipamentos (geladeira, fogão, freezer) e outros utensílios, como pratos e talheres, para que o programa possa ser implementado satisfatoriamente nas unidades de ensino (MENEZES, 2001, p.1).

Os Estados e Municípios, no âmbito de suas competências, são responsáveis por garantir a oferta da alimentação, de acordo com as necessidades nutricionais; deve-se também promover a educação alimentar, com o objetivo de formar bons hábitos alimentares, bem como instituir ações de saneamento básico.

Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas (BRASIL, 2009).

O PNAE atende hoje cerca de 40 milhões de estudantes da educação básica pública no Brasil, com um repasse financeiro, aos 27 estados e 5.570 municípios, da quantia de R\$4 bilhões anuais (FIAN BRASIL, 2022). "Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo RT [Responsável Técnico], com utilização de gêneros alimentícios básicos, de modo a respeitar as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura alimentar da localidade e pautar-se na sustentabilidade, sazonalidade e diversificação agrícola da região e na alimentação saudável e adequada", diz o Artigo 14, da Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

Além disso, o tema merenda também ostenta dados negativos: em 2019, o Tribunal de Contas do Estado (TCE) fez uma operação-surpresa, para fiscalizar a qualidade da merenda escolar em 275 escolas públicas do estado. Os resultados foram: 10% dos alimentos vencidos nas unidades, 82% das escolas não tinham alvará da Vigilância Sanitária e 92% não tinham o Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (ATRICON, 2019).

Verifica-se que grande número de alunos depende da merenda diariamente. Em 2019, o governo de São Paulo modificou a renda concedida aos estudantes da rede estadual e, contrariando a preferência por alimentos em espécie, comprou produtos industrializados, que antes não estavam no cardápio. A descrição condiz com o cardápio completo publicado no Diário Oficial: arroz com ervilhas e farofa - praticamente igual, em todas as segundas-feiras de outubro, contando apenas com a substituição de ervilha por lentilha. Houve uma queda na disparidade escolar, em dezembro, com a inclusão de sardinha, três vezes por semana. A diversidade de cardápio começou no final do ano passado (2021), quando da administração de Márcio França (PSB) e teve continuidade no governo de Dória (PSDB). A rede tem 3,7 milhões de alunos distribuídos por 5.400 escolas (FOLHA, 2019).

Com todas essas análises, percebe-se que o projeto estatal de exclusão e morte social está firmado por décadas em nossa sociedade. Como conclusão, pode-se afirmar que a gestão educacional, no atual modelo, não tem outra finalidade senão a de exclusão social e, posteriormente, a de verdadeira morte social.

CAPÍTULO 3 – O ACIRRAMENTO DA NECROPOLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.

Neste capítulo, trazemos (ou trouxemos) um contexto social e normativo do que ocorreu, durante a pandemia de COVID-19, no setor educacional. Para isso, necessitamos abordar, de forma breve, os principais pontos envolvendo a normatização interna e internacional sobre o assunto. O objetivo foi trazer os cenários para melhor entendimento do leitor, sobre como o setoreducacional foi prejudicado, mais ainda, no Estado de São Paulo, com as políticas educacionais (ou com a falta delas). Em um cenário onde a necropolítica já está instalada, o escopo é demonstrar como houve o seu acirramento durante a pandemia.

Sendo assim, primeiramente, apresenta-se o cenário da doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, desde as primeiras notícias internacionais até as determinações de isolamento. Além do mais, foi necessário abordar as normatizações do período, para melhor análise das medidas adotadas.

Conforme elencados no capítulo anterior, já constatamos a necropolítica, através da precarização dos trabalhos docentes, bem como do ensino, e agora mostramos como a situação ficou mais grave com o início da pandemia e o fechamento das escolas.

No Brasil, o governo de Jair Bolsonaro, iniciado em 2018, não inaugura a necropolítica, mas a eleva a níveis nunca vistos desde 1988, contribuindo, assim, para a constituição de um ambiente social ainda mais hostil. Bolsonaro é um entusiasta da necropolítica e a faz de forma expressa em todas as suas declarações, tais como: “vamos fuzilar a pretralhada; cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós; bandido bom é bandido morto; uma pessoa com HIV é uma despesa paratodos; COVID-19 é gripezinha” (MIRANDA, 2021, p. 74). Este governo brasileiro promove a morte, a partir da caneta¹³, do discurso e da arma de fogo. E também agencia a morte biológica, seja com o apoio das leis, que buscam legitimar tal extermínio no plano jurídico, ou com o discurso, que busca legitimá-lo na esfera social (MIRANDA, 2021).

Com relação à pandemia, desde o início das notícias sobre a COVID-19, o Presidente da República, Jair Bolsonaro, tratou as informações oficiais e científicas com despreparo e desrespeito, assumindo uma postura negacionista, pontilhada de falas na seguinte direção: "O brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada. Pula em esgoto, mergulha e não acontece nada com ele." (CARVALHO, 2020, p. 1). E ainda: "...enfrentar o vírus como homem e não como moleque." (BRITO, 2022, p. 1). Nessa linha, Jair Bolsonaro busca atacar governadores, afirmando que havia um “medinho” do vírus (FERRO, 2020, p. 1). Diante da postura negacionista, desde o início, verificou-se que o Poder Executivo Federal contribuiu para a disseminação do vírus, inclusive juridicamente (ONG Conectas, 2021). Discursos negacionistas, em cenários políticos polarizados e segregados, aumentam o desrespeito aos profissionais responsáveis para tratarem o tema. A figura do presidente no país é vista, no Brasil, como algo a ser, de certa forma, tido como ídolo, que arrasta milhões. E, com o constante uso das redes sociais, na atualidade, percebemos que esse número tende a aumentar. Portanto, as atitudes adotadas por Bolsonaro são responsáveis por grandes danos, sendo que aquilo que, paramuitos, pode parecer apenas um discurso inofensivo é, na verdade, perigoso. Para se ter uma ideia da importância da fala de um presidente, durante a pandemia, o então presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, sugeriu aos americanos o uso de desinfetante para o tratamento da COVID-19. Após essas declarações, registrou-se expressivo número de americanos

¹³ Referência à “exclusão de ilicitude de homicídio decorrente de intervenção policial, item proposto no pacote anticrime apresentado por Sérgio Moro – que liderou o Ministério da Justiça até abril de 2020, ocasião em que se desligou do cargo denunciando o presidente por tentar intervir na Polícia Federal do Rio de Janeiro -, se constitui em um exemplo emblemático de como os neoliberais, além de flexibilizarem as possibilidades de exploração do trabalho, agora flexibilizam também as formas de nos matar (MIRANDA, 2021, p. 75/76).

intoxicados com o produto (EL PAÍS, 2020).

No governo do Estado de São Paulo, a gestão de João Dória adotou uma postura crítica ao presidente Bolsonaro; no entanto, apesar disso, não administrou para as classes vulneráveis e já excluídas. Comprovamos como a jornada dos docentes também foi abalada, pois passaram a ministrar aulas de suas residências, sem qualquer tipo de apoio material, psicológico ou emocional, além de lidarem com as dificuldades pela falta de acesso à tecnologia, por parte dos alunos. Agravando o contexto, a rotina familiar foi afetada, já que a maioria dos docentes de escolas públicas é composta por mulheres, as quais possuem uma rotina doméstica maior do que a dos homens e tiveram que lidar com os cuidados familiares, domésticos e de docência, em práticas diárias desgastantes. Porém, isso não é novidade; na verdade, são os próprios objetivos estatais:

Busca ajustar o padrão de regulação do trabalho de acordo com as características do capitalismo contemporâneo, que fortalece a autorregulação do mercado ao submeter o trabalhador a uma maior insegurança e ao ampliar a liberdade do empregador em determinar as condições de contratação, o uso da mão de obra e a remuneração do trabalho (KREIN, 2018, p. 78).

Em escolas públicas, permanecem as dúvidas se as atividades deveriam esperar o fim da pandemia ou se as escolas deveriam adotar o ensino a distância. Nessa fase, enfileiraram-se as questões: *E se forem sugeridas atividades on-line, quantos alunos acessam a internet de casa? Quantos alunos possuem dispositivos eletrônicos adequados para o ensino a distância? Como migrar de um curso imaginado para ser ministrado presencialmente para o ambiente on-line?* Resumindo: se a educação trespassar para o ambiente on-line, continuará sendo um direito ou será um privilégio? (MACEDO, 2020).

Com relação aos alunos, analisamos o agravamento da precarização do ensino, pela falta de suporte tecnológico, em um cenário de proibição de aulas presenciais, além dos graves dados divulgados sobre os retrocessos no aprendizado. Portanto, identificamos que houve um acirramento da necropolítica educacional durante a pandemia no Estado de São Paulo, tendo em vista as medidas adotadas e o cenário já precarizado, bem como as posturas adotadas pelo governo federal, as quais também influenciaram nas condutas negacionistas e desrespeitosas, por parte da população, em cumprir medidas sanitárias.

3.1. Ordenamento jurídico de combate à pandemia

O fato originário ocorreu em dezembro de 2019, quando começaram os primeiros alertas da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre vários casos de pneumonia, na cidade de Wuhan, na China. Foi detectada uma nova cepa de coronavírus, a qual, até o momento, não havia sido identificada em seres humanos. Após o rinovírus, o coronavírus é a principal causa de resfriado comum. Atualmente, existem sete Coronavírus humanos, sendo o mais recente o SARS-CoV-2, que é o responsável pela doença COVID-19. Após relatos dos primeiros casos, estes foram aumentando com grande velocidade em todo o mundo e, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto de coronavírus uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) (Organização Pan-americana da Saúde, 2020).

Apesar disso, no Brasil, até o início de fevereiro, as notícias ainda eram distantes, consideradas um tópico secundário. As infecções foram crescendo, mas o temor de uma pandemia ainda não era uma possibilidade. Contudo, em 11 de março, a OMS decretou a pandemia pelo Sars-CoV-2, reconhecendo-a como uma ameaça humanitária global. Em recente levantamento efetuado pela OMS, estima-se que o número de mortes ligadas direta ou indiretamente à pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2021, foi de 14,9 milhões (Organização Pan-americana da Saúde, 2022). O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19).

Diante do aumento das infecções, em fevereiro de 2020, é publicada a Lei Federal nº 13.979, dispondo sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (BRASIL, 2020). No mês seguinte, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6, nos termos do artigo 65º da Lei Complementar 101, reconhecendo a ocorrência do estado de calamidade pública e dispondo a dispensa do atingimento dos resultados fiscais da Lei nº 13.898/2019 (Brasil, 2020).

Nesse sentido, o artigo 49 da Constituição Federal de 1988 dispõe acerca da competência exclusiva do Congresso Nacional. Os decretos legislativos não estão previstos na CF/88, mas sim no regimento interno do Congresso Nacional. Importante ressaltar que, por se tratar de matéria exclusiva do Poder Legislativo, na elaboração e aprovação dos decretos legislativos não há participação do Poder Executivo, não havendo qualquer tipo de veto ou sanção.

Sendo assim, diante da constante postura negacionista adotada pelo então presidente Jair Bolsonaro, o decreto legislativo foi a melhor opção para o momento.

Posteriormente, diante da grave crise, em março de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória (MP) nº 926, tratando sobre as aquisições de bens, serviços e insumos, ato que, já de início, recebeu inúmeras críticas, por retirar prerrogativas dos governadores dos estados, em questões relacionadas às medidas sanitárias e à quarentena (BRASIL, 2020). As críticas estão no fato de que, com a edição da MP, demonstra-se esforço do Governo Federal em dar uma interpretação equivocada ao artigo 23, inciso II, da Constituição Federal, o qual prevê a competência concorrente entre estados, DF, União e municípios, nas questões envolvendo saúde e assistência social. Além disso, outra Medida Provisória nº 927 foi editada, tratando sobre as normatizações trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública. A MP também previa a suspensão dos contratos de trabalho, por até quatro meses. A medida, no entanto, foi retirada do texto, pelo presidente Jair Bolsonaro, após fortes críticas no meio político. A exclusão se deu por meio da MP 928/20. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

Ambas as Medidas Provisórias foram alvos de impugnações junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) e, buscando dar a devida interpretação à MP 926/20, o STF concede liminar, assegurando que a edição da referida MP deve ser interpretada à luz da CF/88, e não afasta a competência do artigo citado, podendo estados, DF e municípios dispor das medidas normativas e administrativas. (CONNECTAS DIREITOS HUMANOS, 2021). Com a decisão, o Governo Federal, ainda em contínua tentativa de distorção e disseminação de falsas informações, alega que o STF determinou que as ações relacionadas à COVID-19 não são de responsabilidade do Governo Federal, mas dos Estados e Municípios, o que justifica as omissões nas políticas públicas de enfrentamento da pandemia. (AFONSO, 2020, p.2).

Segundo a Constituição Federal, em seu artigo 211, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizam-se em regimes de colaboração. À União compete a organização do sistema federal de ensino e o dos territórios, os financiamentos das instituições de ensino público federais e exerce função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 1988).

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE, 2020).

O Ministério da Educação publicou a Portaria nº 376, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio durante a pandemia COVID-19. A Portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino, quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspenderem aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde.

Em abril de 2020, foi editada a Medida Provisória nº 934, que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Tal medida foi criticada por apresentar texto vago e genérico sobre assuntos tão relevantes, avalia o advogado do Sindicato dos Docentes da UFMS, Leandro Madureira Silva:

A despeito da MP possuir um texto vago e não muito distante daquilo que a própria LDB já traduz quanto ao cumprimento de 75% do total de horas letivas para a aprovação do discente no ano letivo, há previsão expressa de que serão as próprias instituições de ensino que precisarão regulamentar a forma como o cumprimento da carga horária ocorrerá. Mas essa análise jurídica compreende que é necessário que haja também a flexibilização da carga horária no Congresso Nacional, para se permitir que as instituições de ensino também possam dar sequência ao calendário acadêmico de acordo com a sua realidade. É importante que cada instituição de ensino de cada localidade possa decidir da melhor maneira, inclusive baseado nos critérios de atingimento regional mais severo ou menos prejudicial pelo coronavírus e que todos os agentes envolvidos, inclusive familiares e corpo discente, participem da construção desse direcionamento (SEDUFMS, 2020, p.1).

Apesar das críticas, em 18 de agosto, a referida MP é convertida na Lei nº 14.040/2020, e suspende a obrigatoriedade de escolas e universidades cumprirem a quantidade mínima de dias letivos neste ano, em razão da pandemia de Covid-19 (BRASIL, 2020). A Presidência da República vetou consulta aos estados para definir data do Enem, permitiu uso de recursos do “orçamento de guerra” para atividades pedagógicas não presenciais e publicou trecho que

assegurava distribuição da merenda escolar aos pais de alunos. Segundo a lei, os estabelecimentos de educação infantil ficaram dispensados de cumprir os 200 dias do ano letivo e a carga mínima de 800 horas. As escolas de ensino fundamental e médio teriam que cumprir a carga horária, embora não precisassem seguir o número mínimo de dias, (200 dias previstos) (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020). Diante das divergências e peculiaridades de cada local, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções orientativas, para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas, sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. As portarias ministeriais buscaram dar efetividade às normatizações do governo federal. Apesar das legislações federais, houve insistência do presidente em minimizar os efeitos da pandemia diante do contexto de altos índices da doença, bem como em incentivar as aglomerações e descumprimento das medidas sanitárias apresentadas pelos órgãos de saúde. Com isso, Estados e Municípios foram editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, inclusive com referência ao direito à educação e a seu acesso, objeto deste capítulo.

3.2 A política educacional do Estado de São Paulo, durante a pandemia

Buscando dar melhores regulamentações ao cenário pandêmico, o governo do Estado de São Paulo, promulgou o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, determinando a quarentena no contexto da pandemia do COVID-19. Com isso, foram suspensos os atendimentos presenciais ao público em estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços, especialmente em casas noturnas, “shopping centers”, galerias e estabelecimentos congêneres, academias e centros de ginástica (ressalvadas as atividades internas); o consumo local em bares, restaurantes, padarias e supermercados, sem prejuízo dos serviços de entrega (“delivery”) e “drive thru”. (SÃO PAULO, 2020). Diante do constante aumento dos casos, em 28 maio a quarentena foi estendida e foi elaborado o “Plano São Paulo”, através do Decreto nº 64.994/2020. O plano é o resultado da atuação coordenada do Estado com os Municípios paulistas e a sociedade civil, com o objetivo de implementar e avaliar ações e medidas estratégicas de enfrentamento à pandemia decorrente da COVID-19.

Entre as diversas medidas que foram sendo adotadas em cada período, no Estado, a quarentena persistiu até julho de 2021, com flexibilizações em alguns períodos. O Decreto nº 65.897 de 30 de julho de 2021, estipulou medidas nos estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços e atividades não essenciais localizados no Estado, sendo obrigatória a ocupação de espaço limitada a 80% da capacidade máxima; atendimento presencial ao público das 6 horas à meia-noite. Nos espaços de acesso ao público, localizados no território estadual, deveriam ser observados o uso de máscaras de proteção facial; dos protocolos sanitários, além de vetar aglomerações (SÃO PAULO, 2021).

Quando começaram a surgir as primeiras vacinas, novamente o governo federal adotou uma postura negacionista e sequer respondeu as ofertas dos institutos. O diretor do Instituto Butantan, Dimas Covas, confirmou à CPI da Pandemia que fez a primeira oferta de vacinas contra a covid-19 ao Ministério da Saúde em 30 julho de 2020, porém não teve qualquer retorno. Na época, seriam mais de 60 milhões de doses. “O mundo começou a vacinar no dia 8 de dezembro. O Brasil poderia ter sido o primeiro país a iniciar a vacinação, se não fossem esses percalços, tanto contratuais como de regulamentação” (COVAS, Agência Senado, 2021). Diante disso, o governo do estado iniciou as negociações e adquiriu 46 milhões de doses da Coronavac, em setembro de 2020 (BUTANTAN, 2020).

A vacinação no estado de São Paulo começou em janeiro de 2021, quando houve aprovação do uso emergencial da vacina do Instituto Butantan pela Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária). A primeira brasileira vacinada contra o coronavírus foi Mônica Calazans, 54, enfermeira da UTI do Instituto de Infectologia Emílio Ribas (PORTAL DO GOVERNO, 2021).

Buscando abordar as questões educacionais, objeto do presente trabalho, analisamos as medidas adotadas neste setor. Em 16 de março, através do Decreto nº 64.864, buscando a regulamentação do período, houve a suspensão das aulas, sendo que estas passaram ao regime 100% remotas, no dia 23. Em 18 de março de 2020, foi publicada a Resolução SEDUC, na qual a Secretaria Estadual da Educação homologou a deliberação aprovada pelo Conselho Estadual, permitindo que atividades realizadas por meio de EAD (Ensino a Distância) pelos alunos do ensino fundamental e médio, durante o período de suspensão das aulas, pudessem ser computadas como dias letivos (SEDUC, 2020).

Em 19 de março de 2020, foi publicada a Resolução SEDUC-28, instituindo o trabalho ‘home office’ nas escolas e Diretorias de Ensino em todos os municípios do Estado. Em 20 de março de 2020, foi publicada a Resolução SEDUC-30, antecipando as férias e recesso escolar de 150 mil professores da rede estadual (SÃO PAULO, 2020). Lembrando que já partimos de um ambiente totalmente despreparado para a aula on-line, já que não há, conforme comprovado no capítulo anterior, suporte tecnológico aos usuários dessa nova modalidade de ensino (professores e alunos). A falta de tecnologia não é recente, tanto para alunos quanto para professores. Tal cenário já atingia os mais pobres, sendo um grande problema que prejudica a qualidade da educação e o desenvolvimento dos alunos. Com o início da pandemia e consequente suspensão das aulas, os prejuízos só aumentaram.

Em 19 de agosto de 2020, foi publicado o Decreto nº 65.140, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas. Em 17 de dezembro de 2020, foi expedido o Decreto nº 65.384, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, para o ano letivo. O referido decreto autoriza a abertura das escolas, independente da classificação da fase de imunização em que se encontra o município. São atribuídas, então, as seguintes classificações: - I - nas fases vermelha ou laranja, com a presença limitada a até 35% do número de alunos matriculados; - II - na fase amarela, com a presença limitada a até 70%; - III - na fase verde, admitida a presença de 100%.

Diante dos aumentos de caso em 2021, o Estado entrou, novamente, na fase vermelha e, em 03 de março, foi publicado o Decreto nº 65.545, determinando quarentena em todo Estado até 09 de abril; neste período, as escolas abriram só para os estudantes cadastrados no CadÚnico. Em 02 de agosto, as aulas retornaram a presencial de modo obrigatório (São Paulo, 2020).

Em 18 de agosto de 2020, é publicada a Lei nº 14.040/2020, que suspende a obrigatoriedade de escolas e universidades de cumprirem a quantidade mínima de dias letivos, neste ano, em razão da pandemia (Brasil, 2020). Em 08 de setembro de 2020, as escolas estaduais começaram a ser reabertas no Estado de São Paulo. Cerca de 15% dos estudantes da rede, aproximadamente 500 mil alunos, não entregaram as atividades, durante as aulas remotas, segundo dados fornecidos pela Secretaria da Educação. Desde março, os alunos estavam sendo atendidos por meio de aulas remotas, necessitando de aparelhos eletrônicos e internet para acesso às aulas (SEDUC, 2020).

Em 22 de dezembro de 2020, o referido Sindicato impetrou uma ação civil pública (processo nº 1065795-73.2020.8.26.0053) para suspensão do Decreto nº 65.384 e da Resolução SEDUC 95, alegando falta de condições seguras para o retorno presencial nas escolas. Foi concedida, em partes, sendo (palavra repetida) a tutela para suspender o retorno presencial apenas nas regiões classificadas na fase vermelha. Em 2021, os casos de contaminação pela COVID-19, na rede estadual de ensino, contabilizavam 2.919 casos, em 1.238 escolas, totalizando 108 óbitos, com morte de três estudantes. No Brasil, foram 21.498.000 casos, com 598.871 óbitos; 4.375.000 casos, em São Paulo, com 150.401 mortes (25% do total de mortes no país) (APEOESP, 2021).

Em 20 de abril de 2020, foi publicada a Resolução SEDUC-44, Resolução Seduc 44, de 20/4/2020 – Reorganização e replanejamento do calendário e atividades escolares; a expectativa era que ocorresse o retorno das aulas no dia 27 março, o que não foi possível, devido à extensão da quarentena decretada pelo Governo de São Paulo (SÃO PAULO, 2020).

Em 18 de dezembro de 2020, foi publicada a Resolução SEDUC-95, que dispõe sobre o Projeto Recuperação Intensiva, de janeiro de 2021, e detalha os critérios de aprovação e retenção, no ano letivo de 2020, na rede estadual de ensino. Diante do aumento de casos em 2021, o Estado entrou, novamente, na fase vermelha, e, em 03 de março, foi publicado o Decreto nº 65.545, determinando quarentena, em todo Estado até 09 de abril; neste período, as escolas

abriram só para os estudantes cadastrados no CadÚnico (SÃO PAULO, 2020).

Em 30 de março de 2020, é publicado o Decreto nº 64.891 disciplinando o primeiro pagamento do “Merenda em Casa”. Cerca de 732 mil estudantes da rede estadual passaram a receber subsídio no valor-base de R\$ 55 mensais para a compra de alimentos. Durante dois meses, o benefício dobra e passa para R\$ 110 a 113 mil alunos em situação de extrema pobreza (SÃO PAULO, 2020). Em 02 de agosto, as aulas retornaram ao presencial de modo obrigatório, porém ainda eram exigidas algumas medidas sanitárias, mas os investimentos não foram eficazes. A Rede de Pesquisa Solidária identificou que todos os estados apresentaram um crescimento real na receita do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Em São Paulo, por exemplo, o aumento foi de 18,2%, mas o investimento em educação foi baixo, na faixa de 7,6% (REDE BRASIL, 2021). Apesar da política educacional ter sido, normativamente, bastante regulamentada, pode-se constatar que as medidas não foram efetivas e eficientes. Portanto, esta política acirrou a gestão de morte de professores e alunos.

3.2.1 O acirramento da precarização do trabalho docente durante a pandemia: sobrecarga de trabalho, falta de apoio material, tecnológico e sanitário.

Quando foi anunciado, em março de 2020, que as escolas seriam fechadas, abruptamente, devido à disseminação da pandemia de coronavírus, havia pouco tempo, para definir a continuidade do ano letivo. Assim, as aulas presenciais foram suspensas e implementado o ensino remoto. Trata-se de medida extraordinária e possui como metodologia o meio virtual. Desde início de abril, a rede estadual de ensino oferta:

[...] aulas em tempo real por TV aberta a partir de um contrato firmado com a Fundação Padre Anchieta – Rádio e TV Cultura. Operadas em dois estúdios da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores da Educação do Estado de São Paulo (Efape), vinculada à Seduc: ‘Além dos professores da rede, a plataforma vai contar com apresentações de youtubers’ (COLEMARX, 2020, p.11).

Além das grandes dificuldades já enfrentadas no ensino pública, a pandemia de Covid-19 acrescentou ainda mais desafios aos professores. A sala de aula teve que ser substituída pela sala dos professores, pelo quarto ou até mesmo pela cozinha. As dificuldades aumentam com o distanciamento social, com a falta de recursos para o ensino a distância, com a sobrecarga de trabalho - devido à necessidade de ajudar os alunos nas redes sociais, após o expediente. Porém, ao, simplesmente, determinar a realização de aulas online o estado equivoca-se ao não prever medidas e políticas públicas sociais de apoio e organização para o efetivo aprendizado. As políticas governamentais adotadas durante a pandemia são direcionadas ao modelos de educação direcionadas ao capital, produzindo interesses privados das corporações que possuem o controle. Com isso, tais medidas sucateam a educação e precarizam as profissões.

Portanto, o trabalho do professor foi prejudicado pelo uso excessivo de telas e, em alguns casos, pela dificuldade no uso de plataformas digitais. Tudo isso ainda pode ser combinado com o pavor de perder o emprego ou de ficar sem aulas. (UFSH, Revista Arco, 2021). Os professores, que já estavam sobrecarregados e com salários defasados, tiveram piores significativas, durante a pandemia:

Os professores não apenas nunca pararam de trabalhar, durante a pandemia de COVID-19, como tiveram sua carga de trabalho aumentada, devido à dedicação para o ensino remoto, e agora híbrido e em vias de retornar ao presencial. Apesar disso, amargam mais de cinco anos sem reajuste salarial (ROLIM, 2022, participação programa).

E é bom lembrar que o dia de trabalho de um professor não termina no final do dia, ele passa pela preparação de material didático, edição e organização de conteúdo da disciplina, correções de provas e trabalhos, ou seja, são inúmeras as atividades, que vão além do espaço físico da sala de aula. Além disso, os baixos salários, a falta de gratificações, a carga horária excessiva e o número crescente de agressões aos professores são problemas que afetam tanto a vida pessoal quanto a saúde mental desses profissionais (UFSH, Revista Arco, 2021).

Eles lidam com mais de 3,5 milhões de alunos na rede estadual, no estado, e estão há nove anos sem concurso público. Acresça-se a isso o fato de que o número de professores é muito inferior do que toda essa demanda, além da escassez dos meios tecnológicos. Ao fim do primeiro semestre letivo de 2022, 17% das aulas nos chamados itinerários formativos - parte do ensino médio, que os estudantes podem escolher como disciplinas, de acordo com os seus interesses - permaneciam sem um professor designado. As aulas foram substituídas por atividades remotas do Centro de Mídias (FOLHA, 2022). A pandemia evidenciou deficiências da rede pública para oferta de aulas on-line, entre elas a forma de pagamento dos professores não concursados: “Sou categoria V, professor substituto. Nesta pandemia não entrei na sala de aula, portanto não tenho salário. As contas apertaram, estou sobrevivendo de vaquinha organizada por meus colegas.” - relata um professor da subsede de Santo André (GASPARINI, 2022, p.1).

Além disso, ressalta-se que, com o isolamento obrigatório, as estruturas sociais e familiares foram totalmente comprometidas e reformuladas. Com o fechamento das creches, muitas famílias se depararam com problemas graves, envolvendo questões de gênero e de raça. A cidade de São Paulo possuía 340.000 crianças matriculadas em Centros de Educação Infantil (CEIs), nos quais já sofriam com a falta de vagas para a numerosa demanda (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo –APEOESP, 2021).

Nesse quadro, durante a pandemia, em claro recorte de gênero, a demanda ficou muito maior e mais pesada entre as mulheres onde 50% das mulheres passaram a cuidar de alguém; 72% alegam que aumentou a demanda por monitoramento e cuidado e 16% foram prejudicadas financeiramente, já que muitas perderam o emprego, pois não tinham com quem deixar seus filhos. Verificou-se que 61% das mulheres possuem economia solitária, 58% das desempregadas são negras e 42% das mulheres responsáveis pelo cuidado de outra pessoa o fazem sem apoio de pessoas de fora do núcleo familiar. As mulheres negras indicaram ter menos apoio externo, correspondendo a 54% destes casos (GÊNERO E NÚMERO E SOF SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA, 2022, p. 31). Ainda, vale registrar que cerca de 15% dos estudantes da rede estadual de São Paulo não entregaram as atividades durante as aulas remotas (SEDUC, 2020). As relações envolvendo recortes patriarcais e neoliberais afetam muito mais as mulheres que já ocupam lugares inferiores e vulneráveis, a exemplo da obrigação do trabalho reprodutivo. Com isso, normaliza-se o trabalho doméstico dividido de forma injusta e desigual e não remunerado (MORAES, 2020).

No sistema capitalista de produção, as atividades de cuidado, os trabalhos domésticos, “o cuidado afetivo e uma gama de outras atividades que servem para produzir novas gerações e trabalhadores e repor as existentes, bem como para manter vínculos sociais e compreensões compartilhadas” (FRASER, 2020, p. 264). Apesar de essenciais, são vistos como não produtivos. Com isso, são tidos como algo intrínseco e pertencente às mulheres como obrigatórios, sem qualquer tipo de suporte ou apoio. O que se forma a partir deste cuidado é o ponto mais importante de toda a cadeia trabalhista; o trabalhador (SAFFIOTTI, 1976; FEDERICI, 2019):

Este fenômeno de aceitação das tecnologias na área de ensino, nas condições determinadas anteriormente, é o que o Nascimento (2011) denomina como Fetichismo da Tecnologia, alertando que a questão central é o objetivo que esse artefato assume, na medida em que ela faz parte de um conjunto de meios de produção da sociedade capitalista. Portanto, análises de diretrizes nacionais e estaduais e de discursos recomendando a adoção do ensino remoto, mesmo no contexto de pandemia, não podem desconsiderar a totalidade na qual ele se insere, reconhecendo-o como uma modalidade que carrega características marcantes da EaD e do ideário neoliberal, a partir de retóricas sedutoras (FILHO, et al., 2020, p. 506).

Apesar de toda a dificuldade enfrentada, a falta de vacina e os números expressivos de mortes, houve a tentativa do Estado, de retornar às aulas presenciais. Em 13 de julho de 2020, impetrou-se o Decreto nº 65.061, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19. Porém, não teve muita adesão pelos municípios, apenas 135 dos 645 municípios paulistas aderiram à volta. Entretanto, um pouco mais tarde, o Estado de São Paulo, mesmo sem amparo técnico, publicou o Decreto nº 65.384/2020, para o retorno das aulas e atividades presenciais, em um momento em que o Estado contava com 15 mil professores idosos, mais vulneráveis ao vírus. A determinação deu-se em momentos ainda muito prejudiciais aos docentes e sem qualquer protocolo sanitário.(APEOESP, 2020).

Por conta dessas tentativas de retorno das aulas presenciais, no auge da pandemia, foi proposta nova ação civil pública, por parte da APEOESP, obtendo decisão liminar do Tribunal de Justiça de São Paulo – TJ/SP –, proferida em janeiro de 2021, para a suspensão do início das aulas presenciais e, em março de 2021, houve o julgamento de forma totalmente procedente da ação, confirmando a falta de condições seguras para o retorno das aulas presenciais, devendo, esta modalidade, ocorrer apenas em um momento com maior controle da pandemia, com redução dos números de internações e mortes, levando em consideração estudos técnicos e científicos e o avanço da vacinação (APEOESP, 2020). Se não bastasse a falta de política públicas, foram necessários inúmeras judicializações para que houvesse as devidas medidas.

Em agosto de 2021, as vacinações ainda não estavam completas com relação aos professores, sendo assim, novamente o sindicato recorreu ao judiciário para que as aulas presenciais fossem retomadas apenas após a imunização dos docentes, foi concedida uma liminar impedindo o retorno, porém, O Tribunal de Justiça de São Paulo derrubou, em 20/08/2021, a decisão liminar que impedia que professores da rede estadual de ensino fossem convocados para aulas presenciais antes da imunização completa com duas doses da vacina contra a Covid-19. A decisão de caráter provisório havia sido determinada pelo juiz Emílio Migliano Neto, da 7ª Vara da Fazenda Pública do TJ, em uma ação civil pública movida pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2021).

Diante disso, observamos como a gestão representou um desrespeito para com os docentes, os quais não tiveram qualquer apoio material, psicológico, social e foram totalmente negligenciados neste período:

Nos primeiros quatro meses de 2021, a quantidade de desligamentos de trabalhadores/as por morte no Brasil aumentou 89%, saindo de 18.580 para 35.125. Na educação, esse número mais do que dobrou. O setor foi o quarto com o maior registro de contratos formais extintos, devido ao falecimento de trabalhadores/as. Dos cinco setores com maior aumento da quantidade de desligamentos por morte, a educação é o que, em números absolutos, mais teve contratos extintos, devido a óbitos (DIESSE, 2021, p.1).

Em São Paulo, o crescimento foi de 153%, durante o período de janeiro de 2020 a janeiro de 2021, passando de 210 mortes para 531 (Ministério da Economia, Novo CAGED, Secretarias Estaduais de Saúde, 2021). O que se observa, em todo esse cenário, é que o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13.005/2014), o qual estabeleceu como suas metas (17) que o desempenho médio dos professores deve ser equivalente ao de outros profissionais com formação equivalente. Em relação a sua resposta a meu comentário: você não trabalhou adequadamente a valorização do trabalho docente antes. Apenas mencionou o princípio constitucional. Reafirmo, por isso, meu comentário. Os professores apontam inúmeras dificuldades neste período:

O contexto de pandemia encontra eco na reforma trabalhista [implantada recentemente] e demais medidas educacionais que fragilizaram ainda mais as relações trabalhistas para os profissionais da educação. Professoras e professores são considerados 'entregadores de tarefas' e isso conflita com o sentido criador e emancipador do trabalho humano e, particularmente, com o fazer docente que, nessas condições, torna-se alienado e provoca sofrimento labora (COLEMARX, 2020, p. 21).

Porém, assim como diversas profissões, tal meta nunca se cumpriu no Estado de São Paulo. Portanto, pela análise dos dados apresentados e do cenário pandêmico, verificamos uma maior desqualificação do trabalho, já bastante desvalorizado à época. O que se verifica aqui é que, para além das dificuldades enfrentadas por conta da pandemia, partimos de um lugar de grande sucateamento educacional e não poderíamos, em um cenário pandêmico, chegar em um lugar de melhora. As escolas não possuíam estruturas e, com a volta às aulas, não havia estrutura para dar segurança e qualidade aos alunos e professores. Por disso, muitos morreram ou se afastaram por problemas de saúde.

3.2.2 O acirramento da precarização da qualidade do ensino: ausência de apoio material, tecnológico, alimentação inadequada e insuficiente e retrocesso no ensino.

Não é de se estranhar que a pandemia tenha tido como consequência atrasos de aprendizagem, além de expressiva evasão escolar, apontando maior desigualdade entre as redes públicas e privada e causando transtornos relacionados à saúde mental. (GASPARINI, 2022, p.1). Verificou-se, porém, em cenário nacional, que, em quase 20% dos domicílios brasileiros não havia acesso à Internet (IBGE, 2019) e que quase 40% dos estudantes de escola pública não possuíam computador ou tablet em casa (TIC EDUCAÇÃO, 2019). Essa discrepância entre os alunos das escolas públicas e privadas corrobora a falta de políticas eficientes para o setor mais vulnerável e pobre:

Esse conjunto de posicionamentos corroboram a manutenção da sociedade capitalista ao educar o indivíduo para ser adaptado à realidade, com o empobrecimento na educação escolar dos conhecimentos acumulados pelo gênero humano, distanciando o aluno da apropriação da realidade material, construída pelos próprios homens ao longo da história, afastando-o, conseqüentemente, da possibilidade de transformação radical da sociedade (FILHO, 2020, p. 207).

Além do mais, a retomada das aulas foi criticada pelo secretário de comunicação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), Roberto Guido, critica a retomada, sem as adequações para dar segurança à comunidade escolar (Redação RBA, 2021):

São espaços que vão sendo deteriorados. A Apeoesp vem denunciando há tempos que nós não temos bibliotecas nas escolas ou laboratórios. Muitas vezes, os espaços são improvisados, salas são utilizadas como depósitos de estudantes, estão sem janelas, sem ventilação. Vamos chegar a dois anos da pandemia. Era uma boa iniciativa ter utilizado esse tempo para fazer uma boa reorganização dos espaços, a adequação desses ambientes, mas nada disso foi feito. É inacreditável que o governo (Dória), tendo condições para fazer isso, não o fez. (Redação RBA, 2021, p. 1, entrevista com Roberto Guido).

Em outras palavras, o cenário educacional, que já era desfavorável para os alunos da escola pública, na verdade, conforme verificamos no capítulo anterior, caminhava para um triste final: o projeto neoliberal implementado pelo Estado, em um país desigual como o Brasil, não poderia ter outro resultado que não fosse a necropolítica. Na prática, o aluno da 3ª série do

ensino médio saiu da escola com proficiência de matemática adequada a de um estudante do 7º ano do ensino fundamental, vale dizer, com uma defasagem de quase seis anos.

No ensino médio, a prova do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) mostrou que o ensino médio teve o pior desempenho da série histórica. Além disso, 96,6% dos alunos da rede estadual terminaram o ensino médio em 2021 com desempenho abaixo do adequado em matemática, sendo o pior desempenho na matéria, em onze anos para o 3º ano do ensino médio. A nota média de proficiência em matemática desse ciclo foi de 264,2, número abaixo dos 269,2 obtido em 2010, quando se iniciou a série histórica. Em relação a 2019, a variação foi de -4,48%, a maior queda da série, de acordo com os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) divulgado nesta quarta-feira (2) pela Secretaria Estadual da Educação (SEDUC-SP, 2021).

Na prática, o aluno da 3ª série do ensino médio saiu da escola com proficiência de matemática adequada à de um estudante do 7º ano do ensino fundamental, uma defasagem de quase seis anos. A média de conhecimento na matéria foi de 264 pontos, uma queda de treze pontos em relação ao resultado de 2019. Já em língua portuguesa, o aluno do 3º ano do ensino médio saiu da escola com proficiência adequada ao estudante do 8º ano do ensino fundamental. Quatro em cada dez estudantes apresentaram conhecimentos “abaixo do básico” (SEDUC-SP, 2021).

Nessa matéria, 76% foram avaliados com conhecimentos abaixo do adequado, em 2021. Um crescimento de 8,6 pontos percentuais em relação a 2019, quando 67,4% dos alunos receberam a mesma avaliação. A média de proficiência na disciplina foi de 263, queda de doze pontos em relação a 2019 (275), e também a pior da série histórica. As provas foram aplicadas, em dezembro de 2021, para mais de 642 mil alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio da rede estadual. Houve queda no aprendizado, em todos os ciclos avaliados, em comparação à última prova realizada em 2019 e na série histórica (SEDUC-SP, 2021). Segundo a Secretaria de Educação, o ensino que já era precarizado, ficou muito pior durante a pandemia e estima-se que serão necessários anos para que se retorne aos patamares anteriores:

Para voltar ao mesmo estágio de 2019, seriam 7 anos se a gente voltar a crescer no mesmo ritmo e velocidade. Mas é difícil aplicar porque ainda estamos num momento fora da curva apesar de estarmos com os alunos dentro da escola. Acreditamos que podemos ter uma recuperação mais rápida da base da pirâmide. Como os que mais perderam foram os do quinto ano, que são menos autônomos, a recuperação deles deve ser muito mais rápida. Acho que estado e municípios terão de fazer esforço grande para voltarmos ao patamar de 2019 (SOARES, 2022, p. 1).

Para o professor de políticas educacionais na Universidade Federal do ABC (UFABC) e integrante do grupo Rede Escola Pública e Universidade (REPU), Fernando Cássio, o governo não investiu no ensino à distância:

É precisa ser lembrado que a Secretaria não viabilizou ensino remoto para os estudantes. É evidente que o quadro piorou, mas já era grave antes. Fica parecendo que a pandemia é vilã, mas os indicadores já eram bem ruins antes e agora estão piores. O que vemos é que havia uma subida lenta dos indicativos, mas agora houve uma queda. É evidente que a pandemia tem sua parcela, mas é uma forma fácil da secretaria se eximir da responsabilidade. Eles falam do fechamento das escolas como se isso fosse um fenômeno fora do controle da secretaria. Eles criaram todas as condições de segurança nas escolas? Eles ofereceram todas as possibilidades para os alunos manterem o vínculo com as escolas através das plataformas criadas? Parece que fizeram todo o possível e infelizmente por causa do fechamento das escolas e da pandemia temos esse resultado. É preciso assumir as responsabilidades. Inclusive se o objetivo é mitigar os efeitos da pandemia, é preciso antes de tudo reconhecer os próprios erros. (CÁSSIO, G1, 2022).

Sendo assim, a gestão escolar já estava despreparada em cenários mais favoráveis, quando a pandemia foi iniciada, sem qualquer medida efetiva para acesso a esses alunos, obviamente, os danos eram evidentes. O ensino remoto já é vem como uma das facetas da transformação da educação em produto a serviço do mercado capitalista. Muito antes da pandemia, o tipo de ensino EaD já toma conta e parece enganar muito bem. Essa modalidade “é estendida ao ensino remoto, possibilitando entender que esse ensino não pode ser compreendido fora da totalidade em que está inserido, ou seja, das investidas cada vez mais contundentes do capital dentro do campo educacional” (FILHO, et al., 2020, p. 505). Tem-se na modalidade EaD a marca da globalização alinhada aos interesses capitalistas, onde as novidades da tecnologia estão à mercê do setor empresarial (ALMEIDA; WOLFF, 2008). Porém, como já verificamos ao longo do trabalho, vivemos diversas realizadas desiguais em nosso país e achar que esses meios serão suficientes para efetivação da educação é, no mínimo, falta de boa gestão pública:

O perigo de apartar as novas tecnologias do contexto das relações sociais na qual estão inseridas reside na naturalização e autonomia destes aparatos tecnológicos no meio educacional e na presunção de que eles são redentores, quando, no seio das relações sociais estabelecidas atualmente, mantém e disfarçam as diferenças. (FILHO, et al., 2020, p. 505).

Porém os prejuízos pela falta de acesso aos meios para a efetivação da qualidade no ensino, deparamo-nos com outro problema, também antigo, com relação à merenda, verificamos, no capítulo anterior, que grande parte dos alunos em extrema pobreza dependem da merenda escolar como única refeição do dia. A partir disso, tivemos a suspensão das aulas, a partir do Decreto 64.864/2020 (SÃO PAULO, 2020), e, obviamente, da distribuição de merenda.

São mais de nove milhões de pessoas de 0 a 14 anos, que vivem em condição de extrema pobreza, uma grande fatia da população em ultra vulnerabilidade, a qual está com um crescimento lento diante da crise (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2019). Apesar da política pública da “Merenda em Casa”, esta foi iniciada somente a partir do dia 07 de abril, quase um mês após o fechamento das escolas. Com isso, o cenário da extrema pobreza e da dependência da merenda já era conhecido e as políticas, além de exclusivas, não foram eficientes:

Nas últimas três semanas, Elaine Torres Santos, de 32 anos, já deixou de almoçar algumas vezes para não faltar comida no prato dos seis filhos. Desempregada há mais de dois anos, ela viu a situação financeira se complicar ainda mais quando as escolas públicas de São Paulo foram fechadas no dia 23 de março, na tentativa de combater a disseminação da pandemia de coronavírus. ‘Eles tomavam café, almoçavam, tomavam lanche e jantavam fora. As bebês gêmeas [de 3 meses] iam para a creche. Quando eles chegavam, eu só dava algo antes de dormir para dar uma reforçada, diz ela, que explica que os filhos passavam quase todo o dia fora, já que frequentavam a escola e o Centro para Criança e Adolescente (CCA), da Prefeitura, que também fechou as portas. A história de Elaine é semelhante à de várias outras famílias de baixa renda, que têm sofrido com os impactos da pandemia e aguardam com bastante dificuldade a ajuda prometida pelos governantes, ajuda que ainda não saiu do papel (MENDONÇA, 2020, El País).

Metade das crianças menores de cinco anos do país (ou 6,5 milhões de crianças nessa faixa etária) viviam em domicílios com algum grau de insegurança alimentar¹⁴. Em todo o país, 19 milhões de pessoas passaram fome nos últimos meses (IBGE, 2020). Apesar do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) ser o responsável o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual afirmou que as medidas para garantir a alimentação das crianças durante a pandemia são de extrema urgência. Todavia, o FNDE é dependente de decisões de responsabilidade de outras instâncias (MENDONÇA, 2020, El País).

¹⁴ A insegurança alimentar é o termo utilizado quando uma pessoa não tem acesso regular e permanente de alimentos em quantidade e qualidade suficientes para sua sobrevivência. Também está relacionada à variedade e a qualidade daquilo que é consumido (VITÓRIA, 2021, p. 3).

Além disso, muitos pais perderam sua única fonte de renda, muitos pais da rede pública trabalham de maneira informal e tiveram a diminuição de renda afetada, o que agravou ainda mais a situação:

Joelma da Silva, de 35 anos, não vai ao mercado há 2 meses. Desde que seus bicos de faxina pararam, por conta da pandemia, ela conta com a ajuda da igreja, de parentes, de pessoas voluntárias e com a revenda de produtos de beleza para alimentar as quatro crianças de quem é mãe solo. ‘O gasto também é grande. R\$ 29,50 na lata de leite da farmácia. No mercado, [custa em torno de] R\$ 35 a R\$38 na lata do Ninho. A gente sabe que está tudo muito caro. A gente vai com R\$100 e não compra quase nada., conta a moradora do Jardim Lucélia, no Grajaú. (Extremo Sul de São Paulo). (VITÓRIA, et al., 2021, p. 1).

As prioridades dos pagamentos foram para os que já recebiam o bolsa família: “Mas muitos, que não precisavam de Bolsa Família, perderam renda por causa da pandemia e agora ainda lidam com uma despesa extra, que é garantir a alimentação do filho em casa” (SHWAN, ACT Promoção de Saúde, 2020). “No ano passado, na pandemia, houve um abandono total em relação à alimentação desses alunos e dessas alunas que não estavam na escola. Eu não tenho conhecimento de nenhuma família ou estudante que recebeu”, observa Suzane Costa, moradora e professora de uma escola municipal no Jardim São Luís (zona Sul paulistana). (PERIFERIA EM MOVIMENTO, 2021, p. 1).

Devido ao aumento dos preços dos alimentos, muitas famílias estão consumindo apenas alimentos ultraprocessados, com alta densidade energética, ricos em gordura, açúcar ou sal e carentes de fibras – uma enorme contradição, já que o Brasil é uma das maiores potências agrícolas do mundo. Com recordes de produção agrícola, como milho e soja, atingindo recordes históricos em 2020, o setor agropecuário tende a expandir o cultivo desses produtos e ignorar alimentos básicos para os brasileiros, como feijão e arroz. Além disso, segundo o Procon/SP, o preço de 5 kg de arroz aumentou 71%, de fevereiro a outubro do ano passado. A embalagem de nozes não ficou muito atrás, um aumento de 66%. Isso se reflete na inflação, que atingiu o seu maior nível em dezenove anos (VITÓRIA, et al., 2021). O problema ainda persistiu em 2021, mesmo após um ano do início da pandemia de 2020, sendo que, em São Paulo, quase 3,5 milhões dos 4,5 milhões de estudantes da rede estadual e municipal da capital ficaram sem acesso à merenda. (EXTRA JORNAL, 2020).

No país, a fome entre famílias, que tenham crianças menores de dez anos, dobrou, em pouco mais de um ano: passou de 9,4%, em 2020, para 18% em 2022. Os dados vêm de uma pesquisa nacional de segurança alimentar. De acordo com o painel da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, o número de denúncias sobre escassez de alimentos para crianças e adolescentes, no primeiro semestre deste ano, foi maior do que em 2021. Stephanie Amaral, da UNICEF, alerta que a fome nessa idade pode comprometer o desenvolvimento de toda uma geração (UNICEF, 2022).

Diante disso, os acirramentos dessa política de morte, no caso dos docentes, foram caracterizados em todos os aspectos, inclusive, no sentido físico, pois muitos morreram, de fato. Além do aumento do abismo social que se instalou nesse docente, verificou-se o aumento do acirramento tanto da precarização do trabalho do docente como da qualidade de ensino, durante a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da presente pesquisa, abordamos os termos teóricos que embasam a análise no contexto da educação. Assim como construído por Achille Mbembe, a necropolítica tem como gestão a exclusão consciente e histórica de certos grupos tidos como descartáveis. Essa exclusão social, conforme se verifica em todo o trabalho, não é algo novo. As gestões, há décadas, não fazem o necessário, muitas vezes o mínimo, para que se possa ter uma educação de qualidade, assim como previsto em diversos ordenamentos jurídicos. Essa modificação do sentido educacional escolar não é nova. Pelo exposto:

1. Concluímos que a gestão educacional do Estado de São Paulo é uma Necropolítica Educacional, a partir das contribuições desenvolvidas durante todo o trabalho. A gestão de morte do estado se inicia em uma agenda neoliberal e excludente na educação pública. O neoliberalismo coloca como prioridade as agendas lucrativas de certos grupos sociais; com isso, na falácia de que o Estado não deve buscar lucros, a educação é apresentada à sociedade como algo a ser combatido, já que é um gasto, uma despesa, e não um investimento.

2. No caminho percorrido, vimos que o discurso em defesa da educação, comodireito fundamental, tanto no âmbito do direito internacional quanto nacional, não tem eficácias aplicações diante das políticas educacionais realizadas no Estado de São Paulo, principalmente em cenários de graves crises, como a ocorrida durante a pandemia. De forma resumida, é possível afirmar que os interesses políticos dominantes e o modelo estrutural baseado em uma gestão neoliberal formam a necropolítica educacional. Percebe-se - de forma ainda mais evidente, em momentos políticos como os atuais - como os discursos estão estruturados na sociedade e são proferidos de um lugar extremamente privilegiado. O ordenamento jurídico apresenta-se com uma visão liberal e discurso meritocrático, com preceitos fundamentais e larga valorização na acessibilidade, disponibilidade e garantia de qualidade do ensino. Porém, o que encontramos no Estado de São Paulo é a necropolítica educacional de exclusão de grupos vulneráveis, apesar da grande normatização sobre o tema, e tal política não se resume aos alunos do sistema, mas a toda a classe nele envolvida.

3. Com relação aos professores, a necropolítica se apresenta através da precarização do trabalho; salários baixos, falta de suporte – de todas as formas – e sobrecarga de trabalho; some-se a isso o expressivo número de afastamentos de docentes por transtornos mentais e comportamentais; antes da pandemia, esse quadro já era alto, após, além de afastamentos, tivemos também aumento nas mortes. Os professores, além da carga horária dentro de sala de aula, dedicam, aproximadamente, treze horas durante a semana para terminar os seus serviços. O número de professores não efetivos é alto, sendo que isso gera uma rotatividade enorme; se olharmos para os salários ainda mais baixos e para a drástica diminuição de concursos, mesmo com o aumento de alunos, vemos que isso faz com que as salas de aulas estejam cada vez mais cheias.

4. Como dito anteriormente, a gestão de morte também é direcionada aos alunos da rede estadual. Antes da pandemia, iniciada em 2020, a falta de acesso aos meios tecnológicos e investimentos no desenvolvimento educacional era evidente. Além disso, os alunos sofriam com a falta de alimentação adequada, mesmo diante de um cenário, já muito conhecido pelas autoridades, da necessidade da refeição tida como única do dia para milhões de alunos. Se não bastasse, com a pandemia e com as aulas suspensas, milhões deixaram de ter alimentos básicos para própria subsistência. Ademais, tiveram a rotina familiar completamente afetada e foram mais expostos aos riscos de contaminação, já que muitos pais ainda necessitavam sair para trabalhar e os filhos assumiram rotinas domésticas de cuidados. A falta de investimento e política pública ainda não considerou o fato de que não existiam acessos aos meios tecnológicos aos alunos e, transformar as aulas em ensino remoto, foi uma clara gestão de morte, o que, de fato, comprova-se pelos resultados apresentados no trabalho. O retrocesso educacional é ainda imensurável, dificilmente, haverá recuperação.

5. A pandemia de COVID-19 escancarou de forma muito clara que a educação nunca foi e dificilmente será prioridade no governo do estado. Ao se falar em educação, devemos compreender que o contexto envolve todos os executores: professores, alunos, merendeiras, motoristas, servidores de limpeza. Os inúmeros decretos aprovados no período dão ao restanteda sociedade uma certa margem de proteção de eficiência, porém, conforme analisamos, os dados apresentados já demonstravam sinais da política de morte.

Durante a pandemia, perdemos muitas vidas, literalmente; porém, estamos matando nossa educação há décadas. A pandemia acabou por eliminar, de forma mais intensa, as pessoas, em todos os aspetos. As que ainda permanecem “vivas”, estão mortas socialmente e não teremos reparação para esses corpos empurrados à própria sorte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACT – PROMOÇÃO DA SAÚDE, **Coronavírus: Sete milhões de alunos da rede pública estão sem merenda no país**, 2020. Jornal Extra. Disponível em:

<https://actbr.org.br/post/coronavirus-sete-milhoes-de-alunos-da-rede-publica-estao-sem-merenda-no-pais/18439/>. Acesso em: 11/11/2020.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

AFONSO, Nathália. #Verificamos: **É falso que STF afastou Bolsonaro do controle de ações estratégicas contra pandemia de Covid-19**. Agência Lupa, 2020. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2020/07/01/verificamos-stf-bolsonaro-covid/>. Acesso em: 04 de fev. 2022.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2002.

ALMEIDA, Sergio Antunes de; WOLFF, Simone. **Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino à distância**. In: VI SEMINÁRIO DO TRABALHO, 2008, Marília. Anais [...]. Marília: UNESP, 2008. Disponível em:

<https://flasco.redelivre.org.br/files/2012/07/236.pdf>. Acesso em: 10/08/2020.

ALMEIDA, Silvio de Almeida. **Necropolítica e Neoliberalismo**. Caderno CRH, 34,e021023.

DOI: <https://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.45397>. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/45397>. Acesso em: 20/05/2022.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0**. In: ANTUNES, Ricardo. *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020a.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz, **Direito à Educação: um tema que não cabe só em Educação e Direito**. Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/fe-publica/publicacoes/direito-a-educacao-um-tema-que-nao-cabe-so-em-educacao-e-direito>. Acesso em: 05/05/2025.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Direito à educação e diálogo entre poderes**. 2012.

(259 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

ATRICON – Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil. **Fiscalização do TCE-SP encontra merenda escolar vencida em 10% das escolas fiscalizadas**, 30 de maio de 2019. Disponível em: <https://atrimon.org.br/fiscalizacao-do-tce-sp-encontra-merenda-escolar-vencida-em-10-das-escolas-fiscalizadas/>. Acesso em: 05/05/2021.

BARBOSA, A; JACOMINI, Márcia Aparecida; FERNANDES, Maria José da Silva;

SANTOS, João Batista Silva dos Santos; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do, **Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018)**. Working relations and conditions of paulista teachers (1995-2018). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147105>. Available from: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LrLTtnysmdVzmQxFfvs4LLd/?format=pdf&lang=pt>. Cited: 04/04/2021.

BARBOSA, Andreza, et. al., **Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CKkcb8c8Jt4wNwhvVsqSptm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05/04/2022.

BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márica Aparecida; FERNANDES, Maria José da Silva; VENCO, Selma. **Contratação, Carreira, Vencimento e Jornada dos Profissionais da Educação Estadual Paulista (1995-2018)**. Contratación, carrera, salario y jornada de los profesionales de la educación del estado de São Paulo (1995-2018). Revista: Educação e Sociedade, DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.245702>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Nm7LYhZVypZ9867x6c5M3NR/?lang=pt&format=pdf>. Cited: 05/05/2021. Acesso em: 06/06/2021.

BELTRAMELLI NETO, Silvio, **Curso de Direitos Humanos**, 6.ed. – São Paulo: Atlas, 2021.

BENEVIDES, Maria Victoria, **Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Programa Ética e Cidadania**. Revisão da autora feita em abril de 2007, a partir de textos e palestras feitas no âmbito do Programa de Educação em Direitos Humanos na FEUSP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 23/02/2022.

BENJAMIN, Walter. **Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet, 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BIONDI, Pedro. **O PNAE em fatos e números: a importância do programa nacional de alimentação escolar**. FIAN Brasil. Organização pelo Direito Humano à alimentação adequada e à nutrição adequadas. 2022. Disponível em: https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2022/02/fatos-e-numeros-online_FIAN_ideal-2.pdf. Acesso em: 03/10/2022.

BOBBIO, N. **Teoria da Norma Jurídica**. São Paulo: EDIPRO, 2005.

BOLSONARO diz que governadores que pregam isolamento têm 'medinho' do vírus. UOL FOLHA, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/04/02/bolsonaro-diz-que-governadores-que-pregam-isolamento-tem-medinho-do-virus.htm>. Acesso em: 04/04/2022.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **O direito à educação na normativa internacional de proteção dos direitos humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional: análise preliminar a partir da declaração universal dos direitos humanos e do pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais**. III Encontro de

internacionalização do CONPEDI. Madri. 2015. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3405/2921>. Acesso em: 05/06/2022.

BRASIL poderia ter sido primeiro do mundo a vacinar, afirma Dimas Covas à CPI. Senado Notícias. 27 de maio de 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>. Acesso em: 27/06/2021.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 2020, reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.947/2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 20/05/2022.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação – PNE, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União. Brasília.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm#view. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União. Brasília.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 23/02/2022.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992, Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Promulgação. Diário Oficial da União.

Brasília. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso: 24/02/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24/02/2022.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.** Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 05/05/2021.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal.** Pesquisa e Planejamento Econômico, 21 (1), 1991, p. 3-23.

BRITO, Leandro Teofilo de. **“Enfrentar o vírus como homem e não como moleque”:** quando a masculinidade tóxica se torna genocida. Face the vírus like a man and not as a brat: When toxic masculinity becomes genocide. Revista: Docência e Cibercultura. V.6, n.2, p.150, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.62923>. Available from: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/viewFile/62923/41966>. Cited: 05/06/2022.

CABRAL, Guilherme Perez. **A inconstitucionalidade da empresa educacional no Brasil.** Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 345–362, 2017a.

_____. **Educação para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas,** Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 136, 2016.

_____. **História da educação e do direito à educação no Brasil.** In: Eduardo C.

B. Bittar. (Org.). História do direito brasileiro: leituras da ordem jurídica nacional. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2017b.

_____. **Educação para a democracia no Brasil: fundamentação filosófica a partir de John Dewey e Jürgen Habermas,** São Paulo, 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Parlamento Jovem Brasileiro.** Agência de Notícias, setembro de 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem/agencia-de-noticias>. Acesso em: 06/05/2021.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos.** V. I. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997.

CARVALHO, D. **Bolsonaro debocha da situação de milhares de brasileiros sem saneamento**, 2020, Folha UOL. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/03/28/bolsonaro-debocha-da-situacao-de-milhares-de-brasileiros-sem-saneamento.htm>. Acesso em: 22 fev. 2022.

COLEMARX – Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE Faculdade de Educação – FE Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf>. Acesso em: 30/06/2020.

CONNECTAS DIRETOS HUMANOS. (2021). **10º Boletim Direitos na Pandemia: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil**. São Paulo, Brasil: Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário da Universidade de São Paulo – CEPEDI-AS. Disponível em: <https://www.conectas.org/publicacao/boletim-direitos-na-pandemia-no-10/#:~:text=Os%20dados%20do%20estudo%20foram,impacto%20sobre%20os%20direitos%20humano>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CORONAVÍRUS. **Portal COVID-19**. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?** Editora: Quartet. Coleção Educação e Sociedade. Rio de Janeiro. Ano: 2003. p. 160.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian, **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DERECHOS HUMANOS, **La Declaración Universal de los. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París**, el 10 de diciembre de 1948 en su (Resolución 217 A (III)). Disponível em: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 14/02/2022.

DIESSE, **Número de desligamentos por morte na educação mais do que dobra no início de 2021, Boletim: Emprego em pauta**. 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2021/boletimEmpregoemPauta21.pdf>. Acesso em: 05/06/2021.

SEMANA pedagógica. Revista: Semana Pedagógica, v.1 n.1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/issue/viewIssue/2859/221>. Acesso em: 10/10/2022.

DUARTE, Clarice Seixas; GOTTI, Alessandra. **A educação no sistema internacional de proteção dos direitos humanos**. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.11, n.1, 1º quadrimestre

de 2016. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791. Acesso em: 10/05/2021.

DUTRA, Maria de Fátima de Conceição; FREITAS, Renan Moura de Freitas. **Os impactos da emenda constitucional 95 na educação pública**. Revista Semana Pedagógica, v.1, n.1 |2019

ESPOSITO, Roberto. **Bios. Biopolítica e Filosofia** – (Biblioteca de filosofia contemporânea), Edições 70, LDA. 2010. Tradução: M. Freitas Costa.

FANON, Fanon. **Os condenados da Terra**, 1968, 3ª. Edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Revista: Educação & Sociedade, 2002. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1LklCWOa_RCJ2qhKF-QO_DVqzHL2soW6a. Acesso em: 06/06/2022.

FERRO, Maurício, **‘Medinho de pegar o vírus?’, pergunta Bolsonaro em ironia a governadores**. PODER 360, 02 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/medinho-de-pegar-o-virus-pergunta-bolsonaro-em-ironia-a-governadores/>. Acesso em: 06/11/2021.

FILHO, Flávio Henrique Chaves; SUN, Hinan Tsai; SILVA, Elaine Cristina Santos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Discurso sedutor sobre o ensino remoto e professoras e professoras de ciência naturais: Adesão ou Resistência**. Seductive speech about remote teaching and teachers of natural sciences: adherence or resistance? Revista: Germinal, Marxismo e Educação em debate. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i3.38725>.

Available from:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38725/23944>. Cited: 06/04/2021.

FOUCAULT, M, **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1999b, Rio de Janeiro, Edições Graal.

_____. Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979).

_____. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975/1975)**. Tradução: Maria Emrmantina Galvão, 4ª edição, 2005.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão – 1ª. Ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no College de France (1977-1978)**, edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de Francois Ewald e Ajessandro Fontana. Tradução: Eduardo Brandao, reivsão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martíns Fontes, 2008, Coleção de tópicos.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, 1999a, 20ª edição, Vozes, 1987. Do original em francês: Surveiller et punir.

FRANCO, Fábio Luís Ferreira Nóbrega. **Da biopolítica à necrogovenamentalidade: um estudo sobre os dispositivos de desaparecimento do Brasil**, 2018, pág. 32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

FRITZ, R. Nunes. **Parecer jurídico critica falta de razoabilidade na MP 934/20**. Revista: SEDUFSM. 06 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/noticia/5846>. Acesso em: 05/06/2022.

GARCIA, Elias, **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica**. Revista: Línguas & Letras, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1LklCWOa_RCJ2qhKF-QO_DVqzHL2soW6a. Acesso em: 05/05/2022.

GÊNERO e número de sof sempre viva organização feminista. Relatório Pandemia. 2021. Disponível em: https://mulheresnapandemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf. Acesso em: 26 abril 2022.

GOVERNO de SP assina contrato com Sinovac para o fornecimento de 46 milhões de doses da Coronavac. Portal Butantan. 2020. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/governo-de-sp-assina-contrato-com-sinovac-para-o-fornecimento-de-46-milhoes-de-doses-da-coronavac>. Acesso em: 04/04/2021.

GOVERNO de SP muda merenda, e aluno chega a ter almoço de arroz com farofa. FOLHA UOL, 11 de março de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/03/governo-de-sp-muda-merenda-e-aluno-chega-a-ter-almoco-de-arroz-com-farofa.shtml>. Acesso em: 06/06/2021.

GUIMÓN, Pablo. **“Por favor, não comam pastilhas de detergente nem se injetem nenhum tipo de desinfetante”, pedem médicos**. 2020. EL País. Pandemia Coronavírus. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-04-25/por-favor-nao-comam-pastilhas-de-detergente-nem-se-injetem-nenhum-tipo-de-desinfetante-alertam-medicos.html>. Acesso em: 06/07/2022.

HASENBALG, Carlos; GONZALEZ, Lélia, **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982, P. 67-102.

HORTA, José Silvério Baia. **Planejamento educacional**. In: SAVIANI, Demerval et. al.

Filosofia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985

IBGE 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Terceiro Trimestre de 2020**. Censo Escolar Brasileiro. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 20 abril 2022.

IBGE 2020. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Terceiro Trimestre de 2020**. Censo Brasileiro. Ministério da Economia. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2020_3tri.pdf. Acesso em: 20/04/2022.

IBGE EDUCA. **Uso da internet, televisão e celular no Brasil. Matérias Especiais**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 26/04/2022.

INFORMAÇÃO no combate ao coronavírus. Câmara Municipal de São Paulo. Legislação relacionadas ao coronavírus. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/coronavirus/legislacao/>. Acesso em: 05/05/2021.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática**. Livre Expressão, 2009.

KREIN, José Dari. **O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista**. Tempo Social, v. 30, n. 1, 2018.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. 2015. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1LklCWOa_RCJ2qhKF-QO_DVqzHL2soW6a. Acesso em: 05/06/2021.

LERVOLINO, Thais. **“Estudantes: "A gente não quer só merenda. A gente quer alimentação escolar com qualidade"”**. ÓAE – Observatório da alimentação escolar. 2021. Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/materiasinvestigativas/estudantes-gente-nao-quer-so-merenda-gente-quer-alimentacao-escolar-com-qualidade/>. Acesso em: 05/06/2022.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. **As influências do modelo neoliberal na educação**. 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032>. Acesso em: 10/12/2021.

LUIZ, Felipe. **Governo e Mercado: Foucault e a emergência do neoliberalismo Alemão**. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/106215-Texto%20do%20artigo-187478-1-10-20151021.pdf>.

MACEDO, Renata Mourão. **Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os**

desafios de uma escola pública. Right or privilege? Digital inequalities, the pandemic, and the challenges of a public school. Artigo. Estud. hist. (Rio J.) 34 (73). DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Available from: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt>. Cited: May-Aug 2021.

MARTINS, Denis. **Necropedagogia: A Face negra do Projeto Educacional no Extremo sul da cidade paulistana**, 2022, Extraprensa: Cultura e Comunicação na América LATina, Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/195333/182596>. Acesso em: 24/07/2022.

MARTINS, Ricardo Evandro Santos. **O vírus neoliberal no Brasil e a polêmica com Giorgio Agamben.** The neoliberal virus in Brazil and the controversy with Giorgio Agamben. Voluntas:Revista Internacional de Filosofia. DOI: 10.5902/2179378644019, Santa Maria, v.11, e20, p.1-8. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/44019/pdf>. Acesso em: 04/05/2022.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** – São: Abril Cultural, 1985, p. 11: “A obra, cujo volume I entrego ao público, constitui a continuação de meu texto publicado em 1859: Contribuição à Crítica da Economia Política.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista.** São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

MASCARENHAS, Leonardo Balbino. **Biopolítica, Educação e Resistência na Contemporaneidade.** Educ. Real. 43, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623675587>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/g4cb9shV8JgbML8sjGtWffG/?lang=pt>.

Acesso em: 06/06/2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**, traduzido por Sebastião Nascimento – São Paulo: n-1 edições, 2020^a, 3^a reimpressão.

_____. **Necropolítica** – traduzido por Renata Santini – São Paulo: n-1 edições, 2020b, 7^a reimpressão.

_____. **Políticas de Inimizade**, traduzido por Sebastião Nascimento – São Paulo: n-1 edições, 2021.

MELLO, Guiomar Namó de Mello. **Cidadania e competitividade: Desafios educacionais para o terceiro milênio.** São Paulo: Cortez. 1995.

MENDONÇA, Heloísa. “Três semanas sem merenda escolar em São Paulo: “Já deixei de almoçar para alimentar meus filhos”, 2020. EL PAÍS, Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-04-08/tres-semanas-sem-merenda-escolar-em-sao-paulo-ja-deixei-de-almocar-para-alimentar-meus-filhos.html>. Acesso em 20/09/2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete merenda escolar**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em

<<https://www.educabrasil.com.br/merenda-escolar/>>. Acesso em 18 set 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Notícias 2021**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/03/08/mulheres-representam-70-dos-profissionais-na-linha-de-frente-contra-a-covid-19/>. Acesso em: 20/04/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PISA 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 20/04/2022.

MOÏSE Kabagambe: **O que se sabe sobre a morte do congolês no Rio**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/31/moise-kabagambe-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-do-congoles-no-rio.ghtml>.

NATIONS, United. **The United Nations is an international organization founded in 1945. Currently made up of 193 Member States, the UN and its work are guided by the purposes and principles contained in its founding Charter. The UN has evolved over the years to keep pace with a rapidly changing world**. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us>. Acesso em: 14/02/2022.

NOGUERA, R.; SEIXAS, R. L.; ALVES, B. F. **A necropolítica na eminência do devir-negro do mundo**, 2019, Revista Internacional de Filosofia: Voluntas, v.10, p. 150-167.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/40049/21441>. Acesso em: 05/03/2022.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

OFFICE of the high commissioner for human rights. Committee on Economic, Social and Cultural Rights. General Comment n. 13: The Right to Education (art. 13), 1999. Disponível em: <https://www.refworld.org/pdfid/4538838c22.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

OLIVEIRA, Cleiton da Silva. **Neoliberalismo, sofrimento e indiferença**. ESPAÇO TEMA LIVRE • Rev. Katálysis. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82611>.

Disponível: <https://www.scielo.br/j/rk/a/8KY5H7rgCP9nPzZjbWRsB8q/>. Acesso em: 05/05/2022.

OLIVEIRA, Joana; MENDONÇA, Heloísa. **Mães recorrem a creches informais e vivem**

‘pesadelo logístico’ para conciliar filhos e trabalho na pandemia. EL PAÍS BRASIL. Pandemia. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-13/maes-recorrem-a-creches-informais-e-vivem-pesadelo-logistico-para-cuidar-dos-filhos-na-pandemia-em-sao-paulo.html>. Acesso em: 26/04/2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração sobre a segunda reunião do Comitê de Emergência do Regulamento Sanitário Internacional (2005) sobre o surto do novo coronavírus (2019-nCoV).** Disponível em: [https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov)). Acesso em: 23 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS – **Histórico da Pandemia de COVID-19.** Folha Informativa sobre COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 abril 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Country note. Brazil. Programme for International Student Assessment. Results from PISA 2012**, p. 03. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>. Acesso em 14/02/2022.

ORGANIZATION, United Nations Educacional, Scientific and Cultural, **After two World Wars in less than thirty years, UNESCO was born of a clear vision: to achieve lasting peace, economic and political agreements among states are not enough.** We need to bring people together through mutual understanding and dialogue between cultures. Disponível em: <https://www.unesco.org/en>. Acesso em: 24/02/2022.

ORGANIZATION, WORLD HEALTH. **We have therefore made the assessment that COVID-19 can be characterized as a pandemic.** Disponível em: https://www.paho.org/pt/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em 23/02/2022.

PALHARES, Isabela, **Em SP, 500 mil alunos não fizeram nenhuma atividade letiva durante a pandemia.** Folha de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/em-sp-500-mil-alunos-nao-fizeram-nenhuma-atividade-letiva-durante-a-pandemia.shtml>. Acesso em: 20/04/2022.

PARCEIRA **entre Seade e Cetic.br/NIC.br para análise de dados sobre tecnologias da informação e comunicação (TIC) no Estado de São Paulo.** SEADE-SP.TIC, 2022. Disponível em: <https://sptic.seade.gov.br/>. Acesso em: 05/05/2022.

PARIS, **La Declaración Universal de los Derechos Humanos.** Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PAZ, Eduarda. **Ser professor na pandemia: impactos na saúde mental Projeto de Extensão do curso de Psicologia desenvolve ações com foco na saúde mental dos docentes.** Revista Arco. UFSH. 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/saude-mental-professores-pandemia/>. Acesso em: 15/08/2022.

PAZELLO, Ricardo Prestes. **Direito Insurgente – para uma crítica marxista ao direito –**, Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

PEDRÓ, Francesc; PUIG, Irene, RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, 2007. **Las reformas educativas. una perspectiva política y comparada.** Barcelona: Paidós, 1998.

PERUZZO, P. P.; CABRAL, G. P.; OLIVEIRA, T. S. F., **Educação Jurídica como**

formação para a promoção dos direitos humanos, Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/6238/pdf_1. Acesso em 23/02/2022.

PESQUISA aponta que **30% dos alunos da rede pública não receberam merenda escolar durante a pandemia.** Câmara dos Deputados. Agência Câmara de Notícias. <https://www.camara.leg.br/noticias/820583-pesquisa-aponta-que-30-dos-alunos-da-rede-publica-nao-receberam-merenda-escolar-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 04/04/2022.

PISA, 2018. **ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

ECONÔMICO (OCDE). Country note. Brazil. Programme for International Student Assessment. Results from PISA 2012, p. 03. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>. Acesso em 14/02/2022.

PLANO SÃO PAULO. **Governo do Estado de São Paulo.** Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>. Acesso em: 02 de fev. 2022.

PRIMEIRA **vacinada do país, enfermeira Mônica Calazans ajuda a salvar vidas em SP.** 2021, Portal de Governo. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/sala-de-imprensa/release/primeira-vacinada-do-pais-enfermeira-monica-calazans-ajuda-a-salvar-vidas-em-sp-2/>. Acesso em: 05/05/2022.

RANGELI, Rosilene Pimentel Santos. **Análise dos processos educacionais e sociais da reprodução do ser social no contexto do capital.** São Cristovão/SE-Brasil, VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/51/125.pdf>. Acesso em: 04/04/2021.

REDE BRASIL ATUAL. **Sem exigir distanciamento**, Dória determina volta às aulas presenciais. REDAÇÃO RBA. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/10/doria-determina-volta-as-aulas-presenciais-mas-sem-exigencia-de-distanciamento/>. Acesso em: 20/09/2022.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. **Classe, raça e mobilidade social do Brasil.** DADOS –

Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 49, no 4, 2006, pp. 833 a 873. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/5PnmRBJ4MxnkTzss59gPgZq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06/06/2022.

ROCHA, Dilson Brito da. **Artigo: O dispositivo homo sacer em Agamben: a vida humana ameaçada pela exceção soberana**, Revista: Unesp, Vol. 15, 2021. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/o-dispositivo-homo-sacer-em-agamben.pdf>. Acesso em: 24/02/2022.

ROLIM, Eduardo. **Professores aumentaram carga de trabalho durante a pandemia e ainda assim estão há mais de cinco anos sem reajuste**, diz diretor da ADUFRGS-Sindical, 2022. Disponível em: <https://www.adurn.org.br/midia/noticias/15351/professores-aumentaram-carga-de-trabalho-durante-a-pandemia-e-ainda-assim-estao-ha-mais-de-cinco-anos-sem-reajuste-diz-diretor-da-adufrgs-sindical>. Acesso em: 01/03/2022.

SABETZKI BOEING, Ana Paula. **Biopolítica e o paradigma imunitário de Roberto Esposito**, 2020, Revista de Ciências do Estado. Belo Horizonte: v. 5, n.1, e14832. ISSN: 2525-8036.

SANFELICE, José Luís. **A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos**, 2010. Revista: Nuances: estudos sobre educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159.

Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/730-Texto%20do%20Artigo-1777-2023-10-20111115.pdf>. Acesso em: 05/05/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna**. p. 07-44. 2005. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.979>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/979>. Acesso em: 05/05/2020.

SÃO PAULO inicia vacinação contra COVID-19, Câmara Municipal de São Paulo, Notícias, 17 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/sao-paulo-inicia-vacinacao-contracovid-19/>. Acesso em: 05/05/2021.

SÃO PAULO, Decreto nº 64.864, de 17 de março de 2020, **dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas**. Diário Oficial do Estado.

Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html>. Acesso em: 04/06/2021.

SÃO PAULO, Decreto nº 64.891, de 30 de março de 2020, **dispõe sobre o atendimento de necessidade inadiável de alunos da rede pública estadual de ensino em situação de pobreza ou de extrema pobreza, no contexto da pandemia COVID-19 (Novo Coronavírus)**, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193408>. Acesso em: 24/02/2022.

SÃO PAULO, Decreto nº 65.140, DE 19/08/2020, altera a redação do Decreto nº 65.061, de 13 de julho de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado. Disponível: <https://www.al.sp.gov.br/norma/19502>. Acesso em: 24/02/2022.

SÃO PAULO, Decreto nº 65.384, DE 17 dezembro de 2020, dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/196562>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SÃO PAULO, Decreto nº 65.545, DE 03 de março de 2021, estende a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui, no âmbito do Plano São Paulo, disciplina excepcional e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/197340>. Acesso em 24 fev. 2022.

SÃO PAULO, Resolução SEDUC nº 28, de 19 de março de 2020, dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19(Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020. Diário Oficial do Estado. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/28_20.HTM?Time=23/02/2022%2021:44:16. Acesso em: 23 fev. 2022.

SÃO PAULO, Resolução SEDUC nº 30, de 20 de março de 2020, dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares, como medida preventiva ao novo Coronavírus (Covid-19), e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC-30,%20DE%2020-3-2020.HTM?Time=23/02/2022%2021:45:25> Acesso em: 23 fev. 2022.

SÃO PAULO, Resolução SEDUC, de 18 de março de 2020, homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a DELIBERAÇÃO CEE 177/2020, que fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC,%20ODE%2018-3-2020.HTM?Time=23/02/2022%2021:37:24>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SÃO PAULO. SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO

DE SÃO PAULO – APEOESP – Notícias 2021. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2021/professores-nao-tem-prioridade-na-vacinacao-e-infraestrutura-e-estarrecedora/>. Acesso em: 20 abril 2022.

SÃO PAULO. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO, Consulta Processual. Processo número nº1065795-73.2020.8.26.0053. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/esaj/portal.do?servico=190090>. Acesso em: 20 abril 2022.

SEADE-SP-TIC, **Acesso e uso da internet por estudantes e escola**. 2020. Disponível em: https://produtos2.seade.gov.br/produtos2/midia/2020/12/SPTIC_Educacao_ok.pdf. Acesso em: 05/06/2021. E NAS ESCOLAS. Disponível em: <https://sptic.seade.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2020/12/SPTIC-dezembro-2020-acesso-uso-internet-estudantes-escolas.pdf>. Acesso em: 20/09/2022.

SEADE-SP-TIC, **Infraestrutura de acesso às TICs no domicílio e acesso individual à internet – 2021**. Disponível em: <https://sptic.seade.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2022/11/Sptic-outubro-2022-infraestrutura-acesso-TICs-domicilio-acesso-individual-internet.pdf>. Acesso em: 06/06/2022.

SIMIONI, Rafael Lazzarotto. **A biopolítica em Michel Foucault e a Seletividade dos direitos fundamentais**, Revista da AGU, Brasília-DF, v. 18, n. 02. p.275-294. 2018. Disponível em: <https://seer.agu.gov.br/index.php/AGU/article/view/2217/2012>. Acesso em: 05/06/2021

SIMIONI, Rafael Lazzarotto. **Direitos fundamentais e biopolítica: um diálogo com Michel Foucault, Giorgio Agamben e Roberto Esposito**, v. 1. n. 2, 2018, Ratio Juris. Revista Eletrônica da graduação da faculdade de direito do sul de minas. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Desktop/textos%20ANA%20elisa/rafael.pdf>. 2. Acesso em: 24/04/2022.

SIMÕES, Elaine Cristina; CARDOSO, Maria Regina Alves. **Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional**, 2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/cWCZJ3PqDpJjPLC5DsNwZSJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04/03/2022.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y; VAZ, Rafael Araldi; RAASCH, Patrícia Tatiana; PACKER, Lara Nadine Kanitz; SILVA, Miguel Alois Pitz. **Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo**, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/artigo+foucault,+a+educa%C3%A7%C3%A3o+e+o+neoliberalismo+scielo.pdf>. Acesso em: 06/06/2022.

SOUZA, Danigui Renigui Martins de. **A biopolítica em Giorgio Agamben: Estado de exceção, poder soberano, vida nua e campo**, 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/ppgfil/paginas/doutorado/tese/PDF/sessao21.pdf>, acesso em: 04/04/2022.

SOUZA, Iael. **Sobre o Neoliberalismo: contribuições de Dardot e Laval - Antes deHayek**. 2019. Revista eletrônica Arma Crítica. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49457/1/2019_art_isouza.pdf. Acesso em: 20/09/2022.

TIC – EDUCAÇÃO 2019. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: [livro eletrônico]** = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools: ICT in Education 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da

Internet no Brasil, 2020. Pág. 23. Disponível em:
https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 20/02/2022.

TOKARNIA, Mariana. **Estudo mostra defasagem de salários de professores de rede particular**. Agência Brasil. 2022. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-02/estudo-mostra-defasagem-de-salarios-de-professores-da-rede-particular>. Acesso em: 05/06/2022.

VALENTE, Fernanda. **STF referenda liminar sobre competência concorrente da Anvisa e estados**. Revista Consultor Jurídico. 14 de abril de 2020. Disponível em:
<https://www.conjur.com.br/2020-abr-15/stf-referenda-liminar-competencia-concorrente-mp-926>. Acesso em: 02 jun. 2021

VENCO, Selma. **Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente**. Crítica e Sociedade. Revista de Cultura Política. v. 6, n. 1, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69. 2007. DOI:
<https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19013>. Disponível em:
<file:///C:/Users/Win10/Downloads/19013-Texto%20do%20artigo-68552-1-10-20110313.pdf>. Acesso em: 04/03/2022.

VITÓRIA, J. **Sem aula, sem merenda: O impacto da pandemia na alimentação de crianças distantes da escola**. Periferia em Movimento. Disponível em:
<https://actbr.org.br/post/coronavirus-sete-milhoes-de-alunos-da-rede-publica-estao-sem-merenda-no-pais/18439/>. Acesso em: 20/09/2022.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2005. WOOLF, A. **Uma nova história do mundo**. São Paulo, SP: Books, 2014.

WOOD, Ellen W. **Empire of capital**. London/New York: Verso, 2005a.

Zhu N, Zhang D, Wang W, Li X, Yang B, Song J, et al. **A novel coronavirus from patients with pneumonia in China**, 2019. Disponível em:
<https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejmoa2001017>. Acesso em: 23 fev. 2022.