



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

JANDSON ROBERTO DE SOUZA FILHO

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: projetos educacionais em
disputa**

Recife
2025

JANDSON ROBERTO DE SOUZA FILHO

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: projetos educacionais em
disputa**

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pelo discente Jandson Roberto de Souza Filho para a disciplina de Oficina de Trabalho de Conclusão de Curso.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Israel Carlos da Silva.

Recife
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Souza Filho, Jandson Roberto de .

A política de educação básica no Brasil: projetos educacionais em disputa /
Jandson Roberto de Souza Filho. - Recife, 2025.

105 p.

Orientador(a): Antônio Israel Carlos da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Serviço Social -
Bacharelado, 2025.

Inclui referências.

1. Educação básica. 2. Política pública. 3. Contrarreformas. 4.
Neoliberalismo. 5. Luta de classes. I. Silva, Antônio Israel Carlos da.
(Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

JANDSON ROBERTO DE SOUZA FILHO

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: projetos educacionais em
disputa**

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pelo discente Jandson Roberto de Souza Filho para a disciplina de Oficina de Trabalho de Conclusão de Curso

Aprovado em: 14/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Israel Carlos da Silva (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Adilson Aquino da Silveira Junior (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedicatória

Dedico esse trabalho à todos os familiares, amigos e professores cujas trocas incentivaram minha trajetória. Mas mais especialmente, dedico-o ao meu pai e avós, que contribuíram na minha subsistência dentro da graduação; à minha parceira de vida desde antes, Rafaela Cristina, nossos filhos felinos (Sol, Lua, Masha e Mia) e inestimáveis amigas que a universidade me deu, Alice Helena, Elisa Galindo, Jéssica Cristina e Maria Eduarda Galvão, cujas presenças, durante todo esse tempo, suavizaram as angústias do dia a dia; à Cintya Roberta Oliveira dos Santos, que me acolheu no estágio obrigatório e ampliou meu horizonte (sendo a principal “culpada” pela escolha do tema dessa pesquisa) e meu orientador, Antônio Israel Carlos da Silva, que me guiou, quando eu estava mais perdido, nas últimas partes dessa jornada.

Por fim, dedico esse trabalho, também, à memória de Edvania Marinho da Silva, que não verá esta tentativa de seu filho lhe dar orgulho.

Eu já não sei se sei
De tudo ou quase tudo
Eu só sei de mim
De nós
De todo o mundo

Eu vivo preso
A sua senha
Sou enganado

Eu solto o ar
No fim do dia
Perdi a vida

Eu já não sei se sei
De nada ou quase nada

(João Ricardo, 1973)

RESUMO

A presente monografia aborda o desenvolvimento histórico da política de educação básica brasileira, especialmente a partir da constituição Federal de 1988, com objetivo de problematizar, à luz da perspectiva marxista do materialismo histórico-dialético, suas tendências, destacando os distintos interesses de classe em conflito ao longo dessa trajetória. Através de análise bibliográfica e documental de publicações do campo da educação, serviço social, política pública e economia; textos legislativos; dados estatísticos disponibilizados pelo ministério da educação; matérias de jornais e notas públicas de entidades representativas de classe; a pesquisa, de natureza exploratória, parte do resgate dos fundamentos sócio-históricos da educação, particularizando os elementos constitutivos da educação básica brasileira. Desse movimento, entende-se a educação como um campo de disputa entre as classes antagônicas, indissociável do processo de produção e reprodução social, atualmente organizada em uma estrutura escolar dualista. Além de identificar os artigos sobre educação da CF-88 como expressão dos interesses populares, o primeiro capítulo deste trabalho percebe na ascensão e difusão da ideologia neoliberal por organismos internacionais, simultânea ao processo constituinte, uma ameaça à materialização dos desígnios constitucionais. O capítulo três, ao analisar a trajetória de desenvolvimento da política de educação, pós CF-88 (observando das políticas promovidas pelo governo e os números de matrículas no período entre 1996 e 2016), confirma os impactos da ideologia neoliberal, desvirtuando o impulso de expansão do acesso à educação, num primeiro momento, pela abertura do setor da educação à iniciativa privada, depois na abertura do próprio orçamento público à penetrabilidade dos investimentos do capital privado e (complementarmente) na reconfiguração da educação pública para atender as demandas de capacitação baseadas na teoria do capital humano. Já com o objetivo de traçar um panorama de perspectivas futuras para a política, o capítulo quatro investiga as intervenções governamentais a partir da ascensão ao poder da “Nova Direita” (com marco inicial no impeachment de Dilma Rousseff, em 2016), identificando uma radicalização do modelo educacional já anteriormente em construção, além da adoção de uma postura, principalmente, reativa dos movimentos sociais. Com isso, a pesquisa conclui percebendo uma perspectiva de continuidade de um modelo educacional radicalmente submisso aos interesses do capital, bem como a necessidade da articulação e contínua mobilização popular, pelos meios possíveis, para a reversão do atual cenário.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica; Política pública; Contrarreformas; Neoliberalismo; Luta de classes.

RESUMEN

La actual monografía aborda el desarrollo histórico de la política de educación básica brasileña, especialmente desde la constitución federal de 1988, con el fin de problematizar, a la luz de la perspectiva marxista del materialismo histórico-dialéctico, sus tendencias, destacando los diferentes intereses de clase en conflicto a lo largo de esta trayectoria. A través del análisis bibliográfico y documental de las publicaciones del campo de la educación, el trabajo social, la política pública y la economía; Textos legislativos; datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de Educación; periódicos y notas públicas de entidades representativas de clase; la investigación, de naturaleza exploratoria, parte del rescate de los fundamentos sociohistóricos de la educación, particulariza los elementos constitutivos de la educación básica brasileña. De este movimiento, la educación se entiende como un campo de disputa entre las clases antagónicas, inseparables del proceso de producción y reproducción social, actualmente organizado en una estructura escolar dualista. Además de identificar los artículos sobre la educación de la CF-88 como una expresión de los intereses populares, el primer capítulo de este trabajo percibe en el aumento y la difusión de la ideología neoliberal por los organismos internacionales, simultáneamente al proceso constituyente, una amenaza para la materialización de los diseños constitucionales. Capítulo tres, al analizar la trayectoria del desarrollo de la política educativa, después de la CF-88 (Observando las políticas promovidas por el gobierno y el número de inscripciones en el período entre 1996 y 2016), confirma los impactos de la ideología neoliberal, distorsionando el impulso de la expansión del acceso a la educación, primero, a través de la apertura del sector educativo a la iniciativa privada, después, en la apertura del presupuesto público en sí a la penetrabilidad de las inversiones de capital privado y (complementariamente) en la reconfiguración de la educación pública para satisfacer las demandas de capacitación basada en la teoría del capital humano. Con el objetivo de dibujar un panorama de perspectivas futuras para la política, el capítulo cuatro investiga las intervenciones gubernamentales desde el ascenso hasta el poder del "nuevo derecho" (con el hito inicial en la acusación de Dilma Rousseff en 2016), identifica una radicalización del modelo educativo ya antes en construcción, así como de la adopción de una postura, especialmente reactiva de los movimientos sociales. Con esto, la investigación concluye realizando una perspectiva de continuidad de un modelo educativo radicalmente sumiso a los intereses del capital, así como la necesidad de articulación y movilización popular continua por los posibles medios para la reversión del escenario actual.

PALABRAS CLAVE: Educación básica; Política pública; Contrarrormes; Neoliberalismo; Lucha de clases.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas no ensino pré-escolar (1996-2006)	51
Gráfico 2: Número de matrículas no Ensino Fundamental (1996-2006) ...	52
Gráfico 3: Número de matrículas no Ensino Médio (1996-2006)	53
Gráfico 4: Número de matrículas no ensino pré-escolar (2007-2016)	64
Gráfico 5: Número de matrículas no ensino fundamental (2007-2016)	65
Gráfico 6: Número de matrículas no ensino médio (2007-2016)	66
Gráfico 7: Número de matrículas no ensino profissional (2007-2016)	67
Gráfico 8: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2007-2016)	68

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: OBJETIVOS E METAS APRESENTADAS PELA DECLARAÇÃO DO MILÊNIO	38
QUADRO 2: DECRETOS DE APOIO AO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	60
QUADRO 3: ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS DE ASSISTENTES SOCIAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

Andes – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APHs – Aparelhos privados de hegemonia

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAQ – Custo-Aluno Qualidade

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CF-88 – Constituição Federal de 1988

CFE – Conselho Federal de Educação

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DRU – Desvinculação de Receitas da União

EaD – Educação a Distância

EAP – Estratégias de Assistência ao País

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPP – Estratégia de Parceria com o País ou Estrutura de Parceria com o País

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fies – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo para a Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação Pública

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Gepesse – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social e Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

InformADES – Folhetim Informativo do Sindicato Nacional dos Docentes das instituições de ensino superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

ObservaDH – Observatório Nacional dos Direitos Humanos

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PL – Partido Liberal

PPA – Plano Pluri Anual

Prouni – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

STF – Supremo Tribunal Federal

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

Ubes - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UNE – União Nacional dos Estudantes

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	22
	2.1. Fundamentos sócio-históricos da educação	22
	2.2. Influências externas na condução da política educacional brasileira: o papel dos organismos internacionais	33
3.	AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NA VIGÊNCIA DA CF-88	44
	3.1. As primeiras respostas ao desafio da garantia do direito à educação básica	46
	3.2. Os governos do PT: uma nova perspectiva para a educação pública?	56
4.	A ASCENSÃO DA “NOVA DIREITA” E O INTERLÚDIO NA DEMOCRACIA BRASILEIRA	70
	4.1. Governo Temer: o neoliberalismo aperta o passo	71
	4.2. Governo Bolsonaro: o vírus do obscurantismo se alastra ...	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	97

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge a partir da inserção do autor no estágio curricular obrigatório do curso de graduação em Serviço Social, realizado junto ao Serviço de Inclusão, Acessibilidade e Permanência (SIAP) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (Cap-UFPE), no primeiro semestre de 2023. Mesmo se tratando de um campo muito particular (uma instituição de nível básico, sob administração federal, além de tradicional, ainda desconstruindo o perfil historicamente elitista de seu corpo discente¹) a experiência evidenciou a existência de grandes lacunas na formação acadêmica, aplicáveis à atuação de assistentes sociais na política de educação num geral, posto que, até então, inexistiu o debate em sala de aula sobre esse tópico. Essas lacunas foram responsáveis por um forte estranhamento inicial quanto às atribuições profissionais no espaço e à organização dos processos de trabalho, e, enquanto as dúvidas sobre a atuação profissional foram sendo minimamente sanadas ao longo do período de observação (com o apoio das leituras indicadas pela supervisora de campo), a dinâmica do cotidiano no campo foi me revelando a percepção de outra lacuna muito mais elementar: sobre a política de educação básica, seu real sentido e direção.

O contato com obras relativamente recentes, como a publicação “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, lançada em 2014 pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), considerada um marco sobre o tema; o livro “A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica” (Férrys, Martins e Almeida, 2020), obra que resulta do esforço do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social e Educação (Gepesse), em analisar o

¹ Fundado em 10 de Março de 1958, o colégio, que se estabeleceu como uma escola de referência, por mais de meio século apresentou um perfil de estudantes bastante homogêneo. Devido ao ingresso exclusivo através de uma seleção por prova, os estudantes ingressos na instituição foram, por muito tempo, quase que exclusivamente, estudantes brancos, oriundos das classes médias e altas da Região Metropolitana do Recife. Somente em 2017, com a instituição de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, esse perfil histórico começa a se alterar, levando a uma diversificação e aprofundamento das expressões da questão social manifestas neste espaço, bem como, por conseguinte, ao afloramento de mais dificuldades de adaptação dos novos estudantes ao colégio e vice-versa. Desafios que foram aprofundados com a posterior inclusão da reserva de vagas também para estudantes com deficiência e substituição da prova de seleção por um sorteio, na mesma medida em que o perfil dos usuários da instituição tem se moldado para refletir mais fielmente a totalidade da sociedade pernambucana.

trabalho profissional de assistentes sociais em experiências profissionais do serviço social na área da educação básica pública nos estados da Paraíba, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, condensando diversos relatos de experiência; e o livro “Serviço Social em escolas: fundamentos, processos e desafios” (Amaro, 2017), evidenciou o caráter emergente da apropriação da política de educação básica, pela categoria dos assistentes sociais, como um campo de atuação, ao menos dentro da perspectiva crítica que o Serviço Social brasileiro assume a partir dos anos 1980.²

O contato do Serviço Social com a política de educação não é novo, na verdade, os primeiros registros da atuação profissional do Serviço Social na educação remontam aos primórdios da profissionalização da categoria no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1940³ (Dentz e Silva, 2015), entretanto, apesar da recente emergência do debate, esta relação ainda hoje é pouco discutida nos cursos de graduação fora dos estados onde a inserção de assistentes sociais nesses espaços sócio ocupacionais é mais consolidada (como Rio de Janeiro, São Paulo e Paraíba (Férrys, Martins e Almeida, 2020)), fazendo com que as características da política e da atuação nela sejam desconhecidas por boa parte dos profissionais e estudantes, atuantes nas áreas mais tradicionais (Saúde, Assistência, Previdência, etc.).

Hoje entendemos que, inicialmente, o sentido da intervenção profissional era outro, muito mais conservador, voltado ao enfrentamento de situações consideradas divergentes da “normalidade social”, dentro do ambiente escolar, e prezar pelos aspectos morais das famílias dos/das estudantes (Amaro, 2017). Nesse meio tempo, tanto a sociedade brasileira, quanto a própria categoria profissional se modificaram. No entanto, é preciso ressaltar que não interessa aqui discutir as mudanças nas

² Durante o movimento de reconceituação, que a partir de meados dos anos 1960, mobilizou debates teórico-metodológicos no interior da categoria (especialmente na América-latina) com a finalidade de pensar alternativas ao Serviço Social tradicional para atender as demandas contemporâneas, dentre as influências diversas das quais a profissão se aproximou (com momentos de inspiração funcionalista, fenomenológica e finalmente marxista), foi na apropriação da teoria marxista que o serviço social encontrou as bases para uma reflexão crítica da realidade e o caminho para romper com a essência historicamente conservadora de sua origem (Silva, 2007).

³ Dentz e Silva (2015) dão destaque às obras *Serviço Social, infância e juventude desvalidas*, de Maria Esolina Pinheiro (1939), uma das primeiras publicações a mencionar a educação como um campo de atuação do serviço social; e a tese de Ilda Lopes Witiuk (2004) que, ao mapear os acervos das quatro primeiras escolas de Serviço Social do país, localiza “(...) 223 trabalhos de conclusão de curso produzidos sobre o tema, sendo o primeiro datado de 1944” (Dentz e Silva, 2015, p. 17-18).

bases ético-políticas e teórico-metodológicas da profissão ao longo dos anos que parecem ter contribuído para o afastamento desse posicionamento inicial em relação ao campo de atuação, mas problematizar as tendências da política de educação básica brasileira, sob a luz da perspectiva crítica, no atual estágio da sociedade de classes, demarcando suas potencialidades e desafios à atenção das reais necessidades da classe trabalhadora. Discussão potencialmente útil aos assistentes sociais que nela se inserem na esteira da Lei Nº 13.935/2019.

Buscamos respaldo para tal empreitada na reflexão de lamamoto (2009) sobre a convocação dos assistentes sociais para atuar na “formulação e avaliação de políticas”:

O desafio dos textos que se seguem é salientar o trabalho do assistente social em espaços ocupacionais de natureza diferentes particularizando as competências e atribuições profissionais nesses espaços; e o seu significado social no processo de reprodução das relações sociais, ante as profundas transformações que se operam na organização e consumo do trabalho e nas relações entre o Estado e a sociedade civil com a radicalização neoliberal (lamamoto, 2009, p.374, grifo nosso).

Embora, nas origens conservadoras, a profissão tenha surgido para mitigar os descontentamentos das classes subalternas, a partir do alinhamento com a teoria crítica marxista, no chamado período de renovação, o serviço social brasileiro localiza na “questão social” seu objeto de trabalho e se direciona para identificar-se como um instrumento de luta pela emancipação social, buscando uma maior articulação com movimentos sociais.

[No capitalismo dos monopólios] (...) a “questão social” como que se internaliza na ordem econômico-política (...) é tudo isso que, caindo no âmbito das condições gerais para a produção capitalista monopolista (condições externas e internas, técnicas, econômicas e sociais) articula o enlace, já referido, das funções econômicas e políticas do Estado burguês capturado pelo capital monopolista, com a efetivação dessas funções se realizando ao mesmo tempo em que o Estado continua ocultando a sua essência de classe (Netto, 2001, p.29-30).

Hoje, esse posicionamento faz com que o Serviço Social se vincule estreitamente às políticas sociais do Estado (seu maior empregador), localizado na intersecção entre a demanda institucional (e sua limitação em solucionar as

questões individuais) e a insatisfação e resistência da população. O que inclui a política de educação.

O recente aquecimento gradual do debate sobre a (re)inserção da categoria na política educacional, que vem acontecendo desde o início do século e que culminou na aprovação de uma lei que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (Lei Nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019), ocorre no sentido de reconciliar as demandas do campo, à intervenção dos assistentes sociais sob a luz da perspectiva crítica.

Nesse percurso junto à base da categoria e às entidades parceiras, o CFESS tem estado ativamente fomentando articulações, para o estabelecimento de condições à criação da lei e efetivação de recursos orçamentários, desenvolvendo pesquisas e estruturando argumentos para sustentar a defesa e a importância da categoria no campo da educação básica; emitindo pareceres jurídicos com a perspectiva de dar direção para a luta, bem como construindo orientações teórico-metodológicas, para subsidiar as/os assistentes sociais no exercício profissional (CFESS, 2023, 19).

Entretanto, as articulações para a reinserção da categoria no campo da educação básica não ressoaram com a mesma força nos espaços de formação acadêmica dos cursos de graduação. Entendendo que a evidência do “novo” campo de atuação para o serviço social pode despertar a curiosidade da nova geração de assistentes sociais em atuar na área, este TCC se propõe a realizar uma pesquisa exploratória (que segundo Gil (2008, p.32) “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”) de base bibliográfica e documental, ou seja, “elaborada com base em material já publicado” (Gil, 2008, p.33). Nesse caso, amparada nas publicações relativas ao serviço social já mencionadas acima (CFESS, 2014; Amaro, 2017; Férrys, Martins e Almeida, 2020), além do livro “Ditadura e Serviço Social” de Netto (2005) e publicações referenciais no campo da educação como “Educação e a Crise do Capitalismo Real” (Frigotto, 2010) e “Escola e democracia” (Saviani, 2008); legislações relativas ao tema (Brasil, 1988, 1996); dados do “Censo Escolar” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020); a tese de doutorado de Motta (2007) “Do capital humano ao capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos de educar para o conformismo”; artigos científicos e jornalísticos;

notas públicas e publicações de entidades representativas (Andes, 2017, 2019, 2024a e 2024b; CNTE, 2023; CFP et al, 2023).

Nosso avanço sobre a discussão das tendências da política de educação básica é feito no intuito de contribuir com o adensamento do arcabouço teórico já disponibilizado pela categoria dos assistentes sociais, que, personificada pelo CFESS, define a política de educação como um espaço de disputa (CFESS, 2014), sendo a educação, em si, um componente essencial da vida social, desempenhando um papel crucial na reprodução social. Em uma sociedade marcada por contradições entre os que produzem riqueza e os que dela se apropriam, a educação tem a responsabilidade de garantir a continuidade das desigualdades entre as classes fundamentais.

Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais (CFESS, 2014, p.19).

Sua função social é, portanto, complexa e está intrinsecamente ligada às lutas e desafios enfrentados pela sociedade. Além disso, ela não se limita às instituições educacionais, mas permeia todas as práticas sociais e projetos da sociedade. Mas, a partir da universalização do acesso, se abrem espaços para a construção de uma educação emancipadora. Isto posto, resta ainda uma indagação que consideramos relevante: Em que direção levam as reconfigurações da política de educação básica brasileira, no contexto de ascensão neoliberal, e quais impactos podem ser esperados para o futuro da classe trabalhadora?

Para tanto, consideramos a afirmação de Almeida (2011) de que

(...) compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, 2011, p.12, Apud CFESS, 2014, p. 20).

Nesse sentido, consideramos importante observar as reações à educação manifesta como questão social. Tanto as respostas do Estado (Estado ampliado ou integral gramsciano⁴), permeado pelos aparelhos privados de hegemonia (APHs) indutores da ideologia da burguesia, fundamentais na “edificação da dominação”, através da naturalização dos interesses da classe burguesa na forma de consenso (Casimiro, 2018); como as “réplicas” das classes subalternas na reivindicação de uma via que permita sua emancipação política e cultural e a superação dos limites da alienação vigentes, dando assim condições para a luta maior, por uma nova ordem societária (Schlesener, 2016, p.14).

Desse modo, para alcançar o objetivo geral de problematizar as tendências da política de educação básica brasileira, destacando os distintos interesses de classe em conflito ao longo de sua trajetória histórica recente, o presente trabalho se propõe ao resgate dos fundamentos sócio-históricos da educação, particularizando os elementos constitutivos da educação básica brasileira; a análise de sua trajetória de desenvolvimento, a partir da Constituição Federal de 1988, à luz do método do materialismo histórico-dialético; bem como identificar as perspectivas para a política, com base nas recentes respostas dadas pelo Estado brasileiro às demandas populares.

Assim, configura-se numa pesquisa bibliográfica e documental. Sendo utilizado para a definição dos fundamentos da educação as produções de Rosas (2008), Saviani (2008); Frigotto (2010); Schlesener (2016); Fernandes (2020) e Mészáros (2021); assim como ajudam na sua contextualização à realidade brasileira Leher (2001); Netto (2005); Vieira (2007); Motta (2007); Monteiro, Gonzáles e Garcia (2011); Saviani (2016); Carlos, Meneses e Medeiros (2020); Ferriz e Martins (2020); Silva (2022); bem como a análise documental de legislações pertinentes (Brasil, 1988, 1996).

Já para a análise dos pormenores da trajetória de evolução da política educacional brasileira no pós Constituição Federal de 1988, foram fundamentais as contribuições de Bastos (2009); Castro (2011); Santos (2015); Brettas (2017);

⁴ Segundo a interpretação de Casimiro (2018), na teoria gramsciana “(...) o Estado compreende e abarca as organizações da sociedade civil que, desta feita, ampliam sua estrutura de dominação. O poder do Estado enquanto órgão e mecanismo de dominação e classe se edifica, (...) não somente no âmbito da sociedade política e da institucionalidade do poder político, mas fundamentalmente nas trincheiras da sociedade civil” (Casimiro, 2018, p. 19-20).

Carvalho (2020); Pereira (2022); Leher (2023); Ferreira (2024); assim como os dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação e reportagens de jornais.

Ficando, por fim, a projeção de perspectivas para a política de educação amparadas nas contribuições de Casimiro (2018); Carvalho (2020); Moura e Silva (2020); Leher (2023); Ferreira (2024); posicionamentos públicos de entidades representativas como Andes (2017, 2019, 2024a e 2024b), ANPEd (em Ramos, 2016), CFESS (2014 e 2023), CFESS e CFP (2022), CNTE (2023) e CFP et al (2023); assim como diversas matérias de jornal (Andes, Brasil de Fato, Congresso em Foco, G1, UOL, etc.).

Para além desta introdução, compõem o presente trabalho mais três capítulos. O capítulo 2, destinado a tratar dos fundamentos da política de educação brasileira, encontra-se dividido em duas partes: na primeira serão discutidas as concepções de educação que a fundamentaram desde seus primórdios, resultando numa breve capitulação de sua trajetória ao longo do Século XX que se encerra na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em 1996. Já na segunda parte, o foco de análise passa aos elementos externos com poder de influência sobre a condução da política, mais precisamente o contexto socioeconômico global de ascensão do neoliberalismo e o papel dos organismos multilaterais na sua propagação.

No capítulo 3, nosso objetivo é tecer uma análise mais aprofundada das proposições para a educação, colocadas pela Constituição Federal de 1988, em comparação com os resultados apresentados na realidade, pelos governos que a sucederam. O capítulo conta com mais duas subdivisões, cada uma correspondendo a um período histórico: A primeira indo de 1996 à 2006, período onde são desenvolvidas as primeiras políticas de educação mais sólidas, em intensa disputa entre o interesse popular e a cartilha econômica neoliberal; o seguinte vai de 2007 à 2016, auge e declínio do social-desenvolvimentismo posto em prática pelas gestões do Partido dos Trabalhadores.

Por fim, o capítulo 4 é dedicado a traçar um panorama das ações governamentais, impactos e reações da classe trabalhadora no período

subsequente a destituição de Dilma Rousseff da presidência, em 2016, que sinaliza a ascensão da “nova direita”⁵ (Casimiro, 2018) e o recrudescimento da ideologia neoliberal no país. Nossa análise se estenderá apenas aos governos de Michel Temer (31 de agosto de 2016 à 2018) e Jair Bolsonaro (2019 à 2022), detalhando cada um em um subitem distinto.

⁵ Para Casimiro (2018) grupo político sem uma homogeneidade ideológica clara, mas cuja unidade se centra na garantia da acumulação de capital e ampliação das taxas de lucro e, nos últimos anos, vem expressando cada vez mais posicionamentos reacionários.

2. A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Para compreender a política de educação básica brasileira na atualidade, acreditamos ser necessário, primeiramente, voltar aos seus fundamentos sócio-históricos. Nosso ponto de partida é o entendimento compartilhado por diversos autores marxistas (Schlesener, 2016; Frigotto, 2010; Rosas, 2008; Saviani, 2008; Mészáros, 2021) de que, no capitalismo, a educação é indissociável do processo de produção e reprodução social, por tanto, do mundo do trabalho.

Exploraremos a evolução da educação no Brasil, a partir das mudanças legislativas ocorridas ao longo do século XX, discutindo a necessidade de democratização da educação e os desafios internos enfrentados nesse processo, com certa ênfase na disputa classista pela hegemonia da política, ou seja, na resistência das elites e a luta das classes trabalhadoras por uma educação mais inclusiva, até a chegada da Constituição Federal de 1988, manifestando os desígnios populares.

Contudo, também não podemos deixar de considerar as influências externas na política, principalmente a atuação dos organismos internacionais como a ONU e o Banco Mundial (centros difusores da ideologia neoliberal (Leher, 2001)), especialmente atuantes no período da Guerra Fria, e os impactos dessa atuação em âmbito, não só educacional, mas também político e econômico.

2.1. FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

Embora a educação possa ser compreendida como um processo que perpassa a totalidade da vida dos indivíduos, há a tendência de reduzir o seu entendimento à educação escolar e formal (Schlesener, 2016, p. 13), isto é, de acordo com a teoria gramsciana, a qual Schlesener (2016) faz referência, à “um meio pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos” (p. 13). Mas mesmo em sua perspectiva mais ampla, para a teoria política gramsciana, o processo educacional não se desvincula do sistema de

produção social e se apresenta como fator fundamental na conservação da ordem, integrando a organização social e formatando comportamentos conforme os objetivos do projeto econômico e social vigente. Dessa forma, agindo para a “assimilação das relações de poder” e “consolidação das formas de domínio” (Schlesener, 2016, p. 158).

Por sua vez, Frigotto (2010) vai compreender a educação como “constituída e constituinte” das relações sociais, sendo esta, nesse sentido, um histórico “campo da disputa hegemônica”. “Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (p. 27). Assim, sob a direção da classe dominante, a educação das classes subalternas é subordinada voltando-se para a habilitação técnica, social e ideológica das mesmas para o trabalho. O que, segundo o autor, resulta no estabelecimento de uma educação dualista e segmentada, isto é, posta de maneira distinta às classes antagônicas.

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes (Frigotto, 2010, p.36).

Em sua tese de doutoramento, Rosas (2008) indica algumas transformações na concepção de educação ao longo do tempo, a partir da realidade dos países de capitalismo central, que nos ajudam a pensar a gênese e construção do sistema educacional posto na atualidade. No diálogo com Cambi (1999), o autor defende o surgimento e desenvolvimento do capitalismo na Europa como um importante fator para uma virada de chave na perspectiva educacional moderna. A dinamização da economia e a nova maneira de racionalizar os recursos financeiros e humanos acarretaram para os autores em

uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos [...]. Opera-se uma radical virada pedagógica que segue caminhos muito distantes daqueles empreendidos pela era cristã [...]. Segue-se o modelo do *Homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligando-o à cidade e depois ao Estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo a da utopia” (Cambi, 1999, p. 198, apud Rosas, 2008, p. 91).

Transformação essa que buscava a transposição da “barreira da ignorância”, que se constituía num impedimento à ascensão da democracia burguesa e à superação da opressão do “Antigo Regime”. Para esse fim, Saviani (2008, p. 5) revela a existência de um esforço no sentido de democratizar a educação, através da organização dos “sistemas nacionais de ensino”, inspirados no princípio da educação como direito universal.

Essa racionalidade contribuirá também no processo de laicização. Ambos fatores que levarão a escola a adotar uma abordagem disciplinadora, acumulando e confundindo propositalmente as funções de ensino e instrução, “articulando rotinas que impõem comportamentos estrategicamente planejados, conteúdos e objetivos orientados tanto para o ensino regular (formal) quanto para o técnico e profissionalizante” (Rosas, 2008, p. 92).

A escola passa, então, a carregar um valor social, na medida em que se transforma numa instituição que

instrui e que forma, que ensina conhecimentos mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalidade da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas. Mas, sobretudo, uma escola que reorganiza – racionalizando-a – suas próprias finalidades e seus meios específicos. Uma escola não mais sem graduação... (Cambi, 1999, p. 205, apud Rosas, 2008, p. 92).

Na mesma linha de raciocínio, Saviani (2008) afirma, sobre o funcionamento inicial da instituição a partir do advento da modernidade, que

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 2008, p. 5-6).

Tudo isso, tendo em vista uma adaptação às demandas de uma sociedade cujo centro econômico está em transição, de agrário rural, para urbano industrial, complexificando suas relações sociais e de produção. Processo atravessado por uma série de revoluções burguesas

(...) movimentos decorrentes de expressões sociais oprimidas dando início a rebelião contra injustiças promovidas por setores dominantes da sociedade. O que se assistiu foi a carência sempre presente de orientação educativa, muito distanciada da orientação oficial, buscando uma educação para a liberdade, presente nesses movimentos da população, com a finalidade de organizar a resistência a partir dos indivíduos, de suas singularidades, de seus desejos e aspirações (Rosas, 2008, p. 100).

Saviani (2008) vai indicar a existência de uma “filosofia da essência”, que nesse contexto de transição para a sociedade moderna, sob a condução da burguesia (então despontando como classe revolucionária) “vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens” (p. 32), que, por sua vez, será a base para uma reforma social “substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual” (ibidem).

Entretanto, os ideais de “liberdade” e “singularidade” dos sujeitos nos espaços educacionais vão se desvirtuando, a partir do momento em que a burguesia abdica de sua posição revolucionária para consolidar-se no poder, convertendo a sua perspectiva pedagógica baseada na “filosofia da essência” numa “pedagogia da existência” (Saviani, 2008, p. 34). Em vez da igualdade entre os homens, essa pedagogia busca focar suas diferenças. “Com efeito, (...) vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (ibidem). A retomada da aceitação desses ideais de aceitação e respeito à singularidade humana, em sua perspectiva emancipadora das classes subalternas, se configura num processo lento, que ainda se arrasta, mesmo nos países de capitalismo central, mas especialmente na realidade presente dos países periféricos como o Brasil.

De acordo com Rosas (2008), as práticas repressivas de disciplinamento, até hoje presentes na escola, por um longo período, incluíram o uso de castigos físicos em seu repertório. Uma tradição que passa a perder força, ao longo do século XX, a partir do momento em que a classe dominante sente a necessidade de executar uma recomposição da hegemonia (Saviani, 2008), e paralelamente ao avanço de uma perspectiva social de necessidade de proteção à infância. Também nesse mesmo período, há o início de uma abertura maior da instituição às massas (Rosas, 2008) tornando-se mais permissiva ao acolhimento de uma população mais diversa (incluem-se aí, mulheres, minorias raciais e étnicas historicamente segregadas e pessoas com deficiência). Tal movimento é que contribuirá para a consolidação da escola como um espaço plural, diverso “dinâmico e dialético, em que processos de inclusão e exclusão, construção, negação e recriação, dentro do universo da cidadania, são experimentados” (Amaro, 2017, p. 7).

Embora a política educacional seja reconhecidamente um espaço de disputa (Rosas, 2008; Saviani, 2008; Frigotto, 2010; CFESS, 2014; Schlesener, 2016; Fernandes, 2020; Mészáros, 2021), contraditoriamente, estando a serviço da classe dominante, mas dotado de potencial para fortalecer a emancipação da classe subalternizada, Mészáros (2021) alerta que o império da racionalidade voltada à atenção das demandas do sistema de produção do capital tem limitado as iniciativas de reforma da educação, direcionadas aos interesses da classe trabalhadora.

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (Mészáros, 2021, p. 25, grifo do autor).

Quando iniciativas de regulamentação ou reforma da educação partem do Estado, Schlesener (2016) alerta para uma tendência conservadora, dada a natureza classista do mesmo:

Ao decidir sobre programas e organização escolar, o Estado exerce o seu poder de controle do sistema escolar conforme os objetivos da estrutura econômica e produtiva, no sentido de formação de mão de obra, antes que formar indivíduos pensantes. Essa forma externa de domínio se completa com a determinação de programas e de material didático, como orientação ideológica preferencial (Schlesener, 2016, p. 162).

Um exemplo das limitações classistas das reformas educacionais talvez seja visível no movimento da “Escola Nova”, que, apesar de basear-se numa “pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais” (Saviani, 2008, p. 7) e que se propunha a democratização da escola, fracassou na sua universalização, limitando sua plena aparição à experiências pontuais e restritas a uma pequena fração da elite. Seus reflexos nas redes de ensino acessíveis ao público geral acarretaram consequências

(...) mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 2008, p. 9).

Aproveitando o gancho para adentrar numa caracterização da educação brasileira, em linhas gerais, Frigotto (2010) fala de uma perspectiva “moralista e higiênica do trabalho” influenciando a educação no país desde o século XIX, num

primeiro momento, na figura das Escolas de Artes e Ofícios, destinadas às camadas mais pobres, renovada nos anos 1930 nos círculos operários, dirigidos pela Igreja Católica, aliada ao governo Vargas na contenção do avanço de ideias comunistas (Frigotto, 2010, p. 48-49) e continuada na profissionalização compulsória da educação básica, colocada pelo regime ditatorial de 1964.

Já Saviani (2008), busca em Jorge Nagle (1974) a percepção da existência de duas fases distintas na educação do início do século XX. A primeira, chamada de “entusiasmo pela educação”, que se estendeu até o final da década de 1920, via a escola como um instrumento de participação política e democrática, e teve esse movimento de expansão quantitativa da educação como um reflexo da agitação do período, com diversos movimentos em busca de maior inclusão social (e conseqüentemente, escolar). Já o segundo momento, a crise da hegemonia, derivada dessa agitação dos movimentos sociais na década de 20, forçou a mudança de paradigma para o “otimismo pedagógico”, simbolizado no escolanovismo, cuja expressão se inicia com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, reunindo muitos de seus pensadores. Nesse momento, o foco da educação passou a incidir mais sobre os métodos e na qualidade do ensino, em detrimento do conteúdo do acesso. A Escola Nova, então, passou a reforçar os mecanismos de hegemonia da classe dominante, abandonando o lema de “Escola para todos” (Saviani, 2008, p. 41-42).

Por sua vez, Fernandes (2020) pondera que, para além da submissão à lógica do capital, a política educacional brasileira em seus primórdios, pecou também pela falta de autonomia e originalidade.

Começamos por importar ideias francesas e alemãs, no fim do século passado; tentamos depois, também, “reproduzir” o que nos pareceu ser o Ensino Primário estadunidense e o enciclopedismo iluminista do 2º grau francês. Em ambas as imitações falhamos. As instituições importadas não podem ser redefinidas, em seu significado, estruturas e funções fora do seu contexto psicossocial e cultural. Empobrecemos as instituições, as práticas que elas engendram e o seu rendimento pedagógico (Fernandes, 2020, p. 47).

Para o autor, as tentativas de transferência de modelos prontos, copiados à revelia das bases sócio-históricas da sociedade brasileira, tenderam a enfatizar as características do extremo autoritarismo, punitivismo e centralidade na figura do professor como detentor do saber. Para piorar, ocorre que as iniciativas de ruptura com estes velhos modelos e de reflexão em torno da construção de uma política

educacional verdadeiramente brasileira (mesmo que com seus limites) foram interrompidas pelo golpe empresarial-militar de 1964, que instaurou a autocracia burguesa no país, atrasando por décadas a democratização das escolas no Brasil.

[...] a “revolução na escola e pela escola” ficou nas utopias dos pioneiros da Escola Nova e dos pedagogos que os sucederam. A escola – e por meio dela a sala de aula – continuaram presas a uma concepção predatória da pessoa que é *mandada*. A burocratização criou ardis e abismos imprevisíveis e permanecemos com a carência de uma filosofia de educação democrática, que floresça de baixo para cima (da sala de aula para a escola e desta para a sociedade e para as terríveis “autoridades do ensino”), e de dentro para fora (da sala de aula e da escola para a comunidade e para a sociedade civil como um todo) (Fernandes, 2020, p. 48-49).

O que foi posto, ou melhor dizendo, imposto pelo regime ditatorial para a política de educação tinha por base uma filosofia de pacificação forçada (Netto, 2005) que se fez presente desde os primeiros decretos baixados pelo regime⁶. Porém, a interferência aberta do governo militar na política de educação pode ser mais nitidamente demarcada em dois momentos distintos:

(...) um entre 1964 e 1968, caracterizado especialmente pelo esforço para erradicar as experiências democratizantes que se vinham desenvolvendo; outro, a partir de 1968-1969, marcado pela intervenção direcionada para modelar, pela política educacional, o sistema institucional de ensino conforme as exigências imediatas e estratégicas do projeto “modernizador” (Netto, 2005, p. 54).

Essa mudança de abordagem, no entanto, não implicou numa alteração de filosofia das forças captoras do poder, mas fora motivada, em primeiro lugar, pelo agravamento de uma crise, já anunciada, do sistema educacional; pelas implicações políticas e sociais decorrentes dessa crise; assim como uma necessidade de alinhamento do sistema educacional com os objetivos globais do regime autocrático burguês (Netto, 2005, p. 54-55).

No rastreamento das origens da crise educacional com a qual a ditadura precisou lidar, Netto (2005) menciona uma forte pressão no sistema oriunda em meados da década de 1950, pelo intenso processo de industrialização da economia e urbanização das cidades. Quantitativamente, aumentou-se o número de pessoas desejando ingresso nos espaços formais de educação e, qualitativamente, as políticas econômico-financeiras adotadas a partir do final dos anos cinquenta (e impulsionadas no pós-golpe), também forçaram o aumento do nível de exigência de qualificação do mercado, o que afeta especialmente a educação superior.

⁶ Para mais detalhes, consultar a citação feita por Netto (2005) na nota de rodapé 78 (p. 54-55).

(...) a universidade ganha, para as camadas médias urbanas (...), a centralidade nas suas possibilidades de mobilidade social vertical ascendente. Já não é só uma demanda quantitativamente superior à oferta de vagas que pressiona o sistema de ensino: é um contingente social cujas expectativas sociais (...), se defraudadas, engendram um efeito político-social potencialmente ameaçador para a consolidação da vitória conquistada pela coalizão golpista de 1964 (Netto, 2005, p. 55-56).

A saída adotada para lidar com esse estrangulamento, inicialmente puramente repressiva, deve de ser alterada na medida que tal postura passou a surtir um efeito oposto ao pretendido, conforme o problema se agravava, e o movimento estudantil assume o protagonismo na contestação da ditadura, ocupando o vácuo deixado pelos movimentos dos trabalhadores da cidade e do campo, mais duramente perseguidos. “O que preocupa às instâncias mais altas do poder é o efeito catalisador da mobilização nas escolas: ela se revela tendencialmente capaz de condensar a oposição geral que o regime se esforçava por manter difusa” (Netto, 2005, p. 57). O risco da perda de apoio da classe média, descontente com as dificuldades de acesso ao “caminho para a ascensão social” representado pelo ensino superior, também contribuiu para que o regime incluísse alguns elementos “positivos” (Netto, 2005) na sua intervenção dentro da política educacional, especialmente no período entre 1967 e 1968, além (de forma conjunta e transversal) das necessidades de adequação do sistema de ensino às demandas do capital, expressas na política econômico-financeira.

(...) quatro anos depois do golpe, o regime autocrático burguês tinha no sistema educacional um de seus flancos mais vulneráveis e mais sensíveis ao apelo político antiditatorial. Em 1968-1969, a política educacional da ditadura, para realizar a “filosofia” que a norteava, passa a operar a *refuncionalização* que lhe era necessária – e, para tanto, à sua dimensão “negativa”, acopla-se uma dinâmica construtiva (“positiva”): o regime autocrático burguês, redefinindo-se na vertente do militar-fascismo, começa a instaurar o seu “modelo educacional”, congruente com a concretização do seu “modelo econômico”. Estabelece-se, enfim, a compatibilização *funcional-operativa* entre a política educacional e o conjunto da política social da ditadura (Netto, 2005, p. 58-59).

É importante salientar que a postura repressiva não foi abandonada, tampouco “compensada”. Enquanto Netto (2005, p. 60) pondera ter havido uma complementaridade entre dispositivos como a Lei nº 5.540/68 (que estabeleceu princípios para a organização e o funcionamento do ensino superior, bem como sua integração com o ensino médio) e legislações de caráter repressivo mais duro, como o decreto-lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969 (utilizado para perseguir membros

das comunidades educacionais considerados subversivos), Fernandes (2020) afirma que

Sob a capa do “planejamento educacional”, da “administração racional” e da “privatização democrática”, assistiu-se a uma pavorosa destruição do sistema oficial de ensino, a introdução de técnicas verticalistas de imposição de decisões e à fascistização dos procedimentos de atribuição e execução dos papéis sociais nas instituições educacionais (Fernandes, 2020, p. 35-36).

Nesse mesmo pacote de legislações “modernizadoras” do sistema de ensino, inclui-se a Lei nº 5.692 de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional construída pela ditadura, completamente influenciada pela chamada “teoria do capital humano”, cuja

(...) ideia-chave é de que a um acréscimo marginal da instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal da capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (Frigotto, 2010, p. 44).

Ao contrário do que sugeria o contexto autoritário e repressivo no qual a proposta de lei surge, o clima de otimismo econômico facilitou sua aprovação, dada a temática da profissionalização do ensino médio nela contida (Germano, 2011 apud Carlos, Meneses e Medeiros Neta, 2020, p. 8).

Esta lei reformulou o antigo ensino primário e secundário e os denominou ensino de 1º e 2º graus, respectivamente. No ensino de 1º grau aconteceu a modificação do 1º ciclo, que se transformou nos anos de 1ª à 8ª séries, e que apesar de preconizar a perspectiva de uma educação geral e propedêutica, na verdade tinha por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho. (...) ampliou a obrigatoriedade do ensino de 4 para 8 anos para os estudantes entre os 7 e 14 anos (...). O ensino de 2º grau ocorreu com a fusão de todos os ramos do 2º ciclo – o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico (Carlos, Meneses e Medeiros Neta, 2020, p. 9).

Tudo isso com os objetivos, principalmente, de suprir a demanda da indústria, formando mão de obra qualificada e frear a demanda por vagas no ensino superior (Ibidem). Entretanto, além tendência sistemática à diluição do conteúdo da aprendizagem das camadas populares (Saviani, 2008, p. 59-61), a implementação da oferta obrigatória de cursos profissionalizantes enfrentou problemas, como a ausência de recursos e infraestrutura adequada e a cobranças de taxas, entre outros que levaram a gradual descaracterização da legislação e a extinção da formação

profissional compulsória na década de 1980 (Carlos, Meneses e Medeiros Neta, 2020, p. 10).

A natureza e amplitude das ações promovidas pelo governo militar fizeram com que mesmo as intervenções voltadas à educação superior se refletissem e impactassem no ensino básico. Como é o caso da reforma universitária, onde as ações conduzidas por uma lógica empresarial não só levaram a criação de diversas barreiras burocráticas de acesso ao ensino superior e à economia de recursos por parte do estado (Netto, 2005, p. 62), como “transformou, pela primeira vez na história brasileira o ensino superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis” (ibidem). Tendo por base esse movimento, no nível médio, ocorreu um processo similar de abertura à iniciativa privada e desresponsabilização do Estado, com o sucateamento da rede pública associada à privatizações, só que à esse estrado da política educacional foi dado um foco profissionalizante e terminal (como mencionado anteriormente nos comentários sobre a LDB de 1971, mais um desestímulo ao ingresso na educação superior...). Entretanto, em ambos os casos, essa atração do capital privado para o ramo da educação deu-se estimulada por consideráveis aportes financeiros do Estado (Netto, 2005; Fernandes, 2020).

[a intervenção do regime ditatorial na educação] abriu o caminho a uma política calculada e deliberada de estrangulamento do ensino público e de expansão do ensino privado, de “transferência” crescente de recursos públicos para o ensino privado, de privilegiamento das escolas desprovidas de qualquer qualificação ou de possibilidade de utilização séria e, ainda, de adulteração do “ensino técnico” (Fernandes, 2020, p. 36).

Netto (2005), em uma nota de rodapé que pode passar despercebida aos seus leitores menos atentos, ainda fornece detalhamentos importantes sobre como se operacionalizou esse processo:

No nível médio, a privatização se processou por inúmeras vias: crescentes aportes de recursos públicos para empresas privadas do “ramo” educacional, ampla utilização fraudulenta dos dispositivos do salário-educação, **transformação do Conselho Federal de Educação (CFE) em organismo controlado por lobbies privatistas**, manipulação dos mecanismos do “crédito educativo” etc. (...) Cabe observar que esta privatização, em casos muito significativos, foi operada por grupos econômicos prévia ou simultaneamente à sua ação no ensino superior (...). Outra nítida conexão entre os dois processos de privatização, verificada por Freitag (1986), é que a clientela da rede superior privada é grandemente produzida (...) pela rede privada do ensino médio (nota de rodapé nº 101, p. 63, grifo meu).

Considero importante o conteúdo desta nota exatamente por ajudar na compreensão, não só das práticas privatistas mencionadas pelo autor em seu texto, como também do processo de ocupação, pela iniciativa privada, de importantes “trincheiras”, na disputa de interesses que permeia a política de educação até os dias de hoje (Fernandes, 2020, p. 58).

Fernandes (2020) também cita a atuação dessas forças conservadoras na formulação da nova política educacional, durante o processo de redemocratização do país. Embora pouco tenha sido efetivamente alterado na política de educação durante os primeiros anos do governo de transição de Sarney (1985-1990), que manteve a base construída pela ditadura empresarial-militar, o movimento de reflexão e reconstrução da política se concentrou em torno da Assembleia Nacional Constituinte (Vieira, 2007). O resultado das deliberações se mostra nos seus dez artigos que tratam especificamente sobre educação (arts. 205 a 214), bem como outras menções⁷, tornando a “Constituição Cidadã” a de maior espaço dedicado à educação na história do país, abrangendo-a em seus diferentes níveis e modalidades (Vieira, 2007, p. 304).

A carta constitucional de 1988 reafirma a noção da educação como um direito, já presente em constituições anteriores, mas inova ao conclamar a participação popular, junto ao Estado, para que este direito se cumpra. Ideia sucintamente expressa em seu art. 205 que afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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). Outros pontos em que a legislação se destaca no sentido da democratização da política de educação podem ser encontrados na “Igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988) e no princípio da gestão democrática do ensino público, pontuados no art. 206; bem como a definição da educação como direito público subjetivo, a inclusão de creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos entre as atribuições de provisão do Estado, a oferta de ensino noturno regular, a obrigatoriedade do ensino fundamental e sua gratuidade para todos, mesmo aqueles fora da idade apropriada; e a previsão de atendimento educacional

⁷ “arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT” (Vieira, 2007, p. 304).

especializado para pessoas com deficiência⁸, prestado preferencialmente dentro da rede de ensino regular; estes, pontuados no art. 208 (Brasil, 1988).

Sobre esses mesmos princípios de participação popular e democratização expressos na constituição de 1988 foi formulada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1988 (LDB/96), hoje vigente, que deveria oficializar o rompimento com a sociabilidade colocada pelo regime ditatorial, também no âmbito da política de educação. Digo “deveria” porque, apesar de seu projeto inicial ter se originado por iniciativa popular da comunidade educacional e seu Art. 1 preserve uma definição ampla do conceito de educação abrangendo “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996), os inúmeros tumultos que atravessaram seu caminho até que o texto final fosse aprovado, desvirtuaram a legislação final em relação às pretensões populares (Saviani, 2008, 2016; Fernandes 2020; Monteiro, González e Garcia, 2011).

(...) as definições que vão se solidificando na nova LDB (...) explicitam claramente o velho dilema da burguesia em matéria da função econômico-social da educação. Este dilema, entre nós, se apresenta de um lado pela demanda de ampliação da escola básica e uma nova qualidade da mesma como exigência das necessidades da nova base técnica do processo produtivo, dos processos de reconversão tecnológica e, de outro, pela dificuldade de liberar o campo educativo da esfera privada do mercado (Frigotto, 2010, p. 56).

Em síntese, o que pode ser observado nos processos de construção das políticas educacionais brasileiras, ao longo do século XX, é, não só a constante permanência da submissão à lógica do capital, mas também o que parecem ser reiteradas “falhas” nas tentativas de universalização da educação básica, mas que, na verdade são um “sintoma” do dualismo educacional que mantêm segregados dominantes e dominados (Frigotto, 2010), sem qualquer pretensão a uma universalização real do acesso à educação. E, se a classe dominante se opôs, sutil ou violentamente, às tentativas de democratização da educação (Saviani, 2008), a universalização da escola pública, mais ou menos democrática, sempre esbarrou em questões orçamentárias (Carlos, Meneses e Medeiros Neta, 2020; Vieira, 2007).

⁸ O texto legal originalmente utiliza o termo “portadores de deficiência” e o mantêm até o momento atual, mesmo que este já tenha caído em desuso. O não uso do termo exato contido na Constituição Federal foi uma escolha pessoal minha.

2.2. INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA CONDUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Para complementar essa breve discussão sobre os fundamentos sócio-históricos da educação elaborada no tópico anterior, é preciso também considerar os fatores socioeconômicos desde uma escala global, posto que, no contexto de “mundialização do capital” nenhum país está isolado dos demais e a dinâmica de suas relações econômicas influi nas políticas sociais de cada um (Motta, 2007).

Conforme indica Leher (2001), os organismos multilaterais ganham maior destaque no cenário global no contexto da Guerra Fria, especialmente a partir do final da década de 1960, com os movimentos de descolonização e o desgaste da política externa norte-americana, causado pelos eventos no Vietnã. Tem-se então uma intensificação do sentimento anti-americano que, somada à corporificação da crise estrutural do capital⁹ nos anos 1970, levaram a uma mudança tática no modo de agir americano, que passa a preferir ações indiretas, mediadas por estes organismos (Leher, 2001, p. 21).

Em nome de uma “integração global”, esses organismos internacionais, orientados por diretrizes produzidas pelo departamento de Estado norte-americano, irão atuar como propagandistas do neoliberalismo. Motta (2007, p. 40) pondera que a forte crise da dívida externa que assolava a América Latina nos anos 1980 deixou a região mais suscetível a essa influência. A solução inicialmente proposta pelo Consenso de Washington¹⁰, e imposta pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) como condicionante para a renegociação das dívidas externas desses países, resultou “em um modelo neoliberal de ajuste estrutural que consiste em um conjunto de regras centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado” (Ibidem).

⁹ Mészáros (2000) argumenta que a crise atual do capitalismo não é pontual, mas sim estrutural. Para o autor, devido à dinâmica estrutural de exploração do sobretrabalho, que subordina o trabalho ao capital, o sistema capitalista não seria capaz de conciliar sua autorreprodução e irrefreável necessidade de expansão com a produção para as necessidades sociais e humanas. “E, precisamente porque o antagonismo é estrutural, o sistema do capital é (...) irreformável e incontrolável” (Mészáros, 2000, p. 11).

¹⁰ Em 1989, um grupo de economistas – do International Institute for Economy – reuniu-se em Washington para discutir e buscar soluções para a crise econômica da América Latina relacionada com a estagnação, inflação e dívida externa. Um conjunto de propostas de políticas e reformas foi elaborado e denominado de “Consenso de Washington” (Motta, 2007, p. 40).

Esse conjunto de medidas acabou por trazer mais efeitos negativos do que positivos ao atrelar, contraditoriamente, a meta de redução da pobreza a uma reforma estrutural de minimização do Estado e cortes nas políticas sociais. Como coloca Chossudovsky (1999, p. 60 apud Motta, 2007, p, 42):

O pacote de estabilização econômica destrói a possibilidade de um 'processo de desenvolvimento econômico nacional endógeno' controlado por estrategistas políticos nacionais. As reformas do FMI - Banco Mundial desmantelam brutalmente os setores sociais dos países em desenvolvimento, anulando os esforços e as lutas do período pós-colonial e revertendo com uma 'canetada' o progresso já conseguido. (...) As medidas de austeridade levam à desintegração do Estado, remodela-se a economia nacional, a produção para o mercado doméstico é destruída devido ao achatamento dos salários reais e redireciona-se a produção nacional para o mercado mundial. Essas medidas implicam muito mais que a gradual eliminação das indústrias de substituição de importações: elas destroem todo o tecido da economia doméstica

A partir daí, associada à condição de dependência do capitalismo se desenvolve uma dinâmica de “superexploração da força de trabalho”¹¹ nos países latino-americanos, que através tanto da extensão das jornadas de trabalho como do arrocho salarial busca potencializar a taxa de mais-valia, proporcionando a acumulação do capital globalizado e concentração de renda em simultâneo à intensificação das desigualdades sociais (Motta, 2007, p. 43).

No diálogo com Soares (2001) Motta (2007) aponta para um aprofundamento da crise entre os anos 1980 e 1990, caracterizada por: 1) um retrocesso no desenvolvimento regional, pela transferência de trabalhadores para atividades de produtividade e renda mais baixa; 2) aumento da heterogeneidade produtiva e desigualdade de renda; 3) redução da “importância relativa do trabalho assalariado industrial e público” nos países com maior elevação do desemprego (com exceção do Brasil); 4) diminuição drástica do salário e renda de trabalhadores autoempregados não qualificados, em contraste com relativa estabilidade nos lucros dos empregadores; 5) redução da renda per capita, acompanhada de uma distribuição menos equitativa; 6) agudização do contraste entre bem-estar e pobreza, quando os ¾ mais pobres da popula vivenciaram uma redução nos ganhos enquanto os 5% mais ricos os mantiveram ou aumentaram; e 7) reversão da

¹¹ Termo cunhado por Ruy Mauro Marini, relacionado a Teoria da Dependência, e reproduzido por Motta (2007). Esse conceito refere-se a uma forma intensificada de exploração do trabalho, onde os trabalhadores são submetidos a condições de trabalho extremamente precárias, com salários muito baixos e jornadas extenuantes, de modo que o valor da força de trabalho é remunerado abaixo de seu valor real, sendo, portanto, caracterizada pela extração de mais-valia absoluta e relativa em níveis altamente elevados.

tendência das três décadas do pós-guerra, com aumento da extrema pobreza (Soares, 2001, p.31-32, apud Motta, 2007, p. 49-50).

As autoras também tecem uma importante avaliação da educação articulada com o contexto de crise do período, indicando que, apesar de ter havido uma expansão educacional na América Latina, boa parte de sua população não conseguiu atingir os níveis educacionais necessários para ocupar funções “que geram níveis aceitáveis de produtividade”, tendo ocorrido inclusive, no Brasil, o igual aumento no número de analfabetos. Assim como perceberam um descompasso entre os progressos na educação e aumento de ganhos, figurando a origem socioeconômica das pessoas ainda como um fator determinante na sua renda (Soares, 2001, p.32, apud Motta, 2007, p. 50).

Já sobre o cenário dos anos 1990, são mantidos os altos números de desemprego e concentração de renda. Além disso,

No âmbito educacional, observa-se um estancamento e até um retrocesso no nível educacional dos jovens e “amplia-se um ‘desajuste’ crescente entre suas remunerações e seus níveis educacionais”, e “os níveis educacionais da população rural continuam sendo baixos e notavelmente inferiores aos urbanos” (Soares, 2001, p.33). A participação das mulheres na atividade econômica continua a aumentar, por exigência de sobrevivência, implicando no aumento da carga de trabalho doméstico, sem avanços nos serviços de apoio infantil e com a persistente discriminação salarial (Motta, 2007, p. 51).

O relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) - *The Inequality predicament*, publicado em 2000 reforça essa percepção ao apontar que

(...) na América Latina a pobreza ficou estagnada e a desigualdade aumentou, deduzindo que “a equação crescimento econômico e redução da pobreza não teve como resultado o alívio da desigualdade”. Aponta que no início dos anos 90, os 10% mais ricos dos países detinham até 45% da renda nacional. No início deste milênio, essa diferença subiu em oito nações, e o Brasil detém o recorde da região; os 10% mais abastados têm renda equivalente a 32 vezes o que ganham os 40% mais pobres (Motta, 2007, p. 53).

E assim é decretando o fracasso das medidas neoliberais propostas pelo Consenso de Washington, ao menos do ponto de vista econômico. A partir de então, “instaura-se um movimento de ‘autocrítica’ dos principais organismos multilaterais e de ‘crítica à governabilidade dos países dependentes que não lograram êxito, e novas estratégias são impulsionadas para o ‘desenvolvimento do milênio’” (Motta, 2007, p. 54). Entretanto, a persistência político-ideológica do ideário neoliberal leva ao esforço de difusão no final dos anos 1990 da ideia de que “a condição de atraso é

de responsabilidade única e exclusiva de ‘escolhas’ políticas erradas dos governantes dos países dependentes” (Ibidem).

A partir de uma série de estudos, conferências e reuniões organizadas por organismos internacionais, dentre os quais se destacam o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC)¹², são elaboradas as metas para o desenvolvimento do milênio, com uma nova fórmula “de reforma e ‘modernização’ do Estado e de ‘fortalecimento’ da sociedade civil” (Motta, 2007, p. 226) para superar a crise e a pobreza que se agravava nos países dependentes na década de 1990. A diferença efetiva ao que já havia sido feito e fracassado, explica Motta (2007), está na ampliação das concepções de “desenvolvimento” e “pobreza”

(...) atribuindo-se uma dose de complexidade, pragmatismo e eticidade conforme declara a equipe do Banco Mundial. Na perspectiva do Banco o Estado não deve ser nem mínimo nem máximo, mas “ativo”. E a sociedade civil, mantendo o status de uma terceira esfera entre o Estado e o mercado, deve fortalecer a ética nas relações sociais transmitindo valores de solidariedade e exercer a função educadora junto à camada mais pobre da classe trabalhadora para formar uma “consciência cívica” necessária à sua participação nos processos decisórios locais, visando à aplicação do potencial produtivo que ainda dispõe (Motta, 2007, p. 226).

Onde se nota uma tentativa de atualização da teoria do capital humano, em ampla circulação nos países latino-americanos desde a década de 1970, permitindo, nas palavras de Silva (2022, p. 45), “a incorporação da educação como atividade mercadológica”. Como observa o autor, ao tratar especificamente do caso brasileiro,

(...) num país marcado por imensas desigualdades sociais, a educação foi vista, historicamente (...) como instrumento de mobilidade social das classes trabalhadoras, ao mesmo tempo em que foi se adequando aos projetos econômicos e políticos-ideológicos de articulação aos ditames do capitalismo em crise numa postura de subordinação da periferia ao centro capitalista. Logo, a educação foi posta entre as necessidades sociais de direito e as demandas da acumulação de capital e estas últimas foram desenvolvendo mecanismos de apropriação da educação como espaço lucrativo (Silva, 2022, p. 28).

¹² Entidades que, de acordo com Motta (2007, p. 60), “formam um sistema internacional ‘regulador’ da economia mundial”. Enquanto o Banco Mundial opera desde 1946, se constituindo na mais antiga instituição financeira multilateral, voltada ao desenvolvimento, cuja influência no território nacional é significativa, considerando que sua relação com o Brasil se inicia em 1949 e cresce quase que ininterruptamente, com o passar dos anos, fazendo o país alcançar o posto de terceiro maior tomador de empréstimos da instituição (Pereira, 2022); o FMI, estabelecido em 1944, por sua vez, “atua em situações de crise no balanço de pagamentos e concede empréstimos enormes condicionados à adoção de medidas macroeconômicas” (Ibidem); já a OMC, criada em 1995 “com base no princípio de liberalização progressiva dos mercados mundiais” (Motta, 2007, p. 60), assume uma posição “mediadora”, administrando os acordos assinados, supervisionando políticas de comércio, fornecendo assistência técnica e solucionando as controvérsias comerciais surgidas entre países (Motta, 2007, p. 60).

O marco principal para a propagação dessas ideias, que se deu sobre a tutela da ONU e com intensa participação de seus braços assistenciais¹³, foi o encontro de Cúpula do Milênio promovido pela própria ONU, em 2000, onde cento e oitenta países firmaram um acordo em torno da chamada Declaração do Milênio, que estabelecia como prioridade a eliminação da pobreza e da fome no mundo até 2015. O documento contava com oito “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (ODM) e dezoito metas à eles relativas, conforme o quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 – OBJETIVOS E METAS APRESENTADAS PELA DECLARAÇÃO DO MILÊNIO

Objetivos	Metas
1) Erradicar a extrema pobreza e a fome	<ul style="list-style-type: none"> ● Reduzir pela metade a proporção da população com renda inferior a \$1 dólar por dia ● Reduzir pela metade a proporção de pessoas que sofrem de fome
2) Atingir o ensino primário universal	<ul style="list-style-type: none"> ● Garantir, até 2015, que todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino
3) Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres	<ul style="list-style-type: none"> ● Eliminar a disparidade entre os sexos em todos os níveis de ensino
4) Reduzir a mortalidade infantil	<ul style="list-style-type: none"> ● Reduzir em dois terços a mortalidade de crianças menores de 5 anos de idade
5) Melhorar a saúde materna	<ul style="list-style-type: none"> ● Reduzir em três quartos a taxa de mortalidade materna
6) Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças	<ul style="list-style-type: none"> ● Deter a propagação e inverter a tendência atual dessas enfermidades ● Conseguir o acesso universal ao tratamento para HIV/AIDS até 2010
7) Garantir a sustentabilidade do meio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ● Integrar os princípios de desenvolvimento sustentável às políticas e programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais; ● reduzir pela metade a proporção da população sem acesso permanente e sustentável à água potável e esgotamento sanitário; ● produzir uma melhora significativa na vida de pelo menos 100 milhões de habitantes de assentamentos precários até 2020
8) Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> ● Avançar no desenvolvimento de um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsível e não-discriminatório; ● Atender às necessidades especiais dos países menos desenvolvidos; ● Atender às necessidades especiais dos países sem acesso ao mar e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento;

¹³Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OMS/OPAS), Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), União Internacional de Telecomunicações (UIT), Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids (UNAIDS), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (UN-HABITAT), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) e Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crimes (UNODC) (Motta, 2007, p. 238).

	<ul style="list-style-type: none"> ● Tratar globalmente o problema da dívida dos países em desenvolvimento, mediante medidas nacionais e internacionais de modo a tornar a sua dívida sustentável a longo prazo; ● Em cooperação com os países em desenvolvimento, formular e executar estratégias que permitam aos jovens obter um trabalho digno e produtivo; ● Em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar acesso a medicamentos essenciais a preços acessíveis nos países em vias de desenvolvimento; ● Em cooperação com o setor privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em especial das tecnologias de informação e de comunicações (TICs).
--	---

Fonte: Elaboração a partir de Motta (2007, p. 229-230).

Para a nossa reflexão, importa atentar muito mais aos objetivos 1, 2, 3, 7 e 8, por tratarem diretamente da inserção educacional, ou de aspectos econômicos e ambientais, temáticas que passaram a incorporar programas como os estabelecidos pelo Banco Mundial para os países que contraíam empréstimos com a instituição, materializados no documento Estratégias de Assistência ao País – EAP¹⁴ (Motta, 2007, p. 230).

O documento EAP é reelaborado periodicamente e nele estão contidas “as estratégias de assistência do Banco com base em uma avaliação das prioridades no país e (...) o nível e a composição da assistência a ser proporcionada conforme a carteira do país e o desempenho econômico” (Motta, 2007, p. 231), São pontos de análise dessa avaliação:

(...) desempenho econômico do país, especialmente dos avanços conseguidos nas reformas estruturais prescritas pelo Banco Mundial; (...) prioridades orçamentárias e de eficiências nas despesas do país; análise de um conjunto de atividades com potencial de desenvolvimento; (...) desempenho do país no que diz respeito à redução da pobreza; identificação e avaliação das oportunidades de crescimento do setor privado e barreiras a esse crescimento; identificação dos problemas ambientais mais prementes do país e a capacidade de enfrentá-los (Ibidem).

Constituindo-se assim numa poderosa ferramenta de interferência na política interna dos países devedores. Como observa Pereira (2022) “Revestido com uma linguagem técnica, trata-se de um documento político, na medida em que apresenta diagnósticos e orientações que pretendem incidir sobre a distribuição do fundo público e as relações de poder na sociedade” (Pereira, 2022, p. 9).

¹⁴ Pereira (2022) observa que há posteriores mudanças na nomenclatura do documento que, na edição de 2008, passa a ser chamado “Estratégia de Parceria com o País” (EPP) e novamente, em 2017, “Estrutura de Parceria com o País” (EPP) (Pereira, 2022, p. 8, nota de rodapé número 5).

Entre os anos 1990 e 2020, foram elaboradas 8 EAPs (e documentos equivalentes) pelo Banco Mundial para o Brasil. Variando de formas mais ou menos sutis ao longo desses 30 anos, a entidade praticou através destes documentos a defesa e propagação de medidas neoliberais, dando ao ajuste fiscal a primazia e centralidade sobre “toda e qualquer discussão sobre os rumos e meios do desenvolvimento nacional” (Pereira, 2022, p. 32) e colocando-se, na prática, em oposição ao princípio de universalidade das políticas sócias apresentado na CF-88, mesmo que, em seus discursos, pregasse o combate à extrema pobreza (Ibidem). Mas o detalhamento quanto a magnitude dessa interferência ficará para um momento posterior.

Um outro marco na influência do Banco Mundial no país é o documento **BRASIL – Justo – Competitivo – Sustentável – Contribuições para Debate: Visão Geral**, publicado em 2002, e cujo propósito era “contribuir com a discussão sobre políticas públicas a serem formuladas pelos novos governos” (Motta, 2007, p. 232), embora a instituição se exima de qualquer responsabilidade sobre seu conteúdo¹⁵. Para alcançar os objetivos expressos no título (justiça social, competitividade e sustentabilidade) seu texto aponta como caminhos “investimento humano”; “crescimento mediante aumento de produtividade”; “estabilização da economia”; “oferta de serviços para todos”; “gestão de recursos naturais” (Ibidem).

Sugere também que se dê “um maior impulso à educação fundamental e, em particular, ao ensino médio; ao sistema de transferências sociais, para reduzir a desigualdade (de oportunidades) e aumentar a produtividade” (“distribuir possibilidades”) (BIRD, 2002c, p.17, apud Motta, 2007, p. 233), com as condições de fortalecer a participação popular, focalizar os gastos sociais na população mais pobre, dar preferência ao aumento de produtividade do setor privado em detrimento do público e a gestão sustentável dos recursos naturais (Ibidem).

O que Motta (2007) identifica como uma clara aproximação à noção de “capital social”, que, segundo a autora, embora diversos teóricos e organizações tenham construído suas próprias concepções ligeiramente diversas, em linhas gerais elas apontam que o caminho para a redução da pobreza está na ampliação das “possibilidades de igualdade de oportunidades, através do acesso aos bens socioemocionais ou dos ativos sociais”, feita “aumentando a capacidade associativa de um grupo” (Motta, 2007, p. 236).

¹⁵ Para mais detalhes, consultar a nota de rodapé 134 de Motta (2007, p. 132).

Na análise que a autora faz das diferentes concepções de “capital social” propagadas por diferentes organismos internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e CEPAL) um elemento comum que figura entre soluções para a “exclusão social” e/ou “desigualdades” está o investimento em educação/qualificação (Motta, 2007). O que, em certa medida, reaproxima a teoria da “teoria do capital humano”, vinculação que fica nítida na concepção defendida pelo Banco Mundial, na qual

Investir em pessoas, na capacitação da força de trabalho mais competitiva, reflete na melhoria das condições de trabalho e no aumento da produtividade que, conseqüentemente, vai refletir na melhoria da qualidade de vida do indivíduo e de sua família, reduzindo os “problemas sociais”, uma vez que se desenvolve a capacidade de controlar os “ativos” sociais, ou de gerar “capital social”. Assim como o desenvolvimento da capacidade de controlar os “ativos” sociais, de associação, de participação e formação de redes solidárias ampliam as oportunidades das camadas mais pobres se inserirem no mercado (Motta, 2007, p. 245-246).

Mesmo que nem sempre seja feita uma vinculação aberta entre educação e trabalho, no sentido de uma capacitação para a produção, nas interpretações analisadas por Motta (2007), o processo educativo não se distancia da noção de “(...) função de produzir habilidades e competências intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes e transmissão de determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores da capacidade de trabalho” (Silva, 2022, p. 78). Sendo assim, Silva (2022), vê nas recomendações dos organismos internacionais a “(...) difusão de projetos educacionais umbilicalmente vinculados às transformações societárias (...), processos que tensionam a educação em busca de construção de consensos e de acumulação capitalista (Silva, 2022, p. 73). Nesse sentido, o alívio da pobreza atrelado ao investimento educacional é cooptado pelas agências financeiras para legitimar e assegurar a reprodução do capital.

Nessa mesma linha, afirma Leher (2001), ao comentar sobre a posição dos defensores de uma “nova era do capitalismo”, haver a conversão do conhecimento em capital, “e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores” (Leher, 2001, p. 25). Não à toa, o autor refere-se ao Banco Mundial como “o ministério mundial da educação dos países periféricos” (Leher, 2001, p. 19), sendo categórico ao atribuir um papel central ao Banco Mundial nas reformas educacionais promovidas, não só no Brasil como em boa parte dos países da periferia do capital, entre os anos finais do Século XX.

É também em Leher (2001) onde podemos encontrar uma síntese da trajetória de incursão da instituição para o interior das políticas educacionais mundo afora. Se até a década de 1960 a posição da presidência do Banco Mundial era de que educação e saúde estavam além dos campos de interesse para investimento da instituição, a já mencionada cooptação dos organismos internacionais pelo governo norte-americano ajuda a explicar a guinada que levará, primeiro, ao investimento no ensino técnico e profissional dos países em desenvolvimento, na década de 1970, (então consideradas mais “adequadas” às suas necessidades) e, posteriormente, na educação primária, a partir da década de 1980 e mais intensamente durante os anos 1990 (Leher, 2001, p. 25-26).

No lastro das ideias que guiaram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, os dirigentes do Banco passam a compartilhar o entendimento de que “a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios” (Leher, 2001, p. 26) e para que se combata os seus males, nos países periféricos, o receituário passa a ser educação elementar e formação profissional. Isso se explica, de acordo com Coufield (1996, p. 294 apud Leher, 2001, p. 27) pela dinâmica do mercado global que orienta o tipo de trabalho predominante em cada país, e este, por sua vez, dita a demanda educacional. Como sintetiza Leher (2001), “o trabalho nestes países [periféricos] é condizente com o modo como estas nações estão inseridas na economia mundial: de forma subordinada, periférica, restrita a mercadorias de baixo valor agregado” (Leher, 2001, p. 26-27).

Para a reflexão sobre o estabelecimento dessa “hierarquia global da educação” que espelha a hierarquia do capital, o documento ***La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia***, publicado pelo Banco Mundial em 1995, é de grande valia. Embora seu objeto principal seja o ensino superior, seus conteúdos reverberam também no nível básico. De forma resumida, o documento traz ataques ao sistema universitário público e gratuito, através da recomendação de medidas de natureza neoliberal, como por exemplo a defesa de fontes alternativas de financiamento e o desincentivo à produção científica autônoma nos países periféricos (reservando aos centros capitalistas a atribuição de desenvolver e divulgar o *know how* demandado para o aperfeiçoamento da produção).

Em decorrência da exclusão das universidades públicas das políticas prioritárias, o segundo grau público fica igualmente sem lugar no rol das políticas educacionais. A expansão do segundo grau público entraria em

contradição com a política de privatização do terceiro grau, e evidenciaria, ainda mais, o caráter segregacionista da política vigente. Resta ao Estado a responsabilidade com o ensino fundamental. (...) Este é o mapa das idéias que institui um verdadeiro *apartheid* educacional planetário, sob a batuta do Banco Mundial (Leher, 2001, p. 29).

Mesmo que, incidentalmente, tenha se dado maior destaque às produções do Banco Mundial ao longo deste tópico, gostaríamos de salientar que a rede de organismo internacionais atuantes na propagação da agenda neoliberal é extensa (tendo sido, muitos deles, citados pontualmente, ao longo do texto) e todos, nos limites de seus objetivos publicamente aparentes, parecem ter logrado êxito.

Com isso em mente, poderemos nos debruçar no capítulo seguinte sobre os dados da realidade educacional brasileira, compreendendo mais nitidamente a dimensão ideológica por trás das suas transformações, ao longo do tempo.

3. Avanços e retrocessos da educação básica brasileira na vigência da CF-88

Neste tópico, o ponto primordial de partida deve ser a compreensão do panorama de tensão entre pólos contraditórios que marcou o período imediatamente posterior à aprovação da Constituição Federal de 1988. O neoliberalismo ascende como força ideológica dominante entre as elites políticas locais, ao mesmo tempo em que as forças populares estão aquecidas na luta pela construção de políticas sociais imbuídas pela lógica do direito (Brettas, 2017). Dada a incompatibilidade entre as ideias de universalidade e ajuste fiscal, assim como a impossibilidade de ignorar as demandas populares sociais, “crescia na classe dominante e em seus aparelhos privados de hegemonia uma defesa de que os recursos do fundo público não seriam suficientes para estruturar esta rede de proteção social definida pela CF-88” (Brettas, 2017, p. 66).

Brettas (2017) identifica três eixos de propostas centrados nessa tese:

1) Os recursos públicos deveriam ter como prioridade o pagamento da dívida pública e a sinalização – para os grandes investidores, em especial os rentistas – de que a estabilidade econômica e a “responsabilidade fiscal” promoviam um ambiente seguro e atrativo para os negócios. (...) 2) a defesa da necessidade de buscar apoio fora do aparato estatal para garantir a prestação dos serviços públicos [terceiro setor, voluntariado, parcerias público-privadas, etc.]. (...) 3) a financeirização das políticas sociais como um caminho para a implementação não apenas das políticas que compõem a Seguridade Social, mas também das demais políticas (Brettas, 2017, p. 66-67).

Especificamente sobre campo da política educacional, em Carvalho (2020, p. 14) encontramos o argumento de que o privatismo se constitui como uma característica onipresente na trajetória da educação pública brasileira, sobre diversas máscaras distintas ao longo do tempo. A autora enfatiza os acordos entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), durante a ditadura de 1964. Mas já no retorno ao período democrático, a submissão às orientações das agências multilaterais (discutidas no item 2.2) deram continuidade à abertura do setor da educação pública às investidas do capital financeiro.

É importante ser dito que, apesar dos notáveis avanços da constituição de 1988 no campo da educação e da LDB/96 (que espelha alguns de seus princípios¹⁶), as esperanças de uma revolução educacional que atendesse os interesses da classe trabalhadora não se concretizaram com a redemocratização. Isso se deve, em grande medida, à forte pressão da ideologia neoliberal, ascendente no período e que até hoje representa um obstáculo à universalização do acesso às políticas públicas.

A regulamentação do artigo 205 da Constituição Federal do Brasil 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), expressam a correlação de forças existentes entre projetos educacionais (e societários) divergentes, pois apesar de significativos avanços (...) traz várias permanências que marcam a trajetória da política de educação brasileira, dentre elas a não efetivação de um sistema educacional articulado, mobilizando a descentralização, fragmentação, mas sem a garantia da fonte de financiamento (Férriz e Martins, 2022, p. 47).

A mesma lei que se utiliza de uma concepção de educação ampla e inclusiva para reorganizar a estrutura educacional brasileira, delimitando a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), Educação Superior, assim como outras modalidades de ensino diversas (educação especial/inclusiva, indígena, profissional, rural, etc.) e distribuindo a responsabilização pela sua efetivação entre os três entes federativos (federal, estadual e municipal), também prevê a prestação de serviços educacionais complementares pela iniciativa privada (Brasil, 1996). Ou seja, mantém aberta a porta para a mercantilização da educação no país.

Em termos da nitidez e abrangência das suas definições, o caótico e apressado processo de tramitação da LDB/96 resultou em sucessivas alterações na legislação, ao longo dos anos. Somente para se ter uma ideia, Saviani (2016) identificou 39 alterações no texto apenas nos 20 primeiros anos de vigência, desde sua aprovação, até o ano de 2015 (período que coincide com a eminência de uma ampla e agressiva contrarreforma educacional de cunho neoliberal¹⁷, iniciada após a interrupção do mandato de Dilma Rousseff, e que pretendo abordar em outro momento). Até então, a grande maioria das alterações possuía “caráter pontual, incidindo sobre aspectos acidentais” (Saviani, 2016, p. 387).

¹⁶ Especialmente na parte do Título II “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” da LDB/96 em relação à Seção I do Capítulo III da Constituição Federal.

¹⁷ O marco inicial dessa contrarreforma é sinalizado pela Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 que originou o chamado “Novo Ensino Médio”.

3.1. AS PRIMEIRAS RESPOSTAS AO DESAFIO DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Um outro aspecto importante para compreender a estruturação da política de educação é a partir das definições de seu financiamento. Já na constituição de 1988, a responsabilidade de financiamento da educação é definida de maneira a ser partilhada pela União, Estados e Municípios, através da vinculação de percentuais dos orçamentos públicos proveniente da arrecadação de impostos que deverão ser destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino (mínimo de 18% para a União e 25% para Estados, Municípios e o Distrito Federal) (Brasil, 1988). Posteriormente, a Emenda Constitucional Nº 14 de 12 de Setembro de 1996 (poucos meses antes da aprovação da LDB/96) vai adicionar a esses números uma nova camada de subvinculação para criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo objetivo era a valorização dos profissionais da educação visando o desenvolvimento do ensino fundamental (Ferreira, 2024).

Por meio desse fundo, dos 25% mínimos constitucionais a serem destinados à educação pública pelos entes subnacionais (...), relativos às receitas oriundas de um conjunto de fontes de arrecadação e transferências, 60% deveriam ser aplicados na composição do referido fundo para a educação fundamental, sendo suas receitas divididas em duas partes: 60% para valorização dos profissionais da educação e 40% para a manutenção e o desenvolvimento do ensino (Ferreira, 2024, p. 73).

Na prática, essa legislação se alinha às orientações colocadas pelo Banco Mundial a partir da década de 1980 de “descentralização administrativo-financeira” (Leher, 2001, p. 27). “Enquanto a primeira [união] canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, os dois últimos [estados e municípios] são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda numa situação próxima da indigência” (Ibidem). No campo educativo, essa prática contribui para um empobrecimento tanto da capacidade de produção científica, quanto do potencial de reflexão filosófica.

Vale observar que no período correspondente os governos Fernando Collor e Itamar Franco (1990-1994), que antecederam aprovação da LDB/96, o Banco Mundial autorizou aportes, somente junto à União, no valor total de mais de 2,6 bilhões de dólares (Pereira, 2022), já exercendo sua influência em nível federal. Mas é com a chegada de Fernando Henrique Cardoso ao poder que o otimismo da

instituição em relação ao comprometimento do governo com as reformas neoliberais incentiva um “aumento na dosagem do remédio” prescrito. Na EAP publicada em junho de 1995, o Banco Mundial é mais enfático no incentivo a realização de reformas macroeconômicas, cujo teor das propostas incluía “o aprofundamento da liberalização comercial, um extenso programa de privatizações, ampla desregulamentação da economia, liberalização do mercado de trabalho, reforma da seguridade social” (Pereira, 2020, p. 10), assim como se propunha a “reforma da administração pública, redução da pobreza extrema, formação de ‘capital humano’ e melhoria da infraestrutura” (Ibidem). Não à toa, durante os anos de governo do mandatário FHC (1995-2002) os aportes do Banco junto à união beiraram os 7,5 bilhões de dólares (Pereira, 2020), quase triplicando o valor emprestado aos seus antecessores.

Mas retomando a exposição sobre a legislação educacional, é interessante observar que é também a Emenda Constitucional Nº 14 de 1996 que altera a redação do inciso II do Art. 208 da constituição para incluir nele, nominalmente, a intenção de “universalização” do ensino médio (Brasil, 1988). Entretanto, essa preocupação não se reflete de imediato no campo orçamentário, posto que o fundo criado pela referida emenda constitucional tem como alvo de suas destinações orçamentárias apenas as demandas do ensino fundamental. Demoram mais 10 anos (e muita pressão popular) para que o ensino médio e a educação pré-escolar sejam incluídas nos cálculos do novo fundo, substituto do FUNDEF, o Fundo para a Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação Pública (FUNDEB).

Em 2006 (...) foi aprovada a Emenda Constitucional 53, dando lugar ao Fundo para a Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação Pública, o FUNDEB. Nessa ocasião, após pressões e mobilizações das comunidades educacionais públicas na sociedade, o governo federal incorporou matrículas desde as creches até o ensino médio, para fins de cálculo dos recursos a serem aplicados no fundo e de suas contrapartidas aos entes subnacionais, dessa vez partindo de uma contribuição federal de, no mínimo, 10% dos valores transferidos por estados, Distrito Federal e municípios ao FUNDEB. Entretanto, a subvinculação anterior seria alterada, passando a 80% dos 25% mínimos a parcela que os entes deveriam destinar ao novo fundo da educação básica. No entanto, a subdivisão das receitas do fundo seria mantida em 60% para valorização dos profissionais e 40% para manutenção e desenvolvimento do ensino (Ferreira, 2024, p. 73-74).

Mesmo que as atribuições de responsabilidade sobre o financiamento e gerência dos diferentes níveis de educação estejam partilhadas entre os entes

federativos, de acordo com o texto constitucional, na prática, os modelos de financiamento com subvinculação orçamentária, como FUNDEF e FUNDEB, instituem um financiamento colaborativo, com a ação supletiva e redistributiva entre eles, condicionado à capacidade total de atendimento e ao esforço fiscal de cada esfera. Ou seja, na prática, todos os entes federativos participam do financiamento da educação com a cessão de parte de sua arrecadação tributária para compor o respectivo fundo, a ser redistribuído entre eles. Como ilustra Ferreira (2024, p. 80), um mecanismo que reserva à educação básica “(...) a parte (subvinculação) da parte (vinculação orçamentária constitucional) da parte (orçamento público), que é expressão de parte (...) da riqueza representada pela Carga Tributária Bruta como proporção do Produto Interno Bruto”.

Segundo dados do Ministério da Educação (2020) publicizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), obtidos através dos censos escolares, no período de vigência do FUNDEF e primeiros anos da LDB/96, no que tange à modalidade de ensino regular, registrou-se um expressivo aumento no número de matrículas na educação pré-escolar e especialmente no Ensino Médio, porém (ao contrário da expectativa gerada pelo fundo exclusivo para o setor) no Ensino Fundamental, esse número oscilou, mantendo-se relativamente estável. Uma análise direta desses números será feita mais adiante, mas o estudo de Castro (2011) nos fornece um panorama geral do cenário. Ao analisar os gastos públicos com educação no período entre 1995 e 2005, o autor chega a interessantes conclusões sobre os impactos financeiros do FUNDEF na política:

Em termos de valor total, os dados revelam uma ampliação real do gasto em educação realizado pelas três esferas de governo no período transcorrido entre 1995 e 2005, saindo de R\$61,4 bilhões para R\$87 bilhões, um crescimento real de 42% em 11 anos, equivalente a 3,5% ao ano. Esse crescimento não ocorreu de forma constante – houve anos em que os aumentos giraram em torno de 15,1% e outros em que atingiu apenas 1,2% (Castro, 2011, p. 36).

(...) em termos absolutos, os gastos foram crescentes em quase todos os níveis/modalidades, mas com crescimento de forma desigual, com o ensino fundamental ampliando seus gastos mais rapidamente do que os demais. Quando os dados são analisados de forma relativa, a trajetória dos gastos é irregular, nem sempre crescente ou estável, observando-se uma expansão relativa do gasto com ensino fundamental no total dos gastos educacionais, seguido pelo ensino médio. Já os gastos com educação infantil e superior tiveram perdas de participação (Castro, 2011, p. 37).

Entretanto, o autor também observa que o gasto per capita com educação registrou um aumento real de apenas 24% (em 1995 esse valor era de R\$ 386,00 e passou para cerca de R\$ 480,00, em 2005), percentual muito inferior à elevação registrada nos gastos totais (Ibidem). E, ainda mais alarmante é a constatação ao se observar o Gasto Público em educação em relação ao PIB, no período.

(...) em 11 anos a política educacional dos diferentes entes federados elevou sua participação na renda nacional em apenas 0,04 p.p. do PIB – o que representa um crescimento de apenas 1%. Isto evidencia que o crescimento do gasto educacional foi apenas equivalente ao crescimento da economia brasileira como um todo (Castro, 2011, p. 44).

Também é notável um movimento de desresponsabilização gradual do governo federal quanto à oferta direta de vagas para a educação básica em instituições sob sua gerência. Assim como uma maior manifestação da iniciativa privada nas esferas onde os governos municipais possuem a preferência para a gerência, não só pelo fato destes serem os elos economicamente mais frágeis dentro do esquema de financiamento colocado pelo FUNDEF (Ferreira, 2024)¹⁸, mas também como parte do movimento de financeirização (Bretas, 2017) que penetra mais fortemente na política educacional a partir dos anos 1990.

Agora indo aos dados, começaremos nossa análise sobre a educação pré-escolar. Conforme demonstraremos no gráfico a seguir (gráfico 1), na primeira metade do período, entre 1996 e 2001, o número total de matrículas na pré-escola cresceu aproximadamente 12,84%, puxado pelas redes Municipais e Privada, enquanto, em contrapartida, as Estaduais e a Federal tiveram redução das matrículas, (comportamento condizente com a distribuição de responsabilidade proposta pela LDB/96 para as redes públicas). Padrão que se repetiu na comparação entre os números de 2001 e 2006, quando o aumento de matrículas chegou a aproximadamente 15,96%, dessa vez com reduções menores nas níveis Estaduais e Federal, chegando este último a manter uma certa estabilidade, continuando como responsável por aproximados 0,03% das matrículas.

¹⁸ Embora Castro (2011) aponte um crescimento na participação dos municípios no financiamento educacional, assumindo mais 11% do total dos gastos 2005, em relação a fatia que era responsável em 1995, o autor atribui essa elevação não a “um aumento da capacidade exclusiva de o município financiar as ações educacionais”, mas ao “aumento de recursos em poder dos municípios, possível mediante a política de priorização do ensino fundamental e a estrutura legal de financiamento e de competências” (Castro, 2011, p. 38).

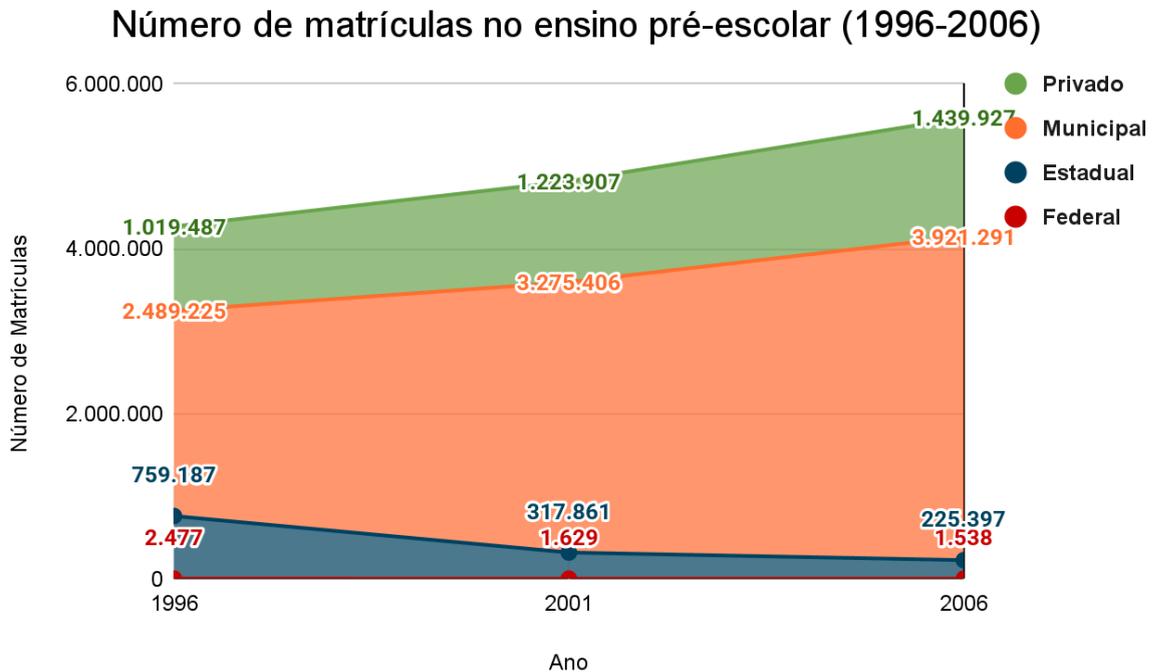
É interessante frisar que esse aumento expressivo tem relação com uma onda recente de reconhecimento da criança como sujeito de direito, que começa a ganhar força na década de 1980, e ecoa nas políticas para esse grupo, até então, marcadas pela falta de proteção jurídica e de opções de atendimento, basicamente com programas concentrados nas áreas de higiene infantil, médica e escolar, nas quais a gestão das ações institucionais era dominada por entidades privadas e grupos médicos (Kramer, 2003, apud Ferriz e Martins, 2020, p. 48-49). Somente com a CF-88 e a LDB/96 há o reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica, o que resulta, na visão de Campos (2012, apud Ferriz e Martins, 2020, p. 50) em “políticas públicas focalizadas, seletivas e compensatórias”.

Essa política expressa o número reduzido de creches mantidas pelo poder público, pela predominância de critérios socioeconômicos e do trabalho materno no preenchimento de vagas nas instituições, pela falta de qualificação dos profissionais, pela indefinição orçamentária, pelos embates nos objetivos pedagógicos propostos e outros (Ferriz e Martins, 2020, p. 50).

Elementos que ajudam a explicar os baixos números totais de matrículas em comparação aos demais níveis de escolaridade.

Como um reflexo da expansão do período, o acesso à educação pré-escolar evoluiu significativamente entre crianças de 0 a 3 anos, chegando a dobrar, passando de 7,4% em 1996, para 15,5% em 2006 (IBGE, 2007). Entretanto, a concentração dessa expansão na rede privada fez com que entre as famílias mais pobres, apenas 9,9% das crianças nessa mesma faixa etária estivesse matriculada em creches, em 2006, enquanto que para as famílias com rendimento mensal per capita de mais de 3 salários mínimos esse percentual chegava à 40,7% (Ibidem), discrepância percentual que se estendia à faixa etária de 4 à 6, embora com números consideravelmente melhores para os dois grupos: 68,1% entre as famílias mais pobres e 95% entre as mais ricas.

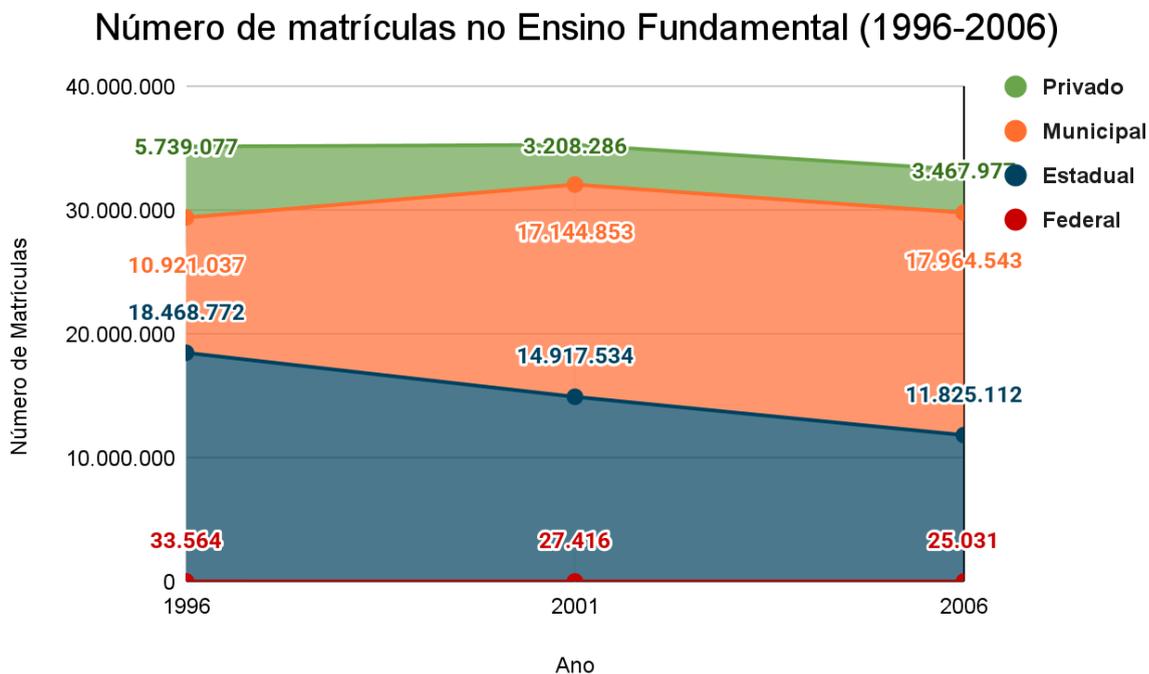
Gráfico 1 – Número de matrículas no ensino pré-escolar (1996-2006)



Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir de dados retirados do site do Inep.

Já o nível Fundamental de ensino, tanto pela facilitação do acesso construída ao longo dos anos (Vieira, 2007), quanto pela maior duração de tempo, já em 1996 registrava números totais de matrículas incomparavelmente maiores que os demais, mais que o triplo da pré-escola e Ensino médio somados (33.131.270, contra 4.270.376 e 5.739.077 respectivamente). O gráfico 2 demonstra que, em comparação com 2001, houve um crescimento significativo em números absolutos, porém, proporcionalmente, mais modesto que nos outros níveis, cerca de 6,54%, provocado pela expansão das vagas nas redes Municipais, únicas a registrar aumento de matrículas, enquanto as demais reduziram. No entanto, de 2001 à 2006, o Ensino Fundamental sofreu uma redução das matrículas muito próxima ao aumento registrado no período anterior, algo em torno de 5,71%, o que coloca o crescimento durante a vigência do FUNDEF (1996-2006) abaixo dos 0,5%. Embora nesse segundo momento, tanto as redes Municipais quanto a rede Privada tenham elevado o quantitativo de matrículas, houve baixa na rede Federal e muito mais expressiva nas redes Estaduais.

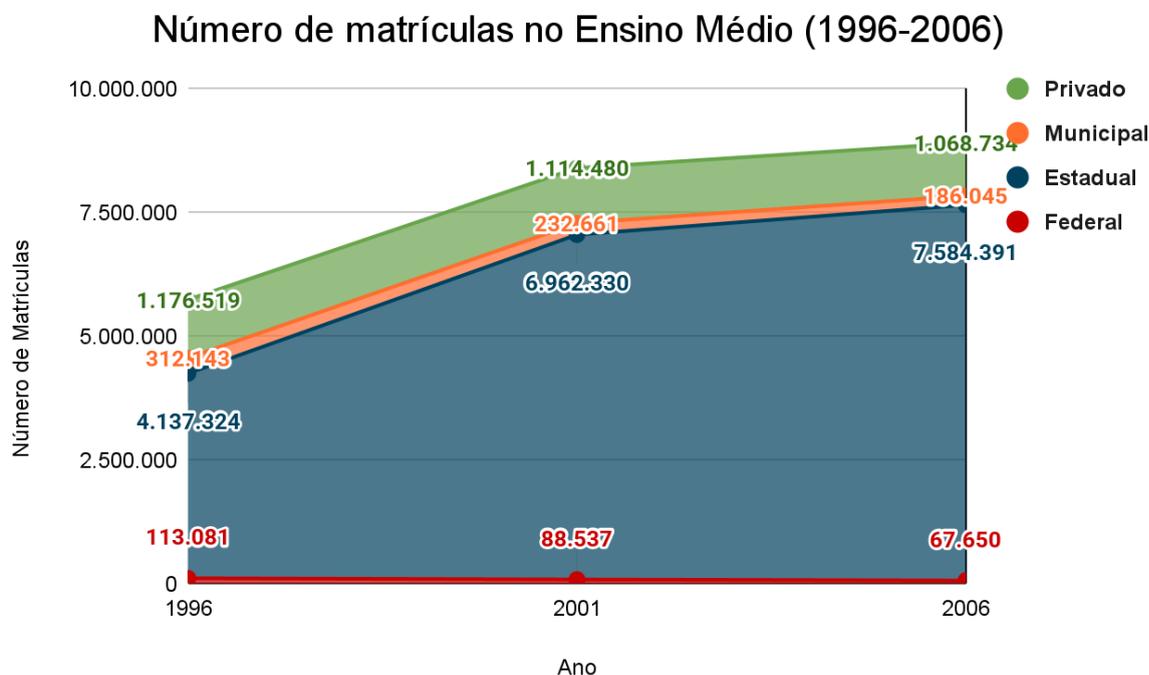
Gráfico 2 – Número de matrículas no Ensino Fundamental (1996-2006).



Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir de dados retirados do site do Inep.

Enquanto isso, os dados registrados no gráfico 3 sugerem para o Ensino Médio um padrão de expansão no período diferente dos demais, tendo um crescimento vertiginoso de aproximadamente 46,33% entre 1996 e 2001, provocado pelo aumento real unicamente das matrículas nas redes Estaduais, enquanto o restante, ao contrário, registrou diminuição. Esse mesmo comportamento se repete no período entre 2001 e 2006, dessa vez com menor aceleração, apenas algo em torno de 6,06%.

Gráfico 3 – Número de matrículas no Ensino Médio (1996-2006)



Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir de dados retirados do site do Inep.

De modo geral, pode-se observar a partir dos dados registrados acima, que os anos subsequentes à aprovação da LDB/96 e de consolidação do FUNDEF foram marcados por uma expansão do acesso à educação básica no limite das responsabilidades atribuídas pela LDB:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: (...) VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio. (...) Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996).

Dentro de uma faixa de tempo muito próxima (1996-2006), os indicadores sociais relativos à educação foram positivos. Se registrou um ligeiro aumento na média de anos de estudo entre as pessoas com 15 anos ou mais, passando de 5,7 para 7,2 anos. Assim como a redução do analfabetismo entre os jovens, que se reduziu na faixa dos 15 aos 24 anos à 5,8% da população (IBGE, 2007). Entretanto, persistem fortes distorções regionais (figurando sempre Norte e Nordeste com os piores índices) e ao se considerar os marcadores de Raça/Cor e Renda.

Em números absolutos, em 2006, entre cerca de 14,4 milhões de analfabetos brasileiros, mais de 10 milhões eram pretos e pardos. As taxas de analfabetismo para a população de 15 anos ou mais de idade foram de 6,5% para brancos e de mais que o dobro, 14%, para pretos e pardos (IBGE, 2007).

Quando observamos os números do ensino fundamental de então, em consonância com a estabilidade no número de matrículas, apontada pelo Gráfico 2, a síntese dos indicadores sociais divulgada pelo IBGE (2007) informa que o acesso nesse nível de ensino estava próximo a universalização, com frequência escolar de 97,6% para os jovens entre 7 a 14 anos, em 2006, sem diferenças significativas entre as classes sociais distintas. Contudo, a distorção entre classes volta a aparecer no nível médio, onde “Entre os 20% mais pobres, 72,7% estavam matriculados no ensino médio, enquanto entre os 20% mais ricos, eram 93,6%” (Ibidem), estatística que indica a maior necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho por parte dos adolescentes de famílias de baixa renda.

Diante desse cenário, o consenso em torno da mitigação da pobreza e valorização do capital humano difundido na época (Leher, 2001; Motta, 2007; Silva, 2022), ajuda a justificar a “contraditória” criação de programas de transferência de renda, como o Bolsa Escola (ainda no governo Fernando Henrique Cardoso) e sua posterior transformação e expansão no governo Lula, no Bolsa Família.

Este programa, além de inserir milhões de pessoas no sistema bancário e, com isso, garantir o acesso a diversos outros serviços oferecidos por estas instituições, remunera as instituições bancárias que operam as transferências monetárias para as famílias, como demonstra Giselle Silva (2012). Foi possível, portanto, ao mesmo tempo, elevar a Assistência Social ao status de política social (...), mas ao mesmo tempo, garantir que ela funcionasse de modo a alimentar o capital portador de juros ao permitir a canalização de recursos do fundo público e de famílias de baixa renda em sua direção (Brettas, 2017, p. 68).

Entendemos como contraditória a criação desses programas não só pelo contexto de consolidação de direitos sociais da CF-88 *versus* expansão do neoliberalismo que atravessa e ultrapassa a década de 1990, conformando o que Leher (2023) afirma ser o período de institucionalização e expansão do setor privado com fins lucrativos (1988-2007)¹⁹, mas também pelo fato da criação dos referidos

¹⁹ O autor justifica essa definição identificando no período marcos legais contendo elementos inegavelmente permissivos as investidas do capital na política de educação. Iniciando no artigo 209

programas ter sido precedida da instituição de medidas mais amplas “para priorizar o pagamento da dívida e a disponibilidade para, se necessário, sacrificar recursos destinados a outros fins, como as políticas sociais” (Brettas, 2017, p. 64), tais como a Desvinculação de Receitas da União (DRU) e a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), ambas de 2000 (Ibidem).

Sobre esse primeiro momento da política de educação brasileira sob o novo regime democrático, podemos observar que, conforme as palavras de Castro (2011) “(...) o FUNDEF muito mais que reconheceu a importância dos municípios nos gastos do ensino fundamental, mas também estimulou o crescimento de matrículas nesta esfera de governo, pois esta era a condição para o recebimento de mais recursos” (Castro, 2011, p. 41). É a partir dessa constatação que um novo passo é dado com as ligeiras alterações no fundo de financiamento da educação básica, apresentadas na criação do FUNDEB, que, além de fazer parte do movimento observado no período de descentralização financeira e institucional, buscando concentrar no governo federal o papel de coordenador e articulador na educação básica, também visavam levar essa expansão do acesso vista no ensino fundamental para a educação básica como um todo.

Essa alteração pode ser percebida como um avanço no sentido da universalização do acesso à educação, porém, Castro (2011) a observa, também, como um reflexo das mudanças previstas na composição da pirâmide etária brasileira, notando já a partir de 2007 um declínio da população entre 0 e 5 anos, indicando que “não haverá pressão demográfica por ampliação de atendimento, o que de certa forma pode facilitar a ação de atendimento das demandas por parte dos governos municipais” (Castro, 2011, p. 42-43), enquanto os mesmos indicadores apontam para a manutenção dessa pressão, ainda por um período considerável, nas faixas etárias correspondentes aos anos finais do ensino fundamental e, especialmente, ao ensino médio (sob gerência prioritária dos estados).

da própria Constituição Federal de 1988; cita também o artigo 20 da LDB/96; a lei 9.870, de 1999; o Decreto 2.306, de 1997; e o Programa Universidade para Todos (Prouni), de 2005 (Leher, 2023).

3.2. OS GOVERNOS DO PT: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA?

Se até a primeira metade da década de 2000 a preocupação maior dos governos parecia incidir sobre a educação fundamental, esse foco se alterou gradualmente. Possivelmente, também, sob alguma influência da alteração no perfil etário da população brasileira, somada a continuidade do ciclo de expansão do capital e da propagação das ideias de desenvolvimento do capital humano. Especialmente na segunda metade da década em diante, é possível perceber um direcionamento da atenção das ações governamentais para os níveis finais da educação (ensino médio, técnico e superior).

Por exemplo, das 21 alterações promovidas na LDB durante as primeiras gestões Luís Inácio Lula da Silva (entre 2003 e 2010), 4 tratam exclusivamente de mudanças relativas ao ensino fundamental, 2 incidem exclusivamente sobre o ensino médio, 1 na educação de Jovens e Adultos e 7 tem algum impacto sobre o ensino superior, sendo o restante de natureza mais generalista, abarcando, na maioria, mudanças na redação das legislações, sem alteração significativa de conteúdo, ou alteração na dinâmica de gestão de alguma parcela da política (Saviani, 2016).

Vale observar que a ascensão ao poder do Partido dos Trabalhadores (PT), posicionado mais à esquerda do espectro político que seus antecessores, não interrompeu o movimento de liberalização econômica, tampouco fez cessar a atuação do Banco Mundial no país. Muito pelo contrário, (...) “foi durante o governo Lula que a União contratou mais empréstimos do banco, ao contrário do que sugeria o discurso oficial da época” (Pereira, 2022, p. 7), chegando ao recorde, nos trinta anos entre 1990 e 2020, de 56 operações, totalizando 7.714,04 milhões de dólares. Sem falar no número, também recorde, de operações contraídas pelos estados (58) e municípios (14). Sendo que os valores emprestados aos municípios, só no governo Lula, correspondem à quase 61% do total, enquanto, em termos de valores emprestados aos estados, o único presidente que o supera é justamente sua sucessora, Dilma Rousseff (também do PT), alcançando 9.511,28 milhões de

dólares, valor 13,66% maior do que com Lula (Ibidem). Números que podem indicar um reflexo dos avanços na descentralização administrativo-financeira.

Pereira (2022) afirma que o próprio Banco Mundial reconheceu “o compromisso do governo [Lula] com a estabilidade econômica e a agenda de reformas” (Banco Mundial, 2003, p. 46, apud Pereira, 2022, p. 14), representado em medidas de austeridade fiscal e no estabelecimento de metas de inflação. Mas, apesar dos números recordes nas transações com a instituição, alcançados na sua gestão, a insignificância desses valores em relação ao PIB brasileiro fizeram com que a EAP 2004-07 buscasse “(...) a reafirmação das vantagens comparativas da instituição, como ‘a transferência de conhecimento’ e o ‘diálogo político’” (Ibidem). Através de uma abordagem de “seletividade programática” a EAP 2004-07 focalizou suas ações

1) manutenção do papel central dos empréstimos de ajuste (até 50% do limite total) para atender às necessidades de financiamento do balanço de pagamentos e **apoiar a realização das reformas estruturais**; 2) novos programas setoriais financiados por múltiplas fontes em um fundo único (SWAPs), o que daria maior flexibilidade aos desembolsos e poderia mais facilmente ser atrelado a resultados mensuráveis; 3) **apoio a estratégias multissetoriais, rural e urbana, nos níveis estadual e municipal, incluindo, por um lado, transformar a articulação com os governos estaduais em estratégias amplas de reforma e, por outro lado, priorizar a conversão dos municípios em clientes**; 4) dar continuidade às atividades analíticas e de consultoria, envolvendo atores locais, e 5) consolidar a atuação no Nordeste e aumentar o foco na região Norte (Banco Mundial, 2003, p. 12-13, apud Pereira, 2022, p. 15, grifo nosso).

Mesmo que o Banco Mundial já viesse avançando progressivamente no contato direto com os entes subnacionais, desde 1990, é no primeiro mandato de Lula que a instituição alcança os municípios. E com a ajuda do governo federal, no segundo mandato do referido presidente, a instituição se envolve mais diretamente com a articulação entre a União, estados e municípios.

Em um contexto de crescimento econômico e protagonismo diplomático brasileiro, onde se manteve firme o chamado tripé macroeconômico (superávit primário, meta de inflação e câmbio flutuante), o Banco se viu forçado, para não perder seu vínculo com esse importante cliente, a adotar na EAP 2008-11 uma postura mais pragmática, na qual

O Banco **não** deve participar de áreas nas quais o Brasil possui conhecimento e capacidade de administração própria; **O Banco não pode atuar como um “governo paralelo” no Brasil**, engajando-se em todos os desafios enfrentados pelo País; **O trabalho analítico do Banco precisa se concentrar menos em “o quê” e mais em “como”**, e na melhor interação das atividades de transmissão de conhecimento, de empréstimo e naquelas financiadas por fundos fiduciários; e O Grupo Banco Mundial deveria focar principalmente os desafios estruturantes de longo prazo, para os quais o Brasil **ainda não** encontrou soluções e a experiência internacional pode ter especial valor, que foram identificados pelos líderes brasileiros como desafios paradigmáticos (Banco Mundial, 2008, p. 17-18, Apud Pereira, 2022, p. 16, grifo do autor).

Isto implicou numa atuação muito maior junto aos entes subnacionais, que não só foi permitida, como foi incentivada pelo Governo Federal, no sentido que os contratos de financiamento firmados pelo Banco seriam complementares à projetos e interesses da União. Em suma, “(...) a sua atuação junto a municípios se concentraria na reforma da gestão pública e no aumento da competitividade municipal pela atração de capitais, assim como na adoção de mecanismos orientados para resultados na oferta de serviços urbanos” (Pereira, 2022, p. 17).

Esse estreito vínculo do governo com a instituição, como faz questão de lembrar frequentemente o Banco Mundial, não se sustenta na expressividade dos valores empenhados (Pereira, 2022), mas sim, muito mais na permeabilidade da gestão às diretrizes ideológicas difundidas pela instituição. No campo educacional, estas são muito mais notáveis nos níveis mais elevados de ensino, após o ensino fundamental.

É verdade que a preocupação com os demais níveis da educação não começam com o FUNDEB. Já em 2003, a partir do Plano Pluri Anual (PPA 2004-2007) o governo do PT começa a expressar preocupação com contingente populacional de “idade mais avançada”, dentro da educação básica.

A constatação expressa no PPA 2004-2007 (2003: p.80) era a de que havia um grande contingente da população brasileira retornando às salas de aula, em idade tardia, para cursar o ensino médio, tendo em vista as demandas no mundo do trabalho em termos de escolaridade da mão-de-obra, naquela conjuntura (Santos, 2015, p. 101).

Isso, aliado ao baixo índice de conclusão do ensino técnico da época (algo em torno de 12,7%) (Santos, 2015, p. 101-102) foram os motores da expansão da

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) iniciada ainda no primeiro mandato do presidente Lula, mas cuja consolidação acontece só posteriormente.

O primeiro marco efetivo dessa expansão pode ser encontrado na Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005, que altera o artigo § 5º da Lei 8.948/94²⁰, visando permitir uma maior autonomia da União na criação de novas vagas na RFEPCT. Alteração que foi seguida pelo esforço de captação de recursos de reforço à lei orçamentária vigente, para a execução das ações planejadas (Santos, 2015, p. 102-103). Entretanto, esse plano de expansão ganha notoriedade apenas no ano seguinte, fato que Santos (2015) atribui ao conturbado momento político do país em 2005, com o escândalo do *Mensalão* e as greves dos professores universitários federais e da própria RFEPCT.

Estes fatos, que marcaram a vida política do país naquele contexto, podem ter sido a causa do relançamento público do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 26 de janeiro de 2006, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na medida em que o governo, desgastado pelos acontecimentos ocorridos no segundo semestre de 2005, necessitava de recuperar o seu capital político junto à opinião pública, com vistas à sua candidatura à reeleição no pleito que estava marcado para outubro de 2006 (Santos, 2015, p. 104).

O projeto inicial que previa a construção de 42 escolas, possivelmente pela necessidade de reverter os impactos negativos na opinião pública do escândalo de corrupção, foi acrescido de mais 22 unidades, estrategicamente distribuídas em municípios que serviam de base eleitoral para parlamentares, tanto da Câmara dos Deputados, quanto do Senado (Santos, 2015, p. 105). Uma significativa adição às 140 unidades já existentes anteriormente, é verdade, mas as transformações mais significativas da expansão da RFEPCT só aparecem no ciclo seguinte, junto do FUNDEB²¹ e ao que foi, provavelmente, o principal projeto educacional de Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um potencial ponto de inflexão, a

²⁰ Art. § 5º da lei 8.948/94 assume a seguinte redação: “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (Santos, 2015, p. 102, Grifos do autor).

²¹ Regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

partir do qual a educação fundamental não é abandonada, mas perde o protagonismo absoluto.

Logo nos primeiros meses de seu segundo mandato, em 24 de abril de 2007, o governo Lula lança o PDE, chamado pela mídia de “PAC da educação”. O ambicioso projeto abarcava todos os níveis de ensino e pretendia, entre outras coisas, “a reversão do fraco desempenho dos alunos da rede pública de ensino” (Santos, 2015, p. 105). No mesmo dia do lançamento, o PDE foi seguido pela publicação de cinco decretos que passaram a integrar seu arcabouço legal, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 2 – DECRETOS DE APOIO AO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Decreto	Disposições
6.093/07	Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências (Brasil, 2007).
6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007b).
6.095/07	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (Brasil, 2007c).
6.096/07	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Brasil, 2007d).
6.097/07	Acresce dispositivos aos Decretos n o s 3.035, de 27 de abril de 1999, e 4.175, de 27 de março de 2002 (Conferindo ao Ministério da Educação a possibilidade de delegar competência aos dirigentes de instituições federais de ensino para praticarem atos administrativos junto aos servidores sob sua subordinação) (Brasil, 2007e).

Fonte: Elaboração do autor

A segunda fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciada no PDE, potencializa a interiorização das unidades observada na primeira, dessa vez se pretendendo a criação de “mais 150 unidades voltadas para a formação de mão-de-obra, as quais deveriam ser distribuídas em igual número de cidades, abrangendo 27 Unidades da Federação” (Santos, 2015, p. 106), num movimento, novamente influenciado pelo PPA 2004-2007 e sua percepção sobre as desigualdades regionais. O que demonstra, segundo Santos (2015, p. 107), adesão ao receituário cepalino, propagado pelos organismos multilaterais, de

investimento no capital humano como solução para a resolução da miséria e mitigação das desigualdades.

Conforme as infraestruturas físicas da rede se espalham, a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 institui os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFFs) e estabelece uma nova estrutura organizativa muito semelhante às instituições federais de ensino superior, (...) “os IFFs passaram a se constituir em instituições de educação superior, básica e profissional, com uma organização multicurricular [sic] e multicampi, com foco na educação profissional e tecnológica nas mais diferentes modalidades de ensino” (Santos, 2015, p. 108).

(...) foram criados trinta e oito institutos federais, distribuídos nos vinte e seis estados da federação e no Distrito Federal, cuja constituição se efetivou através da fusão dos centros federais de educação tecnológica (CEFETs), das escolas técnicas federais, incluindo neste grupo aquelas que estavam vinculadas às instituições federais de ensino superior, e das escolas agrotécnicas federais (Ibidem).

Também são desse período (fim do primeiro mandato de Lula e início do segundo) algumas das mais notáveis incursões do governo federal no esforço de expansão do acesso ao ensino superior, tanto público, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (criado via Decreto nº 6.096/2007), quanto privado, com o Programa Universidade para Todos – Prouni (Lei nº 11.096/2005) e reforma do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies²² (2010). Sob forte influência das políticas de ajuste colocadas pelo Banco Mundial que “contribuíram decisivamente para inviabilizar a expansão das IES públicas, impedindo que os governos (complacentes) mantivessem as universidades entre as prioridades das políticas públicas” (Bastos, 2009, p. 157) ao mesmo tempo em que incentiva que essa área de atuação seja delegada ao setor privado.

Sob a justificativa de cumprir a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (elaborado para o decênio 2001-2010), de que, ao fim do período, o número de matrículas ofertadas em cursos de nível superior correspondesse a 30%

²² A reforma promovida no governo Lula, cortou as taxas de juros do financiamento quase que pela metade (de 6,5% para 3,4%), ampliou o tempo para pagamento e criou um fundo garantidor para os empréstimos, levando ao substancial aumento de aproximadamente 700 mil bolsas, na comparação entre os números de 2009 e 2014, assim como a elevação também do montante de recursos necessários para custeio do programa (em aproximadamente 6 vezes) (Leher, 2023, p. 40)

da população de jovens entre 18 e 24 anos, o governo Lula não só promove um impulsionamento maciço do Ensino Superior privado (Carvalho, 2020; Silva, 2022; Leher, 2023), como também propõe um programa de reforma no sistema de Ensino Superior público, o REUNI. Programa esse que, apesar da aparência democrática, ao se propor o atendimento da demanda (já antiga) de requalificação estrutural e ampliação das vagas em universidades públicas, na prática, permanece alinhada às diretrizes do Banco Mundial, também impondo o sucateamento das condições de trabalho para os professores universitários e o privilegiamento do Ensino, em detrimento da produção de conhecimento, proporcionada pela Pesquisa e Extensão (Bastos, 2009).

A sobrecarga que sofrem os professores das universidades federais será potencializada com a ampliação proposta pelo Reuni como já acontece com a grande maioria das universidades federais, nas quais os professores efetivos há muito vêm enfrentando uma séria sobrecarga de trabalho diante do esvaziamento de seus quadros. Nessa mesma proporção ampliam-se os quadros de professores substitutos, os quais não podem assumir cargos administrativos, assim como também não podem credenciar-se aos programas de pesquisa e extensão (Bastos, 2009, p. 170).

O que veio imediatamente depois, nas gestões de Dilma Rousseff (2011-2016) foi, em certa medida, a continuidade do que foi pensado e executado pelo governo Lula. A diferença principal reside no cenário econômico.

Em verdade, no início de seu primeiro mandato o país e a dirigente petista ainda gozavam de prestígio junto ao Banco Mundial, como indica o texto elogioso da EPP 2012-15 ao afirmar que:

Na última década o Brasil tem feito progresso econômico e social admirável e está a caminho de um crescimento inclusivo e ambientalmente sustentável. Desde 2003 tirou 22 milhões de habitantes da pobreza e construiu uma economia estável, a qual conseguiu superar com êxito a crise econômica global de 2008- 2009. É o único país grande de renda média que conseguiu combinar o crescimento econômico com a redução da desigualdade (Banco Mundial, 2011, p. i, Apud Pereira, 2022, grifo do autor).

Prestígio esse que permitiu a continuidade de uma postura mais passiva da instituição em relação ao país, adequando a EPP ao plano de governo de Dilma, assim como a continuidade das expansões na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação de mais 208 unidades (Santos,

2015), e no Fies, cujo extenso fundo de financiamento, apropriado pela iniciativa privada, ajudou a estabelecer verdadeiros conglomerados educacionais no país (Leher, 2023).

Entretanto, a crise econômica global que o Banco Mundial acreditava ter sido superada, mostrou tardiamente seus efeitos, não só interrompendo os fluxos de expansão da educação técnica e superior, mas abalando enormemente as bases de sustentação do governo Dilma em seu segundo mandato. Como aponta Carvalho (2020):

A elevada dívida pública em um cenário de crise econômica foi um fator importante na crise política que desembocou no impeachment de Dilma Rousseff. O motor do golpe foi a voracidade do capital monopolista que, em resposta aos efeitos da crise de 2008, busca formas de reverter a queda da taxa de lucro. Para isso, destrói forças produtivas, avança no saque das riquezas e orçamento nacionais por meio do privatismo e do sistema da dívida pública. E escancara o país para que seus capitais possam ingressar livremente em qualquer ramo e voltar aos países de origem com volumosos excedentes (Carvalho, 2020, p. 14).

A autora ainda destaca o corte de 10,5 bilhões no orçamento da educação proposto pelas medidas de ajuste fiscal do “Plano Levy”²³, de 2015, no intuito de reverter o cenário da crise (Ibidem).

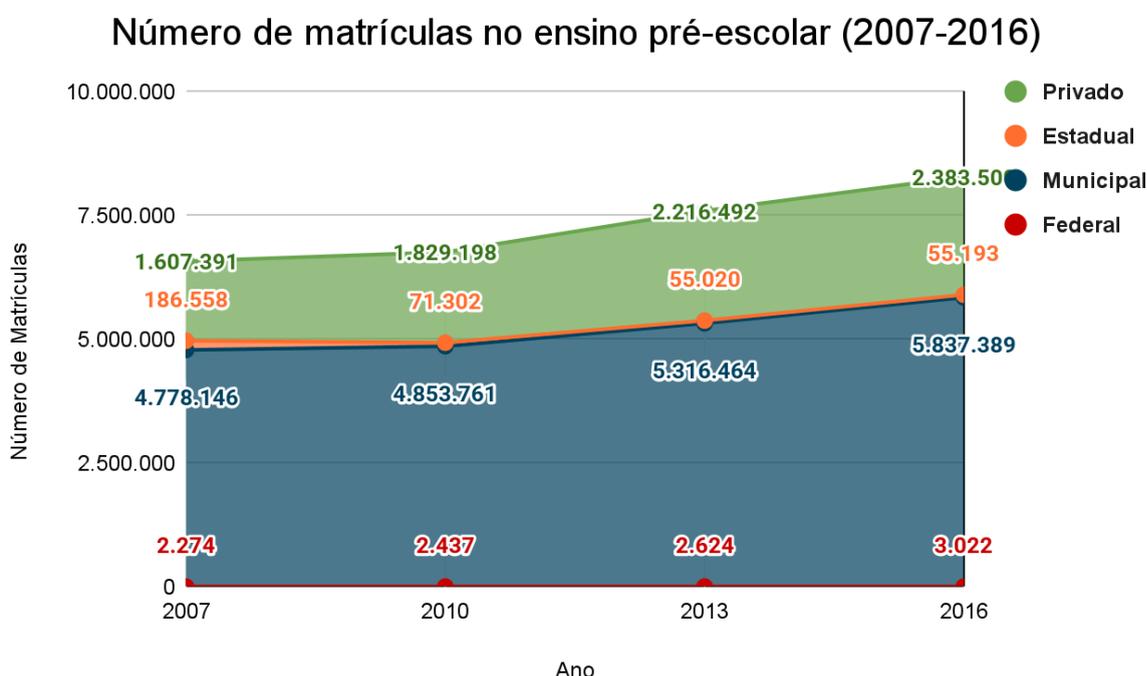
Quando olhamos para os números gerais da educação básica nos dez anos entre o segundo mandato de Lula e a saída de Dilma, é possível identificar, em todos os níveis, a continuidade de um padrão de investimento, visível nas curvas de desenvolvimento do número de matrículas.

A educação pré-escolar (onde incluem-se creches e pré-escolas) talvez seja o nível educacional que apresenta o padrão de desenvolvimento mais curioso. Conforme o gráfico 4 a seguir, embora o envelhecimento da população brasileira ajude a diminuir a demanda por matrículas na educação pré-escolar, a oferta ainda deficitária permitiu a manutenção do crescimento constante, atingindo um aumento de 25,93% no total de matrículas, puxado especialmente pelos crescimentos das redes Municipais (22,17%) e Privada (48,28%). Embora a rede Federal tenha registrado a segunda maior elevação percentual no período, seus números totais se

²³ Nomeado em homenagem ao então ministro da Fazenda, Joaquim Levy, apontado por Carvalho (2020) como “um representante do setor bancário”.

mantiveram irrisórios, inferiores à 1% do total, mesmo patamar atingido pelas redes Estaduais, após uma queda vertiginosa de 70,41%. Números que indicam não só o cumprimento da distribuição de competências dada pela LDB/96, como a tendência privatista no setor, posto que a educação privada passou a representar uma fatia 4,34% maior do total (indo de 24,45% em 2007, para 28,79% em 2016).

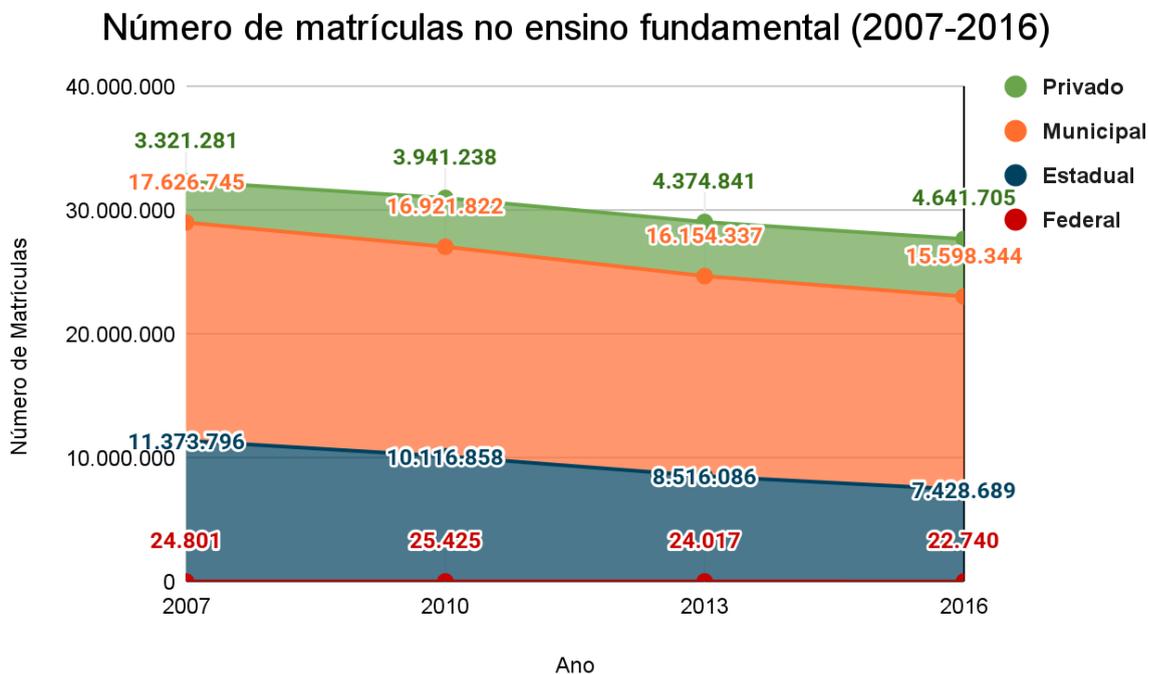
Gráfico 4 – Número de matrículas no ensino pré-escolar (2007-2016)



Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir de dados retirados do site do Inep.

Já no ensino fundamental, faixa com acesso já mais consolidado, o gráfico 5 indica uma queda no número total de matrículas (14,39%), já refletindo um pouco melhor o padrão das transformações na pirâmide etária brasileira, com quedas ainda mais acentuadas nos anos iniciais do ensino público, de maior competência sobre o nível de ensino (44,56% nas redes Estaduais e 14,17% nas Municipais). Somando anos iniciais e finais, de todas as redes, somente a Privada apresentou crescimento (39,76%), elevando em mais da metade a sua porcentagem no total de matrículas (de 10,27% para 16,76%).

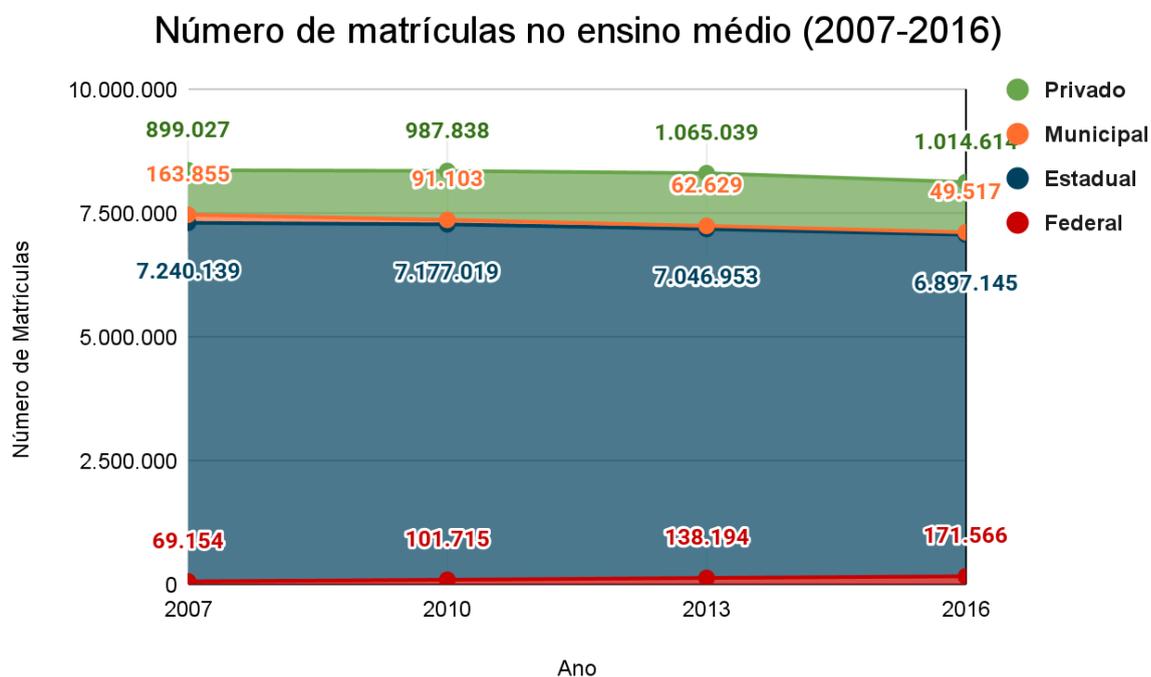
Gráfico 5 – Número de matrículas no ensino fundamental (2007-2016)



Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir de dados retirados do site do Inep.

Chegando ao nível médio, o gráfico 6 indica um cenário de estabilidade, registrando ao fim do período um decréscimo de apenas 2,86%. Os destaques ficam por conta do vertiginoso aumento de 148,1% na rede Federal, influenciadas pela expansão da RFEPCT (posto que esses números incluem matrículas do Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado), aumento que levou a rede a ganhar alguma expressividade, ultrapassando os 2% do total de matrículas. Além da rede Federal, a Privada também cresceu (12,86%), ampliando sua participação no total de 10,74% para 12,47%. Novamente, em consonância com a LDB/96, a desresponsabilização das redes Municipais com o ensino médio faz avançar drasticamente a redução nas suas matrículas já baixas e que, caindo 69,66%, jogaram de vez as redes na irrelevância, com menos de 1% do total.

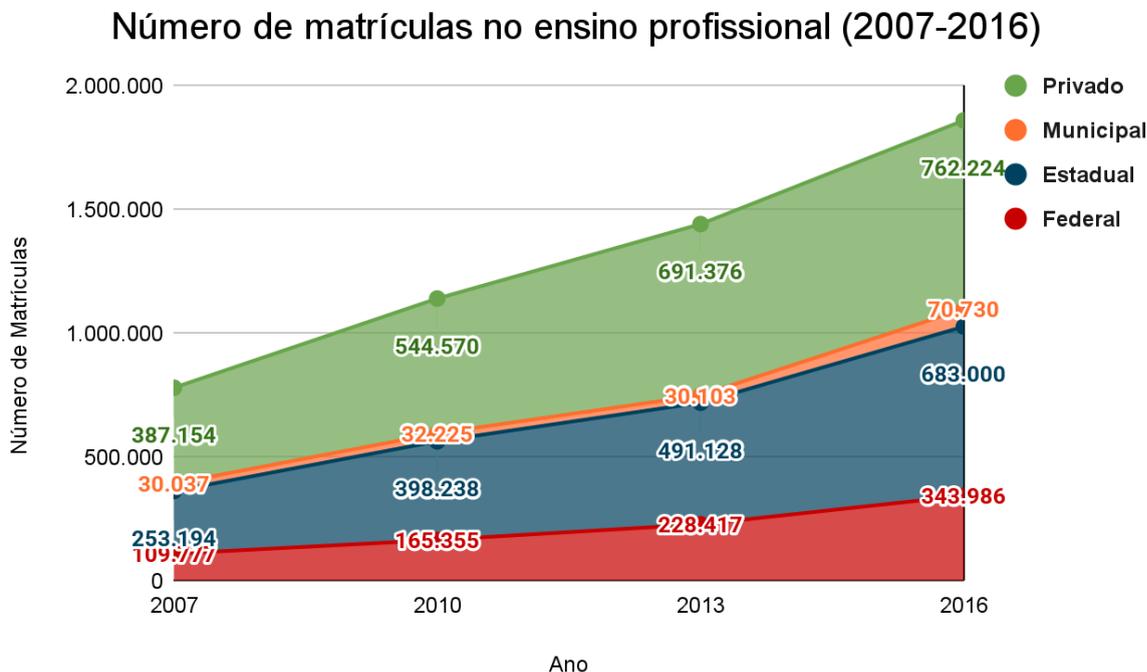
Gráfico 6 – Número de matrículas no ensino médio (2007-2016)



Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir de dados retirados do site do Inep.

Agora, após exposto nesse tópico o esforço de expansão do ensino técnico pelos governos petistas, acreditamos que valha incluir nas nossas análises, também uma observação sobre o ensino profissional. Conforme o gráfico 7 houve uma tendência de crescimento geral, mais do que dobrando o número de matrículas no período, com 138,4% de aumento. A elevação mais “modesta” coube à rede Privada, que mesmo crescendo quase o dobro (96,88%) e se mantendo, isoladamente, como a maior responsável pela demanda desse nível de ensino, viu sua fatia do total cair de 49,62% para 40,98%. Em contrapartida, os esforços do governo, anteriormente mencionados, garantiram impressionantes 213,35% de crescimento para a rede Federal e 169,75% para as redes Estaduais, ambas abocanhando, cada uma, mais de 4% a mais no percentual total de matrículas.

Gráfico 7 – Número de matrículas no ensino profissional (2007-2016)



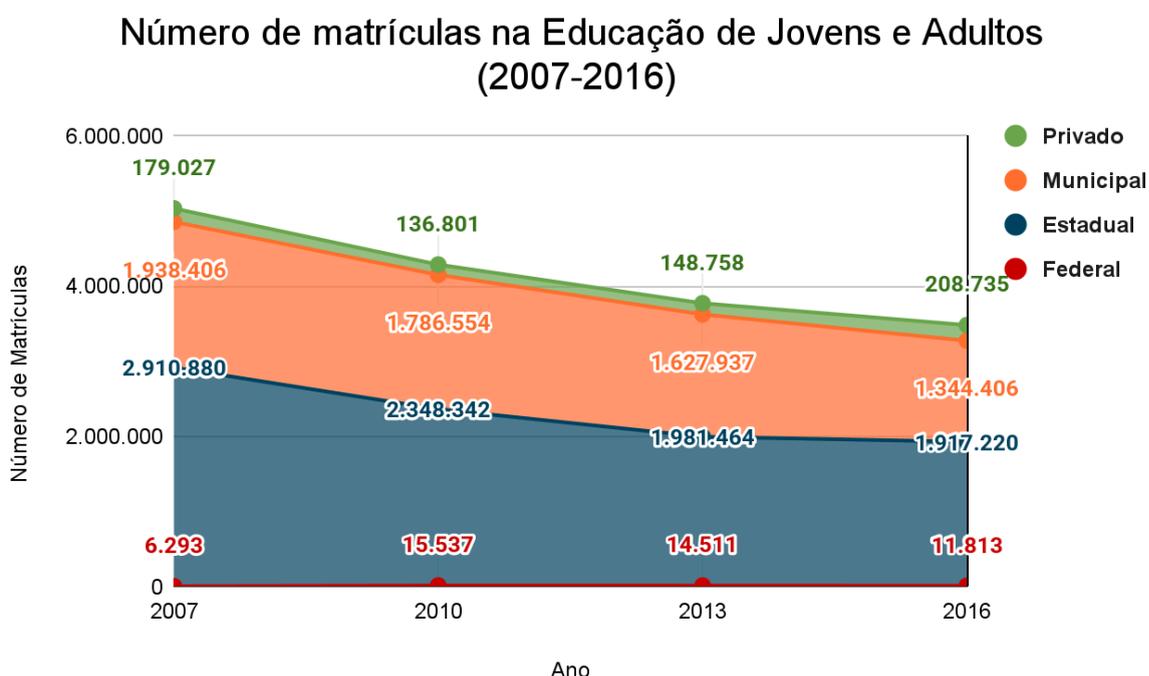
Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir de dados retirados do site do Inep.

Entretanto, é curioso observar sobre o período que antecede, e em parte coincide, com essa expansão, Santos (2015) nos diz que embora, à primeira vista, impressione o fato das despesas do Ministério da Educação com a RFEPCT terem subido 309,09%, se considerarmos que o massivo incremento no número de unidades é também proporcional, é possível verificar um aumento real no custo médio por unidade inferior à 2%, entre os anos de 2003 e 2013 (Santos, 2015, p. 109-110), o que indica um investimento de natureza mais quantitativa do que qualitativa.

Por fim, vale acrescentar ainda uma rápida análise sobre os dados de matrículas também da educação de Jovens e Adultos (EJA). O gráfico 8 mostra uma curva descendente, possivelmente indicando uma diminuição gradual na demanda. Se de 2000 à 2022 o percentual de analfabetismo da população brasileira caiu quase que pela metade (13,6% para 7%) (IBGE, 2024), só do segundo governo de Lula até o ano da saída de Dilma, o número de matrículas na educação de Jovens e Adultos caiu 30,83%. Números que derivam de quedas expressivas nas redes Estaduais e Municipais (respectivamente 34,13% e 30,64%), maiores responsáveis por atender esta demanda. Por outro lado, a rede Federal foi a que mais cresceu

(87,82%), embora seus números continuem irrelevantes para o total, assim como a rede Privada, que, mesmo com mais modestos 16,59% de aumento, acresceu mais substancialmente sua pequena participação no total de matrículas (de 3,55% para 5,99%).

Gráfico 8 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2007-2016)



Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir de dados retirados do site do Inep.

Isto posto, podemos inferir que os padrões de oscilação do número total de matrículas, nos níveis fundamental, médio e EJA, refletem uma maior aproximação da universalização do acesso à educação básica, estando os dois primeiros mais suscetíveis ao gradual envelhecimento da população. Se a elevação de matrículas da educação pré-escolar não parece refletir esse envelhecimento, muito se deve a histórica defasagem que este nível possuía e ainda não foi plenamente atendida.

Já quanto a distribuição dessas vagas entre as competências administrativas, além do comprometimento com as disposições colocadas pela Constituição de 88 e a LDB/96, outras duas características são notáveis na gestão petista. A primeira é um privatismo agudo, dado que em nenhum nível de ensino analisado a rede Privada deixou de ampliar sua porcentagem do total, ficando com crescimento

abaixo de 15% apenas no ensino médio (apesar deste ter apresentado relativa estabilidade do total de matrículas, em contraste com quedas mais acentuadas do ensino fundamental e EJA)²⁴; A segunda característica é o fortalecimento da participação da União na oferta de vagas, o que não chega a contradizer a lógica colocada ao governo Federal de priorizar o papel de coordenador e articulador na educação básica, posto que sua participação era e continuou sendo mínima na maioria dos níveis educacionais, com exceção do ensino profissional e, parcialmente, do médio²⁵.

Compreendemos que ambas as características têm bases de natureza econômica: Se a primeira, indiscutivelmente, se vincula à liberalização da economia e invasão do capital privado na esfera educacional, a segunda pode ser entendida como um sinal dúbio de que o governo estaria empenhado em promover a qualificação, porém esse empenho se materializa de forma mais significativa no ensino técnico Federal (em detrimento do ensino universitário) por priorizar a demanda do mercado por da mão-de-obra especializada.

²⁴ Aqui, apenas especulamos um possível impacto da Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012 no crescimento menos acelerado especificamente desse nível. A chamada “Lei de Cotas”, estipula uma reserva de 50% das vagas em “instituições federais de educação superior para estudantes oriundos do ensino médio (...) para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Brasil, 2012b), possivelmente ajudando a manter o interesse de parte da classe média na rede pública.

²⁵ Como explicado antes, as matrículas ensino médio Federal crescem, proporcionalmente, muito, com influência da expansão da RFEPCT, mas ainda não alcançaram os 3% do total.

4. A ASCENSÃO DA “NOVA DIREITA” E O INTERLÚDIO NA DEMOCRACIA BRASILEIRA

Refletindo sobre a atuação política dos grupos de direita no Brasil, desde a redemocratização, Casimiro (2018) percebe a configuração de uma “nova direita”, “militante”, amparada no “(...) discurso de ódio sobre minorias, movimentos sociais e sindicatos, a perseguição de professores e à liberdade de cátedra, o ataque a concepções progressistas, o repúdio ao bem público e a exaltação exacerbada do mercado” (Casimiro, 2018, p. 18). Grupo essencialmente ligado à burguesia, mas que se vale de uma representação política apartidária para ampliar, tanto a dispersão de seu discurso (cada vez mais radicalizado) e reprodução de seus valores, quanto a sua penetrabilidade no interior do próprio Estado (Casimiro, 2018, p. 19).

Diante do cenário de crise econômica e política que vinha se aprofundando desde o primeiro mandato de Dilma, com as jornadas de junho de 2013²⁶ e protestos contra os gastos com a Copa do Mundo de 2014, em escala nacional, as forças políticas dessa “nova direita” viram na insatisfação popular uma oportunidade de ascensão. Ao passar a questionar o resultado do pleito de 2014, que reconduziu Dilma Rousseff para seu segundo mandato presidencial, representantes políticos do grande capital tentaram legitimar a tomada do poder, orquestrada em seus aparelhos privados de hegemonia (com destaque para o protagonismo da mídia burguesa e seus patrocinadores), mascarando seu próprio interesse de classe (de dar celeridade à adoção de medidas que aumentassem suas taxas de lucros) com as bandeiras populares contra a corrupção e ao aumento do custo de vida. Como analisa Carvalho (2020), o capital “se movimenta à direita” cooptando setores das classes médias que “deixam seu posto de amortecedor da luta de classes, cumprido sob os governos socialdemocratas, e tornam-se ponta de lança contra o proletariado, suas reivindicações e suas organizações” (Carvalho, 2020, p. 17).

Manobra que levou a uma breve sucessão de governos de matriz antidemocrática e autoritária, sob as conduções de Michel Temer (31 de agosto de 2016 à 2018) e Jair Bolsonaro (2019 à 2022). É importante que se diga, breve,

²⁶ Referente à série de protestos em junho de 2013, iniciada pelo aumento da tarifa do transporte público, mas que agregou inúmeras outras pautas.

porém extremamente danosa ao conjunto da classe trabalhadora brasileira, com diversos e amplos ataques aos direitos sociais e desfinanciamento de políticas públicas (incluindo a política de educação). O que, em contrapartida, também mobilizou uma intensa resistência popular durante o período (Carvalho, 2020; Andes, 2024b).

4.1. GOVERNO TEMER: O NEOLIBERALISMO APERTA O PASSO

Carvalho (2020) rejeita a classificação do governo que se seguiu ao golpe de 2016 como democrático, mesmo que este, na teoria, não tenha violado as regras do regime democrático-burguês, destacando que Michel Temer²⁷ agiu, sem se importar com interesses populares, única e exclusivamente com a missão de interromper as políticas de conciliação de classe e, colaborando com os poderes legislativo e judiciário, promover “profundos retrocessos nos direitos sociais e trabalhistas” (Carvalho, 2020, p. 14).

Em menos de seis meses, esse governo apresenta e aprova a Emenda Constitucional de um “Novo Regime Fiscal” (EC 95 de dezembro de 2016, apelidada pela oposição de “PEC do fim do mundo”) que congela os gastos primários do governo por 20 anos, para o desvio dos recursos ao pagamento da dívida pública; e, em menos de um ano, sanciona a Lei da Terceirização (Lei Nº 13.429, de 31 de Março de 2017) e uma reforma trabalhista (Lei Nº 13.467, de 13 de Julho de 2017), desmantelando uma rede de proteção do trabalho quase centenária, fundada no governo populista de Getúlio Vargas (Carvalho, 2020, p. 14-15). Sem esconder seu alinhamento irrestrito aos interesses do grande capital internacional.

²⁷ Político experiente, tendo sido presidente da Câmara dos Deputados em três ocasiões (1997, 1999 e 2009) e presidente nacional do PMDB entre 2001 e 2015 (partido que, desde o final da ditadura, tem expressado um alinhamento ideológico mais próximo à direita e centro-direita), Michel Temer passou despercebido como vice-presidente de Dilma, durante seu primeiro mandato. As coisas mudaram de figura no início do segundo mandato da petista, quando Temer assume a função de articulador político do governo, para tentar conter uma “rebelião” na base aliada, mas a partir de agosto de 2015, Temer parece mudar de objetivo, com manifestações indicando a pretensão de substituir Dilma (Tudo, 2017).

Alinhamento este que, contraditoriamente, também se manifesta na inércia do Banco Mundial, que passa dois anos do vencimento da EPP 2012-15 para então propor uma nova, costurada junto ao governo Temer (Pereira, 2022, p. 26). Ora, se há a certeza de que o governo seguirá a sua cartilha ao pé da letra, não se faz necessária nenhuma intromissão. A nova EPP, publicada em maio de 2017, embora contemplasse também o último ano do mandato de Temer, com sua validade superior às anteriores, de seis anos (indo de 2018 à 2023), surge mais como um “livro de regras” aos governos seguintes, onde a instituição adota uma postura muito mais “impositiva” de defesa do ajuste fiscal, em contraste com as posturas mais “colaborativas” que marcaram as edições anteriores (Pereira, 2020).

A EPP 2018-23 assume um tom abertamente militante, que destoa das duas edições anteriores. Note-se como a defesa da austeridade fiscal se combina com os discursos pró-equidade e de combate à pobreza extrema, advogando a tese de que é possível e necessário cortar gastos públicos em saúde e educação que beneficiam “os que estão em melhor situação” [referindo-se à classe média] (BANCO MUNDIAL, 2017a, p. 20) (...). Em momento algum o banco mira na fração mais rica da sociedade (o 1% do topo da pirâmide), que não é usuária de serviços públicos de saúde e educação, não depende da previdência social, dispõe de inúmeros meios de evasão fiscal e, em termos relativos, é muito pouco tributada, beneficiando-se da enorme injustiça tributária que marca historicamente o Brasil (Pereira, 2020, p. 27, grifo nosso).

Retornando ao foco da nossa análise, que é a política de educação, importa salientar que os conglomerados educacionais, consolidados nos governos petistas, não foram negligenciados pelo novo governo. Embora não tenha se dedicado a “sanar” a crise do Fies, que levou a uma forte queda no valor das ações no Ibovespa, entre 2014 e 2016 (Brasil, 2017 apud Leher, 2023, p. 44), a gestão de Temer encontrou outros meios de atender às demandas dessas corporações que “(...) optaram por uma rápida e profunda diversificação das estratégias empresariais – mirando novos nichos de negócios que, contudo, não as afastaram do ‘ecossistema de negócios’ efetivado pelas referidas grandes empresas e *holdings*.” (Leher, 2023, p. 44-45).

Além da EC 95, que ao congelar os gastos em educação por 20 anos, praticamente sacramentou o fim de novos investimentos para a expansão da rede federal de ensino, e das contrarreformas, deformando as legislações trabalhistas e aumentando a precarização e superexploração dos trabalhadores do setor, o governo promove uma reforma do Ensino Médio (aprovando a Lei nº 13.415/2017),

que, segundo Carvalho (2020, p. 15), “(...) tem como fundamento a abertura da Educação Básica para as corporações de ensino”. A autora argumenta em favor dessa tese, dizendo que

Negócios bilionários foram feitos na sequência, aumentando a concentração no setor privado e a expansão da oferta de pacotes de gestão, apostilamento, plataformas de ensino a distância e outros produtos por meio dos quais a privatização se enraíza (Ibidem).

Na mesma linha, Leher (2023) indica, a partir de 2016, uma ampliação das corporações no segmento da educação básica, com aquisições de escolas, sistemas de ensino e plataformas de trabalho, estes dois últimos aparecendo como uma tendência de especialização entre suas subsidiárias (Leher, 2023, p. 46).

O autor também observa que com a aprovação do Novo Ensino Médio e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) há uma intensificação da mobilização dos aparelhos privados de hegemonia empresariais, pelas corporações educacionais, visando, não só aumentar sua penetração no setor público, mas a construção de uma verdadeira “hegemonia burguesa” em seu interior (Leher, 2023, p. 47).

Não resta dúvida de que todos os grupos estão buscando a abertura do mercado nos estados e municípios para comercializarem seus sistemas de ensino e plataformas de trabalho, especialmente nas trilhas do Novo Ensino Médio e da BNCC. Neste prisma, sobressaem as ações Lemann no Renova BR, Acredito, Programa Formar, Khan Academy, iniciativas que são congruentes com o Todos pela Educação, o Instituto de Gestão Educacional, a Aliança Líderes de Impacto no Setor Público e no Terceiro Setor e interage hegemonicamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (Ibidem).

Antes de nos debruçarmos sobre os impactos das medidas mencionadas acima, é válido pontuar que estas derivam de um pacote de alterações legislativas que começam a ser pensadas ainda nos governos Lula-Dilma, cujas tentativas de articulação, tanto na esfera federal como dos estados, enfrentaram intensa resistência da sociedade civil, especialmente entre os movimentos estudantis, comunidade acadêmica e sindicatos ligados aos trabalhadores da educação. Para citar alguns exemplos, Carvalho (2020) pontua que

Em 2015, uma onda de ocupações de escolas se alastrou em São Paulo contra a “reorganização escolar” de Geraldo Alckmin que pretendia fechar escolas e salas de aula, com o objetivo de entregar a gestão ao setor

privado. Em Goiás, os estudantes adotaram o mesmo método contra a entrega das escolas às Organizações Sociais e aos militares. No ensino superior, uma greve de 139 dias se ergueu contra o ajuste fiscal. No ano seguinte, o método operário das ocupações e das grandes marchas se generalizou com mais de mil instituições de ensino ocupadas contra a PEC do teto dos gastos, a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio e o Projeto de Lei da Escola Sem Partido (Carvalho, 2020, p. 16-17).

À resistência conta os ataques direcionados à educação básica, somaram-se também entidades vinculadas ao ensino superior, como foi o caso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), que colaborou ativamente com as reações iniciais, promovendo debates, manifestações públicas de discordância e a publicação de materiais sobre o tema (Andes, 2024b). Inclusive, na cartilha intitulada **A Contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017** (2017), o Andes chega denunciar a defesa da contrarreforma feita por Dilma, em sua campanha de reeleição, argumentando “a necessidade de diminuir o número de matérias, (...) além de justificar a importância de atualizar alguns temas de estudo para fazer face às demandas do mundo” (Andes, 2017, p. 7, grifo nosso).

Sem dúvida, essas propostas só não chegaram a se efetivar ainda na gestão petista por conta das fortes mobilizações sociais contrárias. Porém, a rejeição e resistência da sociedade civil tiveram menos impacto sobre a administração antipopular de Temer. Logo nos primeiros meses na presidência, desconsiderando as discussões sobre o tema, já em processo na câmara dos deputados, encaminhou ao poder legislativo a Medida Provisória (MP) 746/2016.

A própria escolha pela edição de uma MP, medida que, em teoria, deveria ser restrita a circunstâncias emergenciais, reforçam o perfil antidemocrático do governo. Posto que, desse modo impossibilitou “um debate mais amplo da sociedade sobre o assunto, cerceando o direito de associações científicas e acadêmicas, sindicatos, estudantes e a população de se manifestarem livremente sobre um assunto do maior interesse de todos(as)” (Andes, 2017, p. 8). Como esperado, a MP de Temer não enfrentou a devida resistência durante sua tramitação no congresso, e os mesmos deputados que haviam destituído, a pouco tempo, a presidente legitimamente eleita, converteram a MP 746 em Lei 13.415/2017, sancionada sem vetos, em 16 de fevereiro.

Por sua vez, a Lei 13.415/2017 se propõe a uma ampla interferência, promovendo alterações na LDB/1996; na lei de regulamentação do FUNDEB (Lei nº 11.494), na CLT; no Código Brasileiro de Telecomunicações (interferindo no Decreto-Lei nº 236/1967); revogando a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (que dispõe sobre o ensino da língua espanhola); e instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017). Interferências que representariam mudanças significativas para o Ensino Médio, estabelecendo novas diretrizes e alterações na estrutura curricular, carga horária e formação de professores, além de incluir a formação técnica e profissional como parte dos “itinerários formativos”.

Entre as novidades impostas, valem destacar:

- Um aumento gradativo na carga horária, de 800 para 1000 horas anuais, em cinco anos, com meta de 1400 horas, sem prazo definido para este último;
- A obrigatoriedade do ensino da Arte “especialmente em suas expressões regionais” (uma das poucas conquistas obtidas pelos movimentos de resistência, durante a tramitação do projeto);
- A flexibilidade na oferta de disciplinas como Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física, dependendo do sistema de ensino;
- A obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira, a partir do 6º ano do ensino fundamental;
- O estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular que define “competências e habilidades” que todos os estudantes devem adquirir, além de “direitos e objetivos de aprendizagem” para o Ensino Médio nas áreas de conhecimento da “linguagens e suas tecnologias”, matemática e suas tecnologias”, “ciências da natureza e suas tecnologias”, “ciências humanas e sociais aplicadas”, bem como um itinerário formativo voltado à “formação técnica e profissional”;
- A permissão da atuação docente amparada na noção de “notório saber” para os itinerários técnico-profissionais;
- Flexibilização do trabalho docente;
- Flexibilização das regras para permitir a adoção do modelo de Educação a Distância (Ead) no Ensino Médio;

- E retirada das garantias de obrigatoriedade da oferta da educação de jovens e adultos no horário noturno (Brasil, 2017).

O Andes (2017) analisa criticamente, tanto as alterações colocadas pela Lei 13.415/2017, quanto a forma que foram colocadas, afirmando que

Essa Lei, que foi aprovada à revelia da sociedade, representa a imposição de medidas que visam modificar a organização e o funcionamento das unidades escolares por meio de novas formas de contratação, de avaliação e de gestão de professores; da reconfiguração dos sistemas educacionais, por meio de parcerias público-privadas, e da legitimação do desvio de recursos públicos para a iniciativa privada (Andes, 2017, p. 10).

A associação destaca como pontos problemáticos a precarização e desvalorização implícita da carreira docente, ao permitir que “profissionais com notório saber reconhecido” ministrem conteúdos e reconhecer que profissionais graduados, após uma “complementação pedagógica”, possam exercer atividade docente (Art. 6º); bem como admitir a graduação no ensino médio normal “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental” (Art. 7º); também quando, ao permitir que o professor trabalhe na mesma instituição por dois turnos seguidos, deixa subentendido a possibilidade deste ter uma jornada de trabalho diária de até 12 horas (Art. 8º) (Andes, 2017, p. 17). Sobre esse aspecto, o Andes considera que

Tal proposta não apenas reforça os ataques que as universidades públicas vêm sofrendo no Brasil, como consolida o caminho que vem sendo trilhado pelos sucessivos governos brasileiros de entregar a formação do magistério, bem como o Ensino Médio e o Ensino Superior, aos interesses privados que encontram no EaD um nicho fartamente lucrativo (Ibidem).

A associação também demonstra um posicionamento cético quanto aos supostos benefícios da reforma, alegados pelo governo, nas questões da universalização do acesso ao Ensino Médio e à formação em tempo integral, especialmente considerando o contexto de congelamento de gastos impostos pela EC 95/2016, que antecedeu a Lei 13.415/2017.

(...) no que se refere à formação em tempo integral, é possível supor que a ampliação da carga horária, progressivamente, será preenchida pela “curricularização” do “tempo de trabalho”. A ideia de reconhecimento de saberes e experiência profissional adquirida no local de trabalho, como acenada pela “certificação de competências” e “terminalidades” intermediárias, poderá ser uma estratégia de consecução da jornada

integral. A legalização, pelo Art. 36, da concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, acabará ainda, artificialmente, com o problema da evasão e repetência, a se refletir nos índices do IDEB (Andes, 2017, p. 18).

Também desmentem a noção de “escolha de percurso formativo”, argumentando que a lei não garante a obrigatoriedade da oferta de mais de uma opção nas escolas, ao contrário, atribui aos sistemas estaduais o papel de definir quais itinerários e arranjos curriculares serão ofertados, de acordo com suas disponibilidades, ao mesmo tempo em que a Base Nacional Comum Curricular impõe avaliações de desempenho padronizadas para estudantes e professores de todo o país, engessando as possibilidades restantes de autonomia.

Trata-se, portanto, de uma satisfação ilusória das necessidades de formação para a população jovem. Na realidade, a formação pragmática, imediatista e fragmentada, numa perspectiva da flexibilidade, prevista na Lei, limita significativamente as oportunidades de acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico e tecnológico, configurando, desse modo uma pedagogia política para o desemprego e para a precariedade da vida que o estágio atual do desenvolvimento do capitalismo lhes reserva (Andes, 2017, p. 19).

A BNCC, que, embora apresente uma roupagem inédita na Lei 13.415/2017, já teve sua natureza debatida e questionada em outra publicação do ANDES, quase um ano antes. Na cartilha **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**, de Março de 2016, o sindicato tece a análise e expressa seu posicionamento em relação a um “protótipo” apresentado pelo Ministério da Educação, ainda na gestão de Dilma. Já a época, o entendimento da organização era de que a fixação rígida de conteúdos pré-determinados e a avaliação por meio de testes padronizados reduziria o caminho formativo a “um treinamento para a resolução de certas questões e situações-problema” (Andes, 2016, p. 7), bem como eventuais resultados negativos nas avaliações recairiam sobre os docentes, intensificando o processo, já em curso, de culpabilização dos mesmos pelo fracasso escolar (Andes, 2016, p. 8).

Especialmente a padronização dos conteúdos e testes, e a consequente uniformização dos materiais didáticos (cuja confecção é de grande interesse das corporações educacionais) é percebida como perigosa por dificultar o desenvolvimento crítico dos estudantes e direcionar uma “mecanização” da atividade

docente, assim como “a definição do que é o saber oficial legitimado” e o “apagamento cultural de legados importantes” (Andes, 2016, p. 11-14). Em resumo:

A crítica fundamental a fazer à BNCC é, pois, que esta não considera as diferenças entre os estudantes, nos seus aspectos culturais, sociais e econômicos, isto é, não há uma discussão sobre a natureza do cidadão que se quer formar. Também retira do trabalho docente a sua condição autônoma, coletiva e criativa na elaboração do currículo e desconsidera a complexidade da vida escolar (Andes, 2016, p. 9).

Mas, apesar da contínua resistência e da incongruência nas bases de sua origem²⁸, a proposta da BNCC seguiu avançando, até sua homologação, numa primeira versão, em 2017, contemplando Educação Infantil e Ensino Fundamental, e no ano seguinte (ainda no apagar das luzes da gestão de Temer) foi homologada também sua versão para o Ensino Médio, através da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

Apesar da curta duração, pelo que foi exposto acima, é notória a contribuição do governo Temer para a implementação das bases de uma ofensiva contra a educação pública, cujo planejamento lhe antecede e a marcha o ultrapassa, como parte de uma onda de ampliação do poder político-ideológico da nova direita. Do ponto de vista socioeconômico, a aplicação rigorosa do receituário neoliberal, em doses concentradas de desproteção da força de trabalho e desmonte de redes de proteção social, também rendeu ao seu governo um impressionante saldo negativo nas condições de vida da população, que, segundo o IBGE (2019, apud Carvalho, 2020, p. 16) tinha, em 2018, ¼ do seu total vivendo abaixo da linha da pobreza (25,3%) e 6,5% na extrema pobreza.

4.2. GOVERNO BOLSONARO: O VÍRUS DO OBSCURANTISMO SE ALASTRA

²⁸ Em entrevista ao folheto informativo do Sindicato Nacional dos Docentes das instituições de ensino superior (InformADES) de Novembro de 2024, o professor Dermeval Saviani, ao fazer pontuações sobre as origens da ideia de uma Base Curricular Comum, observa a definição prévia de uma base comum nas Diretrizes Curriculares Nacionais, fixadas LDB/1996. Nesse sentido, o professor conclui que a função da BNCC seria “ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (Andes, 2024b, p. 8).

O que se segue ao governo antipopular de Temer não é um imediato reavivamento da democracia brasileira, mas a “continuidade do golpe” (Carvalho, 2020, p. 15), com a prisão do principal candidato de oposição (o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva) e o desgaste dos partidos tradicionais, marcadas pelo apoio a Temer, as urnas em 2018 deram vazão a um espectro muito mais extremo dentro da onda neoconservadora que se alastra desde a crise de 2008. Embora, no campo econômico, o governo Bolsonaro dê continuidade à política agressivamente neoliberal adotada por Temer, “inova” em relação ao seu antecessor em alguns aspectos, no campo ideológico: “(...) por expressar tendências fascistas, romper com o discurso de defesa dos direitos humanos, alinhar-se integralmente com os Estados Unidos, na política internacional, e eleger a Educação Pública como um inimigo a ser abatido” (Ibidem).

É possível perceber a sustentação do governo apoiada em três alas distintas: 1) a ala ultraliberal, que centraliza as funções econômicas e política externa, fortemente influenciada pelos Estados Unidos, Banco Mundial e FMI; 2) a ala militarista, que penetra e se espraia por toda a burocracia estatal (chegando ao ponto de mais do que dobrar a presença de militares em cargos no governo, em comparação à gestão anterior²⁹); e 3) a ala obscurantista-religiosa, com grande expressão na chamada “bancada da bíblia” do parlamento, mas também inclui os seguidores de Olavo de Carvalho, ambos compartilham pautas morais em comum, mas o primeiro é politicamente mais relevante (dado seu grande poder material e de influência), porém, pela falta de um programa próprio, optaram por aliar-se à ala ultraliberal (Carvalho, 2020). Como era de se esperar, nesse governo claramente permeado pelas “contradições e conflitos interburgueses” característicos da “nova direita” (Casimiro, 2018, p. 466) a articulação entre estes grupos em alguns momentos mostrou-se tensa, sendo especialmente notável a disputa pela direção da Política de Educação que derrubou o primeiro ministro indicado pelo presidente à pasta.

No decorrer do governo, os evangélicos conseguiram derrubar a indicação de um Ministro da Educação liberal e impor que o posto fosse ocupado por alguém alinhado com a linha obscurantista-religiosa. A condução de Ricardo Vélez expôs os atritos no interior da base de sustentação de Bolsonaro. A

²⁹ Um levantamento feito pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e divulgado em 17 de julho de 2020 identificou a presença de 6.157 militares da ativa e da reserva em cargos civis no governo do presidente Jair Bolsonaro, (Lis, 2020).

ala conduzida por Olavo de Carvalho, incorpora também a missão de livrar o Brasil e sobretudo a Educação do comunismo, do “marxismo cultural”, e resguardar os valores da família. Porém, se choca com os interesses fisiológicos da bancada evangélica e também provoca atritos com a ala militar que tem grande presença no Ministério da Educação (Carvalho, 2020, p. 19).

Um nome que conseguiu a conciliação das alas governistas foi o do Ministro Abraham Weintraub (2019-2020), mais próximo dos olavistas e ultraliberais. Já no mês seguinte a assumir o cargo, anunciou um corte de 30% em recursos destinados às despesas discricionárias de algumas universidades federais que, em suas palavras promoveram “balbúrdia”. A lista que continha inicialmente UFBA, UFF e UnB logo foi expandida para todas as instituições de ensino federais (Oliveira, 2019) e o corte chamado de “contingenciamento”, com a justificativa de atender ao Novo regime fiscal criado pela EC 95, “evidenciando que por trás do discurso ideológico está a sustentação da dívida pública e o favorecimento das corporações de educação que, imediatamente, viram suas ações subirem na bolsa de valores” (Carvalho, 2020, p. 19).

A EC 95 se consolida então como um impiedoso e eficiente instrumento para agravar o subfinanciamento da educação superior. Os cortes por ela justificados comprometeram as condições básicas de funcionamento das instituições federais de ensino e reacenderam o debate sobre velhas pautas, propostas pelo Banco Mundial, para o financiamento das universidades: a cobrança de mensalidades dos estudantes e a captação de recursos no setor privado (Pereira, 2022), na mesma linha de medidas fomentadoras ao elitismo nos espaços universitários, há a sinalização do governo no sentido de buscar reverter as políticas de cotas e assistência estudantil (Carvalho, 2020, p. 20).

Afora os bombardeios ao orçamento da educação pública, o governo Bolsonaro dá seguimento às contrarreformas iniciadas por Temer, cuja medida mais crítica talvez tenha sido a EC 103 de 12 de novembro de 2019, que “altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias”, num ataque frontal à seguridade social do país, e que puxa a fila de outras contrarreformas semelhantes a nível dos estados “inclusive naqueles governados por partidos de oposição” (Carvalho, 2020, p. 22).

Mas estes pesados ataques mobilizam as entidades estudantis e de trabalhadores à luta, que respondem à altura com as grandes manifestações iniciadas em maio de 2019, denominadas de “Tsunami da Educação”. A “primeira onda” do Tsunami ocorreu em 15 de maio de 2019, quando milhares de estudantes, professores e técnicos administrativos se mobilizaram em atos contra os cortes orçamentários promovidos pelo governo federal em 222 cidades de todos os estados, incluindo todas as capitais. As estimativas indicaram a participação de 250 mil pessoas somente na cidade do Rio de Janeiro e 120 mil na Avenida Paulista, em São Paulo, configurando esta como a primeira grande manifestação contra o governo Bolsonaro. A grande adesão aos protestos têm relação com o contexto de ataques à educação pública que já vinham ocorrendo durante o governo Temer e a intensa mobilização para chamar a atenção da população ao problema “(...) a greve da Educação começou dias antes, com alunos (...) entrando nos ônibus e explicando para a população o impacto dos cortes. (...). Nos dias que antecederam o 15M, nas redes sociais, diferentes “cards” e “posts” anunciavam que a aula seria na rua” (Andes, 2019).

Sob a liderança principal de entidades estudantis, entre as quais se destacam a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) outros atos foram convocados e reforçados com o apoio de centrais sindicais, englobando também as pautas mais amplas, como a oposição à reforma previdenciária. Podemos também destacar como parte desse movimento os protestos de 30 de Maio e 13 de Agosto, assim como o impulsionamento do tradicional “Grito dos Excluídos”, no 7 de Setembro daquele ano (GRITO, 2019).

Na manifestação de seu viés autoritário, o governo se esforça para coibir e reprimir os protestos, com ameaças de criminalização aos participantes e incentivo às delações (Carvalho, 2020, p. 21). Carvalho (2020, p. 21) salienta ainda tentativas, por parte do governo, de minar as fontes de financiamento das entidades de classe engajadas na luta que, apesar do fracasso, indicam as disposições das forças “contra-revolucionárias”

A MP 873 (BRASIL, 2019a) determinou que a contribuição sindical não fosse descontada em folha de pagamento, mas por meio de boletos (...). A mesma tentativa foi feita em relação à UNE, com a MP 895 (BRASIL, 2019b) que criou uma carteira estudantil digital com o claro objetivo de cortar o financiamento das entidades estudantis.

Ainda no campo educacional, temos, no lastro da BNCC, a edição de duas resoluções pelo Conselho Nacional de Educação, referentes à formação docente: a Res. 2/2019 (Base Nacional Comum-Formação Inicial) e a Res. 1/2020 (Base Nacional Comum-Formação Continuada), ambas criticadas pelo Andes por promoverem “a descaracterização dos cursos de formação de professores e professoras” (Andes, 2024b, p. 9).

A entidade também entende que a aprovação de tais resoluções ocorreu de maneira semelhante à reforma do ensino médio, atropelando os debates, já em andamento, relativos ao tema, o que inclui uma resolução anterior ainda em processo de implantação (Res. CNE/CP 2/2015). O Andes caracteriza o processo como “autoritário e antidemocrático, marcado pela ausência de diálogo com as entidades nacionais do campo da formação, as instituições formadoras, as entidades representativas de professores/as e de estudantes” (Andes, 2024b, p. 9).

Como explica em entrevista o presidente do Sindicato de Docentes da Universidade Estadual do Ceará (Sinduece), Nilson Cardoso:

“O que está em jogo, nesses dois documentos, é uma formação tecnicista, reducionista do que seja a profissão docente, muito ligada ao currículo da educação básica, tornando o professor um ‘tarefeiro’, alguém que coloca o currículo da educação básica em curso” (Andes, 2024b, p. 10)

No Ensino superior, nota-se um novo aceno ao setor privado, que já vindo de um forte crescimento nos cursos EaD³⁰, conta ainda com o fomento da modalidade pela Portaria nº 2117/2019, que passa a permitir disciplinas a distância nos cursos presenciais ampliação para até 40% (Brasil, MEC, 2019, apud Leher, 2023, p. 44). Assim como, apesar das críticas públicas do ministro Weintraub ao Fies (Oliveira, 2019) há a retomada no crescimento nos recursos destinados ao programa no governo Bolsonaro, seu montante chega a dobrar entre 2020 e 2021, apesar da queda no número de matrículas (Leher, 2023, p. 45-46).

³⁰ Informa Leher (2024) que “em 2010, as matrículas de graduação a distância somavam 750 mil; em 2016, 1,35 milhão; em 2020, 2,95 milhões” (p. 44).

A crise econômica, que ainda estava longe de ser resolvida, ganhou um dramático aprofundamento com a pandemia de Covid-19. A caótica condução do governo, com sucessivas trocas no comando do ministério da saúde³¹ e uma postura negacionista, levou a morte de mais de 700 mil brasileiros (OMS, 2023) somente pela doença, sem considerar as vítimas não contabilizadas da deterioração das condições de vida e trabalho, da fome e da desproteção social, posto que, nesse período, o governo não se furtou de dar continuidade às recomendações do Banco Mundial.

No extenso relatório dedicado aos impactos da covid-19 no Brasil, o Banco Mundial (2020b), a despeito da defesa de ações temporárias que resultam no aumento do gasto público, segue advogando a primazia do ajuste fiscal e a retomada da agenda de reformas neoliberais (...). Alguns pontos dessa agenda são: a) a desvinculação do gasto público em saúde do patamar mínimo definido constitucionalmente a fim de dar mais “flexibilidade” aos gestores públicos; b) o congelamento da folha de pagamentos do funcionalismo público, combinado com a suspensão da progressão na carreira e a interrupção (exceto em saúde e segurança) de novas contratações; c) um ciclo de reformas previdenciárias estaduais, e d) maior controle, vigilância e sanção sobre o desempenho fiscal dos entes federativos a fim de manter o teto de gastos (Pereira, 2022, 28-29).

Uma prova do comprometimento do governo com essas recomendações aparece na própria Emenda Constitucional elaborada na justificativa de combater a pandemia. Denuncia Ferreira (2024) a inclusão na chamada “PEC do Orçamento de Guerra” (EC 106) de dois artigos desconexos às questões de saúde pública:

1) o Art. 6º, que altera o artigo 167 do texto constitucional para permitir a realização de Operações de Crédito acima das despesas de capital, desde que o excedente fosse usado no pagamento de juros da dívida pública (Ferreira, 2024, p. 67-68).

³¹ Foram quatro nomes a ocupar o cargo de Ministro da Saúde durante o governo Bolsonaro, com todas as trocas ocorridas durante o período da emergência sanitária pela Covid-19. Foram eles: Luiz Henrique Mandetta (1º de janeiro de 2019 a 16 de abril de 2020); Nelson Teich (16 de abril de 2020 a 15 de maio de 2020); Eduardo Pazuello (15 de maio de 2020 a 15 de março de 2021); e Marcelo Queiroga (23 de março de 2021 a 31 de dezembro de 2022). Dessa lista, vale destacar o nome de Eduardo Pazuello, militar, sem nenhuma formação na área da saúde, que assumiu interinamente a chefia do ministério, após os dois nomes anteriores (médicos de formação) deixarem o cargo por divergências com os posicionamentos do presidente. A gestão de Pazuello foi marcada pela subserviência absoluta ao presidente; recomendações, no mínimo, controversas e “trapalhadas” logísticas; sua posição tornou-se insustentável principalmente por conta do início lento na vacinação, enquanto o país atingia novos picos no número de morte (Motta, 2021).

O detalhe que agrava a manobra governista é que as despesas com pagamento de juros são consideradas “despesas correntes”, não sendo, portanto, consideradas despesas de capital. Assim, além de “quebrar” a regra de ouro prevista na Constituição, o governo ainda modificou a natureza das despesas a serem realizadas com aquela “quebra”, tudo em sintonia com os interesses do capital remunerado a juros extraídos do orçamento público (Ferreira, 2024, p. 68).

2) o Art. 7º, que autoriza o Banco Central a utilizar títulos do Tesouro Nacional para a compra de “papéis privados, vulgarmente conhecidos como ‘papéis podres’, limpando assim do balanço das instituições beneficiadas por tais operações os ativos que não lhes estivessem gerando rendimentos” (Ibidem). Essa manobra já pode ser percebida como um passo na direção da promoção da autonomia do Banco Central, defendida pelo Banco Mundial na EPP 2018-2013, e que vem a se concretizar plenamente no ano seguinte, com a Lei Complementar nº 179/2021 (Pereira, 2022, p. 29).

Até mesmo a desculpa da “preservação dos empregos” foi utilizada para justificar ataques a classe trabalhadora, como a MP 936 - que permitiu a suspensão de salários e redução de jornadas e salários (BRASIL, 2020, apud Carvalho, 2020, p. 22), mas que não impediu que o ano de 2020 terminasse com o fechamento de mais de 200 mil postos de trabalho, redução que atingiu especialmente as vagas na faixa de até 1 salário mínimo (Cavallini, 2021).

Não só o mercado de trabalho foi afetado pela pandemia. Na educação, o afastamento dos estudantes e professoras das salas de aula acelerou o desfinanciamento. Dados contabilizados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)³² apontam para uma contínua redução no orçamento discricionário das universidades federais entre 2014 e 2021 (indo de 8 para 4,4 bilhões), com a queda mais abrupta, de 1,2 bilhões, registrada no último ano da série.

Em contrapartida, o setor privado recebeu um grande impulso em direção a diversificação de mercado durante a pandemia registrando em 2020 investimentos prioritários nos setores de internet e tecnologia da informação (KPMG, 2020, apud Leher, 2023, p. 52).

³² <https://www.andifes.org.br/2020/08/30/execucao-orcamentaria/>

Os grandes grupos que atuam nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Google Meet, Microsoft Teams...) viram na pandemia uma oportunidade para quebrar as resistências dos docentes, estudantes e sindicatos da educação frente ao ensino a distância, difundindo suas plataformas nas redes de educação básica, sob o manto filantrópico de oferecer suporte para o ensino remoto (Leher, 2023, p. 52).

A falta de apreço do governo Bolsonaro à educação pública fica patente em seu relacionamento truncado com a comunidade acadêmica. Em várias oportunidades, Bolsonaro ignorou os nomes mais votados pela comunidade para fazer sua própria escolha dos reitores das universidades, quebrando a tradição de seus antecessores de nomear o primeiro colocado nas listas tríplexes³³. O presidente chegou a tentar uma intervenção mais radical contra a autonomia das universidades com a edição da MP 979 de 9 de Julho de 2020, para dar ao ministro da educação poder para nomear os reitores “pro tempore” para as instituições federais de ensino, sem a necessidade de eleições para uma lista tríplex, durante o período da emergência de saúde pública decorrente da pandemia da covid-19. Mas devido às reações negativas, tanto da comunidade acadêmica quanto dos demais poderes, a MP foi revogada apenas 3 dias depois (Governo, 2020).

A difícil articulação também contribuiu para uma alta rotatividade na chefia do MEC. Ricardo Vélez (1 de janeiro à 8 de abril de 2019), primeiro nome indicado para o cargo, depois de propor intervenções polêmicas na educação básica, acabou sendo demitido com rejeição até da própria base governista, apenas no quarto mês da nova administração. O segundo, Abraham Weintraub (8 de abril de 2019 à 20 de junho de 2020), acabou caindo devido ao intenso desgaste com os poderes executivo e judiciário, o estopim da crise foi sua participação em um ato público contra o Supremo Tribunal Federal (STF). O substituto anunciado, nem chegou a assumir, Carlos Decotelli, foi forçado a desistir, depois de serem apontadas inconsistências em seu currículo, além de acusações de plágio envolvendo sua dissertação de mestrado. Em lugar da indicação frustrada veio Milton Ribeiro (16 de julho de 2020 à 28 de março de 2022), ministro a passar mais tempo no cargo, que, ao longo da gestão, envolveu-se em polêmicas por falas consideradas homofóbicas e capacitistas, além de atritos com servidores do Inep, que culminou com o pedido

³³ Segundo reportagem do jornal Brasil de Fato, até Fevereiro de 2021, Bolsonaro nomeou 22 reitores que não haviam liderado as respectivas listas tríplexes (Bolsonaro, 2021).

de demissão coletiva de 37 servidores do órgão a menos de um mês da realização do Enem. Apesar disso, o ministro só renunciou após vir à tona um escândalo de corrupção, apontando a existência de um gabinete paralelo dentro do ministério, onde pastores cobravam propina para liberar verbas do FNDE para prefeitos. O caso levou Ribeiro a ser substituído por seu braço direito, Victor Godoy (31 de março à 31 de dezembro de 2022), quem fica na condução da pasta até o fim do governo, dando continuidade à política de cortes orçamentários (Grandes, 2022).

Um outro reflexo do trato destinado à educação, por parte do governo, foi o aumento no número de ataques de violência extrema nas escolas brasileiras. Tais episódios, caracterizados pelo Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH) “como ataques intencionais e premeditados, direcionados ao ambiente e à comunidade escolar, atentando contra a vida e a integridade física das pessoas, por meio do uso de armas de diversos tipos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024), foram registradas em 43 ocorrências, entre 2001 e 2024, sendo mais de $\frac{3}{4}$ desse total (33) a partir de 2019 (Ibidem). O ObservaDH ainda relaciona esse aumento alarmante aos discursos extremistas e a flexibilização da posse de armas, iniciativa promovida já entre os primeiros atos do governo (vide Decreto n. 9685, de 15 de janeiro de 2019³⁴), entendendo que as principais causas dos ataques de violência extrema incluem, além do

(...) aumento do extremismo e sua disseminação por meios digitais que promovem discriminações variadas; a falta de controle e criminalização de discursos e práticas de ódio; a promoção da cultura armamentista e a glorificação da violência; a prevalência de bullying, preconceitos e discriminações no ambiente escolar; e a insuficiente formação profissional para lidar com questões como mediação de conflitos e convivência escolar (Ibidem)³⁵.

Também vale registrar que, de acordo com o Relatório Ataques às Escolas no Brasil, elaborado pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência Escolar, do MEC, “(...) em 100% dos casos, os agressores eram homens motivados por discursos de ódio e comunidades online de violência extrema” (Ibidem). Indicadores que convergem com os discursos do movimento “Escola sem Partido”, de ataques à

³⁴ Altera a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003 (conhecida como “Lei do desarmamento”), estabelecendo novos parâmetros para a aquisição de armas de fogo de uso permitido (Brasil, 2019).

³⁵ Baseado em estudos encomendados pelo Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação da Coordenação-Geral de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas.

escola e às universidades públicas por uma pretensa “contaminação político-ideológica”. Sobre seus idealizadores, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) pondera, em nota redigida por Ramos (2016) que

Além de se manifestarem de forma arrogante e sem nenhuma ética e respeito para com os educadores e a sociedade em geral, emitem uma mensagem de certeza e proposição de ideias supostamente neutras, mas que escondem, na verdade, um teor fortemente persecutório, repressor e violento. Trata-se, na verdade, de uma estratégia cujo conteúdo, mais cedo ou mais tarde, será explicitado, porém, mediante a obtenção do consenso na sociedade que poderá legitimar a coerção como caminho aberto para a violência em direção àqueles que não conjugam da mesma afiliação ideológica conservadora como eles (Ramos, 2016, p. 1).

Vale ressaltar que o projeto de lei idealizado pelo movimento “Escola sem Partido” que circula pelo Congresso Nacional desde 2014 (PL 7180/2014) e havia sido arquivado em 2018, foi desarquivado em fevereiro de 2019, logo nos primeiros dias da gestão de Bolsonaro. Mas, para além deste projeto precursor, no relatório “6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar”, Moura e Silva (2020) listam, de 2014 a 2020 um total de 237 projetos de censura às escolas, “sendo 214 projetos apresentados em municípios e estados e no distrito federal e mais 23 projetos apresentados no congresso federal” (Moura e Silva, 2020, p. 13). Neste mesmo relatório as autoras também indicam que o pico no número de projetos em âmbito nacional também ocorreu em 2019, com um total de 7 projetos (Moura e Silva, 2020, p. 21).

A ponderação sobre a qualidade das intervenções (e tentativas de intervenções) governamentais promovidas durante o governo Bolsonaro reforçam a percepção de Casimiro (2018) de que

(...) a nova direita atual de forma institucionalizada no interior do Estado, reconfigurando sua estrutura dialeticamente como veículo e resultado do processo de atualização da dominação burguesa em sua expressão capital-imperialista. Exerce e cobra a coerção, assim como busca “educar” a sociedade para a construção/naturalização da sociedade do capital. Critica o Estado, ao mesmo tempo em que está visceralmente intrincada nele, enquanto classe dominante. E a partir de sua relação íntima com o Estado (por dentro), aciona diversificadas

estratégias de ação para o aprofundamento das formas de exploração e rapinagem dos recursos e direitos sociais historicamente constituídos no âmbito das lutas de classes (Casimiro, 2018, p. 465).

Entretanto, apesar dos desafios colocados à vida da classe trabalhadora como um todo e especialmente à educação pública, houveram também conquistas nesse último campo, obtidas durante o governo Bolsonaro, das quais podemos destacar duas muito importantes.

A primeira é a criação de um novo FUNDEB, através da Emenda Constitucional 108, de 26 de agosto de 2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. O novo formato apresenta um avanço, não só por propor um aumento gradual no valor mínimo da contribuição Federal para o fundo (saindo de 10% até 23%, em 2026), mas também por incorporar o “Custo-Aluno Qualidade” (CAQ) para o cálculo dos valores a serem repassados, agora levando em consideração, além dos dados dos Estados, a situação de cada município. O que caminha no sentido da diminuição das desigualdades regionais.

Quando alcançar os 23%, a distribuição se dará da seguinte forma:

a) 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF) (...) não alcançar o mínimo definido nacionalmente; b) no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT) (...) não alcançar o mínimo definido nacionalmente; c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades (...) (Brasil, 2020).

Entretanto, Ferreira (2024) faz ressalvas ao novo FUNDEB, considerando o contexto em que ele foi criado.

Entretanto, o padrão mínimo de qualidade a ser atendido pelo estabelecimento do CAQ ainda dependerá da regulamentação do regime de colaboração a ser definido em lei complementar, como disposto no mesmo parágrafo. Além disso, é recomendável que o cálculo do CAQ, para expressar aquele padrão, não esteja submetido às amarras da austeridade fiscal, contida tanto na Lei Complementar 101, de 2000, quanto na Emenda Constitucional 95/2016. Por fim, ainda que as transferências realizadas após a promulgação da EC 108 venham crescendo desde então, seguem representando valores aquém das necessidades a serem atendidas em sua

plenitude por meio das metas aprovadas no PNE em 2014, notadamente no campo do investimento em educação (Meta 20) (Ferreira, 2024, p. 79).

Para o autor, mesmo com o incremento no valor do repasse federal, a educação pública continua longe de poder ser considerada uma prioridade. Com um simples cálculo, comparando os valores repassados ao FUNDEB entre janeiro e outubro de 2022 e os gastos somente com juros e amortização da dívida pública, demonstra a colossal diferença entre as duas despesas, tendo a segunda uma cifra mais de 18 vezes maior (Ibidem).³⁶

Outra grande conquista obtida no período foi a promulgação da Lei Nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que regulamenta a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Esta lei é a culminância de um debate, dentro do serviço social, que se estende desde o início do século, com objetivo de (re)inserir a profissão na política de educação, reconciliando as demandas do campo, à intervenção dos assistentes sociais sob a luz da perspectiva crítica³⁷ (CFESS, 2023). Logicamente, a Lei 13.935/19 não refletia os interesses da gestão Bolsonaro, chegando a ser vetada pelo presidente, mas teve o veto derrubado no congresso (com muita pressão das entidades representativas de psicólogos e assistentes sociais) e, após aprovada, é “robustecida pela Lei 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb e inclui assistentes sociais como profissionais da educação básica” (CFESS, 2023, p. 25).

Consideramos esta uma conquista para a política de educação, pois, dada a natureza coletiva dos espaços de educação, é inevitável que eles sejam permeados pelas expressões da questão social, refletindo a dinâmica do todo da sociedade. Como explica Amaro (2017, p. 7), “isso significa que no cotidiano escolar fenômenos como racismo, homofobia, violências, trabalho infantil, agravos à saúde e a constante luta por cidadania são onipresentes e se corporificam nas relações sociais

³⁶ A partir de valores extraídos do Relatório resumido da execução orçamentária da União, Ferreira (2024) chega os montantes de R\$ 23.234.399.000,00 (Vinte e três bilhões, duzentos e trinta e quatro milhões, trezentos e noventa e nove mil reais) para o FUNDEB, contra R\$ 419.882.184.000,00 (Quatrocentos e dezenove bilhões, oitocentos e oitenta e dois milhões, cento e oitenta e quatro mil reais) somados os pagamentos de juros e amortizações da dívida pública (Ferreira, 2024, p. 79).

³⁷ Ao longo do processo foram organizados grupos de trabalho (GTs), produzidos muitos documentos pela categoria, bem como foram realizadas muitas discussões junto ao poder legislativo. Para mais detalhes, sugerimos a leitura da publicação “Diálogos do Cotidiano: reflexões sobre o trabalho profissional - CADERNO 4” (CFESS, 2023).

e pedagógicas construídas”. Desta forma, entendemos ser necessária e justa a inserção do serviço social nesses espaços conforme o que é pregado pelos princípios fundamentais do código de ética profissional de 1993 (Brasil, 2012a).

De modo geral, o CFESS (2014) afirma que o alinhamento com os princípios do projeto ético-político do serviço social exigem do profissional atuante na política de educação a preferência por uma perspectiva de educação emancipadora que fomente o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, orientando ainda que “no âmbito das atribuições e competências profissionais, seja vedada a conduta que reproduz censura e policiamento dos comportamentos, incutindo dominação ideológica e alienação moral” (CFESS, 2014, p. 33). Nessa linha, a publicação “Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019”, fruto de uma parceria entre o CFESS e o Conselho Federal de Psicologia (CFP), elenca dezenove atribuições ao profissional do serviço social atuante na rede pública de ensino (2022, p. 38-40):

QUADRO 3 - ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS DE ASSISTENTES SOCIAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

1.	Contribuir com o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola com a finalidade da formação dos estudantes para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade;
2.	Subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos de políticas sociais, bem como do exercício e da defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
3.	Contribuir para a garantia da qualidade dos serviços sociais a estudantes, oportunizando o desenvolvimento da criança e do/a adolescente, colaborando para sua formação como sujeitos de direitos;
4.	Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação;
5.	Contribuir no processo de ensino-aprendizagem de modo a assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
6.	Contribuir no fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, na perspectiva de ampliar a sua participação na escola;

7. Aprimorar a relação entre a escola, a família e a comunidade de modo a promover a eliminação de todas as formas de preconceito;
8. Intervir e orientar situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, evasão escolar, atendimento educacional especializado;
9. Contribuir com o processo de inclusão e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão escolar;
10. Criar estratégias de intervenção frente a impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir de situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco, reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escolar;
11. Atuar junto às famílias no enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais, como a própria educação;
12. Favorecer o processo de inclusão e permanência do estudante com necessidades educativas especiais;
13. Participar de ações que promovam a acessibilidade;
14. Fortalecer e articular parcerias com as equipes dos Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS, unidades de saúde, movimentos sociais dentre outras instituições, além de espaços de controle social para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos estudantes;
15. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda;
16. Viabilizar o acesso a programas, projetos, serviços e benefícios sociais aos estudantes e suas famílias por meio de rede intersetorial no território, fortalecendo a permanência escolar;
17. Realizar assessoria técnica com a gestão escolar, bem como participar dos espaços coletivos de decisões;
18. Contribuir em programas, projetos e ações desenvolvidos na escola que se relacionem com a área de atuação;
19. Contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica.

Fonte: Elaboração a partir de CFESS e CFP (2022, p. 38-40).

Atribuições que direcionam a atuação dos(as) assistentes sociais para sua contribuição com a garantia da qualidade da educação. Porém, vale ressaltar que para a categoria, o conceito de “qualidade da educação” diverge da noção conteudista presente na BNCC, ultrapassando o simples domínio de conteúdos e técnicas.

A qualidade da educação, aqui referida, ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana (CFESS,

2014, 44).

Nesse sentido, um objetivo alinhado à superação dos limites colocados às classes subalternas pela estrutura dualista de educação (Frigotto, 2010), e que, por si, demanda a intervenção do serviço social, não só com os estudantes, mas junto de toda a comunidade escolar (dos alunos e seus familiares aos gestores e demais trabalhadores da escola), bem como a superação das ações limitadas meramente ao interior dos estabelecimentos educacionais, sendo necessário a inclusão de agentes externos, na articulação com outras políticas sociais, instâncias de controle social e até movimentos sociais (CFESS, 2014).

Entretanto, as limitações orçamentárias aparecem aqui, novamente, como um grande obstáculo a ser superado. Para além do impacto sobre as condições objetivas³⁸, o parco orçamento disponível tem levado a atritos e disputas entre as próprias categorias profissionais que compartilham o espaço escolar e, em tese, deveriam colaborar no processo de reprodução social que ocorre em seu interior.

Atrito manifesto, por exemplo, na nota publicada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em 24 de novembro de 2023, demarcando uma posição da entidade contrária à PL nº 3.599/23, que busca incluir os psicólogos e assistentes sociais integrantes das equipes multiprofissionais atuantes na rede básica de ensino (nos termos da Lei 13.935/2019) entre os profissionais da educação escolar básica, bem como a inclusão destes profissionais na subvinculação mínima de 70% do FUNDEB (CNTE, 2023). A organização que classifica a proposta da PL como “danosa”, “equivocada” e “oportunista”, descarta psicólogos e assistentes sociais como “parte da essência do trabalho pedagógico”, relegando-os a função de “apoio suplementar” (Ibidem), demonstra desconsideração aos debates promovidos nas últimas duas décadas.

O mal-estar se aprofunda quando a nota, levianamente, reduz “(...) as pautas da inserção de assistentes sociais e psicólogas(os) na educação básica como uma luta corporativista em busca de recursos públicos sem a preocupação com a

³⁸ Isto é, as condições estabelecidas na realidade material para a produção material da sociedade, como “(...) a divisão do trabalho, a propriedade dos meios de produção, a conjuntura, os objetos e os campos de intervenção, os espaços sócio-ocupacionais, as relações e condições materiais de trabalho” (Guerra, 2000, p.1).

educação pública de qualidade” (CFP et al, 2023). E, como se isso já não bastasse, a CNTE ainda atenta contra a honra de duas categorias historicamente aliadas na luta pela melhoria da educação público, ao relacionar a retórica utilizada em favor do reconhecimento de psicólogos e assistentes sociais como profissionais da educação com a empregada pelo movimento de militarização das escolas³⁹ (estratégia a qual ambos os grupos reconhecem como extremamente negativa para a educação) (CNTE, 2023 e CFP et al, 2023).

Essa postura da CNTE no caso da PL nº 3.599/23, nos liga um alerta ao salientar a existência de disputas orçamentárias no interior do próprio campo progressista (nesse caso, grupos genuinamente preocupados com a melhoria da qualidade da educação pública), que podem se converter em uma possível dificuldade de articulação, nesse contexto de congelamento de gastos sociais e desfinanciamento de políticas públicas (acentuado a partir da EC 95), em que o fator financeiro, ou, mais precisamente, o medo da perda dos recursos financeiros já escassos, pode sobrepor à comunhão de pautas, especialmente entre as entidades representativas de categorias profissionais.

Porém, em contrapartida, as constantes demonstrações de força da classe trabalhadora, que se fez ouvir através das ruas, mesmo no recente contexto de fragilidade democrática e governos autoritários (Carvalho, 2020), indicam que a articulação das entidades representativas e movimentos sociais em torno da defesa e ampliação do orçamento para uma política de educação verdadeiramente pública e democrática ainda é um caminho viável para a concretização de uma educação que realmente atenda os interesses da classe trabalhadora. Se os protestos que se seguiram na última década não puderam barrar completamente os ataques perpetrados pelos representantes do grande capital, é inegável que eles foram de fundamental importância na contenção dos danos, impedindo um cenário ainda mais tenebroso.

³⁹ Segundo Santos (2020), o termo refere-se ao processo que vem sendo registrado desde os anos 1990, com notória ampliação a partir da década de 2010, em que a gestão de escolas públicas é entregue a corporações militares ou às secretarias de Segurança Pública, e passam a mimetizar as escolas militares das corporações estaduais, copiando suas práticas e regulamentos, abrindo mão dos princípios e gestão democrática garantidos na LDB (em favor da soberania da hierarquia e da obediência) mas de sua respectiva fração no orçamento das secretarias de Educação. “Ou seja, trata-se da aplicação de verbas destinadas à educação pública (regida por normas legais balizadas pelos princípios de gratuidade, acesso livre, liberdade e pluralidade pedagógica) em projeto alheio aos princípios legais que deveriam conduzi-la” (Santos, 2020, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a problematizar as tendências da política de educação básica brasileira, sob a luz da perspectiva crítica, no atual estágio da sociedade de classes, demarcando suas potencialidades e desafios à atenção das reais necessidades da classe trabalhadora. Para tanto, seu percurso se iniciou na discussão dos fundamentos sócio-históricos da educação, entendendo-a como indissociável do processo de produção e reprodução social, dentro da teoria gramsciana, com papel fundamental da geração de consenso (Casimiro, 2018; Schlesener, 2016).

Embora, sob o controle da classe dominante, a política de educação se estruture de maneira dualista, apresentando configurações distintas para as elites dirigentes e classes subalternizadas (Frigotto, 2010), a percepção geral entre os autores analisados é de que esta se constitui em um campo em disputa, sobre o qual a pressão popular, dos movimentos sociais ligados à classe trabalhadora, foram fundamentais ao seu reconhecimento enquanto um direito social e à sua expansão no Brasil. Especialmente no período da redemocratização, onde tais movimentos conseguem expressar seus interesses na Constituição “Cidadã” de 1988.

Entretanto, uma análise do contexto socioeconômico global nas últimas décadas do Século XX (conduzida no item 2.2) indicou uma forte pressão contrária por parte da burguesia internacional, através de organizações multilaterais (como a ONU e o Banco mundial) que, desde a guerra-fria, atuam como Aparelhos Privados de Hegemonia na divulgação dos ideais neoliberais, buscando a recomposição do capital. Esse movimento, conforme constatamos no item 3, acaba interferindo fortemente no período de consolidação da política de educação desenhada na CF-88. O impulso de expansão do acesso à educação, desejado pelas camadas populares, é desvirtuado pelas elites. Num primeiro momento, pela abertura do setor da educação à iniciativa privada⁴⁰, depois a abertura do próprio orçamento público à penetrabilidade dos investimentos do capital privado e (complementarmente) na

⁴⁰ Conforme percebido a partir da observação do número de matrículas nos vinte anos entre 1996 e 2016, período em que as redes privadas, em todos os níveis da educação básica, ou ampliaram seus números, ou, diante de uma tendência geral de queda, registraram diminuições menos bruscas que as demais redes de educação.

reconfiguração da educação pública para atender as demandas de capacitação impostas pelos grupos empresariais, baseadas na teoria do capital humano (Leher, 2001; Motta, 2007; Silva, 2022).

A partir do capítulo 4, na tentativa de colher indicativos de perspectivas futuras para a educação básica brasileira, nos dedicamos à análise de conjuntura mais atual, demarcada pela ascensão ao poder da “Nova Direita” (com marco inicial no impeachment de Dilma Rousseff, em 2016), uma radicalização do modelo educacional que se vinha construindo anteriormente, e a adoção de uma postura, principalmente, reativa dos movimentos sociais, dessa vez, empenhados não somente no mote da expansão, mas também na preservação de seus direitos.

Apesar da derrota de Jair Bolsonaro nas eleições de 2022, seus correligionários do PL (Partido Liberal) conquistaram a maior bancada no Congresso Federal (99 deputados). Além disso, a somatória das bancadas dos partidos que o apoiaram, consolidaram uma significativa vantagem em relação à base de partidos que apoiou a eleição de Lula para seu terceiro mandato presidencial (com 187 deputados, contra 108 da base governista) (Lago, 2022). Isso, mesmo desconsiderando os números de legendas que, oficialmente, se abstiveram no segundo turno da eleição presidencial, mas cujo posicionamento político espelha o de partidos da base bolsonarista⁴¹, atestam, não só a sobrevivência dos ideias da direita, mas o seu domínio sobre o parlamento.

Mesmo tentando evitar incorrer no erro de uma análise prematura da política de educação conduzida pelo governo Lula 3, o que se assiste, até o momento, é uma manutenção da base de contrarreformas promovidas por Temer e Bolsonaro, até mesmo na falta de diálogo, manifesta em alguns episódios de autoritarismo (Andes, 2024b). Fato que, entre outras ações, motivou a deflagração de uma greve na rede de educação federal, com duração de mais de 2 meses e a adesão de mais de 65 instituições federais (Andes, 2024a).

Nesse sentido, concluímos que o prognóstico para a educação básica brasileira é, no mínimo, sombrio, dada a perspectiva de continuidade e ampliação da

⁴¹ Somente para citar o exemplo de maior impacto, temos o União Brasil (partido derivado do PSL, legenda pela qual Bolsonaro se elegeu em 2018) formando a terceira maior bancada, com 59 deputados (Lago, 2022).

incorporação desregulada das TICs nos ambientes educacionais (especialmente através de sistemas de ensino, materiais didáticos e plataformas virtuais de aprendizagem) (Leher, 2023), da manutenção da BNCC e Reforma do Ensino Médio (Andes, 2024b), bem como, da política econômica de contenção de gastos públicos⁴². Contudo, da mesma forma que as camadas populares se empenharam no enfrentamento à ditadura empresarial-militar e fizeram valer seus interesses, em relação à educação, na assembleia nacional constituinte (1987-1988), é, mais uma vez, necessário nos empenharmos na disputa pela direção da política de educação, contra as forças dessa “nova direita” que a querem totalmente submetida à produção e reprodução do capital.

Posto que mesmo as mudanças propostas na reforma do Ensino Médio (como visto, muito distantes de atender às reais necessidades da classe trabalhadora), não encontram sustentação nas atuais condições estruturais das escolas brasileiras (Moraes et al, 2022, p. 3). Consideramos que a questão orçamentária deve ser central nas reivindicações pela qualificação da educação, abarcando tanto a derrubada de todo e qualquer mecanismo de comprometimento do orçamento público em prol do pagamento de juros e amortizações da dívida pública, quanto a oposição da concessão do mesmo à iniciativa privada sob qualquer forma de terceirização. E, diante das dificuldades colocadas à atuação docente fomentadora da crítica, dadas as limitações impostas pela BNCC e/ou leis de cunho ideológico, nos moldes do “Escola sem partido”, compreendemos que a defesa da educação pública de qualidade deve ultrapassar os limites dos espaços formais de educação e ser assumida por todos e todas, articulando os(as) trabalhadores(as) da educação, pesquisadores(as), movimentos sociais, sindicatos, entidades representativas, etc., buscando assim a conscientização e mobilização do conjunto da sociedade, por uma ruptura do modelo de educação dualista e uma virada política em direção à emancipação humana.

⁴² O governo Lula não deu continuidade ao Teto de Gastos da EC 95, mas propôs, em substituição, um novo arcabouço fiscal, que estabelece condicionantes para permitir o aumento de gastos acima da inflação (no limite de apenas 2,5%), mas que na prática é muito semelhante ao anterior (Vasconcelos e Carrano, 2023).

REFERÊNCIAS:

AMARO, Sarita. **Serviço social em escolas**: Fundamentos, processos e desafios. 1 ed. Editora Vozes, 2017.

ANDES-SN. **A Contrarreforma do Ensino Médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Brasília: Imprensa ANDES-SN, 2017. 32 p. Disponível em: <https://andes.org.br/sites/publicacoes>. Acesso em: 26 dez. 2024.

ANDES-SN. **Comunicado nº 104/2024/CNG/ANDES-SN**. Brasília, 2024a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1LPuWeAvl8NAne-3QLcpoqil-uDz1sN4Q/view>. Acesso em: 22 mar 2025.

ANDES-SN. **InformANDES**: As lutas em defesa da educação pública. Especial. ed. Brasília: Imprensa ANDES-SN, 2024b. 12 p. Disponível em: <https://andes.org.br/sites/publicacoes>. Acesso em: 26 dez. 2024.

ANDES-SN. **Projeto do Capital para a Educação**: análise e ações para a luta. Brasília: Imprensa ANDES-SN, 2016. 26 p. Disponível em: <https://andes.org.br/sites/publicacoes>. Acesso em: 26 dez. 2024.

ANDES-SN. **Tsunami da Educação**: Protestos acontecem em todos os estados e no DF. SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, [S. l.], 16 maio 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/tsunami-da-educacao-protestos-acontecem-em-todos-os-estados-e-no-df1>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BASTOS, Cristiane Pereira de Moraes. **A Corrosão do Caráter Público das Universidades Federais**: Influências do Banco Mundial no REUNI. Orientadora: Ângela Carvalho de Siqueira. 2009. 217 f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2009. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp110583.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BOLSONARO nomeia pela 22ª vez reitor que não ficou em primeiro na consulta pública. **Brasil de Fato**, São Paulo - SP, 23 fev. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/23/bolsonaro-nomeia-pela-22-vez-reitor-que-nao-ficou-em-primeiro-na-consulta-publica/>. Acesso em: 22 fev. 2025

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10ª. ed. rev. e atual. Brasília. Conselho Federal de Serviço Social (Org), 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de agosto 2024

BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p. 6. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm. Acesso em 09 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Estabelece os meios de implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p. 7. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p. 8. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p. 9. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.097, de 24 de abril de 2007. Acresce dispositivos aos Decretos nºs 3.035, de 27 de abril de 1999, e 4.175, de 27 de março de 2002. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p. 10. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6097.htm. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Decreto n. 9685, de 15 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a política nacional de armamentos. **Diário Oficial da União**, 15 jan. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9685.htm. Acesso em: 22 fev. 2025

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera o art. 212 da Constituição Federal e inclui o art. 212-A, para instituir o novo Fundeb. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm . Acesso em 24 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, institui a Política de Fomento

à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 33, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 03 fev 2025.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 26 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Temporalis**, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 53–76, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17702>. Acesso em: 22 nov. 2024.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; MENESES, Raquel Marinho de; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9181>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CARVALHO, Soraia de. Caracterização dos Governos Pós-Golpe de 2016 no Brasil e seus Impactos na Educação. In: CARVALHO, Soraia de (org.). **Contrarreformas na Educação e Lutas Estudantis**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. cap. 1, p. 13-26.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Nova Direita**: Aparelhos de ação política ideológica no Brasil contemporâneo. 1. ed. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2018.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da Educação Pública no Brasil: Evolução dos Gastos. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011. cap. 2, p. 29-49. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12318. Acesso em: 1 dez. 2024.

CAVALLINI, Marta. Fechamento de vagas formais em 2020 atingiu mais quem ganhou de meio a 1 salário mínimo. **G1**, [S. l.], 3 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2021/04/03/fechamento-de-vagas-formais-em-2020-atingiu-mais-quem-ganhou-de-meio-a-1-salario-minimo.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2025.

CFP – CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA *et al.* Nota pública: Assistentes Sociais e Psicólogas(os) são trabalhadoras(es) da Educação. **CFESS**, Brasília, 28 nov. 2023. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/noticia/view/2063>. Acesso em: 13 mar. 2025.

CFESS. **Diálogos do Cotidiano**: reflexões sobre o trabalho profissional, CADERNO 4. Brasília (DF), 2023. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf>. Acesso em 7 fev. 2024.

CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, Série Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais n.3, 2014. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.Pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

CFESS. Conselho Federal De Serviço Social, CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogos (os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019 - Versão 2022. Brasília, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/manual_lei_13935-final-web.pdf. Acesso em 27 jan. 2024.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. A inclusão de psicólogos e assistentes sociais na LDB descaracteriza e afronta a profissão dos/as trabalhadores/as em educação.... **CNTE**, Brasília, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/a-inclusao-de-psicologos-e-assistentes-sociais-na-ldb-des-caracteriza-e-afronta-a-profissao-dos-as-trabalhadores-as-em-educacao-bd05>. Acesso em: 13 mar. 2025.

DENTZ, Marta von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 121, p. 199-218, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/5JGhKMMx6hHsvdvnpDF7Y4c/> . Acesso em: 16 mar. 2025.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, Paulo Rubem Santiago. Fundos públicos em disputa e o financiamento da educação. In SILVA, Luciana Leandro da; ARAUJO, Rute Pereira Alves de; SANTOS, Joedson Brito dos (org.). **A educação brasileira no contexto pandêmico**: desafios e perspectivas. 1. ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2024. p. 59-85. Disponível em: <https://livros.editora.ufcg.edu.br/index.php/edufcg/catalog/book/282>. Acesso em 18 out. 2024.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Panorama da política de educação básica no Brasil. In FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (org.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 45-59.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO revoga MP que autorizava Weintraub a nomear reitores durante a pandemia. **Portal Senado Notícias**, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/06/12/governo-revoga-mp-que-autorizava-weintraub-a-nomear-reitores-durante-a-pandemia>. Acesso em: 23 fev. 2025.

GRANDES polêmicas e validade curta: os cinco ministros da Educação de Bolsonaro. **Congresso em Foco**, [S. l.], 26 jun. 2022. Disponível em: <https://www.congressoemfoco.com.br/noticia/11571/grandes-polemicas-e-validade-curta-os-cinco-ministros-da-educacao-de-bolsonaro>. Acesso em: 22 fev. 2025.

“GRITO dos excluídos” e “Tsunami da Educação” levam milhares às ruas contra Bolsonaro. **Brasil de Fato**, São Paulo - SP, 7 set. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/09/07/grito-dos-excluidos-e-tsunami-da-educacao-ao-levam-milhares-as-ruas-contr-bolsonaro/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

GUERRA, Yolanda. A Instrumentalidade No Trabalho Do Assistente Social. In **“Capacitação em Serviço Social e Política Social”**, Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais, CFESS/ABEPSS-UNB, 2000.

IAMAMOTO, Marilda. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS, ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009. p. 341-376.

IBGE. Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. **Agência IBGE Notícias**, [S. l.], 17 maio 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 17 jan. 2025.

IBGE. IBGE divulga indicadores sociais dos últimos dez anos. **Agência IBGE Notícias**, [S. l.], p. ?, 28 set. 2007. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13367-asi-ibge-divulga-indicadores-sociais-dos-ultimos-dez-anos>. Acesso em: 4 dez. 2024.

LEHER, Roberto. Mercantilização da Educação Básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. **PARADIGMA**, Maracay, v. 44, n. 5, p. 34–60, 2023. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1495/1320>. Acesso em: 19 nov. 2024.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, [S. l.], n. 3. p. 19-30, 2001. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

LIS, Laís. Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis, aponta TCU. **G1**, [S. l.], 17 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/17/governo-bolsonaro-tem-6157-militares-em-cargos-civis-diz-tcu.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Outubro**, [s. l.], ed. 4, p. 7-15, 2000. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/meszarus/1998/02/40.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 29 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Inep. Apresentação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Inep. **Enem**: Sua porta de entrada para a educação superior. [S. l.], [202-?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Observatório Nacional dos Direitos Humanos et al. Ataques de violência extrema. **Observatório Nacional dos Direitos Humanos - ObservaDH**, [S. l.], 6 set. 2024. Disponível em: <https://observadh.mdh.gov.br/violenciasnascolas/ataques>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.82-95, nov. 2011. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/225>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MOTTA, Anaís. Mandetta, Teich, Pazuello e Queiroga: os 4 ministros da Saúde da pandemia. **Uol**, [S. l.], 15 mar. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/15/mandetta-teich-pazuello-e-queiroga-os-4-ministros-da-saude-da-pandemia.htm>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Do capital humano ao capital social**: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos de educar para o conformismo.

Orientador: Carlos Nelson Coutinho. 2007. 379 f. Tese (Pós-graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-4046>. Acesso em: 23 set. 2024.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil**: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordça, 2020. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>. Acesso em: 05 mar. 2025.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Elida. ‘Não há corte, há contingenciamento’, diz ministro sobre orçamento das universidades federais. **G1**, [S. l.], 7 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/07/nao-ha-corte-ha-contingenciamento-diz-ministro-da-educacao-sobre-orcamento-das-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2025.

OMS declara o fim da emergência global de Covid. **Jornal Nacional**, 05 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/05/05/oms-declara-o-fim-da-emergencia-global-de-covid.ghtml> . Acesso em: 21 fev. 2025.

PEREIRA, João Márcio Mendes. As estratégias de assistência do Banco Mundial para o Brasil em perspectiva política (1990-2020). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 14, n. 37, e 031, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180314372022e0301>. Acesso em: 20 out. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. “Escola sem partido”: a criminalização do trabalho pedagógico. **ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, [S. l.], 3 ago. 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/1949-news/>. Acesso em: 1 fev. 2025.

ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em educação popular**: um diálogo com Paulo Freire. Orientador: José Francisco de Melo Neto. 2008. 401 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2008.

SANTOS, Eduardo. J. F. **Militarização das escolas públicas no Brasil**: expansão, significados e tendências. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11015>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SANTOS, Jailson dos. A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quais são as perspectivas para a nova territorialidade e para a nova institucionalidade? In FRIGOTTO, Gaudencio. (coord.). **Ofertas formativas e características regionais: A Educação Básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro.** Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho de 2015, pp. 100-112. Disponível em: https://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/PDF/PDF%20PESQUISAS/2012-Ofertas%20Formativas%20e%20Carac%20Regionais%20do%20Nivel%20Me%CC%81dio%20no%20RJ_These-Faperj_RelFinal.pdf. Acesso em 06 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões Invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci.** Ponta Grossa: UEPG, 2016.

SILVA, José Fernando Siqueira da. Pesquisa e produção do conhecimento em Serviço Social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, ed. 2, p. 282-297, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/2319/3248>. Acesso em: 6 jan. 2023.

SILVA, Antonio Israel Carlos da. **Empresariamento do ensino superior brasileiro nos anos 2000.** Orientador: Ana Cristina de Souza Vieira. 2022. 204 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/46141/1/TESE%20Antonio%20Israel%20Carlos%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

TUDO sobre Michel Temer. **Época**, [S. l.], 26 maio 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/tudo-sobre/noticia/2016/05/michel-temer.html>. Acesso em: 23 mar. 2025.

VASCONCELOS, Frédi; CARRANO, Pedro. Novo arcabouço fiscal supera teto de gastos, mas limita investimentos públicos. **Brasil de Fato**, Curitiba - PR, 26 mai. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/26/novo-arcabouco-fiscal-supera-teto-de-gastos-mas-limita-investimentos-publicos/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.