

EDUCAÇÃO COMO DIREITO, POLÍTICA COMO DISPUTA: REFORMAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

EDUCATION AS RIGHT, POLITICS AS DISPUTE: EDUCATIONAL REFORMS AND
THE RIGHT TO EDUCATION

EDUCACIÓN COMO DERECHO, POLÍTICA COMO DISPUTA: REFORMAS
EDUCATIVAS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Victor Hugo Barysh ¹

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.5967

Recibido: 26/06/2026 | Aceptado: 26/06/2026 | Publicación en línea: 21/07/2026.

RESUMO

Este artigo discute o direito à educação no Brasil a partir das disputas políticas que atravessam as reformas educacionais e a produção de políticas públicas. Com base em referenciais pós-estruturais e em curriculistas como Thomas Popkewitz, argumenta-se que a educação não pode ser compreendida como um direito neutro ou plenamente garantido apenas por sua consagração legal. Partindo do ciclo de políticas de Stephen Ball, o texto apresenta parte da trajetória das políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990, destacando a influência da racionalidade neoliberal. Discute ainda os sistemas de avaliação em larga escala, a padronização curricular e o empresariamento da educação, possibilitando processos de governamentalidade e de regulação das condutas individuais e coletivas. No diálogo com Licínio Lima, o artigo problematiza a distância entre direito consagrado, direito prescrito e direito praticado, ao questionar a concretização do que chamamos de direito à educação. Conclui-se que a efetivação de uma educação destinada a todos exige políticas sensíveis às desigualdades sociais, às diferenças culturais e à complexidade dos contextos escolares, reafirmando a educação como bem público, prática democrática e aberta à alteridade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Direito à Educação. Reformas Educacionais. Currículo. Avaliação em Larga Escala.

ABSTRACT

This paper discusses the right to education in Brazil through the lens of the political disputes that shape educational reforms and the production of public policies. Drawing on post-structuralist perspectives and curriculum scholars such as Thomas Popkewitz, it argues that education cannot be understood as a neutral right or as one fully guaranteed merely by its legal consecration. Based on Stephen Ball's policy cycle approach, the text presents part of the trajectory of Brazilian educational policies since the 1990s, highlighting the influence of neoliberal rationality. It also discusses large-scale assessment systems, curricular standardization, and the corporatization of education, enabling processes of governmentality and the regulation of individual and collective

¹ Licenciado em Educação Física, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: victorbarysh@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3959-500X>

conduct. In dialogue with Licínio Lima, the article problematizes the gap between consecrated right, decreed right, and practiced right by questioning the realization of what we call the right to education. It concludes that ensuring education for all requires policies that are sensitive to social inequalities, cultural differences, and the complexity of school contexts, reaffirming education as a public good, a democratic practice, and one open to alterity.

Keywords: Educational Policies. Right to Education. Educational Reforms. Curriculum. Large-Scale Assessment.

RESUMEN

Este artículo discute el derecho a la educación en Brasil a partir de las disputas políticas que atraviesan las reformas educativas y la producción de políticas públicas. Basándose en enfoques pos estructurales y en teóricos del currículo como Thomas Popkewitz, se sostiene que la educación no puede comprenderse como un derecho neutro ni plenamente garantizado únicamente por su consagración legal. A partir del ciclo de políticas de Stephen Ball, el texto presenta parte de la trayectoria de las políticas educativas brasileñas desde la década de 1990, destacando la influencia de la racionalidad neoliberal. Asimismo, se analizan los sistemas de evaluación a gran escala, la estandarización curricular y la empresarialización de la educación, que posibilitan procesos de gubernamentalidad y de regulación de las conductas individuales y colectivas. En diálogo con Licínio Lima, el artículo problematiza la distancia entre derecho consagrado, derecho decretado y derecho practicado, al cuestionar la concreción de lo que llamamos derecho a la educación. Se concluye que la efectiva realización de una educación destinada a todos exige políticas sensibles a las desigualdades sociales, a las diferencias culturales y a la complejidad de los contextos escolares, reafirmando la educación como bien público, práctica democrática y abierta a la alteridad.

Palabras clave: Políticas Educativas. Derecho a la Educación. Reformas Educativas. Currículo. Evaluación a Gran Escala.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão teórica a respeito do direito à educação no cenário brasileiro, articulando essa temática às políticas públicas educacionais. Partindo do campo curricular e de uma abordagem discursiva junto a teorizações pós-estruturais, a discussão em tela espera contribuir com tais debates. O trabalho, ainda, justifica-se pelo vasto número de políticas, reformas e intervenções na educação brasileira, ao longo dos anos, desde a redemocratização. Assim, apostamos que, historicamente, a produção das políticas públicas está no cerne da discussão sobre o direito à educação.

Na década de 1990, nos governos de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso – sob forte influência de entidades neoliberais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional –, um modelo de educação pautada em resultados, com um grande apelo técnico e forte tentativa de controle a partir das avaliações externas, foi importado do norte global. Embora tenhamos tido avanços significativos no acesso à educação, na esteira da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), o Relatório Coleman (Coleman *et al.*, 1966) e a política estadunidense *No Child Left Behind* serviram de inspiração para o Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (SAEB) e a Prova Brasil, que imprimiram um caráter normativo e fortemente marcado pela padronização à educação brasileira (Bonamino; Franco, 1999; Soares; Soares; Santos, 2023). Já no fim da década, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são lançados, servindo como um grande marco curricular do fim do século. Embora surjam como uma tentativa de homogeneização do ensino brasileiro, ainda tem um caráter facultativo e com certo apelo à observação das diferenças regionais, à interdisciplinariedade e à formação cidadã.

A partir dos anos 2000, com os governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, há um grande aporte de fundos na educação, alavancadas pela alta das *commodities* e a expansão do mercado financeiro nacional. Este foi um período de importantes iniciativas de democratização do acesso à educação básica e superior. Foi discutido e lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), que traçava metas ambiciosas para o decênio (2004-2014); a idade escolar obrigatória foi ampliada para 4 a 17 anos; foi feita a Reforma Universitária (Reuni), que criava mais vagas nas universidades públicas; foram criados o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que financiavam a entrada de jovens nas universidades particulares. Todas essas foram medidas importantes para a democratização do acesso à educação em seus muito níveis, mas que, em contrapartida, foram marcadas pela redistribuição dos investimentos públicos para a esfera privada, auxiliando no seu fortalecimento (Oliveira; Moreira, 2024).

Com o impedimento da presidenta Dilma, após o golpe político-midiático, o governo de Michel Temer e, posteriormente, de Jair Bolsonaro, foram responsáveis pelo acirramento das pressões por resultados e por tentativas de homogeneização dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter prescritivo e obrigatório, instaura um sistema de controle do que é ensinado nas escolas, sob o mote de garantir a igualdade de oportunidades para os estudantes em âmbito nacional. Os conteúdos são

substituídos por habilidades, evidenciando uma perspectiva utilitarista que visa atender as demandas de mercado e profissionais numa lógica economicista de educação (Gonçalves, 2024). Há também um aumento do tom dos discursos de responsabilização individual quanto ao fracasso escolar. Se os resultados nas avaliações – internas ou externas – são insatisfatórios, o culpado são os sujeitos escolares: o aluno, o professor, o gestor escolar.

Tendo em vista o contexto político, historicamente situado, podemos discutir de que maneiras tais políticas públicas vieram sendo produzidas, bem como os tipos de sujeito que essa produção se propõe a fabricar, permitindo ou não, mais ou menos, o direito à educação para além do seu consagrado aspecto universal. Isso nos direciona a refletir sobre as “políticas educacionais em suas relações com o direito à educação e às condições sociais e políticas que envolvem seu efetivo exercício” (Oliveira; Moreira, 2024, p. 2).

POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS

De acordo com Inês Oliveira e Antonio Flavio Moreira (2024), o campo de estudos em políticas públicas é um campo recente, remontando ao início do século XX. Os primeiros trabalhos nesse sentido surgem no período entre guerras e se consolidam após a II Guerra Mundial, justamente na tentativa de entender as ações governamentais dos mais diversos estados na reconstrução de seus países e territórios. Em sua maioria, tinham uma perspectiva estatista, que centralizava as ações e o poder na mão do governo e das pessoas que formulavam os textos das políticas.

Em um segundo momento, Davis Easton formula a ideia de política como sistema, articulando assim a formulação, os resultados e o ambiente de forma integrada. As políticas são entendidas dessa forma como fruto do embate das demandas sociais e o poder estatal, onde o segundo reage ao primeiro na tentativa da resolução dos problemas sociais. Embora essa abordagem seja considerada um avanço nos estudos sobre as políticas públicas, ainda enxerga as dinâmicas de poder e o fluxo de ação numa perspectiva *top-down*, isto é, em um entendimento linear, que ignora a “trajetória das políticas e a atuação de centenas de atores e grupos de interesse nos diferentes contextos e arenas tanto públicas quanto privadas desse processo” (Moreira, 2017, p. 5).

Dentro das discussões sobre políticas públicas em educação, o nome de Stephen Ball vem ganhando grande proeminência. O autor defende a descentralização do poder na construção e

realização das políticas em suas diferentes etapas. A partir dele e de colaboradores, entendemos as políticas tomando como base a teorização do *ciclo de políticas* (Ball e Bowe, 1992; Bowe, Ball e Gold, 1992; Ball, 1993).

A proposta do ciclo de políticas envolve um entendimento de que as políticas não são produzidas somente no ambiente ou pelos sujeitos que redigem as leis ou decretos, mas em três diferentes contextos de produção. Há o *contexto de influência*, onde um sem número de sujeitos e entidades – sindicatos, escolas, grupos de pesquisa, instituições empresariais – disputam os sentidos de educação que serão promovidos pela políticas; há o *contexto da produção dos textos*, onde os sujeitos da política institucional, em seu vários níveis, formulam o texto das políticas, sempre em negociação com os outros dois contextos; e, por último, o *contexto da prática*, onde os atores a quem as políticas se destina interpretam e “encenam” essas políticas.

Pablo Santos (2012) versa sobre atos de “refração das políticas”, em um entendimento de que a prática dessas políticas não são um reflexo límpido e cristalino do texto da lei ou decreto, mas uma interpretação sempre infiel causada pelas limitações orçamentárias, diferenças culturais e, em último caso, pela sua própria vontade e valores. Assim, sempre há distorções e variações em como as políticas se substanciam, a depender das injunções do cenário e dos atores nesta encenação.

No contexto brasileiro, a produção de políticas educacionais se intensificou a partir da década de 1990. Nesse cenário, encontramos a publicação de importantes políticas voltadas para a avaliação da educação nacional, nos diferentes níveis de ensino. A partir dos resultados de tais avaliações, emerge um discurso de urgência para a concretização de reformas educacionais (Santos; Ferreira, 2023). Para compreender tais reformas faz-se necessário situá-las no interior das transformações mais amplas pelas quais passou o Estado nas décadas anteriores.

Como aponta Aguiar (2019), sob o impacto da globalização econômica e da crise do modelo de Estado de bem-estar social, consolidou-se uma agenda de reformas orientada pela racionalidade neoliberal, cujo objetivo central era redefinir as formas de intervenção estatal, reduzindo custos, ampliando a eficiência administrativa e criando condições para a inserção competitiva dos países na economia global. No Brasil, esse processo se materializou de maneira significativa durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a implementação da reforma do aparelho do Estado e a adoção de um modelo gerencial de administração pública.

No campo educacional, essas transformações implicaram mudanças estruturais nas políticas públicas, com a introdução de novos mecanismos de regulação e controle. Entre as

principais iniciativas desse período, destacam-se a criação de sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a reorganização do financiamento educacional por meio de fundos específicos. Tais medidas indicam uma inflexão importante: a educação passa a ser governada não apenas pela expansão do acesso, mas também pela produção de indicadores de desempenho e pela busca de resultados mensuráveis, alinhando-se a uma lógica de gestão por desempenho.

Ainda segundo Aguiar (2019), nos governos posteriores, especialmente durante as gestões de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, observa-se a manutenção de parte desse arcabouço regulatório, combinada com políticas de expansão e democratização do acesso à educação. Houve ampliação dos investimentos públicos, crescimento do acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior, além da institucionalização de instrumentos de planejamento, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabeleceu metas ambiciosas para o setor, incluindo o aumento do financiamento educacional. Esse período foi marcado por uma tentativa de articulação entre políticas de inclusão social e mecanismos de regulação já consolidados, evidenciando a coexistência de diferentes racionalidades no interior das políticas educacionais.

Entretanto, a partir de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão do governo Michel Temer, verifica-se uma inflexão mais acentuada na direção de políticas de austeridade fiscal e de reconfiguração institucional. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que instituiu o teto de gastos públicos, representa um marco nesse processo, ao limitar os investimentos sociais por um período prolongado e impactar diretamente o financiamento da educação. Paralelamente, ocorreram mudanças nas instâncias de participação social e nos órgãos responsáveis pela formulação de políticas educacionais, como o Fórum Nacional de Educação (FNE) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), indicando um redirecionamento das formas de governança do setor.

Há também nesse período o surgimento ou o aumento da visibilidade de alguns outros atores da sociedade civil organizada: o Todos pela Educação, o Escola Sem Partido, o Movimento Brasil Livre, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, entre muitos outros que vêm disputando discursivamente o que deve ser feito da educação no Brasil. Desta forma, devido à ingerência econômica que estes atores exercem, via financiamento de campanha, sobre os legisladores, borram a fronteira entre os contextos de influência e o contexto de produção de texto.

Nesse cenário, observa-se a intensificação de processos de “empresariamento” da educação, caracterizados pela ampliação de parcerias público-privadas, pela atuação de

organizações do terceiro setor e pela difusão de modelos de gestão inspirados no setor empresarial (Alves; Klaus; Loureiro, 2021). Tais transformações indicam um deslocamento progressivo da educação enquanto direito social para sua compreensão como investimento individual e ativo econômico.

No âmbito do Ensino Superior, essas transformações se manifestam de maneira igualmente significativa. Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 2000, houve uma ampliação expressiva do acesso à educação superior no Brasil, impulsionada por políticas públicas que promoveram a expansão das universidades federais (como o Reuni) e a criação de programas de inclusão (como o Prouni e o FIES). No entanto, esse movimento foi acompanhado pelo crescimento acelerado do setor privado e pela consolidação de um mercado educacional altamente competitivo. A educação superior passa, assim, a ser atravessada por lógicas de mercantilização, nas quais instituições disputam estudantes-clientes, cursos são avaliados por indicadores de desempenho e a produção acadêmica é frequentemente submetida a critérios de produtividade.

Adicionalmente, a incorporação de mecanismos de avaliação e regulação no Ensino Superior reforça a lógica gerencial e performativa, aproximando as universidades de modelos organizacionais empresariais. A ênfase em rankings, métricas de produtividade e internacionalização contribui para redefinir as prioridades institucionais, muitas vezes tensionando a função social da universidade enquanto espaço de produção crítica do conhecimento e formação cidadã. Para Lindblad, Pettersson e Popkewitz (2020), os números não são ‘neutros’ e ‘precisos’ – são representações poderosas da modernidade e altamente performativos.

Os números foram entrelaçados no projeto de modernidade e democracia como garantias de “justiça”, “precisão” e “imparcialidade”. [...] Em tempos de dominação de um paradigma *comparativista*, baseado em medidas de classificação e eficiência, em vez da compreensão das culturas educacionais e as formas de lidar com problemas da educação, as comparações internacionais passam a ser vistas como ferramentas importantes para alçar melhorias educacionais e sociais (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2020, p. 11).

Esses processos podem ser compreendidos como parte de uma racionalidade mais ampla que busca alinhar a educação às dinâmicas do capitalismo contemporâneo. Ao promover a formação de sujeitos empreendedores, autogeridos e orientados para o desempenho, as reformas educacionais contribuem para a internalização de valores compatíveis com a lógica de mercado, ao mesmo tempo em que reduzem o espaço para concepções de educação centradas na

emancipação, na coletividade e no direito social.

Dessa forma, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, o empresariamento da educação revela-se como um elemento estruturante das políticas educacionais contemporâneas, evidenciando as tensões entre diferentes projetos de sociedade. Se, por um lado, essas reformas buscam responder às demandas de um mundo em constante transformação, por outro, colocam em questão o papel da educação enquanto bem público, ao subordiná-la, em grande medida, às exigências do mercado e à racionalidade neoliberal.

DO DIREITO UNIVERSAL AO DIREITO DO INDIVÍDUO

Noções de sucesso e fracasso educacional são ativadas e reativadas em diferentes movimentos de produção de políticas. A reconfiguração dessas políticas no Brasil contemporâneo revela um movimento complexo, no qual se articulam continuidade e ruptura, expansão e restrição, democratização e controle. Ao mesmo tempo em que se ampliam oportunidades de acesso à educação, consolidam-se mecanismos cada vez mais sofisticados de regulação e monitoramento, evidenciando as tensões inerentes às reformas educacionais em um contexto de predominância da racionalidade neoliberal.

Essas transformações podem ser interpretadas à luz do conceito de governamentalidade, na medida em que as políticas educacionais passam a operar como tecnologias de governo voltadas à regulação das condutas individuais e coletivas. Como argumenta Maria Manuela Garcia (2010), as reformas contemporâneas não se limitam a reorganizar estruturas institucionais, mas produzem regimes de verdade e imaginários sociais que orientam a ação dos sujeitos, estabelecendo padrões de comportamento, desempenho e responsabilidade. Nesse sentido, a ênfase em indicadores, metas e avaliações não apenas redefine os modos de gestão da educação, mas também contribui para a constituição de sujeitos alinhados às exigências de uma sociedade marcada pela competitividade e pela lógica do desempenho.

No contexto das reformas educacionais contemporâneas, o currículo e a avaliação assumem papel central como instrumentos estratégicos de regulação dos sistemas de ensino. Longe de constituírem dimensões meramente pedagógicas ou técnicas, esses elementos operam como tecnologias de governo que orientam práticas escolares, definem expectativas de aprendizagem e estabelecem parâmetros de qualidade educacional. Nesse cenário, destaca-se a emergência da Base Nacional Comum Curricular como eixo estruturante das políticas

educacionais brasileiras, consolidando um movimento de padronização curricular em escala nacional.

A centralidade atribuída à BNCC expressa uma mudança significativa na forma de organização do ensino, ao estabelecer um conjunto de competências e habilidades consideradas essenciais para todos os estudantes. Tal movimento, embora justificado pela necessidade de garantir equidade e qualidade, implica a redefinição do trabalho docente e a redução relativa da autonomia pedagógica, uma vez que os conteúdos e objetivos passam a ser previamente delimitados por diretrizes nacionais. Como indicam Pereira e Bibiani (2022, p. 204), pensar as avaliações em larga escala como garantia da “qualidade da educação tem favorecido a compreensão de qualidade como resultado de desempenho em testes padronizados, uma significação de qualidade e de avaliação que contribui para o bloqueio de outras possibilidades de pensar a avaliação e o currículo”.

A expansão e o fortalecimento dos sistemas de avaliação em larga escala vêm acontecendo tanto em âmbito nacional quanto internacional. Instrumentos como o SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, do inglês *Programme for International Student Assessment*) passam a desempenhar papel central na produção de diagnósticos sobre a qualidade da educação, orientando decisões governamentais e intervenções pedagógicas. Nesse contexto, a noção de qualidade educacional é progressivamente associada a indicadores quantitativos, o que contribui para a consolidação de uma cultura avaliativa baseada na mensuração de resultados e na comparação entre desempenhos (Popkewitz; Lindblad, 2016).

Essa articulação entre currículo e avaliação não apenas organiza o funcionamento dos sistemas educacionais, mas também produz efeitos significativos sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao estabelecer padrões de desempenho vinculados à relação entre idade e série, bem como expectativas específicas de aprendizagem, as políticas educacionais contemporâneas contribuem para a construção de uma norma que distingue aqueles que “aprendem adequadamente” daqueles que são classificados como em situação de “fracasso escolar”. Conforme argumenta Rosana Maria Alves (2024), o fracasso escolar deve ser compreendido não como uma condição natural ou individual, mas como uma construção histórica e discursiva, produzida no interior das próprias lógicas que orientam as reformas educacionais.

Nesse sentido, a ênfase na mensuração e no desempenho tende a deslocar a responsabilidade pelos resultados educacionais para os indivíduos – estudantes, professores e gestores escolares –, obscurecendo as determinações estruturais que atravessam o processo

educativo, como as desigualdades socioeconômicas e as condições materiais de oferta do ensino. Simultaneamente, essa lógica reforça a ideia de que o sucesso escolar depende do cumprimento de metas previamente estabelecidas, alinhando-se a uma racionalidade que valoriza a eficiência, a produtividade e a performatividade.

Dessa forma, a centralidade do currículo e da avaliação nas reformas educacionais contemporâneas evidencia um movimento de intensificação dos mecanismos de controle e regulação da educação. Ao mesmo tempo em que buscam garantir padrões mínimos de qualidade e equidade, essas políticas produzem efeitos ambíguos, contribuindo para a padronização das práticas pedagógicas, a redefinição do trabalho docente e a constituição de sujeitos alinhados às exigências da racionalidade neoliberal.

Quando nos debruçamos sobre as imbricadas relações entre as políticas educacionais e o direito à educação, seja em âmbito individual ou social, nos deparamos com um cenário complexo, cheio de nuances, que nos impossibilita fazer um diagnóstico óbvio ou imediato. Há um aparente consenso sobre o caráter fundamental do direito à educação, ou seja, um entendimento de que a educação é um direito de todos, na esteira da promoção da dignidade humana. Entretanto há de se pesar a diferença entre direito consagrado, direito prescrito e direito praticado (ou vivido), tal qual formulado por Licínio Lima (2024).

O *direito consagrado* é aquele postulado nos acordos e pactos transnacionais ou nas diretrizes e orientações de organizações globais, que impelem a adoção de determinadas políticas, por parte de seus signatários, que visem a garantia destes mesmos direitos às suas respectivas populações em sua totalidade. A educação é direito fundamental consagrado pelo menos desde 1948, ano de promulgação da Declaração Mundial dos Direitos do Homem, cujo Brasil é signatário.

A partir do direito consagrado e das pressões políticas globais que este exerce sobre os Estados, surge o *direito prescrito*. Os países elaboram suas leis, na tentativa de fazer valer o direito consagrado, mas já negociando certas especificidades, dentro do que é possível em seus contextos políticos, financeiros e culturais. Segundo relatório da UNESCO (2017), 82% dos países têm, em suas constituições, leis que expressam a educação como um direito básico de todos. Contudo, apenas em 55% desses países esse direito está juridicamente assegurado.

Embora o direito consagrado e o direito prescrito tenham profunda relevância e sejam um marco importantíssimo na promoção dos direitos humanos no geral e, especificamente, do direito à educação, importa entender que é preciso empreender esforços – que não se limitam às ações

estatais ou governamentais – na efetivação desse direito, isto é, na substancialização do *direito praticado*. Neste contexto surge a necessidade de diferenciar “a educação como direito humano universal do direito humano à educação de cada sujeito cidadão vivendo neste planeta e, evidentemente, mais especificamente no Brasil” (Oliveira; Moreira, 2024, p. 2-3).

Para que o direito fundamental à educação seja realmente um direito de todos faz-se mister que se pense nos diferentes contextos em que essa educação se realiza, quais são seus sujeitos e o que os distingue. É preciso, ainda, pensar numa educação que respeite as diferenças regionais, culturais, políticas de seus indivíduos. Pensar, por fim, numa educação que não pasteurize a população sob a pecha da universalidade do direito à educação, sob o risco de amalgamar-se à universalidade da educação em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas e reformas educacionais na contemporaneidade permite evidenciar que a educação se constitui como um campo profundamente atravessado por disputas políticas, econômicas e epistemológicas. Longe de serem neutras ou exclusivamente técnicas, as reformas implementadas nas últimas décadas expressam projetos distintos de sociedade, que se materializam nas formas de organização dos sistemas de ensino, nos currículos, nos mecanismos de avaliação e nas concepções de sujeito que orientam as práticas educativas.

Percebe-se que há, ao longo da história recente do país, uma grande oscilação na consubstanciação do direito a educação, em especial no que se refere a uma educação para todos. Ainda que haja tentativas de democratização do acesso à escola, isso não se traduz em efetivação do direito na prática. É necessário também mantermos em vista que qualquer avanço conquistado pode ser liquidado a depender de como as orientações políticas vão sendo disputadas nos diversos contextos. Em tempos de radicalização, é imprescindível que nos mantenhamos alertas aos perigos que se apresentam à efetividade do direito à educação.

Diante desse cenário, torna-se fundamental reafirmar a educação como um direito social e um bem público, cuja função ultrapassa a formação para o mercado de trabalho. Isso implica reconhecer a necessidade de políticas educacionais que considerem a complexidade dos processos educativos, valorizem a diversidade dos sujeitos e promovam condições efetivas de equidade. Mais do que responder às demandas imediatas do sistema econômico, a educação deve

ser pensada como espaço de formação crítica, de produção de conhecimento e de construção de práticas democráticas.

As reformas educacionais contemporâneas articulam currículo, avaliação e governamentalidade como mecanismos de regulação, padronização e produção de sujeitos orientados pela lógica do desempenho, da competitividade e da responsabilização individual. Nesse contexto, o direito à educação deve ser compreendido para além de sua consagração formal ou prescrição legal, exigindo práticas efetivas que reconheçam desigualdades, diferenças sociais e culturais e garantam uma educação pública democrática e aberta à alteridade.

Fica patente que a educação, em sua dimensão política, se apresenta não como coisa dada, mas como terreno de disputa acirrada e infinda pela universalização de perspectivas particulares de educação. Assim, compreender as reformas educacionais contemporâneas em sua dimensão histórica e política é condição indispensável para a construção de alternativas que tensionem as racionalidades hegemônicas e ampliem as possibilidades de uma educação comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

ALVES, Rosana Maria de Souza. A produção do fracasso escolar nos discursos das reformas educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, p. 1-21, 2024.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

COLEMAN, James S.; CAMPBELL, Ernest Q.; HOBSON, Carol J.; McPARTLAND, James; MOOD, Alexander M.; WEINFELD, Frederic D.; YORK, Robert L. **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

GONÇALVES, Amanda Regina. Aspectos da política curricular da BNCC e evidências de processos de regulação e controle social e de acesso ao conhecimento científico. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFAS E GEOGRÁFOS**, 8, 2024, São Paulo. Anais. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2024, p. 1-14.

LIMA, Licínio C. A educação como direito num mundo desigual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 45, p. 1-15, 2024

LINDBLAD, Sverker; PETTERSSON, Daniel; POPKEWITZ, Thomas S. Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2020.

MOREIRA, Laélia Portela. Enfoques e abordagens para a pesquisa em políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A educação como direito humano e o direito humano à educação: o nacional no contexto da internacionalização das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-11, 2024.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística e o governo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.727-754, jul.-set., 2016.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. Políticas de avaliação como políticas de currículo: a ‘alquimia’ da Matemática no Exame Nacional do Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, p. 1-20, 2023.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Questões polêmicas de política e legislação educacional**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. Aproximações entre a No Child Left Behind e o Ideb/Brasil: Contribuições para um debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, 2023.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Accountability in education: Meeting our commitments**. Global Education Monitoring Report 2017/8. 2nd ed. Paris: UNESCO, 2017.