



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



LILIANE SANTOS TOBIAS

**IDEOLOGIA E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: TENDÊNCIAS
HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS**

**JOÃO PESSOA
2025**

LILIANE SANTOS TOBIAS

IDEOLOGIA E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: TENDÊNCIAS HISTÓRICAS
E CONTEMPORÂNEAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão.

JOÃO PESSOA
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

T629i Tobias, Liliane Santos.

Ideologia e política educacional no Brasil :
tendências históricas e contemporâneas / Liliane Santos
Tobias. - João Pessoa, 2025.
266 f. : il.

Orientação: Wilson Honorato Aragão.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Política educacional. 2. História da educação. 3.
Ideologia e educação. 4. Neoliberalismo. 5.
Neoconservadorismo. I. Aragão, Wilson Honorato. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA DOUTORANDA LILIANE SANTOS TOBIAS, E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Wilson Honorato Aragão (Orientador)	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente  WILSON HONORATO ARAGAO Data: 08/04/2025 12:48:49-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Marcia Ângela da Silva Aguiar	PPGE/UFPE	 MARCIA ANGELA DA SILVA Assinado de forma digital por MARCIA ANGELA DA SILVA AGUIAR:03642054404 Dados: 2025.04.01 17:40:46 -03'00'
Flávio Romero Guimarães	ESMA	Documento assinado digitalmente  FLAVIO ROMERO GUIMARAES Data: 01/04/2025 18:21:13-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Rhoberta Santana de Araújo	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente  RHOBERTA SANTANA DE ARAUJO Data: 09/04/2025 09:55:48-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente  MARIA DAS GRACAS GONCALVES VIEIRA GUERRA Data: 09/04/2025 10:26:14-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Janine Marta Coelho Rodrigues	PPGE/UFPB	
Ana Cláudia da Silva Rodrigues	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente  ANA CLAUDIA DA SILVA RODRIGUES Data: 26/03/2025 07:23:05-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 26 de março de 2025

*Ao meu Pai Manuel Tobias (In memoriam)
que um dia me disse que eu seria
“Doutora”.*

*Ao meu filho Pedro Davi, à Marilene minha
mãe, à minha querida Vó Maria, por serem
luz, força e inspiração nos meus dias.*

AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas” (Gonzaguinha).

Ouçõ esta música enquanto escrevo estes agradecimentos. Após o árduo processo de pesquisa e escrita, este é, para mim, um momento de emoção. Ele me transporta para a trajetória percorrida até aqui, me faz lembrar da dureza de produzir um trabalho acadêmico em meio a um cotidiano tão complexo – enquanto mulher, mãe e trabalhadora.

Agradeço ao PPGGE e ao seu corpo docente pelas contribuições ao meu processo formativo. Tenho orgulho de concluir esta etapa tão significativa da trajetória acadêmica em uma instituição pública, assim como foi todo o meu percurso estudantil.

Agradeço, em especial, aos professores Rhoberta Santana e Daniel Oliveira por me acolherem como estagiária docente. Foram experiências exitosas e muito significativas para a continuidade do trabalho de tese.

Agradeço ao meu orientador, o professor Wilson Aragão, pela confiança e disponibilidade. E estendo meus agradecimentos aos membros da banca que avaliaram e contribuíram com este trabalho.

Externo também minha gratidão a todos os professores e professoras que estiveram presentes na minha jornada escolar e acadêmica, lembrando, de forma especial, minha orientadora de PIBIC e Graduação, a querida professora Sandra Amélia, que semeou em mim o gosto pela pesquisa e tanto contribuiu com a minha formação profissional.

Iniciei o doutorado durante a pandemia do Covid-19, período tão difícil e singular, que nos mostrou o quanto as relações humanas são importantes e, também, como a arte, a literatura e a educação nos salvam. Apesar da pouca vivência “física” no espaço da sala de aula, conheci pessoas queridas que compartilharam comigo momentos especiais. Agradeço a Cleomar, Rodrigo e Geórgia pela parceria e amizade durante esse processo.

Agradeço, de forma particular e especial, às minhas duas musas inspiradoras: à minha mãe, Marilene, pelo amor incondicional, apoio e torcida. Como sou grata por tê-la como guia nesta vida. Tudo o que sou, devo a você. E agradeço à Vó Maria, que, aos seus 92 aninhos, é a pessoa mais sábia que conheço. Como me sinto agraciada por tê-la em minha vida, com suas palavras de apoio que sempre foram alicerce para mim.

Agradeço à minha ‘pequena-grande’ família: ao meu filho Pedro Davi, o grande amor da minha vida, meu maior admirador e parceiro; e à Mike, meu companheiro, pelo amor e compreensão. Esta conquista é nossa!

Agradeço à Joel, meu primo-irmão de todas as horas, por sempre me ouvir e dividir comigo as dificuldades acadêmicas e profissionais. À Lidiane, minha ‘Nana’, irmã tão amada, agradeço por sua torcida sincera e por suas tão generosas palavras de incentivo. Também agradeço a todos os meus familiares que estão vibrando por este momento e partilham um cantinho afetuoso em meu coração.

Aos meus amigos, colegas de trabalho e alunas/os, agradeço pela compreensão e torcida.

Agradeço também à CAPES pela bolsa de pesquisa, que tanto contribuiu para a realização deste trabalho.

Por fim, dedico este momento ao meu pai, Manuel Tobias (*in memoriam*). Eu acreditava que ao concluir o doutorado, iria até sua casa e lhe revelaria uma lembrança de infância: “Pai, você foi a única pessoa que me disse, quando eu tinha apenas 9 anos de idade, que um dia eu seria ‘uma Doutora’”. Hoje, essas palavras fazem todo o sentido para mim. Você ficaria envaidecido, orgulhoso e feliz, eu sei.

Gratidão à Deus, meu alicerce e sustento, por me permitir viver todas as experiências que me trouxeram até aqui.

Como disse Manoel de Barros: “A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Desejo que muitas pessoas tenham oportunidades de se encantar com suas pequenas e/ou grandes conquistas; que tenham fé na vida, nas pessoas, e na luta diária e coletiva por dias melhores.

Hoje, mais do que nunca, me orgulho de quem eu sempre fui, de quem sou: “Uma eterna aprendiz!”

RESUMO

No atual estágio do desenvolvimento capitalista a ressignificação da crise estrutural – que vem se arrastando desde 2008 – pautou-se na propaganda de “crise ético-moral”: transmutando os determinantes socioeconômicos para uma perspectiva subjetiva/individual. A moralização do debate público foi alçada como medida de justificação e ‘concertação’ do contexto de crise, decretando falência do modelo de Estado socialdemocrata/social-liberal de “terceira via” e da ampliação de direitos e pautas progressistas. Como resultante, a aliança neoliberalismo e neoconservadorismo redimensionou o sentido ideológico-político dos espaços sociais e de lutas de classe. A face do exposto, partimos da hipótese de que em contextos de crise a educação é utilizada como uma ferramenta estratégica para a construção de consensos, aspecto que justifica o premente interesse e a necessidade de controle ideocultural pelas classes dominantes, tornando-se campo de disputas ideológicas. Diante disso, a temática central que orienta o presente trabalho de tese é ideologia e educação, tendo por objetivo geral analisar as tendências ideológicas presentes no desenvolvimento da política educacional brasileira e seus desdobramentos contemporâneos. Como objetivos específicos buscamos: identificar em cada momento histórico os principais instrumentos formulados na política educacional, situando as repercussões dos cenários econômico-políticos e as disputas ideoculturais envoltas nos debates para aprovação e implementação; compreender quais tendências da política de educação repercutem em cada estágio de desenvolvimento, identificando os avanços e recuos; e apontar as tendências contemporâneas e seus significados, sinalizando as rupturas e continuidades. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e análise documental (a partir de algumas legislações e documentos públicos, bem como informações coletadas em portais e sítios eletrônicos), buscando responder ao problema da pesquisa. A abordagem foi qualitativa, tendo como método o materialismo histórico-dialético. Os principais resultados identificados nos permitiu situar quatro macrotendências que se estabeleceram historicamente na política de educação: a tendência ideológica colonizadora; a tendência ideológica liberal-conservadora, a tendência ideológica modernizadora (reformista e autoritária) e a tendência ideológica progressista. A *modernização conservadora*, característica do “desenvolvimento desigual e combinado” brasileiro, tem reatualizado e incorporado novos elementos, considerando os determinantes impostos pelo ideário neoconservador que veio se espalhando nos últimos anos, congregando demandas inéditas com a *plataformização* e *algoritmização* do cotidiano. Assim, algumas frentes e blocos de poder tem se mobilizado, pautando suas demandas e fazendo com que a educação mantenha e incorpore novos direcionamentos, reatualizando o seu papel na *construção-mantenção-reprodução* do consenso. Analisar as determinações ideológicas que se estabeleceram na política de educação nos permitiu compreender quais as requisições impostas para formação da classe trabalhadora no atual cenário de crise e como isso reverbera no consenso estabelecido para reprodução da sociabilidade burguesa brasileira em seu *modus operandi*.

Palavras-chave: Política educacional; História da educação; Ideologia e educação; Neoliberalismo; Neoconservadorismo.

ABSTRACT

In the current stage of capitalist development, the reframing of the structural crisis —ongoing since 2008 — has been based on the rhetoric of an “ethical-moral crisis,” shifting socio-economic determinants to a subjective/individual perspective. The moralization of public debate has been elevated as a means of justification and “restoration” amid the crisis, declaring the bankruptcy of the social-democratic/social-liberal “third way” model and the expansion of rights and progressive agendas. As a result, the alliance between neoliberalism and neoconservatism has redefined the ideological-political meaning of social spaces and class struggles. Based on this, we hypothesize that in times of crisis, education is used as a strategic tool for building consensus, an aspect that explains the dominant classes’ pressing interest in and need for ideocultural control, turning education into a field of ideological disputes. Given this, the central theme guiding this doctoral thesis is ideology and education, with the general objective of analyzing the ideological trends present in the development of Brazilian educational policy and its contemporary implications. Specifically, we aim to: identify, in each historical period, the main instruments formulated within educational policy, contextualizing the repercussions of economic-political scenarios and the ideocultural disputes involved in their approval and implementation; understand which trends in educational policy emerge at each stage of development, identifying advances and setbacks; and indicate contemporary trends and their meanings, highlighting ruptures and continuities. The methodology used consisted of bibliographic research and document analysis (based on selected legislation and public documents, as well as data gathered from official portals and websites), aiming to answer the research problem. The approach was qualitative, and the method adopted was historical-dialectical materialism. The main results allowed us to identify four macro-trends that have historically shaped educational policy: the colonizing ideological trend; the liberal-conservative ideological trend; the modernizing ideological trend (reformist and authoritarian); and the progressive ideological trend. *Conservative modernization*, characteristic of Brazil’s “uneven and combined development,” has been rearticulated and has incorporated new elements, shaped by the imperatives of the neoconservative ideology that has expanded in recent years, integrating unprecedented demands with the *platformization* and *algorithmization* of daily life. Thus, certain fronts and power blocs have mobilized, shaping their demands and prompting education to maintain and adopt new directions, reaffirming its role in the *construction-maintenance-reproduction* of consensus. Analyzing the ideological determinations embedded in educational policy allowed us to understand the requisites currently imposed for the formation of the working class and how this resonates with the consensus required for the reproduction of Brazilian bourgeois sociability in its *modus operandi*.

KEYWORDS: educational Policy; History of education; Ideology and education; Neoliberalism; Conservatism.

RESUMÉN

En la actual etapa de desarrollo capitalista, la redefinición de la crisis estructural – que se viene prolongando desde 2008 – se ha basado en la propaganda de una “crisis ético-moral”: la transmutación de los determinantes socioeconómicos en una perspectiva subjetiva/individual. La moralización del debate público se planteó como medida de justificación y “restauración” en el contexto de crisis, declarando la quiebra del modelo de Estado “tercera vía” socialdemócrata/socialliberal y de la ampliación de derechos y agendas progresistas. Como resultado, la alianza entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo reformuló el significado ideológico-político de los espacios sociales y las luchas de clases. En vista de lo anterior, partimos de la hipótesis de que en contextos de crisis, la educación es utilizada como herramienta estratégica para la construcción de consensos, aspecto que justifica el acuciante interés y necesidad de control ideológico y cultural por parte de las clases dominantes, constituyéndose en un campo de disputas ideológicas. En vista de ello, el tema central que orienta este trabajo de tesis es la ideología y la educación, con el objetivo general de analizar las tendencias ideológicas presentes en el desarrollo de la política educacional brasileña y sus desdoblamientos contemporáneos. Como objetivos específicos, buscamos: identificar en cada momento histórico los principales instrumentos formulados en la política educativa, situando las repercusiones de los escenarios económico-políticos y las disputas ideológico-culturales involucradas en los debates para su aprobación e implementación; comprender qué tendencias en la política educativa inciden en cada etapa del desarrollo, identificando avances y retrocesos; y señalar las tendencias contemporáneas y sus significados, señalando rupturas y continuidades. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica y el análisis documental (con base en determinadas legislaciones y documentos públicos, así como información recolectada de portales y sitios web), buscando dar respuesta al problema de investigación. El enfoque fue cualitativo, utilizando como método el materialismo histórico-dialéctico. Los principales resultados identificados permiten situar cuatro macro tendencias que se han establecido históricamente en la política educativa: la tendencia ideológica colonizadora; la tendencia ideológica liberal-conservadora, la tendencia ideológica modernizadora (reformista y autoritaria) y la tendencia ideológica progresista. La *modernización conservadora*, característica del “desarrollo desigual y combinado” de Brasil, se ha actualizado e incorporado nuevos elementos, considerando los determinantes impuestos por la ideología neoconservadora que se viene difundiendo en los últimos años, aglutinando demandas inéditas con la *plataformización* y *algoritmización* de la vida cotidiana. Así, algunos frentes y bloques de poder se han movilizado, planteando sus demandas y garantizando que la educación mantenga e incorpore nuevos rumbos, reactualizando su papel en la *construcción-mantenimiento-reproducción* de consensos. Analizar las determinaciones ideológicas que se establecieron en la política educativa permitió comprender las exigencias impuestas a la formación de la clase trabajadora en el actual escenario de crisis y cómo esto repercute en los consensos establecidos para la reproducción de la sociabilidad burguesa brasileña en su *modus operandi*.

PALABRAS-CLAVES: Política educativa; Historia de la educación; Ideología y educación; Neoliberalismo; Conservadurismo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fontes de dados documentais e complementares	32
Quadro 2: Reformas educacionais da década de 1920	63
Quadro 3: Decretos-Leis em vigência durante o Estado Novo	79
Quadro 4: Decretos-Leis que se estabeleceram após o fim do Regime	80
Quadro 5: Principais instrumentos educacionais implementados na Ditadura	100
Quadro 6: Principais políticas/planos/programas no âmbito da política de educação implementados durante os dois mandatos do governo FHC (1995-2002)	123
Quadro 7: Principais políticas/planos/programas no âmbito da política de educação implementados durante os dois mandatos do governo Lula (2003-2010)	138
Quadro 8: Principais políticas/planos/programas no âmbito da política de educação implementados durante os governos Dilma Rousseff (2011-2016)	149
Quadro 9: Principais políticas/planos/programas no âmbito da política de educação implementados durante o governo Temer (2016-2018)	174
Quadro 10: Principais políticas/planos/programas no âmbito da política de educação implementados durante o governo Bolsonaro (2019-2022)	189

LISTA DE ORGANOGRAMAS E GRÁFICOS

Organograma 1: Tendências ideológicas na trajetória da política de educação no Brasil de 1500 à 2018	218
Gráfico 1: Incidência de pesquisas na plataforma <i>Google</i> sobre os termos Ideologia de gênero e Kit Gay de 2004-2025	233
Gráfico 2: Incidência de pesquisas na plataforma <i>Google</i> sobre os termos Ideologia de gênero e Kit Gay de 2020-2025	235
Gráfico 3: Incidência de pesquisas na plataforma <i>Google</i> sobre os termos Escola sem Partido, Ideologia de gênero e Kit Gay de 2020-2025	235

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AI	Atos Institucionais
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
AP	Ação Popular
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFETS	Centros Federais de Tecnologia
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CUT	Central Única de Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DIAP	Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
EAD	Educação a Distância
ECIM	Escolas Cívico-Militares
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESG	Escola Superior de Guerra
ESP	Escola Sem Partido
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Cursos de formação inicial e continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUTURE-SE	Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFECTS	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IMIL	Instituto Millenium
INCT	Programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPM	Inquéritos Policiais Militares
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro

MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPB	Movimento pela Base
NEM	Novo Ensino Médio
NME	Nova Matriz Econômica
OAB	Ordem dos advogados do Brasil
OBMEP	Olímpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PACTI	Programa de Aceleração do Crescimento da Ciência e Tecnologia
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBF	Programa Bolsa-Família
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCSF	Programa Ciência Sem Fronteiras
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido trabalhista Brasileiro
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa de iniciação científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAE	Programa nacional de alimentação escolar
PNAS	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNATE	Programa de apoio ao transporte escolar
PNCTI	Política Nacional de Ciência, Tecnologia e inovação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Popular
PPA	Plano Plurianual
PPP	Parceria Público-Privada
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PSE	Programa Saúde na Escola
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNI	Serviço Nacional de Informações
STF	Supremo Tribunal Federal
TPE	Todos pela educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDN	União Democrática Nacional

UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Bases teórico-categoriais do método.....	23
1.2 Recursos Técnico-metodológicos	30
2. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO	33
2.1 O trabalho e o momento ideal: fundamentos ontológicos da ideologia	35
2.2 A educação como complexo de reprodução do ser social e sua natureza ideológica.	42
3. DISPUTAS IDEOCULTURAIS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	49
3.1 A via colonial: educação restrita e elitizada.....	50
3.2 A primeira república e as reformas educacionais (1889-1930)	56
3.3 A Era Vargas (1930-1945) e a Educação	66
3.4 Entre ditaduras: o cenário educacional na república populista (1945-1964).....	84
3.5 O Golpe de 1964: a educação na ditadura militar	96
3.6 A redemocratização e os influxos para a política de educação com a Constituição de 1988.....	109
3.7 As demandas neoliberais para a política de educação brasileira: um breve balanço do Governo Fernando Henrique Cardoso	115
4. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E IDEOCULTURAIS	131
4.1 Algumas notas sobre o cenário educacional nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e sua orientação neodesenvolvimentista	136
4.2 A crise do neodesenvolvimentismo e os impactos nas políticas educacionais nos governos de Dilma Rousseff (2011-2016)	148
4.2.1 As repercussões da crise de 2008: o espraiamento do ideário neoconservador no cotidiano e os debates para aprovação do PNE (2014-2024) e da BNCC (2017)....	154
4.3 A retomada do ideário neoliberal ortodoxo e seus rebatimentos nas políticas educacionais no governo Temer (2016-2018).....	172
4.4 A guinada ultraneoliberal e neoconservadora: uma “nova” agenda político-ideológica para a educação (2019/2022)	179

5	TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES	216
5.1	Tendências ideológicas no desenvolvimento da política de educação no Brasil	217
5.2	A educação como ferramenta estratégica para construção do “novo consenso” na atualidade	232
5.3	O saldo do neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais: a educação como campo de disputas hegemônicas	237
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
7	REFERÊNCIAS	250

1. INTRODUÇÃO

Na última década alguns países do mundo – especialmente no contexto Latino-americano, “laboratório-mor dos experimentos neoliberais” (Alves, 2016) – vivenciaram o avanço do conservadorismo através da ascensão de movimentos e partidos políticos de direita e extrema-direita, que passaram a mobilizar suas pautas buscando garantir adesão e consentimento popular.

O crescimento das tendências conservadoras na atualidade configura-se, a nosso ver, como uma das repercussões sócio-políticas desencadeadas pela última crise estrutural do capital, iniciada em 2008. Na tentativa de retomar os patamares de acumulação do capitalismo mundializado em crise, a burguesia internacional reformulou suas estratégias, passando a exigir do Estado – enquanto principal viabilizador dos processos de acumulação – a adoção de iniciativas reformistas, privatistas e de escopo conservador. Tais medidas reconfiguraram a atuação desenvolvida na primeira década dos anos 2000 pelos governos socialdemocratas – ou, no caso brasileiro, de orientação “neodesenvolvimentista” – contrapondo-se ao perfil social que outrora imprimia e adotando medidas recessivas mais hostis, com impactos significativos sobre o desenvolvimento das políticas públicas. Neste sentido, as condições sócio-históricas burguesas repõem exponencialmente a cada estágio de desenvolvimento novas ideologias, perpassando as diversas atividades humanas com vistas a manutenção dos valores, concepções de mundo e de uma *superestrutura ideal* que condiciona o desenvolvimento e reprodução da ordem capitalista.

De posse dessas considerações, partimos da hipótese de que a política educacional atua como elemento estratégico na construção e manutenção do consenso, podendo assumir dimensões ideológicas. Diante disso, compreendemos que em momentos de crise social, política e econômica, o capital busca estabelecer estratégias ideoculturais para a manutenção do consenso utilizando-se de diversos mecanismos para disseminar os seus valores ético-morais e garantir a perpetuação de sua legitimidade, dentre eles, em posição de destaque está a educação. Na medida em que a práxis educativa se configura como instrumento importante para a disseminação da experiência humana acumulada, se expressa no cotidiano, repercutindo diretamente no âmbito das relações sociais, culturais e valorativas dos sujeitos envolvidos, podendo atuar na disseminação das ideologias hegemônicas, daí a relevância e centralidade que adquire na totalidade dos processos sociais.

Nesse ínterim, a política de educação mostra-se uma ferramenta de interesse da classe dominante na medida em que contempla dois elementos importantes para a consagração do binômio conservação-expansão: primeiro é capaz de forjar um novo perfil de trabalhador para atender aos interesses do mercado, atuando no contexto de correlações de forças e lutas de classes; como também é um setor lucrativo, considerando a ampliação do consumo de novas tecnologias e a onda privatizante que vem se expandindo na atualidade. Assim sendo, analisar as determinações ideológicas que se estabelecem na política de educação, nos permitiu compreender quais as requisições impostas para a formação da classe trabalhadora no atual cenário de crise.

Considerando a complexidade da temática elencada, algumas questões direcionam esta investigação: O que é ideologia? Qual a relação da categoria ideologia com a política de educação? Quais as tendências ideológicas presentes no desenvolvimento da política de educação no Brasil e suas determinações contemporâneas?

Buscando responder a estas problematizações, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as tendências ideológicas presentes no desenvolvimento da política educacional brasileira e seus desdobramentos contemporâneos. Como objetivos específicos buscamos: identificar em cada momento histórico os principais instrumentos formulados na política educacional, situando as repercussões dos cenários econômico-políticos e as disputas ideoculturais envolvidas nos debates para aprovação e implementação; compreender quais tendências da política de educação repercutem em cada estágio de desenvolvimento, identificando os avanços e recuos; e apontar as tendências contemporâneas e seus significados, sinalizando as rupturas e continuidades.

A nossa análise se volta para a educação como política pública mediada pelas intervenções do Estado¹. Na particularidade brasileira, o sistema educacional foi se constituindo permeado por contradições e disputas ideoculturais. A construção da política de educação está atravessada por lutas de classes – que envolvem correlação de forças com a participação de movimentos progressistas que garantiram ganhos e conquistas que também estão expressos nas políticas implementadas. Contudo, o que almejamos identificar é como

¹ Consideramos importante esta delimitação tendo em vista que a educação é um processo global, que envolve não apenas a transmissão de conhecimentos no âmbito formal – de transferir conteúdos teóricos/acadêmicos – mas também, e primeiramente, um conjunto de conhecimentos e valores transmitidos coletivamente inerentes à cultura, linguagem, costumes, aspectos que perpassam gerações, caracterizando o modo de vida e o meio social em que o indivíduo se constrói e transforma.

estas conquistas são cooptadas pelo ideário neoliberal, esvaziando o seu sentido crítico e emancipatório para determinar os rumos de um processo conciliatório.

O interesse da pesquisadora pela categoria ideologia surgiu ainda no mestrado acadêmico no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, com a aproximação à *ontologia do ser social*, tendo por subsídio o pensamento do filósofo húngaro Georg Lukács. A partir do adensamento teórico resultante da dissertação foi possível perceber que a definição de ideologia apresentada por Lukács, superava a concepção de “ideologia como sinônimo de falsa consciência”. O autor define ideologia como uma “[...] forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (Lukács, 2013, p. 465). Portanto, não se trata apenas de uma dimensão individual e subjetiva: a ideologia está presente no cotidiano, como meio de luta social que atua nos processos e conflitos que direcionam a práxis dos sujeitos. Assim, deve ser compreendida a partir da *função social* que desempenha na sociedade, como determinante valorativo dos movimentos das classes sociais.

A partir das reflexões resultantes do trabalho de dissertação, as questões ideológicas tornaram-se mais mediadas. A ideologia mostrava-se como um elemento chave para se compreender o contexto contemporâneo. Espaços como as redes sociais, as notícias veiculadas na mídia e os discursos político-eleitorais, conformavam um processo de reatualização de ideais conservadores que estavam na base das problematizações que repercutiam na sociedade, tendo como destaque a política de educação.

Foi possível identificar que dois momentos marcaram um redirecionamento com impactos significativos para o modelo de educação pública que vinha se desenvolvendo após o processo de redemocratização: o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e o pleito eleitoral de 2018. Analisando este contexto percebemos que as tendências reacionárias tomaram corpo alterando significativamente o processo de lutas de classes no Brasil, utilizando-se de recursos como *fake news* e ênfase em discursos de caráter moralistas para ganhar visibilidade. “O Kit Gay” e a chamada “Ideologia de gênero”; a pauta em defesa da família, das crianças e jovens contra a “doutrinação marxista nas escolas e universidades”, por exemplo, foram estratégias discursivas muito utilizadas durante a campanha política que, dentre outras, conformaram um processo de adesão popular à figura de Jair Messias Bolsonaro, tornando clara a centralidade da esfera ideológica e da política de educação nas pautas eleitorais.

Após o pleito eleitoral de 2018, percebemos que o *bolsonarismo* – como uma expressão do neoconservadorismo nacional de ultradireita – tomou amplitude, se processando no cotidiano, implicando um reordenamento moral da sociedade evidenciando ainda mais as disputas entre as classes e uma polarização da sociedade brasileira, sem precedentes desde o processo de redemocratização do país.

Mais tarde, vislumbramos um cenário de descaso com a educação pública que foi reduzida a pautas e disputas conservadoras, a projetos de interesses mercadológicos e confessionais, desempenhando um papel bastante complexo e contraditório na gestão educacional do governo ultraliberal implementado que, dentre outros aspectos, assentou-se na tríade: desfinanciamento, desregulação e negacionismo. Toda essa heterogeneidade e complexidade de questões foram motivando interesse da pesquisadora em buscar conhecer a política educacional, partindo do diálogo com a categoria ideologia.

Dadas as condições sócio-históricas na atualidade, entende-se que é de fundamental importância a curiosidade intelectual, mas principalmente a necessidade socialmente legitimada de compreensão deste objeto de estudo, na busca de novas determinações que o particularizem, haja vista que as categorias não são eternas nem imutáveis. A pesquisa realizada intencionou ultrapassar a imediatividade do tema, para situar como as tendências ideológicas dominantes intervêm no sistema educacional enquanto estratégia de manutenção do consenso, gerando em contrapartida processos de flexibilização e descontinuidade nas políticas implementadas. Se levarmos em consideração o atual estágio em que as tendências ultraconservadoras vêm se espalhando no cotidiano, entendemos a urgência em aprofundar este debate.

Buscando responder aos objetivos propostos, estruturamos este trabalho em cinco capítulos, sendo o primeiro deles esta introdução, e as considerações finais. No segundo capítulo discorreremos sobre as raízes ontológicas da categoria ideologia, destacando os fundamentos ontopráticos da educação como complexo de reprodução do ser social. No terceiro capítulo examinamos brevemente a construção da educação pública no Brasil a partir dos períodos colonial e imperial (1530-1889), passando pela primeira república (1889-1930), a era Vargas (1930-1945), a república populista (1945-1964), o contexto da ditadura militar (1964-1985), até o processo de redemocratização e a nova república (1985-1990), compreendendo as tendências ideológicas que se apresentavam nas estruturas político-organizacionais destes períodos, as disputas travadas para a construção do sistema

educacional nacional e as requisições histórico-sociais que os caracterizam e demandam intervenções do Estado.

Tendo por pressuposto que o Estado – assumindo o papel de viabilizador das condições necessárias à reprodução capitalista – exerce um papel central na construção do consenso, a partir da viabilização de políticas públicas, cujo objetivo é atender ao receituário macroeconômico internacional, o quarto capítulo irá refletir sobre os aspectos que perpassam a política de educação na contemporaneidade sob designo dos organismos multilaterais. Nesse capítulo identificamos os principais instrumentos em disputa na política educacional e sinalizamos brevemente alguns elementos político-econômicos dos governos: FHC (1995-1998 e 1999-2002); Lula (2003-2006 e 2007-2010); Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016); destacamos as mudanças implementadas pelo curto governo Temer (2016-2018) e as repercussões do governo Bolsonaro para a política educacional (2018-2022).

No quinto e último capítulo nos dedicamos a identificação e síntese das tendências ideológicas presentes ao longo do desenvolvimento da política de educação brasileira, buscando situar as determinações que repercutem no atual contexto histórico de avanço do ideário neoconservador, destacando os elementos que implicam em processos de rupturas e continuidades. Por fim, trazemos as nossas considerações finais que refletem sobre a atualidade do debate e a sua centralidade para a compreensão da política educacional.

Considerando que a realidade se apresenta de forma caótica, dadas as dificuldades de compreender as múltiplas determinações que compõem o objeto no atual tempo histórico, é necessário ir além da aparência imediata do fenômeno e buscar entender os elementos que o dão concretude. Para tanto, utilizamos como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético, com vistas a apreensão do objeto em sua processualidade histórico-concreta, contribuindo na identificação das categorias da realidade, analisadas a partir de um viés ontológico, sob vigilância crítica, permitindo que as contradições e a lógica do próprio objeto, seu movimento singular e as suas tendencialidades se expressem.

Em relação ao arcabouço técnico-instrumental utilizamos como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a análise documental – a partir de algumas legislações e documentos públicos, bem como informações coletadas em portais e sítios eletrônicos, que julgamos necessários para ampliar o debate –, buscando responder ao problema da pesquisa. Elementos que serão melhor abordados nos itens a seguir.

Por fim, esperamos que o estudo possa apresentar relevância acadêmica e social dado o esforço em buscar traduzir o desenvolvimento da política de educação no Brasil no

contexto contemporâneo, identificando os vários desafios que se colocam para a educação no atual cenário de crise. Almejamos contribuir no âmbito da produção do conhecimento, servindo de subsídio para novos objetos de pesquisas e fomento do pensamento crítico.

Por fim, desejamos que esta reflexão possa colaborar com o desenvolvimento de práxis pedagógicas emancipadoras, que busquem superar os imediatismos, mobilizando a participação coletiva na construção permanente de uma educação, como sinaliza Duarte (2013) voltada para a *individualidade para si*, e neste sentido, *intencionalmente humanizadora*.

1.1 Bases teórico-categoriais do método

Conforme afirmamos, o nosso objeto de estudo será analisado a partir da compreensão da categoria ideologia e do complexo da educação em sua acepção ontológica. A ontologia, segundo Tonet (2013, p. 12), é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações² mais gerais daquilo que existe. Para o autor, o ser do conhecimento só se revela na sua máxima profundidade na sua função ontológico-prática: do ponto de vista ontológico a prioridade da relação sujeito-objeto está no objeto como polo regente do conhecimento e na *práxis* como categoria mediadora entre ambos, superando a permanente dualidade desta relação.

Ponto de vista ontológico é, por sua vez, a abordagem de qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto. [...] Deste modo, a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência. [...] o ponto de vista ontológico implica a subordinação do sujeito ao objeto, vale dizer que, no processo de conhecimento, o elemento central é o objeto. Neste sentido, não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto (Tonet, 2013, p. 14).

² De acordo com Netto (2010, p. 13-14) Determinações: “São traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade, [...] é um momento essencial constitutivo do objeto. Por isto, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As determinações mais simples estão postas no nível da universalidade; na imediaticidade do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade”.

A ontologia, portanto, está preocupada em conhecer “o que é” o objeto, que tem uma existência material. Há neste processo a clareza de que é o objeto o ponto de partida para o conhecimento, não é um construto puramente subjetivo, existe em sua processualidade histórico-concreta, permeado de categorias e determinações. Diante disso, para alcançar a verdade do fenômeno/objeto é necessário:

Voltar-se para o objeto, histórico e socialmente construído [...] trazer para a cabeça a lógica desse objeto; capturar e traduzir teoricamente o processo histórico e social de [sua] construção” (Tonet, 2013, p.80).

O método apresentado no fragmento acima, não intenciona reduzir a relação sujeito-objeto a uma perspectiva mecanicista. O que ele identifica é a prioridade ontológica do objeto. Importa ressaltar que o sujeito tem um papel ativo no processo de conhecimento, não é um mero receptor, opera a partir de um sistema de mediações que possibilitam extrair do objeto às suas leis e características constitutivas: *reproduzindo no plano ideal o movimento real do objeto* investigado.

Como sinaliza Tonet (1997), há uma intervenção ativa da consciência na seleção e articulação dos elementos necessários para alcançar o fim desejado. Para que o complexo do objeto possa emergir conceitualmente, o pesquisador deve orientar-se a partir da reconstrução da sua processualidade histórica. O autor lembra que para Marx a ênfase no sujeito ou objeto tem um caráter redutor da realidade, uma vez que, não conceber a mediação entre estas categorias leva uma apreensão parcial do fenômeno. Como ressalta Marx em sua obra “Contribuição à crítica da economia política”:

[...] até as categorias mais abstratas, apesar de sua validade para todas as épocas, são [...] produtos de condições históricas, e não possuem, plena validade senão para essas condições, e dentro dos limites dessas mesmas condições (Marx, 2008, p. 266).

O processo de objetivação, portanto, consiste na busca da lógica constitutiva do objeto, expressa-se na relação essência e fenômeno, na apreensão das determinações que permitem não apenas a tradução teórica do objeto – que deve ser capturada e interpretada pelo sujeito – mas atesta a necessidade de a ele retornar como “concreto pensado” reconstruindo-o historicamente, pois sempre estará atravessado por novas determinações, considerando o movimento dialético e dinâmico da realidade.

Tonet (2013) ressalta que para Lukács a consciência e a realidade objetiva são momentos de igual estatuto ontológico. A realidade é perpassada pela categoria causalidade que é regida por leis que se manifestam independentemente da consciência, sendo assim, a consciência encontra seu campo de escolha delimitado pelas possibilidades postas objetivamente (*idem*, p. 86). Aqui se abre uma oportunidade de discutirmos um aspecto que envolve os estudos e pesquisas e que precisamos abordar para não cairmos em reproduções idealistas (considerando o nosso objeto de estudo), que é a problemática em torno da neutralidade.

Partimos do pressuposto de que o ser do conhecimento busca encontrar soluções, problematizar questões que ele identifica como relevantes, que trarão respostas aos problemas suscitados e contribuições para a sociedade, para o meio em que vive. Diante disto a própria escolha do tema de investigação já atesta uma postura não-neutra, buscando responder aos interesses de alguma classe ou grupo social³, cuja tradução teórica do fenômeno investigado terá como elo central a realidade em que vivencia.

Afirmamos em outro momento que o conhecimento socialmente produzido não é neutro, ele pode ser o instrumento necessário para a disseminação de perspectivas conservadoras – que ao invés de revelarem “o que é” a realidade, se atenha aos processos que a ocultem, negando a sua essência e existência concreta, para recriá-la via abstração – bem como, pode ser instrumento para uma intervenção que contribua com transformações da realidade analisada (Tobias, 2017, p.120). Nestes termos Lukács reconhece, como veremos no capítulo 2, que a ciência é também uma das formas de ideologia. Portanto, o critério de verdade está na práxis, uma vez que todo conhecimento porta um componente valorativo, ideológico: “[...]. A unidade da ciência e da ideologia na concepção marxiana acontece porque Marx não vê utilidade num conhecimento que esteja dissociado de um compromisso social viável” (Masson, 2014, p. 218).

Diante disso, algumas categorias centrais corroboram para a apreensão das determinações concretas e das conexões causais que constituem o objeto, que podem ser capturadas pela consciência em sua lógica constitutiva. Como afirma Tonet (2013, p. 114), cada objeto é “[...] o resultado de um determinado processo histórico e social. *Totalidade*,

³ Tonet (2013, p. 92) afirma que “O sujeito do conhecimento é constituído tanto pelas classes como pelos indivíduos singulares, sendo que as primeiras são o elemento fundamental”. Assim, apresenta uma dupla natureza como movimento individual e movimento coletivo.

historicidade e práxis são, pois, categorias fundamentais na configuração dos caminhos para a efetuação do conhecimento”.

Tonet (1997), ressalta que a categoria **Totalidade** não é um construto mental, uma categoria puramente lógica, mas uma característica essencial da própria realidade. Importa considerar que a totalidade não é sinônimo de tudo, sendo um conjunto articulado de partes, entendemos que nada pode ser compreendido de modo isolado, ou seja, um *Complexo de complexos* (como definiu Lukács, 2013) composto por diversas categorias que se estruturam entre singularidades e generalidades, como um conjunto de dimensões articuladas que interagem entre si: “Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, é precisamente este todo não percebido explicitamente, a luz que ilumina e revela o objeto singular” (Kosik, 1976, p. 31).

De acordo com Kosik (1976, p. 15) a pseudoconcreticidade compõe o complexo de fenômenos que se expressa no cotidiano e tende a ser reproduzido acriticamente através de imediatismos, penetrando a consciência dos sujeitos. Afirma que: “No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, [...] é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (Kosik, 1976, p. 15-16). A dialética, entretanto, trata da *coisa em si*, que não se manifesta imediatamente ao homem. Se estabelece com o pensamento crítico que busca dissolver o mundo da práxis fetichizada, da aparência, da pseudoconcreticidade, para atingir a realidade e compreender a “coisa em si”, ou seja a essência. Assim: “É o pensamento dialético que destrói a pseudoconcreticidade” (*idem*, p. 20).

O autor define a *dialética da totalidade concreta* como: “O processo do abstrato ao concreto como método materialista do conhecimento da realidade, no qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões” (Kosik, 1976, p. 36). Totalidade não significa todos os fatos, mas compreender cada fenômeno como momento constitutivo do todo que revela o objeto singular, pois: “o todo se cria na interação dialética com as partes” (*idem*, p. 50).

Importa sinalizar também que a totalidade concreta é dinâmica, pressupõe **contradição**. Como bem ressalta Netto (2010, p. 17) “[...] sem as contradições as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise do real registra é precisamente a sua contínua transformação”. Também requisita de **mediação**, que articula as totalidades e confere a elas a sua relação constitutiva, permitindo que as contradições se expressem, conferindo-lhes o caráter de *unidade no diverso*. Nas palavras do próprio Marx:

O Concreto é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é unidade no diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] As determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] consiste em elevar-se do abstrato ao concreto [...] maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta (Marx, 2008, p. 261).

Essa passagem revela a dimensão do método marxiano de apreender o objeto histórico e concretamente dado para traduzi-lo teoricamente, buscando entender as múltiplas determinações que o particularizam e, ao mesmo tempo, conferem unidade com a totalidade, reproduzindo-o no processo de *ser-precisamente-assim*. O objeto aparece como síntese mas é o ponto de partida. Para conhecê-lo faz-se necessário superar a aparência imediata: quanto mais determinações do objeto a abstração conseguir capturar, mais concreção o objeto terá. No entanto, é importante salientar, como bem enfatiza Tonet (2013, p. 122), que “[...] não se trata de somar determinações mais de capturá-las seguindo a importância, as mediações e a articulação entre elas, postas pela lógica do objeto”.

Na obra marxiana “a concepção da história é antes de tudo um guia para o estudo” (Netto, 2010, p. 3). A categoria **historicidade** é de fundamental importância no estudo da ideologia, pois pressupõe a reconstrução do processo de constituição histórica do objeto. Marx (2008) salienta que a forma mais complexa ilumina e explica a menos complexa, ou seja, no objeto mais desenvolvido conseguimos compreender o objeto mais simples⁴. Aí reside a constatação que o passado é fundamental para entender o presente, mas é o presente que esclarece e ilumina o passado. Isto evidencia a necessidade ontológica de conhecer a gênese histórica do objeto.

A **Práxis** – prática material-real-objetiva – é o princípio que confere unidade entre sujeito e objeto, entre teoria e prática, resultando na produção de um conhecimento novo e ativo acerca do real. Possibilita a condição de transformação articulando a dimensão do conhecimento como “mediação para a intervenção na realidade”.

Kosik (1976, p. 37-38) lembra que o método investigativo histórico-dialético contém algumas etapas importantes: apropriação minuciosa e histórica do objeto; análise de cada

⁴ Na sua obra *Contribuição à crítica da economia política*, podemos encontrar alguns elementos metodológicos, haja vista que Marx e Engels não produziram materiais que tratavam especificamente de método. Nesta, Marx afirma que “A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco. [...] não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior” (Marx, 2008, p. 266).

forma de desenvolvimento do objeto e investigação da coerência interna do objeto (determinações das diversas unidades que o constitui). No momento da exposição, o pesquisador descreve os resultados a que chegou, portanto, acontece a explicitação do objeto, seu desenvolvimento e sua evolução interna e necessária. O método da explicitação: “Apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato ao concreto” (*idem*, p. 38). Após a investigação, o objeto é analisado criticamente, identificam-se as suas contradições e determinações essenciais, fazendo com que haja a tradução da lógica do objeto, do seu movimento real. Assim, permite que o conhecimento novo adquirido possa subsidiar a práxis, superando a fetichização do real e, por conseguinte, a pseudoconcreticidade. Em resumo:

Ao superar a dicotomia entre subjetividade e objetividade, demonstrando que a própria realidade é o resultado da síntese entre consciência (momento subjetivo) e realidade (momento objetivo), síntese essa realizada pela prática social, Marx pode sustentar, de modo sólido, a possibilidade de conhecer não apenas a aparência (o fenômeno), mas também a essência (o númeno) (Tonet, 2013, p. 105).

Como ressalta Masson (2014, p. 221) as **políticas educacionais** expressam no contexto de correlações de forças, um projeto de educação articulado a um projeto de sociedade: “[...] a concepção de formação desejável numa determinada estrutura social e conjuntura histórica”. As categorias totalidade, historicidade e práxis, bem como, luta de classes, contradição e mediação, como vimos, são elementos fundamentais para a compreensão da lógica específica do nosso objeto de estudo: ideologia e educação. A opção por esta perspectiva de método visa ser um guia para a pesquisa, considerando que, como afirma a autora, as categorias específicas da política educacional não foram definidas *a priori*, mas emergiram da própria realidade no processo de investigação.

[...] a categoria *mediação* se faz importante para apreender uma certa política educativa como complexo que determina e é determinado por outros complexos sociais. Além disso, as políticas educacionais são *contraditórias*, pois ao mesmo tempo em que podem frear o desenvolvimento das potencialidades humanas, podem contribuir em alguma medida, para fazer avançar o desenvolvimento humano (Masson, 2014, p. 222- 223).

Nesse trecho percebemos o estatuto ideológico da política de educação. Masson (2014, p. 222) destaca que as diferentes teorias educacionais, que emergem dos

antagonismos e das contradições, trazem implicações nas atividades pedagógicas, em diversas etapas do processo ensino-aprendizagem. Isto deixa claro que o **Estado** como principal viabilizador da política educacional intervém nos processos de lutas de classes e tem na educação um instrumento importante para a disseminação de diferentes concepções de mundo, que podem contribuir com a legitimação da perspectiva da classe dominante.

Na compreensão da categoria Estado tomamos por pressuposto a concepção de Mészáros (2015) que considera o Estado moderno como “sistema de comando político abrangente do capital” e, nesse sentido, atua para garantir a sua reprodução. Mandel (1982) ressalta que as principais funções do Estado são repressivas e integradoras, no sentido de: criar condições gerais de produção; reprimir ameaças e integrar as classes dominadas para garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante. Assim, assegura uma mediação direta entre infra e superestrutura, atuando como instrumento da dominação burguesa. Desse modo, as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado e, portanto, para serem efetivamente compreendidas faz-se necessário considerar os modelos de atuação estatal em cada particularidade histórica.

Nesse sentido, destacamos duas categorias que consideramos fundamentais e permitem situar o nosso ponto de partida: *ideologia* e *cotidiano*. Conforme já sinalizamos, entendemos a **ideologia** a partir da definição de Georg Lukács (2013). O filósofo húngaro se fundamenta na concepção ontológica contida no pensamento marxiano maduro, para analisar o fenômeno ideológico fundado na materialidade histórica e na luta de classes, como *pôr teleológico secundário*⁵, essencial para o desenvolvimento e organização do ser social, superando a análise gnosiológica.

Marx (2009, p. 32) afirma que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o inverso: é o seu ser social que determina a sua consciência”, assim, as realizações do ser social, o modo como se organiza, vive e compreende/interpreta a realidade, possuem determinações que direcionam as suas objetivações e concepções de mundo. As ideologias tanto reproduzem o modo de organização social, como podem suscitar e influenciar mudanças e novos comportamentos, desde que respondam às exigências de resolução dos conflitos estabelecidos coletivamente. O cotidiano tende a reduzir o real ao

⁵ Para Lukács os pores teleológicos secundários tem a finalidade de provocar mudanças no comportamento de outras pessoas. A partir do trabalho, ocorre a complexificação das relações sociais que originaram formas ideológicas: científicas, jurídicas, políticas e as formas puras da ideologia, arte e filosofia (que podem promover a conscientização dos conflitos e formas de enfrentamento). Elementos que serão apresentados no capítulo 2.

aparente, ao que se materializa pelo sensível, nas condições objetivas que se apresentam em sua imediaticidade.

Como veremos, as objetivações do cotidiano apresentam uma tendência ao imediato, a superficialidade e ao pragmático, assimilando-os acriticamente e tomando como verdadeiro aquilo que é útil. É o **cotidiano**, portanto, o lócus privilegiado de disseminação das ideologias, com impactos sobre a “concepção de mundo” e as alienações para a consciência e a *singularidade* dos sujeitos. Como afirma Netto:

[...] aquelas determinações da cotidianidade [heterogeneidade, imediaticidade e superficialidade] fazem com que todo e cada indivíduo só se perceba como *ser singular*, vale dizer: a dimensão genérica (a referência a pertinência ao gênero humano-genérico) aparece subsumida, na vida cotidiana, à dimensão da singularidade. A vida cotidiana não equivale a vida privada, mas à vida equacionada a partir da perspectiva estrita da singularidade (Netto, 2012, p. 69).

Partindo desse pressuposto, considerando o referencial ontológico lukacsiano e a gama de elementos suscitados pela temática que escolhemos, a nossa análise se volta para a busca das múltiplas determinações que compõem algumas esferas categoriais que nortearão todo o trabalho, quais sejam: *historicidade*, *totalidade*, *mediação*, *contradição* e *luta de classes* que repercutem na análise global da sociedade capitalista, bem como, *ideologia* – que perpassa a compreensão de *política*, através das ações do *Estado* e repercussões no *cotidiano* – e *educação*, que definimos como objeto de pesquisa.

1.2 Recursos Técnico-metodológicos

Considerando os elementos abordados até aqui, sinalizaremos os recursos técnico-metodológicos que utilizamos para a obtenção de informações e coleta de dados sobre o nosso objeto de investigação, entendendo que:

As técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias. Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos e com os paradigmas epistemológicos adotados (Severino, 2016, p. 106-107).

Conforme salientamos, o método de análise que utilizamos para compreender o nosso objeto de estudo é o materialismo histórico-dialético, buscando através das aproximações sucessivas, compreender a sua essência, apreendendo a totalidade complexa e seu movimento real, a fim de que se estabeleça o sistema de mediações que o dão concretude. Para tal propósito, utilizamos como recurso técnico-metodológico a pesquisa bibliográfica para apreensão teórico-conceitual e histórica a partir da literatura produzida, bem como a análise documental, com abordagem qualitativa.

A análise do processo historiográfico de constituição da política de educação foi realizada com base na pesquisa bibliográfica. Para a definição da categoria ideologia, tomamos por referência as obras de Lukács (2010 e 2013), Mészáros (2004 e 2008), Vaisman (1996 e 2010) e Eagleton (1997). Recorremos também a autores que tem uma vasta produção bibliográfica no campo da educação, como Saviani (2007 e 2011a) e Tonet (1997 e 2013), bem como ao trabalho de Costa (2007) que realizou análises sobre ideologia e educação tendo por fundamento a ontologia do ser social.

Para a síntese histórica sobre a constituição e desenvolvimento da educação na particularidade brasileira, utilizamos especialmente os trabalhos de: Florestan Fernandes (1987); Romanelli (1986); Saviani (1999, 2011b); Célio da Cunha (1979); Cunha e Góes (2002); Shiroma *et al.* (2011), Ferreira Júnior (2011); Ghiraldelli (2001), entre outros pesquisadores, que contribuíram com a discussão historiográfica e nos permitiu uma aproximação qualificada na identificação das disputas ideológicas presentes na política de educação até a década de 1990.

No contexto contemporâneo (1995 até 2023), utilizamos os trabalhos de Castelo (2013, 2016); Alves (2016); Braga (2016); Behring (2003, 2011) Chauí (2003, 2016) Frigotto (2003, 2011, 2017 e 2022); Saviani (2007, 2008, 2011); Leher (2003, 2016, 2019, 2020 e 2021); Gentili (1996); Paulani (2016), dentre outros nomes que se dedicam ao estudo do neoliberalismo e suas repercussões para a práxis educativa na atualidade. Casimiro (2016) e Freitas (2018) nos ajudaram a compreender o papel das *think tanks*, que lançam seus ideários no cotidiano e contribuem com o avanço do ideário neoconservador na política de educação. Para a discussão do neoconservadorismo e da ideologia ultraconservadora na atualidade brasileira tomamos por referência os trabalhos de Barroco (2011, 2015); Souza (2020); Corsetti (2019) e Gallego (2019) e sobre as tendências reacionárias na educação, as análises de Cunha (2007, 2013 e 2023).

Este momento nos permitiu a apropriação crítica do conhecimento já existente. Ao nos debruçarmos sobre as obras, investigamos as mediações que se estabelecem entre as categorias *Ideologia, Política de Educação, Estado e Luta de Classes*, suas estruturas e as funções que desempenham no processo histórico. Essa análise nos permitiu situar as disputas e tendências ideológicas na política educacional como instrumento de mediação e construção hegemônica de consensos, atendendo as necessidades de reprodução prioritariamente da classe dominante.

Como forma de obter uma considerável gama de elementos, direcionando-se a uma perspectiva de totalidade, tomamos por subsídio algumas fontes documentais que permitiram responder às problematizações e contribuíram com a análise do contexto contemporâneo (1995-2022) e algumas fontes de informações complementares (especialmente a partir de 2016), obtidas em sítios eletrônicos, que foram divididas nos seguintes segmentos:

Quadro 1: Fontes de dados documentais e complementares:

FONTES DE COLETAS DE DADOS DOCUMENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Documentos públicos oficiais da política de educação: Cartas Constitucionais, Leis, Decretos, Programas, Planos, alguns Projetos de Lei e Portarias normativas, (especialmente a partir de 2016) que mais repercutiram em cada contexto. Dentre elas destacamos: o Plano Nacional de Educação (2014-2024); a Base Nacional Comum Curricular (2017); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec; o programa de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: o “Novo ensino Médio”; Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - Future-se e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.
<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios técnicos e institucionais: relatório de avaliação do Pronatec-2016; Plano Plurianual 2011 e 2015; Relatórios do DIAP sobre as eleições 2014, 2018 e 2022;
<ul style="list-style-type: none"> • Planos de governo dos representantes eleitos: FHC - Mãos à obra, Brasil: proposta de governo (1994); Lula - Uma escola do tamanho do Brasil. Programa de governo (2002); Dilma - Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira (2010); Bolsonaro - O caminho da prosperidade: proposta de plano de governo (2018). Ainda destacamos os dois documentos do PMDB: Uma ponte para o futuro (2015) e A Travessia Social: Uma ponte para o futuro (2016), que conformaram a plataforma política do governo Temer.

FONTES COMPLEMENTARES
<ul style="list-style-type: none"> • Sítios eletrônicos de portais oficiais: GOV, MEC, Câmara dos Deputados, Senado Federal, páginas oficiais do CNTE e Andes, bem como de organizações como Todos Pela Educação; Escola Sem Partido; Movimento pela Base e Associação Nacional de Educação Domiciliar;
<ul style="list-style-type: none"> • Revistas e <i>websites</i> de circulação nacional, especialmente: Agência Brasil, Agência Câmara Notícias, Senado Notícias, Jornal Extra, Carta Capital, Revista Veja, BBC, G1, UOL, Jornal Folha de São Paulo, The Intercept Brasil, entre outros, que trouxeram informações relevantes para a discussão.
<ul style="list-style-type: none"> • E, por fim, também apresentamos alguns dados complementares coletados na plataforma <i>Google Trends</i>.

Fonte: elaboração da autora.

Ressaltamos que na análise empreendida através dos instrumentos elencados foi possível responder aos objetivos propostos, sinalizando as tendências da política educacional que se expressam em seu movimento real, histórico-concreto, envolto por dialética e contradições.

2. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

A problemática em torno da ideologia é objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, com diferentes perspectivas teórico-metodológicas e filosóficas que se debruçam sobre este termo, debate que não intencionamos adentrar. Contudo, afirmamos anteriormente que para além da esfera conceitual-etimológica compreendemos a ideologia como uma categoria social objetiva, como um fenômeno cujas determinações estão postas na vida cotidiana, carregado de correlações de forças e contradições, questões que analisaremos brevemente neste capítulo.

Como afirma Vaisman (1996) o termo ideologia foi cunhado no contexto teórico-filosófico – utilizado pela primeira vez por Destutt de Tracy em 1796 para designar a "ciência das ideias" – mas passou a ser disseminado massivamente na linguagem cotidiana, em diversas esferas sociais (jornalística, política, no senso comum etc.), o que acarretou a modificação do seu significado original, tomando dimensões polissêmicas.

A amplitude de significados compôs um terreno conceitual heteróclito, com sentidos múltiplos e generalistas. Na produção do conhecimento, a tradição marxista passou a compreender a ideologia como categoria social em dois aspectos: enquanto *superestrutura ideal* e como *falsa consciência*, sendo este último sentido amplamente propagado.

De acordo com Vaisman (2010, p. 42) alguns teóricos, como Louis Althusser, promoveram uma *radicalização do critério gnosiológico na determinação da ideologia*, estabelecendo uma oposição entre o conhecimento científico e a ideologia, compreendendo-a como “[...] um conjunto de relações que ocultam ou representam mal as relações sociais”, como “representação imaginária da realidade”.

[...] o caráter ideológico do pensamento de Marx seria o resultado das contradições sociais geradas pela sociedade de classes, onde as formas de consciência estranhada, as ideologias, representam a *ilusão necessária*, requerida pelo sistema capitalista para sua sobrevivência. Assim, a ideologia seria identificada ao falso socialmente necessário, oposto, conseqüentemente, à ciência, que, por definição, seria a consciência verdadeira (Vaisman, 2010, p. 43, grifos da autora).

Este posicionamento encontrou recepção em boa parte dos marxistas que analisam a ideologia utilizando como referência as obras de juventude de Marx – especialmente a *Ideologia Alemã*, onde inicialmente a ideologia é tida como falsa consciência – desconsiderando o caminho conduzido para a apreensão da dinâmica de constituição do ser social que está presente nas obras da maturidade, como em *O capital*, em que a ideologia parte de um ponto de vista ontológico e passa a assumir formas desveladoras.

[...] são duas as acepções do termo ideologia em Marx: a primeira, mais restrita, é onto-crítica, a segunda, mais ampla, é onto-nominativa. [...] A primeira, mais restrita, é empregada por Marx como sinônimo de especulação e como denúncia do defeito muito característico ou predominante na filosofia idealista: a inversão ontológica entre ser e pensar; a segunda é mais ampla e menos explicativa, pois designa o complexo de tudo aquilo que não apresenta vinculação direta com a ordem da produção material propriamente dita. É no interior dessa segunda acepção que, por vezes, Marx emprega o termo no sentido de identificar determinado horizonte social ou ponto de vista de classe (Vaisman, 1996, p. 246).

Estas considerações da autora são importantes, tendo em vista os sentidos que tomaram a compreensão do termo na tradição marxista: ora como denúncia, ora em uma perspectiva ontológico-materialista. O fato é que, o fenômeno ideológico foi sendo

disseminado historicamente em uma perspectiva gnosiológica, associado a questão do conhecimento, e em um sentido negativo/pejorativo.

Georg Lukács, entretanto, propõe um debate centrado na *crítica ontológica* pois, para o autor: “[...] é impossível negar a questão do ser, na medida em que ele se encontra intimamente ligada à vida e à práxis” (Vaisman, 2010, p. 45). É na análise desse teórico, e em autores que se apropriam da perspectiva ontológica do ser social, que iremos nos debruçar para compreender os fundamentos ontológicos da ideologia: a gênese social das ideias, a função que desempenha nas relações sociais, bem como suas repercussões na vida dos sujeitos.

Lukács elaborou uma análise da teoria social de Marx identificando os elementos ontológicos que conformam o método marxiano, abordando as categorias centrais para a construção de uma *ética*⁶ voltada à emancipação humana e a superação dos antagonismos de classes. Apresenta a discussão do trabalho – como categoria ontológica central e fundamento de toda práxis social, inclusive a educativa – e o *momento ideal* que constitui os *pores teleológicos secundários*, que implicam mudanças na consciência dos sujeitos, elementos que indicaremos brevemente, haja vista a multiplicidade de categorias analisadas minuciosamente pelo autor. Em seguida analisaremos a gênese ontológica da práxis educativa como complexo de reprodução do ser social.

2.1 O trabalho e o momento ideal: fundamentos ontológicos da ideologia

O trabalho no sentido originário/ontológico é uma condição de existência do ser social, pautado na “[...] eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza” (Lukács, 2013, p. 44), relação basilar para a vida humana. Desta

⁶ No prefácio da obra *Para uma Ontologia do ser social I*, Netto (2012, p. 16) afirma que Lukács: objetivava construir uma *Ética* “[...] uma formulação histórico-sistemática efetivamente materialista e dialética, rigorosamente fiel à inspiração de Marx – na *especificidade do ser social*”. Esta obra iria possibilitar à tradição marxista explorar questões necessárias para se cumprir a tarefa de uma teoria social revolucionária. Compreendia que “[...] sem uma teoria do ser (uma ontologia) social, a ética seria insustentável (enquanto uma ética materialista e *dialética*). Assim, na investigação que conduzia para a elaboração da *Ética*, Lukács viu-se obrigado a preparar uma “introdução” a ela – “introdução” que apresentaria justamente seus fundamentos ontológicos. Dessa forma, nasceu a *Ontologia*: o filósofo dedicou-se tão intensivamente à “introdução”, com aquele ardor juvenil antes referido, que esta se constituiu numa obra autônoma (e a *Ética* nunca foi escrita, embora até o fim de seus dias Lukács pretendesse redigi-la)” (Netto, 2012, p. 16). Esta densa sistematização ontológica, consumiu os últimos dez anos de sua vida.

mediação derivam saltos ontológicos que implicam mudanças qualitativas na estrutura do ser, processos complexos e dialéticos que não ocorreram de forma mecânica e linear.

Para Lukács (2013, p. 53) o trabalho é o *centro de humanização do homem* e deve ser entendido como *pôr teleológico*. Ao analisar as formas primárias contidas no ato de trabalho, o autor identifica que o ser social não apenas responde de forma imediata mas pré-idealiza os meios para alcançar a realização material, fazendo emergir algo qualitativamente e radicalmente novo. Diferentemente dos animais que respondem de forma biologicamente programada, instintiva e imediata, a consciência do ser social ultrapassa a simples adaptação ao ambiente, intervindo na realidade e implicando diversas objetivações que superam a esfera puramente natural. Lukács (2013, p. 150-151) chama a atenção para o fato de que as bases naturais não desaparecem: com a realização do pôr teleológico se tornando cada vez mais social, é substituída por intenções mais complexas e voltadas para diferentes objetos. Compreendendo este percurso o autor chega à conclusão de que é no trabalho que surge a consciência.

[...] o desenvolvimento do trabalho contribui para o caráter de alternativa da práxis humana, do comportamento do homem para com o próprio ambiente e para consigo mesmo, se baseie sempre mais em decisões alternativas. A superação da animalidade através do salto para a humanização no trabalho e a superação do caráter de epifenômeno da determinação meramente biológica da consciência alcançam assim, com o desenvolvimento do trabalho, intensificação inexorável, uma tendência a universalidade dominante (Lukács, 2013, p.73).

O ser social aciona uma cadeia de decisões alternativas para responder aos problemas suscitados na realidade, buscando meios para resolvê-los, atendendo às suas finalidades. A escolha entre *alternativas* se estabelece a partir de circunstâncias concretas para satisfazer uma necessidade concreta. Toda práxis humana tem como pressuposto irrevogável o fato de que toda decisão provoca uma ação e ocorre dentro de circunstâncias às quais o ser humano não tem condições de antecipar totalmente no pensamento, fugindo de seus domínios. Desse modo, o autor identifica duas categorias aparentemente opostas, mas que são essenciais no ato de trabalho: a teleologia e a causalidade. Para que a práxis seja possível é necessário o conhecimento dos processos reais/causais, fazendo com que as causalidades naturais possam ser transformadas em causalidades postas, a serviço de um pôr teleológico (Lukács, 2013, p. 78-79).

De posse desses termos, percebemos que com o desenvolvimento do ser social a consciência vai adquirindo uma independência ampla, na medida em que projeta uma imagem da realidade objetiva, através das generalizações e abstrações que vão se objetivando teoricamente na linguagem e nos conceitos, como resultante do processo histórico-social.

Da intensa complexificação do processo de constituição do ser social, que compuseram uma série de pores diversos, teóricos e práticos, decorrentes do domínio do *consciente sobre o instintivo*, a acumulação de experiências do trabalho estabeleceu “[...] novos comportamentos que se tornam por excelência decisivos para o devir homem do homem” (Lukács, 2013, p. 82). Com isso Lukács chama atenção para o surgimento das esferas de socialidade que perpassam a vida cotidiana e vão originando os traços de cultura (a moral, os costumes, as tradições, o conjunto de saberes, fazeres, valores, normas, crenças, ideias, mitos etc.), refletindo o afastamento das barreiras naturais e o ingresso no novo tipo de ser: o *ser social*.

O ser social, ao longo do seu desenvolvimento histórico, vai organizando um significativo acervo conceitual. A linguagem como *imagem ideal das objetividades* e simultaneamente como *objetivação no plano da consciência* desempenha uma função primordial no processo de socialização e na reprodução da sociedade. Portanto, o conhecimento da realidade, suas propriedades e elementos constitutivos, mobilizam a práxis, direcionam novos pores teleológicos, implicando mudanças na realidade objetiva e no próprio ser social, através de um processo contínuo de novas práxis, abstrações e generalizações.

O fato simples de que no trabalho se realiza um pôr teleológico é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia (Lukács, 2013, p. 47).

Portanto, o autor identifica que o ato de trabalho requisita o *momento ideal*, o pôr teleológico conscientemente produzido que precede a realização material. Por ser o *homem um ser que responde*, o momento ideal é a “[...] a intenção condutora daquele movimento material do trabalho que [...] efetua nele mudanças, melhor dito, realizações de possibilidades reais” (Lukács, 2013, p. 406). Assim o momento ideal é a força motriz do ser social, que cria coisas novas e que de maneira alguma ultrapassa ou abandona o mundo material (*ibidem*). O Ideal e o material são momentos interdependentes, a polaridade entre

ambos encontra na crítica ontológica uma compreensão mediadora, de *copertencimento dialético das categorias teleologia e causalidade*, haja vista que: “A causalidade pode existir e ser efetiva sem qualquer teleologia, a teleologia só pode adquirir um ser real na interação [...] com a causalidade, só como momento de tal interação” (*idem*, p. 356).

Nas formas mais desenvolvidas da práxis social, com a complexidade trazida com a divisão do trabalho, surge o que o autor denomina de *pores teleológicos secundários*. Estes pores influenciam a consciência dos sujeitos a fim de induzi-los aos pores teleológicos desejados, com a finalidade de suprir necessidades de organização social para garantir a sua reprodução. Neles estão contidos os fundamentos ontológicos da *ideologia*.

Como lembra Vaisman (2010, p. 48) o que identifica todas as posições teleológicas é a tomada de decisões entre alternativas. Entretanto, algumas diferenças se estabelecem entre os pores teleológicos primários (de intercâmbio orgânico com a natureza) e os secundários. Nestes últimos o objeto: “[...] são os próprios homens, as suas ações e seus afetos na práxis social extralaborativa [...] a segunda diferença está no grau de incerteza que permeia estas posições”, uma vez que no trabalho o conhecimento dos meios, das conexões causais e das legalidades do objeto “[...] é mais determinado e tem uma duração objetiva maior do que aqueles das posições cujo objetivo é um agir futuro” (*ibidem*). Os pores teleológicos do tipo ideal são, portanto, muito mais amplos, múltiplos e complexos do que as posições teleológicas primárias.

Para analisar o complexo da ideologia Lukács (2013) destaca a importância da *vida cotidiana* para a reprodução da sociedade. Esta esfera é permeada por expressões fenomênicas, onde as experiências adquiridas passam a compor as práticas sociais, influenciadas pelas *concepções de mundo* que se fixam na consciência. Aqui estão presentes elementos diversos: desde necessidade, interesses, até paixões.

Lukács (2013, p. 449) aponta que “[...] a marca específica da vida cotidiana é que a relação entre teoria (como preparação consciente para a práxis) e práxis possui um caráter imediato”. Esse imediatismo se encontra ancorado na individualidade, na relação que o sujeito estabelece com o meio em que vive, transmitidas culturalmente, e que representa as formas de existência pessoal com as quais se identifica, originando formas de alienação. Esta individualidade domina a consciência dos sujeitos de tal forma que se estabelece como se não existisse uma genericidade, uma vinculação à socialidade, trazendo novas determinações à práxis extralaborativa.

A imagem do mundo que os sujeitos se apropriam é fruto de um *espelhamento* aproximado da realidade – que não quer dizer que se trata da realidade em si, mas de um acervo de representações, valores, crenças etc. que os sujeitos se apropriam pela cultura. Este espelhamento, agravado pelo fenômeno da reificação, influi no pensamento cotidiano implicando num estranhamento ilusório das representações da realidade. Nesse tocante, o autor realiza uma análise que é bastante pertinente para os objetivos deste trabalho:

[...] na maioria dos casos de conflito, surge um deslocamento no âmbito da consciência em que o homem, via de regra, considera como objetivamente existente aquilo que favorece o modo como ele conduz a sua vida, enquanto considera como objetivamente não existente aquilo que está em contradição com ela. [...] Em suas contradições, externa-se o caráter social desse desenvolvimento da individualidade: a individualidade só conseguirá encontrar, em suas alienações, uma autoconfirmação, inclusive para si mesma e tanto mais para o seu ambiente, se elevar a autoafirmação contida nelas à condição de representante de uma camada da sociedade, de uma corrente social acatada por ela (Lukács, 2013, p. 449-450).

Lukács chama atenção para o fato de que o ser social responde aos conflitos suscitados posicionando-se em relação às questões postas mediante *alternativas* que afirmam ou negam as suas necessidades, que referendam a forma como conduz a sua vida, a sua própria individualidade. As conexões ontológicas entre “mundo” e “concepção de mundo” ajudam a compreender a relação entre *ideologia*, *estranhamento* e *alienação*, tendo o *cotidiano* como lócus de reprodução dessas categorias.

Ao analisar as formas de reprodução do ser social, o autor identifica, assim como Gramsci, a formação de campos de atividades não econômicas sem os quais seria impossível o funcionamento da sociedade e de seus complexos: o *âmbito da superestrutura*, da *ideologia*. Esta *esfera organizadora da sociedade*, compõe um sistema superestrutural que se liga diretamente ao mundo fenomênico da economia, formando uma estrutura unitária fundamental entre base econômica e superestrutura ideológica.

Entretanto, Lukács (2013, p. 464) diz que é um erro compreender o conceito de ideologia em seu uso pejorativo, como “formação arbitrária do pensamento de pessoas singulares”, pois as ideias individuais não podem ser consideradas ideologia. A ideologia é “a forma de elaboração ideal que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (*ibidem*), como também, um meio de luta social. Exerce uma função determinada no desenvolvimento social, como formas de apreensão do mundo que fazem com que as

peessoas se conscientizem dos conflitos e intervenham para solucioná-los. De posse destes termos, percebemos que a função da ideologia é mais ampla do que o seu conceito.

Não se trata, portanto, do estabelecimento de verdade ou falsidade para definir o caráter ideológico, ou da afirmação de que as ideias subjetivas individuais, possam vir a ser ideologia, estas só se convertem em conteúdo ideológico quando “[...] tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais” (Lukács, 2013, p. 467). Tendo em vista que muitas realizações da falsa consciência jamais se converteram em conteúdo ideológico, só podemos entender o que é ideologia a partir das *funções* que exercem na sociedade, quando as ideias se disseminam e contribuem como meio para *dirimir conflitos suscitados nas lutas de classes*, estando, *eminente e direcionada para a práxis dos sujeitos, para uma realidade a ser modificada* (Lukács, 2013, p. 520).

[...] a ideologia só pode se tornar um poder, uma força no quadro do ser social, quando seu ser-propriadamente-assim convergir com as exigências essenciais do desenvolvimento da essência. E, como mostra a história, há graduações também dentro de tal convergência, cujo critério, contudo, não precisa ser o gnosiologicamente mais correto, nem o histórico-socialmente mais progressista, mas o impulso que conduz para a devida resposta a perguntas postas justamente pelo respectivo ser-propriadamente-assim do desenvolvimento social e por seus conflitos (Lukács, 2013, p. 481).

Como observamos, a ideologia além de se apresentar como uma forma de consciência, tem sua gênese na práxis, como orientação ideal para a prática, para uma realidade a ser modificada. Assim, a ideologia como *esfera organizadora da sociedade* está direcionada à satisfação das necessidades da totalidade social. Para o autor algumas esferas sociais são consideradas ideológicas na medida em que surgem a partir de necessidades socialmente estabelecidas, tendo por função resolver conflitos suscitados no desenvolvimento social. As formas de ideologia identificadas por Lukács são: o direito, a política e a ciência⁷. Também identifica formas puras de ideologia: a arte e a filosofia.⁸

⁷ Um aspecto que cabe ressaltar é que para Lukács (2013, p.538-539) a religião não é considerada pura ideologia “[...] mas é simultaneamente e antes de tudo também um fator operante no plano imediato da práxis social real dos homens [...] uma forma de transição sintética entre política e filosofia [...]. toda religião tem, em decorrência da necessária imanência do próprio ser social, uma tendência para o estranhamento com base irrevogável”.

⁸ A filosofia e a arte, são as ideologias produzidas pela humanidade que possibilitam o campo de ação voltados ao *ser-para-si*, tendo em vista que apresentam *solução real dos problemas cotidianos*. Para Lukács (2013, p. 539) a filosofia e a arte, examinadas na totalidade do seu desenvolvimento, estão direcionadas “a cultivar o gênero humano [...] visando ao ser ser-para-si, ou seja, com intenção desfeticizante, dissolvendo ao menos idealmente os estranhamentos”. Portanto, o autor as considera “formas puras” capazes de generalizar as contradições, fazendo emergir experiências cotidianas como possibilidade de mediação universal, como

Vaisman (1996, p. 110) nos esclarece o sentido amplo e restrito da ideologia. No sentido amplo a autora identifica a vinculação ontológica entre ideologia e existência social, assim: “[...] onde se manifeste o ser social há problemas a resolver e respostas que visam sua solução; é precisamente nesse processo que o fenômeno ideológico é gerado e tem seu campo de operações”.

Importa ressaltar que Lukács (2013) advoga pela concepção de ideologia a partir da sua função social, por um viés ontológico-prático, afirmando que a sua gênese antecede os problemas oriundos das sociedades de classe. Portanto, reconhece que alguns tipos de produção de ideologias remontam aos primórdios do desenvolvimento social, ainda nas comunidades primitivas, onde não haviam disputas e conflitos sociais. Desse modo a ideologia atua no sentido de responder conscientemente aos problemas postos orientando a prática social, tornando-a operativa, *consciente e capaz de agir*.

Já a concepção restrita, se expressa no conflito social, na compreensão de ideologia “[...] como um instrumento ideal através do qual os homens e as classes se engajam nas lutas sociais” (Vaisman, 1996, p. 110). Nesse sentido a ideologia se manifesta como marca registrada das sociedades de classe, uma vez que, pressupõe estruturas sociais em que estejam presentes interesses antagônicos. Portanto, seja considerando a sua função social ou como instrumento de luta de classes, é por meio da ideologia que os sujeitos se conscientizam e compreendem o mundo, enfrentam conflitos decorrentes do desenvolvimento social suscitados a partir de interesses divergentes, atuando para dirimi-los.

As estratégias utilizadas como *instrumento de luta social* (sentido restrito da ideologia), podem emergir de diferentes formas – através de concepções religiosas, morais, partindo de interpretações tradicionais, acionando métodos e/ou teorias científicas, etc. – estruturando-se como mecanismos direcionados à construção de consensos que precisam se estabelecer coletivamente, fazendo com que os interesses particulares de uma minoria apareçam como sendo interesses coletivos, afirmados e reproduzidos na práxis cotidiana, nas individualidades.

também de promover o enfrentamento e a resolução dos conflitos, embora não tenham efeito imediato sobre a práxis. As ideologias artísticas e filosóficas Superam o cotidiano imediato. Surgem como uma necessidade social e indicador ideológico para dirimir conflitos, ainda que influenciem pouco as ações práticas, criam possibilidades de realização de perguntas cada vez mais elevadas, que (por não estarem diretamente relacionadas à práxis), vão se tornando puramente ideológicas. Assim, nem sempre as filosofias apresentam possibilidades progressistas, podendo ter um sentido negativo para a humanidade. Também cabe mencionar que na arte “[...] o pôr artístico não está direcionado para fins imediatos, prático-reais, mas para uma criação de formações puramente miméticas” (Lukács, 2013, p. 544) para desencadear sentimentos, que podem se converter em atos reais, ou não.

Mészáros (2004) reforça a compreensão de ideologia como uma *forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada*. Enquanto componente da vida social constituído e reconstituído objetivamente, a ideologia torna os homens conscientes dos conflitos atuando para resolvê-los, funcionando, portanto, como uma orientação prática. Nesse sentido, o autor enfatiza que a ideologia dominante controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade, disseminando a sua concepção de mundo. Entretanto, dado o caráter de consciência prática, as tendências ideológicas podem tomar dimensões emancipatórias, na medida em que desempenham um papel central nos “reajustes estruturais”, tanto de manutenção da ordem estabelecida, como de mudanças.

De posse destas considerações podemos perceber que a educação – como prática social institucionalizada que se faz presente na formação cultural e intelectual dos sujeitos – tende a assumir no desenvolvimento da sociabilidade um papel central como meio e/ou instrumento de luta social, através do qual as classes podem utilizar para construir consensos. Assim sendo, procedida esta breve introdução que buscou situar a constituição da categoria ideologia como campo de ação teleológica, iremos nos debruçar sobre a determinação da educação enquanto complexo ontológico de reprodução do ser social e a sua natureza ideológica.

2.2 A educação como complexo de reprodução do ser social e sua natureza ideológica

Como vimos, o ser social através do trabalho cria condições materiais de existência que se complexificam. As teleologias secundárias conformam o que Lukács (2013) denomina de *complexos de complexos*: atuam na reprodução da sociedade, constituindo as dimensões que formam as *esferas ideológicas específicas*, que operam na satisfação das necessidades surgidas com o desenvolvimento econômico-social. Neste sentido buscamos analisar a educação como objeto de reflexão ontológica, compreendendo-a como um dos complexos que perpassam a constituição do ser social, fundamental à sua reprodução.

A educação, tomada como complexo necessário ao desenvolvimento humano, estrutura-se tendo por centralidade a formação dos indivíduos para integração ao sistema socialmente organizado, capacitando-os para viver em sociedade, através da apropriação de objetivações que permitem a reprodução de novas posições teleológicas. Para Lukács (2013, p. 176) “o essencial da educação dos homens [...] consiste em capacitá-los a reagir

adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”. Assim sendo, sua essência incide em influenciar comportamentos compatíveis com as exigências de formação da sociabilidade vigente.

Tomando os fundamentos ontológicos como subsídios para a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2007a, p. 154) destaca que os indivíduos necessitam aprender a produzir sua própria existência e que a sua produção é também a sua formação, um processo educativo: “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”, e neste sentido, *o trabalho é um princípio educativo*. A educação é um processo puramente social e a sua base ontológica se manifesta na práxis, nas aprendizagens dela decorrentes, nas relações sociais e experiências adquiridas no decorrer do desenvolvimento do ser social que permitem a sua reprodução.

O trabalho e a educação, enquanto atividades essencialmente humanas, possuem no momento de constituição do ser social, uma vinculação orgânica, de identidade. No trabalho o ser social desenvolve a sua formação, aprendendo a produzir a própria existência, reproduzindo o seu próprio ser, fazendo com que as aprendizagens adquiridas sejam transmitidas coletivamente, perpassando gerações e viabilizando a emergência de novos conhecimentos, valores e habilidades, em um processo ininterrupto e complexo.

Com a divisão do trabalho e o surgimento das sociedades de classes, a educação vai se desvinculando do seu caráter ontológico originário, fragmentando a relação imediata com o trabalho, passando a tomar novas dimensões e desempenhar outras funções, para atender as necessidades socialmente produzidas. A educação se torna um tipo específico de práxis social integrante do complexo de reprodução social (Costa, 2007, p. 132) que incide sobre a consciência dos sujeitos.

Saviani (2007a, p. 155) afirma que a partir do escravismo processou-se a ruptura entre trabalho e educação, surgindo duas modalidades educativas distintas: “uma para a classe proprietária, e outra para a classe não-proprietária [...]. A primeira, centrada nas atividades intelectuais [...]. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho”. Para atender as necessidades formativas das classes proprietárias “que dispõe do ócio”, ocorre o processo de institucionalização da educação e o desenvolvimento das escolas⁹.

⁹ Sobre o surgimento das instituições escolares, sugerimos a leitura de SAVIANI, **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991 e SAVIANI, **Escola e Democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

Costa (2007, p. 133) esclarece que cada formação social cobra dos indivíduos determinadas formas de pensar, produzir e agir, condicionando um conjunto de posições teleológicas responsáveis pelas decisões alternativas individuais que melhor se adequem à realidade, necessárias à continuidade da reprodução social. Com isso o desenvolvimento social produz aparatos institucionais, através dos quais formas determinadas de ideologias operacionalizam as suas generalizações, cumprindo funções específicas na sociedade, cujo direcionamento e espaço de ação é o cotidiano.

Na ruptura para o modo de produção capitalista, as instituições escolares passaram por mudanças significativas: de uma educação confessional desenvolvida durante o período feudal para um reposicionamento a partir do Estado, “[...] forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (Saviani, 2007a, p. 157).

Na organização social moderna ocorre a centralidade da instituição escolar como via para objetivar as generalizações das funções intelectuais na sociedade: “a revolução industrial correspondeu a uma revolução educacional, aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (Saviani, 2004 p. 159). A escola passa a desempenhar um papel importante na construção das relações sociais requeridas para a sociedade moderna, como parte do processo de reprodução da sociabilidade capitalista, disseminando códigos e valores que orientam a formação dos indivíduos. Assim, a escola assume a tarefa de capacitar os sujeitos para integrarem o processo produtivo, viabilizando a produção de conhecimentos que se tornam engrenagens para a industrialização, convertendo o saber de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, utilizando a ciência como meio de produção.

Diante disto, observamos que a educação foi se constituindo a partir das determinações do próprio processo de trabalho e que os modos de produção vão implicando mudanças com a divisão que foi se constituindo ao longo da história entre trabalho material e trabalho intelectual.

Tomando como referência a *Ideologia Alemã* na análise de Marx sobre a divisão do trabalho material e do trabalho intelectual, Lukács (2013) reflete sobre a possibilidade de uma atividade humana – no caso específico de nossa análise a educação institucionalizada – se converter em ideologia:

[...] o trabalho espiritual, inclusive como momento da divisão do trabalho, de modo algum é idêntico à ideologia. [...] o resultado de todo trabalho espiritual pode, em determinadas situações sociais, reverter em ideologia [...]. Se ocorrer que uma necessidade social tão permanente de regulação dos problemas que surgem na reprodução da vida venha a ser uma necessidade que se renova com o processo de reprodução, essa espécie de atividade terá se tornado socialmente necessária (Lukács, 2013, p. 496).

Há aqui uma problemática de fundo: a práxis educativa foi se estruturando em sua essência como ideologia, na medida em que se assenta no pressuposto de “influenciar outras pessoas a reagirem as alternativas postas de modo socialmente intencionado” (Lukács, 2013, p. 178). Assim sendo, a educação como complexo de reprodução do ser social apresenta uma natureza inerentemente ideológica centrada na transmissão e apropriação de objetivações para enfrentar as exigências da vida social, reproduzir e consolidar um conjunto de posições teleológicas socialmente desejáveis (Costa, 2007, p. 25). Portanto, em termos ideoculturais a práxis educativa:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, 2011a, p.13).

A práxis educativa é incumbida da produção intencional da experiência humana acumulada nos indivíduos, porém não se trata de qualquer acúmulo, mas de traços e elementos culturais que permitam aos indivíduos se apropriarem das objetivações produzidas historicamente, essenciais à humanização, sendo portanto este o resultado do trabalho educativo: produzir a humanização socialmente desejável, operando um sistema de *internalizações*¹⁰. Desse modo, a educação está permanentemente se modificando, apropriando-se de novas formas de organização que atendam as demandas culturais, sociais, técnicas, científicas e políticas amplamente legitimadas, considerando o movimento contínuo da realidade e as correlações de forças que vão se estabelecendo e suscitando transformações.

O advento do sistema capitalista e da economia de mercado instauram uma nova racionalidade. O ingresso na modernidade trazia consigo a centralidade da *Razão*, advinda

¹⁰ Termo utilizado por Mészáros (2008).

das ideias iluministas e a necessidade de dar ênfase a problemática do conhecimento, para se contrapor ao caráter especulativo e metafísico das teorias da antiguidade, pois, os novos tempos exigiam que para se chegar ao “conhecimento verdadeiro” e garantir cientificidade, as análises do real deveriam passar pelo crivo da verificação empírica.

Como sinalizou Tonet (2013), o *abandono da centralidade do objeto*, que norteava o padrão greco-medieval para a *instauração da centralidade do sujeito*, marca as transformações socioeconômicas e culturais que passaram a exigir que os indivíduos fossem livres para buscar a satisfação dos seus interesses, guiados pela luz da razão. Desse modo, o interesse particular se torna o eixo dessa nova forma de sociabilidade: “Trata-se, pois, de um processo de individuação individualista. Esta prioridade do indivíduo sobre a comunidade terá um profundo impacto na constituição da cientificidade moderna” (Tonet, 2013, p. 33).

Lukács (2013, p. 92) vai dizer que a práxis social “[...] sempre se desenrola dentro de um entorno espiritual de representações ontológicas, tanto na vida cotidiana como no horizonte das teorias científicas”. Entretanto, todas as representações ontológicas dos homens são amplamente influenciadas pela sociedade que com frequência se condensam num *poder social*, fazendo emergir conflitos entre as concepções objetivas e científicas e outras apenas ancoradas no ser social (*idem*, p. 95), sendo assim, as representações cotidianas tendem a reprodução das relações estabelecidas culturalmente, geralmente imediatas e pragmáticas, que perpassam também a construção da cientificidade moderna.

A atividade científica (central para as instituições educacionais) pode ou não desempenhar um papel ideológico, dependendo da função social que irá adquirir na totalidade. Analisando o significado da exposição crítica de Marx e Engels no período entre 1820 a 1848, Lukács (2010, p. 53) realiza uma análise crítica das teorias apologéticas da ciência histórica moderna, enfatizando o problema da *decadência ideológica da burguesia* que busca escamotear as contradições entre classes, tendo por tendência geral a: “[...] fuga numa pseudo-história, construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico”, para atender aos propósitos de acumulação.

Essencialmente acrítica, limitando-se a superfície dos fenômenos, sob o invólucro dos imediatismos, as ciências sociais burguesas para Lukács (2010, p. 65-66) se estabeleceram em campos especializados de conhecimento que promovem uma separação ideal entre pensamento e ação, entre teoria e práxis, produzindo “[...] também uma cisão entre o intelecto e o mundo dos sentimentos”. Assim:

Reflete-se aqui, no indivíduo, o fato de que, na sociedade capitalista, as atividades profissionais especializadas dos homens tornam-se aparentemente autônomas do processo global. [...] o aparente contraste superficial é apresentado, pela ciência da decadência, como destino eterno dos homens. [...] Este esvaziamento da atividade social tem sobre o indivíduo o necessário efeito ideológico de que sua vida privada se desenvolva – aparentemente – fora desta sociedade mitificada (Lukács, 2010, p. 66).

A *concepção de mundo*, como traço permanente da vida cotidiana, se constitui no nível da singularidade, fazendo com que os sujeitos se reconheçam apenas na sua individualidade (seus anseios subjetivos, suas crenças, desejos e paixões particulares). A oposição entre *produção social e apropriação privada*, tem por resultante a alienação do indivíduo dos produtos de suas atividades, como algo estranhado, restrito ao âmbito da produção, dissociado da vida, da particularidade. Com efeito, “A generalização das relações capitalistas e sua tendência à universalização via mercado mundial, produz sua natureza essencialmente social, além do estranhamento do indivíduo em relação a si mesmo” (Costa, 2007, p. 144).

Para atender a lógica do mercado, faz-se necessário então que os indivíduos interiorizem a estrutura de valores requeridos, fazendo com que se tornem a sua aspiração e motivação, norteando a sua práxis. De acordo com Eagleton (1997, p. 27) “[...] para terem êxito as ideologias [...] devem comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja real e reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada”. Esses aspectos contribuem para a ampliação das reificações na vida social, fazendo com que as ideologias se tornem veículos de alienações e contradições entre desenvolvimento produtivo e desenvolvimento humano.

Essa exigência universal da sociabilidade burguesa se concretiza no campo da educação formal, nas políticas públicas, nos currículos, na didática, nos métodos, na estruturação dos espaços, nos conteúdos, nos programas, na formação de professores, no financiamento da educação e nas teorias pedagógicas. [...] todas essas objetivações que compõem o processo educativo são portadoras de um conteúdo valorativo sobre o homem e a sociedade, essenciais para formar a conduta dos indivíduos dentro das coordenadas da racionalidade do capital (Costa, 2007, p. 146).

O indivíduo enfrenta ao analisar a realidade objetiva diversas contradições, que se expressam tanto no âmbito privado como na composição da classe à qual pertence, repercutindo em duas esferas: intelectual e moral. Desse modo, a práxis educativa apresenta

um valor de utilidade para a totalidade social, expressando-se em dois sentidos: amplo e restrito. No sentido amplo referenda uma necessidade socialmente posta que se volta para a disseminação de valores individuais, apropriação de condutas desejáveis e fornecimento de conhecimentos essenciais à produção, que contribuam com a manutenção dos interesses da ideologia dominante¹¹. Porém, dialeticamente, pode estar em contradição com este pressuposto, suscitando reflexões em profundidade sobre a realidade social.

Costa (2007) ressalta que a produção de individualidades compatíveis com as exigências socialmente postas, como também de apropriação da experiência humana acumulada transmitida através da práxis educativa, busca conferir sentido à realidade social, podendo em contrapartida, tornar conscientes os conflitos nela existentes. O autor ressalta que o caráter ideológico da práxis educativa, como esfera de consciência prática, é também um terreno de estratégias alternativas.

As configurações societárias decorrentes de períodos de crises trazem requisições para os diversos âmbitos que compõem o desenvolvimento social, suscitando novas necessidades, novas formas de pensamento ou de práticas sociais, aptas a responderem e mediarem os conflitos que se estabelecem entre as classes. Portanto, para responder às contradições geradas pelas crises são propostas algumas estratégias para a educação, que atendam às necessidades formativas necessárias à reprodução.

Mészáros (2008 p. 25) nos lembra que as mudanças educativas requeridas apresentam um caráter de reformas, ajustes, com “[...] o único objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as suas determinações estruturais”. Por conseguinte, atesta para o caráter *irreformável* dos fundamentos do capital, uma vez que, para perpetuação do sistema, estes elementos devem permanecer *incontestáveis* (*idem*, p. 25-26). Assim, as reformas educacionais contornam os efeitos das crises, sem contudo eliminar os seus fundamentos causais. De posse destes termos, cabe lembrar que:

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. [...] Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco

¹¹ Costa (2007, p. 142) lembra que as classes dominantes historicamente buscaram anular as insurreições das classes dominadas a partir da disseminação de uma série de objetivações que exaltassem e naturalizassem a hierarquia social. Mediante a práxis educativa, conseguiram ampliar seu poder e suprimir ideias revolucionárias, mantendo a tradição e as relações de dominação, dirimindo os conflitos com vistas a conservação do *status quo*.

ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (Meszáros, 2008, p. 44-45, grifos do original).

Sendo assim, na sociedade capitalista a educação formal/institucional contribui com o estabelecimento de concepções de mundo direcionadas à lógica de mercado, cuja função primordial se dá no estabelecimento do *consenso*, legitimador da concepção de mundo dominante. Partindo desse pressuposto, podemos perceber que há diversos elementos de contradição na práxis educativa que se estruturam em torno de dois aspectos: humanização x alienação.

Nos próximos capítulos buscamos perscrutar o desenvolvimento histórico da educação no Brasil, situando sumariamente os aspectos socioeconômicos, políticos e ideoculturais que particularizam a constituição da *política educacional brasileira*. Para tanto, identificamos os principais instrumentos aprovados em cada período e as disputas de projetos que implicaram mobilizações e debates, bem como, o papel do Estado como principal viabilizador/mediador desse processo. A síntese destes elementos nos permitiram identificar quais são as tendências ideológicas que se expressam hegemonicamente na educação brasileira desde a sua gênese até a atualidade. Considerando o complexo cenário contemporâneo, entendemos que apenas “fazendo o caminho de volta”, podemos identificar quais tendências se apresentam como rupturas e continuidades.

3. DISPUTAS IDEOCULTURAIS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para situarmos as tendências ideológicas presentes na política de educação no Brasil trataremos alguns apontamentos históricos, econômicos e políticos que particularizam o seu *modus operandi*, tendo como premissa o papel do Estado. Chamamos atenção a priori para a inserção do país no cenário mundial marcado pelo contexto de colonização, situado de forma periférica e que não experimentou uma série de reformas e processos revolucionários que estiveram presentes no desenvolvimento dos países capitalistas centrais, aspecto que traz consideráveis implicações para a construção do sistema nacional de educação.

As primeiras atividades educativas no Brasil surgem em 1549, sob responsabilidade dos padres jesuítas, cuja missão era preparar os povos nativos para as mudanças em curso e

garantir uma aculturação que permitisse a adesão à nova ordem social que se instaurava, assim sendo, como uma necessidade de estabelecimento do poder da metrópole através da catequização e alfabetização. Aqui as práticas instrucionais se direcionam para a comunidade indígena, especialmente crianças, promovendo impactos na formação cultural das novas gerações. Portanto, o seu primeiro objetivo é ideocultural, de inculcação dos ideais (valores, costumes, hábitos, linguagem etc.) típicos da civilização europeia portuguesa, suprimindo os traços de cultura existentes.

Com a constituição e complexificação da sociedade brasileira – marcada por uma economia agroexportadora, fundamentada no trabalho escravo de moldes pré-capitalistas, com práticas mercantis predatórias e arcaicas para atender as necessidades da metrópole – o sistema de ensino vai se desenvolvendo de forma restrita e seletiva, direcionada para a elite luso-brasileira que se organizava.

De acordo com Romanelli (1986, p. 23) a forma como ocorreu a colonização no Brasil, através da “[...] distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada”, condicionam a evolução da educação escolar brasileira. Para a autora estes aspectos deixam marcas estruturais implicando o reforço das desigualdades, contribuindo para a manutenção do privilégio de classe, tendo em vista que a educação, ao longo do seu desenvolvimento, é determinada pelos interesses das classes dominantes, desempenhando papéis predominantemente conservadores.

De posse destes termos, organizamos este capítulo buscando traçar o itinerário histórico da educação brasileira, da colonização até o contexto da redemocratização, situando as disputas entre as classes na construção do sistema nacional de educação.

3.1 A via colonial: educação restrita e elitizada

O período colonial datado de 1530 a 1822 marca o processo de construção da sociedade brasileira. Foram quase três séculos de exploração, expropriação das riquezas minerais e naturais e de apagamento cultural dos povos originários – através da importação dos hábitos, valores, linguagem e padrões culturais europeus – para atender as necessidades da coroa portuguesa.

Após a chegada dos portugueses ao Brasil, as primeiras medidas buscadas se voltam para a construção de uma estrutura que permitisse manter o domínio, bem como garantir a presença de cidadãos lusitanos para habitar e se apropriar do “novo mundo”, que incluía o desenvolvimento de atividades econômicas, políticas e também educativas.

A sociedade aristocrática que se constituiu no Brasil, cujo sistema de poder estava representado na família patriarcal, se via contemplada na atividade educativa promovida pela *Companhia de Jesus*, pois comungava com “[...] as formas de pensamento e ideias dominantes da cultura medieval europeia feita através da obra dos Jesuítas” (Romanelli, 1986, p. 33). Neste período os filhos primogênitos e as filhas mulheres não tinham acesso à educação formal, apenas os filhos homens, que não os primeiros, poderiam usufruir desse direito, configurando um modelo bastante restrito e elitizado.

Com uma economia agrária centrada no escravismo, não havia uma preocupação em desenvolver uma formação para o trabalho, que era estigmatizado – associado às atividades manuais/artesanais mantidas por vínculos de dominação, precarização e violência a que padeciam a força de trabalho escrava. A educação era destinada à classe ociosa, que não tinha uma efetiva participação na condução dos negócios familiares e dispunha de tempo para se dedicar “às coisas do espírito”, assim, os objetivos dos demandantes correspondiam aos objetivos da educação jesuítica ofertada. Nesse momento, o ensino não adquiria uma relevância para os rumos da sociedade da época, pois não atuava especificamente na construção das estruturas de poder da sociedade emergente.

Para atender a demanda de educar os filhos da aristocracia agrária, criam-se colégios e seminários. No tocante ao modelo de educação ofertada nestas instituições, Romanelli (1986, p. 34) enfatiza que se tratava de um verdadeiro espírito da contrarreforma: avesso a ciência, centrado no ensino para formar letrados eruditos, posicionando-se enfaticamente contra o pensamento crítico, buscando reafirmar a autoridade da igreja e recrutar novos fiéis: “[...] o ensino que os padres jesuítas ofertavam era completamente alheio à realidade da vida na colônia [...] uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho a inteligência” (*ibidem*). A educação superior era apenas eclesiástica, assim quem não seguisse a carreira sacerdotal deveria buscar complementar os estudos na Europa.

Se dedicando às atividades instrucionais e religiosas, os jesuítas foram adquirindo prestígio e influência junto à população colonial. A *Companhia de Jesus* passou a dispor de bens e propriedades que implicavam uma interferência política e econômica na vida cotidiana, estabeleciam alianças com a nobreza lusitana e passaram a dispor de mais poder

na colônia do que o exercido pela coroa portuguesa. Esta situação, associada à crise econômica vivenciada pelo governo de Portugal, gerou descontentamento com a coroa, fazendo com que em 1759 ocorresse a expulsão dos jesuítas do Brasil por determinação do governo português que nomeou como representante para esta empreitada o Marquês de Pombal “[...] cuja linha de pensamento estava estritamente vinculada ao enciclopedismo” (Romanelli, 1986, p. 36) de bases declaradamente anticlericais.

Sendo os jesuítas os únicos responsáveis pela educação colonial até então, este acontecimento trouxe diversas implicações de ordem pedagógica e curricular, gerando o desmantelamento do aparato administrativo/organizacional criado. De acordo com Romanelli (1986) transcorreram-se um lapso de 13 anos, desde a expulsão, para que o governo pela primeira vez se responsabilizasse pela oferta educacional, tomando as primeiras providências efetivas.

As reformas pombalinas (1759), contaram com o sistema de aulas-régias recrutando profissionais formados nas escolas jesuíticas que atuavam como preceptores dos filhos da aristocracia rural, assim, mantiveram-se as mesmas bases de formação, com professores continuadores da ação pedagógica jesuítica. Cabe ressaltar que a proposta educacional pombalina não diferiu da jesuítica em termos de conteúdo, apresentando a mesma natureza pedagógica: um ensino humanista católico, livresco/literário, ainda de essência religiosa e retórica com algumas divergências que se voltavam para o caráter fragmentado que o sistema de aulas-régias apresentava.

[...] a educação dada pelos jesuítas [...] atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (Romanelli, 1986, p. 35).

Sob o imperativo de “submissão e respeito à autoridade” e apelo a disciplina por meio de práticas coercitivas, o modelo educacional ofertado continuava desempenhando neste período um papel de indutor de uma conduta centrada na obediência e aceitação passiva, sem estimular a busca pela compreensão da realidade social. A ênfase era apenas na manutenção das condições político-econômicas e sociais vigentes, de onde as classes que se dedicavam às atividades pedagógicas eram provenientes, aspectos que deixaram marcas

estruturais na educação brasileira, cujas características centrais, como destaca Ferreira Júnior (2011) são marcadas pela *exclusão e elitismo*.

É possível observar que no período colonial o cenário era de total descaso com a educação. Os grandes latifundiários que compunham a aristocracia local, não viam necessidade em mobilizar esforços para ampliar a sua oferta, tendo em vista que, por estar voltada para a cultura letrada, direcionada apenas aos que não realizavam atividades de impacto na estrutura social, a consideravam irrelevante para os seus propósitos, pois tinham como principal instrumento de dominação sob as classes trabalhadoras escravizadas, o uso da violência.

Esse caráter estigmatizante e dualista, de apartamento entre os que trabalham e os que se dedicam ao saber, foi contribuindo para a disseminação do ideário da educação como patrimônio de classe, como propriedade que conferia poder, autoridade e status social. Com a vinda da família real para o Brasil em 1807, fugindo da invasão napoleônica, esta concepção de educação começa a tomar corpo, em decorrência do considerável investimento na estrutura física e organizacional colonial para suprir as necessidades da corte portuguesa.

Sob determinação de D. João VI ocorre a abertura dos portos com significativas implicações para as relações comerciais do Brasil com outros países, especialmente com a Inglaterra. No âmbito educacional são criados os primeiros cursos superiores com sentido profissionalizante, de caráter imediatista e utilitarista, quebrando a tradição do ensino literário. Além da criação de diversas instituições de educação superior (como a Academia Real da Marinha e Militar; cursos de medicina, química, economia política, etc.) procederam-se mudanças culturais com a criação de museus, da biblioteca nacional, da imprensa régia dentre outros órgãos e instituições que iriam evidenciar a necessidade de proporcionar educação para a nobreza e aristocracia lusitana: “A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente este objetivo” (Romanelli, 1986, p. 38).

Esta revolução cultural modificou o ideário da classe dominante. O acesso à educação trouxe ao Brasil concepções decorrentes da ideologia liberal – trazidas especialmente pelos filhos da aristocracia agrária que estudavam na Europa e retornavam ao país munidos de novas perspectivas. Associado a isto, as repercussões político-econômicas estão na base das mudanças no pensamento da elite brasileira buscando maior autonomia comercial. Portugal ainda mantinha uma economia baseada na exploração colonial e exportação de matérias-

primas, não acompanhando o contexto de industrialização que vinha se desenvolvendo nos países europeus após a revolução industrial, ficando cada vez mais dependente da Inglaterra.

A Inglaterra interessada na circulação de matérias-primas para fomento da nascente indústria e produção de mercadorias, manifesta interesse em manter relações comerciais com o Brasil, sem uma intervenção direta de Portugal. Portanto, os interesses comuns entre a Inglaterra e as classes dominantes brasileiras impulsionaram a busca pela independência política. Este cenário, agravado pela revolução constitucionalista portuguesa em 1820, que obrigou o retorno da família real a Portugal, dá início ao período imperial (1822-1889). Cabe ressaltar que a separação administrativa não significou mudanças no modelo econômico herdado do período colonial, mantiveram-se os pilares de uma economia agrário-exportadora, escravocrata e uma rígida estrutura social entre as classes proprietárias e a massa escravizada.

Em meados do século XIX havia uma infraestrutura social mais complexa, com a introdução de novos quadros dirigentes e a constituição de uma camada intermediária da população formada por comerciantes, pessoas ligadas à burocracia estatal e a mineração (decorrentes do ciclo do ouro que se desenvolveu em Minas Gerais). De acordo com Romanelli (1986) esta camada da população passou a ter uma participação mais ativa na vida social, especialmente no aspecto político, compondo uma “pequena burguesia” que desempenhou um papel relevante para os rumos políticos do Brasil monárquico, tendo a educação como instrumento de destaque: “[...] a classe dirigente aos poucos foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público” (*idem*, p. 36).

A classe média emergente atribuía importância ao “título de doutor” advindo sobretudo do bacharelado em Direito. Segundo Romanelli (1986, p. 38), havia uma predominância do ensino jurídico sobre os demais ramos e, assim sendo, estes cursos “[...] lograram uma supremacia na formação de quadros superiores no império”. Tendo em vista que ficava sob responsabilidade dos “letrados” a atuação nos cargos administrativos e políticos, a educação passa a atuar como um importante meio para ascensão social dos que não dispunham de terras. O teor ideológico e o papel desempenhado pelo curso de direito, trouxeram rebatimentos para os rumos organizacionais do império e para a manutenção do *status quo*, como podemos observar nas palavras de Ferreira Júnior (2011):

[...] o regime monárquico, que as elites agrárias implantaram com a Constituição de 1824, estabelecia a vigilância ideológica não só por meio do controle que exercia sobre o currículo, mas também sobre outros aspectos da vida pedagógica dos cursos de Direito, [...]. Em síntese: os cursos de Direito que existiram no Império foram verdadeiros aparelhos ideológicos de reprodução do *status quo* agrário e escravocrata que vigia no Brasil do século XIX. Por conseguinte, os seus egressos eram intelectuais conformados para manterem os fundamentos ideológicos que sustentavam o Estado e, por extensão, eram profissionais encarregados da manutenção e controle esmerado da máquina administrativa monarquista (Ferreira Júnior, 2011, p. 38).

Com uma forte concepção religiosa, patriarcal e aversão as transformações trazidas com a revolução industrial da aristocracia agrária, a perspectiva que irá nortear a construção dos instrumentos normativos, após instaurada a constituição de 1824, se dará em torno da manutenção das estruturas de poder existentes. De acordo com Ferreira Júnior (2011) a Lei nº 16, conhecida como Ato Adicional, introduziu modificações na Constituição do Império de 1824 no tocante a educação. Nesta o governo central transferiu às províncias a responsabilidade de financiar a criação de escolas primárias ficando a educação delegada a regiões economicamente desiguais, que sem recursos, eram incapazes de prover o ensino primário e secundário, fazendo com que: “o ensino secundário ficasse nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário fosse relegado ao abandono” (Romanelli, 1986, p. 40).

Para Romanelli (1986) a privatização apenas acentuou o caráter classista da educação, uma vez que, apenas as famílias de altas posses iriam dispor de renda suficiente para arcar com os custos educativos. Outro aspecto pertinente diz respeito ao direcionamento pedagógico:

[...] o Poder Central transferiu a responsabilidade da manutenção do ensino primário para as províncias (muitas sofrendo de estagnação econômica), mas manteve o controle ideológico sobre os conteúdos e métodos de ensino que eram aplicados no âmbito das escolas provinciais, pois a matriz pedagógica para todas era aquela elaborada na capital do Império (Ferreira Júnior, 2011, p. 40).

Portanto, a educação continuou sendo desenvolvida a partir de um ensino propedêutico, tendo a retórica como elemento central, com ênfase na preparação dos indivíduos para a assimilação de papéis pré-estabelecidos na rígida hierarquia social, os quais deveriam assumir uma postura neutra, não-criativa, de submissão e reprodução dos padrões vigentes.

A face do exposto, percebemos a ineficiência e ausência do Estado no desenvolvimento da educação, especialmente nos níveis primário e secundário. As escolas de educação primária eram “[...] meros aparelhos de reprodução ideológica oficial do estado Monárquico” (Ferreira Júnior, 2011, p. 42) assentados no ensino cristão, elemento estruturante da educação imperial. Já o ensino secundário era tido exclusivamente como meio para acesso ao ensino superior, tendo o colégio Pedro II como a única instituição, mantida pelo governo central, a conceder o diploma de nível médio necessário para o ingresso no nível superior. De acordo com Ferreira Júnior (2011, p.44) “[...] constituía-se num verdadeiro celeiro de jovens aristocratas cujo destino estava associado com a grande política que mantinha a ordenação societária estabelecida desde 1822”.

Cabe ressaltar também que, em virtude da sociedade continuar sob moldes escravistas, não havia uma contradição iminente entre os interesses dos estratos médios da sociedade e a aristocracia rural, diante disso, podemos dizer que os “ideais liberais” que condicionaram a “independência brasileira” se veem, neste momento, restritos apenas ao âmbito dos discursos políticos, subsumidos da formação intelectual que continuava de bases humanístico-medievais e eclesiásticas.

3.2 A primeira república e as reformas educacionais (1889-1930)

Com o fim da monarquia instaura-se no Brasil em 1889 o período republicano. A infusão de ideais republicanos vinha se espraiando pelo país desde o período colonial, inspirando alguns movimentos sociais nacionalistas – dentre os quais podemos destacar a *inconfidência mineira* (1789) *conjuração baiana* (1798) e a *revolução pernambucana* (1817) – e implicando alguns tensionamentos. Entretanto, apenas com o fim do escravismo no final do século XIX, por uma imposição do capital internacional¹², as elites agrárias tiveram que aceitar a adoção dos ideais republicanos para a organização do Estado brasileiro.

Este período é marcado pela transição da sociedade agrária para a sociedade urbano-industrial. A composição de uma classe média liberal urbana, que passa a se dedicar a atividades comerciais e industriais (ainda muito incipientes), “[...] e que contrapõe sua mentalidade pequeno-burguesa [...] à mentalidade feudalista própria da classe agrária”

¹² A Inglaterra passa a combater o tráfico de escravos considerado um entrave à plena circulação de mercadorias e ao processo de acumulação capitalista, o que levou muitos escravocratas no Brasil a ter que substituir a mão de obra escrava pela imigrante, sendo um dos últimos países do mundo a acabar com o sistema escravista.

(Patto, 1999, p. 167), trouxeram algumas mudanças no ideário dominante. Esta classe surge ainda no período imperial pois, com o fim do tráfico de escravos, o capital disponível passa a ser empregado em alguns setores como bancos e comércio, propiciando o desenvolvimento de outras atividades econômicas. O capitalismo comercial com um tempo atinge o nível de concentração que viabiliza o aparecimento do capitalismo industrial:

[...] o mercado irrompe como uma força revolucionária, que desagrega a ordem escravista preexistente, com a rígida bipolarização que ela instituíra nas relações de poder, e engendra uma formação societária nova, fundada nas relações competitivas [...], põe os homens uns diante dos outros em termos de valor de seus bens e serviços. Classifica-os fora e acima da ordem estamental e de castas da sociedade escravista, erguendo forças muito ativas contra estas e forçando os homens livres a “passar pelo mercado” para fins de estratificação social. Isso significava o fim da escravidão, pois esta não poderia manter-se a partir do momento em que o mercado era visto e aceito como uma fonte legítima de classificação social (Fernandes, 1987, p. 239).

Assim, a nova mentalidade econômica e político-social vai se instaurando buscando atuar “[...] contra os excessos dos senhores e pela abolição” (*ibidem*). Alguns setores da economia cafeeira, insatisfeitos com o estado de coisas reinantes durante o império, e os estratos médios emergentes, contando com a participação das forças armadas – influenciadas pelo republicanismo de vertente positivista que tomou conta das escolas militares após a Guerra do Paraguai (1864-1870) – passaram a vocalizar os ideais republicanos fazendo-os ecoar como força político-militar no território brasileiro.

Através de um golpe de estado – que não contou com a participação da população, e como apontam alguns historiadores, se deu “pelo alto” – Deodoro da Fonseca assume a presidência em 1889 em uma eleição indireta, cujas primeiras medidas foram: instituir o sistema federativo e a separação entre igreja e Estado, sob o lema *ordem e progresso*: “[...] frutos do positivismo reinante no novo regime: ordenar o Estado e a sociedade, afastando o poder da Igreja para que houvesse “progresso”” (Santos, 1993).

Pela forma que se deu o processo de constituição da república brasileira, observamos que este “liberalismo” apresentava algumas características peculiares. Os valores conservadores estavam na base das mudanças empreendidas: a classe média emergente não tinha veleidades democráticas que incorporassem anseios revolucionários.

[...] a classe média urbana [...] não era portadora de vocação democrática, não estava insatisfeita com o estado de coisas reinante e não afrontava a

classe dominante. Dependente da elite agrária no Império, não terá situação muito diferente nas primeiras décadas da República e será, como regra, elitista, conservadora, anti-industrialista, agrarista. Longe de opor-se às oligarquias agro-exportadoras, identifica-se com seus valores aristocráticos, cultiva os mesmos gostos e opiniões, depende economicamente dela e assume posições no máximo reformistas, o que lhe permite aliar-se politicamente aos oligarcas sempre que os interesses destes pedem novas palavras de ordem e a ampliação do apoio da sociedade civil. Mais visível na cena política à medida que a urbanização escapa da dependência exclusiva da economia agrário-exportadora, adere em boa parte ao programa liberal reformista do Partido Democrático e desempenha nos anos 20 e 30, papel importante na luta pelos direitos civis, como o direito à escola, na qual buscava uma via de validação social (Patto, 1999, p. 168).

O cenário brasileiro, portanto, vislumbra mudanças quanto à estrutura organizacional. Do ponto de vista ideológico, entretanto, estava posta a manutenção dos valores aristocráticos, que sobrepuseram-se nas alianças políticas da primeira república. As mudanças decorrentes das posições reformistas da classe dominante, espelhavam um contexto de instabilidade, em virtude da permanência do modelo agrário-exportador dependente, evidenciando o caráter ainda colonial da economia.

O quadro social constituído neste período era bastante diverso, com a presença de uma pequena burguesia industrial em ascensão; militares; uma camada média de intelectuais; imigrantes e do emergente proletariado urbano. O agravamento da “questão social”, em decorrência do alto índice de desemprego, aumento da pobreza e precarização/exploração dos vínculos de trabalho, marcavam as condições de vida da população que tinha uma reduzida participação nos processos decisórios: foi negada a população analfabeta (a maioria dos cidadãos e cidadãs brasileiros/as) o direito de participação política e as legislações impostas reduziam ao máximo o direito ao voto.

Com a abolição da escravatura e a universalização do trabalho livre, a nova estrutura organizacional da sociedade teve que incorporar os filhos da classe trabalhadora. Romanelli (1986) lembra que o complexo social, que contava com segmentos inéditos até então, divergia em seus interesses, origens e posições e, assim sendo, alguns setores passaram a questionar a estrutura educacional pressionando por mudanças constitucionais. Considerando a necessidade de instrução para exercer o direito à cidadania, a educação passa a ser considerada como estratégia para resolução dos problemas nacionais.

A constituição da república de 1891 instituiu o sistema federativo que apresentou um caráter liberal-positivista, assentado no pressuposto de que os cidadãos são “iguais perante

a lei” e também no princípio de laicidade, baseando-se no modelo federativo-presidencialista estadunidense¹³. Sobre a educação, a carta constitucional de 1891 traz as seguintes menções:

Art. 35 2º) *animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;*

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Art. 72 § 6º *Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos* (Brasil, 1891).

A carta constitucional não apresentava a educação como direito dos cidadãos nem definiu explicitamente garantias de acesso gratuito representando um retrocesso em relação à constituição de 1824¹⁴. A preocupação estava apenas em designar as competências da união e dos estados em matéria educacional e criar instituições voltadas para o ensino superior e secundário “animando” o país para o desenvolvimento científico modernizante.

Para equacionar a problemática da oferta de educação no país era necessário a ampliação do ensino primário, haja vista que o Art. 70 § 1º inciso II determinava que as pessoas analfabetas não tinham direito ao voto, o que leva a compreensão da instrução como “exercício de cidadania”. Essa etapa de ensino continuou sob responsabilidade dos estados, juntamente com o ensino profissional¹⁵. À União coube a tarefa de zelar pelo ensino secundário e superior.

Assim, a organização do sistema educacional manteve “[...] a consagração do sistema dual de ensino” (Romanelli, 1986, p. 41) do império, que em sua essência continuava apartando o modelo educacional propedêutico ofertado a classe dominante (a única a ter acesso ao ensino superior, direcionado apenas para a elite) e outro modelo educacional para a população em geral (secundário e tecnicista).

¹³ Fernandes (1987, p. 211) ressalta que a burguesia republicana “[...] furta as roupagens do arsenal ideológico e utópico das Nações hegemônicas centrais”, buscando uma ordem capitalista idealizada existente na França, Inglaterra e nos Estados Unidos para fundamentar os seus aparatos legais.

¹⁴ A constituição imperial de 1824 trazia em seu Art. 179, inciso XXXII que: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Entretanto estavam excluídos os ex-escravos que não eram considerados cidadãos para esta carta magna.

¹⁵ Lembrando que de acordo com Romanelli (1986, p. 44-45) a educação para o trabalho continuava a ser vista de forma estigmatizada (relacionada à escravidão), não era tida como mecanismo de ascensão e status e, assim sendo, a população não se interessava pelo ensino técnico. Além do mais, para a população do campo a educação não era um fator necessário, uma vez que as técnicas desenvolvidas não requisitavam instrução formal. Já a população urbana buscava a educação como forma de conseguir trabalho (em virtude das exigências de habilidades de contar, ler e escrever).

A primeira reforma do ensino brasileiro republicano foi empreendida por Benjamin Constant ainda em 1890, no mesmo ano em que foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Partia-se do pressuposto de que “É o império da ciência que deve nortear as ações políticas para sanar os “desvios” sociais” (Santos, 1993), portanto, intencionando romper com a antiga tradição humanística, a educação deveria incorporar os princípios de liberdade e laicidade, introduzindo mudanças curriculares com vistas ao desenvolvimento de um “currículo prático” que adotasse disciplinas científicas diversas.

Benjamin Constant pensou a construção de uma diretriz educacional que incorporasse os diversos níveis de ensino, especialmente a gratuidade do ensino primário, entretanto na prática a proposta positivista de Constant era de cunho liberal/elitista. Sua preocupação era o ensino médio, com ênfase para o Colégio Pedro II (Santos, 1993), direcionando-se a um modelo de ensino enciclopédico, multifacetado, marcado por uma visão extremamente reducionista, cientificista e determinista, assentado especialmente no positivismo de raízes comtianas.

De acordo com Ferreira Júnior (2011, p. 55) para atender a demanda educacional, a ordem republicana implementou a criação de duas escolas típicas do início do século XX: o Grupo Escolar e a Escola Normal, sendo esta última dedicada à formação de professores¹⁶. O acesso ao ensino elementar ofertado nos grupos escolares ficava restrito ao contexto urbano e, assim sendo, estavam excluídos os filhos dos ex-escravos, dos imigrantes e da população em vulnerabilidade social que vivia no campo.

O grupo escolar, em decorrência da ideologia liberal e positivista, era público e laico, mas continuou identificado com os aspectos pedagógicos essenciais da escola colonial e imperial, isto é, prosseguiu sendo elitista, mnemônico e verbalista (Ferreira Júnior, 2011, p. 57).

Em virtude da dualidade o Governo Federal assumia a “[...] tarefa de proporcionar educação a nação, não interferindo de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados” (Romanelli, 1986, p. 42). Este aspecto teve por resultante uma multiplicidade de sistemas educacionais, tendo em vista que, por serem independentes, cada estado regulava e implementava as atividades educativas de forma particular. Evidenciava-se então as disparidades regionais, as diferenças político-econômicas que ampliaram as dissensões entre

¹⁶ Aqui cabe ressaltar a presença feminina ocupando espaço nas escolas normais, como principal formação técnico-profissional “para moças”.

os estados com melhores condições de investimentos e os estados com menos recursos financeiros, gerando desigualdades na oferta das atividades de ensino e desorganização dos processos formativos, o que resultou em dificuldades para a construção de um sistema nacional de educação.

Com a descolonização da economia e da sociedade brasileira, o Estado republicano que inicialmente esteve sob comando dos militares passa para as “mãos civis” dos grandes latifundiários a partir de 1894. Estabelecendo alianças com o capital internacional, a elite agrária toma posse da administração do governo central, pois: “[...] o temporário consenso entre as camadas médias (representadas pelos militares) e os latifundiários, para a alteração do regime monárquico para o republicano, já não era mais necessário” (Santos, 1993).

Para sermos mais que breves, dentre os processos que representam a tomada de poder econômico e político da elite agrária podemos citar o *coronelismo*, e mais enfaticamente a *política do café-com-leite*, que marca a alternância de poder entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, expressando a continuidade do mandonismo aristocrático-senhorial que passa a se organizar em torno dos partidos políticos e representar os seus interesses.

De acordo com Florestan Fernandes (1987, p. 204) ao contrário de outras burguesias, que estabeleceram outras formas de poder e só utilizaram o Estado para fins específicos, a burguesia brasileira converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, mantendo múltiplas polarizações com as estruturas econômicas e sociais. O horizonte cultural que balizava as mudanças em curso era essencialmente o mesmo de outrora: “[...] polarizado em torno de preocupações particularistas e de um entranhado conservantismo sociocultural e político [...] não modificava a história” (Fernandes, 1987, p. 205).

O padrão brasileiro de desenvolvimento econômico sob o capitalismo dependente terá o Estado como sustentáculo. As representações ideais que se desenrolam com a transição para o século XX até o processo de industrialização na década de 1930, traziam para a educação influxos positivistas e liberais que marcaram as reformas educacionais ocorridas durante os governos que se sucederam.

Aqui três fatos históricos internacionais irão repercutir na organização ideocultural da sociedade brasileira. O primeiro deles foi o *Pós Primeira Guerra Mundial* (1914-1918). Com o desenvolvimento de políticas de subsídio e fomento à industrialização, a nova classe operária urbana que surge neste contexto passa a se organizar politicamente, fazendo emergir o movimento operário brasileiro, com forte influência anarco-sindicalista advinda da participação dos imigrantes.

Ocorre então as primeiras greves do proletariado brasileiro (1917 e 1918) reivindicando melhores condições trabalhistas e sociais, que foi interrompida com forte repressão do Estado. Neste episódio, Fernandes (1987, p. 206) destaca que: “A burguesia mostrou as verdadeiras entranhas, reagindo de maneira predominantemente reacionária e ultraconservadora, dentro da melhor tradição do mandonismo oligárquico”.

De acordo com Santos (1993) outros dois movimentos internacionais, a *revolução bolchevique de 1917* e a *III Internacional Comunista de 1919*, contribuíram do ponto de vista ideocultural como referência para a formação em 1922 do Partido Comunista Brasileiro (PCB), “[...] que assumiria o controle do movimento operário com o recrudescimento do anarquismo frente à repressão violenta, morte e expulsão de imigrantes”. A organização em um partido político permite a representação do proletariado se colocando como um novo protagonista nas disputas pelo poder.

Este contexto de ebulição e disputa de classes¹⁷ “[...] traz à tona discussões pedagógicas de uma nova concepção: a Pedagogia Libertária” (Santos, 1993). Com o objetivo de dispor de saberes necessários para a atuação da classe trabalhadora esta pedagogia se desenvolve nas escolas operárias, ou “Escolas modernas” fundadas pelos anarquistas em 1912 no estado de São Paulo, cultivando princípios de liberdade e autonomia e buscando erradicar o analfabetismo do operariado.

Estas concepções se desenvolviam, obviamente, como experiências isoladas: “Sua luta contra as estruturas de poder que se espelham no Estado e nos partidos, contra todas as formas de dominação e exploração, impediram sua infiltração na rede pública oficial” (Santos, 1993). Ainda assim, se colocavam como horizonte para novas possibilidades de pensar a práxis pedagógica e a formação, contrapondo-se à pedagogia tradicional. Fernandes (1987, 211) aponta que “os politizados operários vindos da Europa” compreenderam na essência o significado da Revolução burguesa empreendida, e elaboraram uma “verdadeira

¹⁷ Este período foi palco de alguns movimentos significativos, cabe destacar o *movimento tenentista* (1922-1924), liderado por Luís Carlos Prestes que deu origem a *Coluna Prestes* (1924-1927) movimento que contribuiu significativamente para a interiorização das denúncias que envolvia a centralização política entre os governos paulista e mineiro, percorrendo diversas regiões do país e propondo alternativas no âmbito político e social. O objetivo principal consistia em mobilizar um levante popular contra o sistema político em vigor, embora não tenha provocado mudanças nas estruturas do governo em âmbito imediato, foi fundamental para ampliação dos conhecimentos sobre a realidade política e social do país, aspectos que mais tarde viabilizaram a permanência de Vargas no poder e o fim da república “Café-com-leite”. Importa ressaltar também que a Coluna Prestes defendia uma reforma educacional que trouxesse, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino primário. No âmbito artístico/cultural a *Semana de Arte Moderna* de 1922, também trouxe repercussões questionando as estruturas econômicas e sócio-políticas da república velha.

contra-ideologia”, não apenas importando ideologias revolucionárias de fora, mas interpretando corretamente as tendências que se particularizavam em solo brasileiro.

Para a classe dirigente era, portanto, fundamental impedir que as massas populares ganhassem espaço, assim: “[...] a dominação burguesa se associava a procedimentos autocráticos [...] e era quase neutra para a formação e a difusão de procedimentos democráticos alternativos” (Fernandes, 1987, p. 207). A educação passa a ocupar a função de mecanismo estratégico para a adequação a nova organização social, assentada nas relações de produção capitalistas, pois a urbanização e industrialização em curso requisitavam uma atenção por parte do governo que precisaria: “democratizar o ensino” para contribuir com o controle da ‘conturbação social’ que havia se instaurado, responder às reivindicações da população que exigia vagas para os seus filhos e atender as necessidades da indústria que requisitava mão de obra alfabetizada.

Envoltas no que Jorge Nagle (1974) definiu em sua tese como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, as reformas educacionais que se estabeleceram durante a primeira república resultaram da efervescência dos debates e disputas ideoculturais que marcavam a sociedade brasileira. Ghiraldelli (2001a) analisa que estes movimentos apresentavam sentidos *quantitativo* e *qualitativo* respectivamente: o entusiasmo pela educação solicitava a abertura das escolas visando a expansão da rede de ensino, já o otimismo pedagógico centrava-se nos métodos e conteúdos.

Quadro 2: Reformas educacionais da década de 1920

ANOS	UNIDADES FEDERADAS	REFORMADORES
1920	São Paulo	Sampaio Dória
1922/1923	Ceará	Lourenço Filho
1925/1928	Rio Grande do Norte	José Augusto
1922/1926	Distrito Federal	Carneiro Leão
1928	Pernambuco	Carneiro Leão
1927/1928	Paraná	Lysímaco da Costa
1927/1928	Minas Gerais	Francisco Campos
1928	Distrito Federal	Fernando de Azevedo
1928	Bahia	Anísio Teixeira

Fonte: Ferreira Júnior (2011).

Ferreira Júnior (2011, p. 59-60) lembra que foi nesse contexto de reformas educacionais que se fundou em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), tornando-se lócus para se pensar e formular políticas educacionais. Nas conferências empreendidas pela organização, manifestavam-se disputas ideológicas entre os pensadores liberais defensores da escola pública e laica e os intelectuais orgânicos da igreja católica que buscavam manter o ensino religioso nas unidades escolares. O autor lembra que a partir dos anos vinte, as elites agrárias que governavam o Brasil passaram a estabelecer novas alianças com a igreja católica, para fazerem frente aos movimentos políticos urbanos desencadeados pelos novos protagonistas sociais. Assim: “a aliança que se estabeleceu entre as duas principais forças conservadoras de então, [...] acabaria por selar o fim do preceito da laicidade consagrado na Constituição de 1891” (*ibidem*).

O direcionamento para a conformação de uma “educação como instrumento civilizatório” passa a se estabelecer de forma mais efetiva nas estratégias implementadas a partir de 1925. Era necessário investir no ensino primário e, diante disto, os estados buscaram desenvolver políticas educacionais no sentido de ampliar quantitativamente a escola pública, embasando-se na crença de que resolvendo os problemas educacionais se atingiria o progresso.

Com as mudanças no cenário internacional do pós-guerra, a nova potência mundial norte-americana passa a direcionar as relações socioeconômicas dos países periféricos. O consumo de elementos ideoculturais advindos com o *American Way of Life*, estimulou a recorrência a modelos, métodos e concepções educacionais importadas dos Estados Unidos. De acordo com Ghiraldelli (2001a) com o movimento do “otimismo pedagógico”, as práticas educativas passam a absorver a literatura pedagógica norte-americana de forma mais intensa, utilizando-a como a referência “mais moderna” para alterar a estrutura pedagógica vigente, servindo como parâmetro para a organização da educação brasileira, pensando reformas internas quanto a organização das escolas e a relação ensino-aprendizagem.

O contexto evidenciava concepções pedagógicas de diferentes perspectivas: permanecia o desenvolvimento de práticas pedagógicas de bases tradicionalistas (assentada nos princípios da *Ratio Studiorum* estabelecidos pela extinta Companhia de Jesus), vigentes até então; percebeu-se uma ampliação da adoção de práticas pedagógicas modernizadoras,

fundamentadas a partir de obras de pensadores norte-americanos¹⁸ e europeus ligados ao *movimento da educação nova* que começava a surgir no Brasil em meados da década de 1920; como também práticas pedagógicas libertárias, que, como citamos anteriormente, estavam presentes nas Escolas Modernas Operárias, de bases anarquistas e/ou socialistas.

As reformas instituídas¹⁹, não lograram êxitos que corroborassem para a implementação de uma política educacional em âmbito nacional, pois “[...] representavam o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos” (Romanelli, 1986, p. 42), sem atingir o cerne dos problemas. Para os governos que se estabeleceram durante a primeira república, não havia nenhuma pretensão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, processando-se um insignificante “esforço” educacional para incorporar os filhos da classe trabalhadora, pois o que interessava à elite, que legislava sobre educação, era manter o modelo que a tinha beneficiado, desenvolvendo apenas algumas mudanças estruturais, mas não essenciais.

A face do exposto percebemos que apesar das reformas educacionais implementadas pelos estados, a educação no Brasil republicano manteve na sua essência os pilares formativos advindos dos períodos colonial e imperial, com poucas mudanças efetivas, que só vieram a se estabelecer a partir de esforços individuais dos jovens intelectuais animados pelo “otimismo pedagógico”. O governo federal realizou apenas ações pontuais e paliativas, com algumas mudanças legislativas, visando dar respostas às demandas populacionais, mas que não solucionavam seu problema mais basilar: os altos índices de analfabetismo (apesar do aumento nas taxas de matrículas, se comparado aos períodos anteriores).

Ao longo da primeira república, como podemos perceber, a classe trabalhadora permaneceu sem acesso ao ensino básico, pois o modelo de educação ofertado, almejado pelas elites agrárias, pela burguesia em ascensão e pelas classes médias emergentes, se assentava no pressuposto que encontra raízes no colonialismo e que vai se estender até os dias atuais: a educação como símbolo de classe, sendo organizada e distribuída de acordo com as necessidades impostas pelo ideário dominante. Aqui começa a se expressar na educação o ideário liberal-conservador como elemento medular reformista, sustentado na perspectiva tecnicista de bases positivistas, que será redimensionado no período seguinte.

¹⁸ De acordo com Ghiraldelli (2001a) O filósofo do pragmatismo norte-americano John Dewey passou a influenciar significativamente os educadores brasileiros interessados nas suas formulações sobre a “pedagogia da escola nova” (1896), que mais tarde seria conhecida por “escolanovismo”.

¹⁹ Para citar algumas reformas do período, cabe lembrar a Reforma Benjamin Constant, a Reforma Carlos Maximiliano; a Reforma Rocha Vaz, entre outras que representaram apenas tentativas mas não implicaram mudanças substanciais no cenário educacional vigente.

3.3 A Era Vargas (1930-1945) e a Educação

A acumulação primitiva de capitais, promovida pela emergência e organização do mercado interno, associada à crise de superprodução do café e à migração de investimentos — fatores que possibilitaram a dinamização da economia e a chamada “revolução urbano-industrial” —, bem como a adoção do trabalho assalariado, configurando novas relações de produção no novo modelo de acumulação implementado, são elementos que, entre outros, alicerçam o *Brasil Moderno*.

“[...] a indústria nacional nasceu das fissuras da economia exportadora de café. Ainda que, ideologicamente, houvesse uma forte e óbvia raiz antiindustrialista na mentalidade da burguesia nacional, umbilicalmente agrarista (Mazzeo, 1988, p. 27, grifos do original).

Estas contradições, permeadas pela lógica de modernização imposta pelo ciclo de reprodução do capital internacional, fazem com que a concentração de capitais gerados pela economia cafeeira acabe se transformando em capital industrial. O Estado republicano, responsável pela modernização nacional, manteve a economia do país subordinada aos interesses internacionais, especialmente Ingleses²⁰. Com a crise de 1929 esta situação se modifica em virtude da *substituição de importações*, fazendo com que a importação de bens de consumo fosse substituída pela produção nacional, provocando a dinamização industrial para atender a demanda interna. Assim, os bens produzidos no país passaram a concorrer com os produtos estrangeiros.

O “rearranjo” operado teve como mescla o antigo e o novo, ou seja, buscou-se acelerar o desenvolvimento industrial em virtude da necessidade de ampliação do mercado interno, porém mantendo-se a estrutura da economia em moldes arcaicos, ainda semifeudal, que reatualizavam os traços de dependência.

As novas determinações impostas pelo capitalismo mundial após a crise traziam implicações não apenas de âmbito político-econômico, mas especialmente ideocultural. Após 1930, com a “revolução burguesa” implementada através do golpe de estado, o poder migra do latifúndio para o setor industrial, fazendo emergir um reordenamento: “[...] um arranjo entre as frações burguesas para a divisão do poder político e econômico” (Mazzeo,

²⁰ De acordo com Mazzeo (1988) o país deveria manter a desvalorização da moeda nacional, para não sofrer restrições de empréstimos, desenvolvendo uma política protecionista, voltada para a exportação de insumos com poucos investimentos na produção industrial nacional (que se limitava a produção de bens de consumo leves), pois os produtos brasileiros não podiam concorrer com os produtos industrializados ingleses.

1988, p. 32). A aliança representava a tentativa das oligarquias de outros estados ganharem espaço no bloco de poder dominante. Para tanto, um problema de fundo se gestava: a busca por hegemonia, requerida para garantir a governabilidade do novo governo, cujo foco estava na preservação das estruturas de poder retiradas das oligarquias cafeeiras paulistas, pondo fim a política do café-com-leite.

Celio da Cunha (1979, p. 11) afirma que para se manter no poder Getúlio Vargas fazia concessões aos diversos setores “[...] em grau diretamente proporcional as contribuições que cada um poderia dar para a manutenção de sua liderança”. O autor destaca que dois grupos ganharam visibilidade se organizando em torno de posições ideais distintas:

De um lado, haviam os constitucionalistas que defendiam um governo liberal, eleições livres e liberdades civis. Esse grupo era representado, sobretudo, pelo Partido Democrático de São Paulo. De outro, o dos nacionalistas "semi-autoritários", que eram os tenentes [...] defendiam uma doutrina mais radical, propondo a nacionalização de bancos estrangeiros, exploração de recursos minerais, extinção do latifúndio, instituição do salário mínimo, proteção ao trabalho do menor, diminuição da jornada de trabalho. Não queriam eleições e defendiam a continuidade da ditadura para a concretização do que preconizavam (Cunha, 1979, p. 11).

Essa heterogeneidade implicava disputas ideológicas e conflitos de interesses provocando instabilidade no governo provisório de Vargas (1930-1937). Ao assumir a presidência Getúlio destituiu o congresso nacional e as assembleias legislativas e concentra em torno de si todas as esferas de poder político, nomeando interventores para atuar nos estados. A *Revolução Constitucionalista de 1932* – movimento que representava a insatisfação das oligarquias latifundiárias paulistas com a centralização empreendida pelo governo Vargas e implicava a perda de poder do estado – expressou a crise de legitimidade e as disputas por hegemonia. Os conflitos políticos travados com o estado de São Paulo, levaram Vargas a empreender algumas reformas eleitorais e a convocar uma assembleia constituinte para a composição de uma nova Carta Magna, haja vista que, o governo provisório havia anulado a Constituição de 1891.

Cunha (1979, p.15) ressalta que a carta constitucional aprovada em 1934 apresentou um caráter híbrido, pois tanto contemplava os interesses dos constitucionalistas que requeriam “eleições livres, Tribunal Eleitoral”; como atendeu algumas demandas dos tenentes como “dirigismo econômico, justiça do trabalho, previdência social, salário mínimo”.

A reorganização político-ideológica para a reestruturação do estado brasileiro deu ênfase ao conceito de “nação”. O aumento das competências e responsabilidades da união teve como pressuposto a garantia dos “interesses nacionais”, sendo o Estado o mecanismo legítimo para empreender as mudanças necessárias ao desenvolvimento. Isso aponta um novo direcionamento: a forma de Estado que se legitimou na Constituição de 1891, que exaltava a hegemonia cafeeira, será contestada formalmente nos instrumentos jurídico-institucionais que se estabeleceram após a Constituição de 1934.

A organização político-administrativa da república velha regida pelos princípios liberais – assentada no federalismo, na descentralização política e especialmente na autonomia dos estados – dará lugar a um projeto desenvolvimentista de caráter nacionalista. Do ponto de vista ideológico essa mudança traz um impacto cultural fundamental na composição do novo bloco de poder, pois inaugura a conformação de um sujeito coletivo não mais regionalizado (paulistas, mineiros, gaúchos etc.), mas a construção de uma outra identidade: o sujeito nacional²¹, ou seja, “os brasileiros”.

É possível notar que a construção discursiva de Vargas, quando se dirigia publicamente ao “povo brasileiro”, tem como objetivo fortalecer o poder central buscando instrumentalizar a concepção de mundo que sustentará o projeto desenvolvimentista emergente, atribuindo sentido a nova estrutura estatal, agora claramente antiliberalista – tendo em vista que a concepção “antiliberal” já começava a se expressar desde a década de 1920.

Nasce assim a *ideologia nacional-desenvolvimentista* que alicerça as suas bases de sustentação na produção industrial massiva, ampliando a intervenção política na economia: fazia-se necessário *reajustar o aparelho do Estado*, transformando-o em indutor e planejador do desenvolvimento, com uma atuação intervencionista e centralizadora para moldar a sociedade industrial em ascensão, inserindo o país nas novas formas de subordinação requisitadas pelo imperialismo.

Neste cenário de mudanças, qual seria o papel desempenhado pela educação? Para compreendermos as perspectivas ideológicas que marcaram este período temos que fazer um duplo movimento: analisando os *aspectos endógenos* voltados a criação do sistema educacional de bases nacionais, as disputas entre reformadores católicos e intelectuais escolanovistas e as reformas encabeçadas pelos ministros Francisco Campos (1931) e

²¹ Sobre esta discussão ver o texto de Varaschin (2019).

Gustavo Capanema (1942), articulando-os com *os aspectos macroestruturais*, no plano político-econômico, social e cultural, que demandaram as mudanças requeridas.

Ao assumir o poder, Vargas tornou público um plano/programa com dezessete pontos para a “reconstrução nacional”. O terceiro item do programa trazia como objetivo/meta direcionada à educação a: “[...] difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; [...] criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública” (Ghiraldelli, 2001a, p. 28).

Do ponto de vista endógeno, as mudanças educacionais operadas pelo primeiro governo Vargas (1930-1937) e na ditadura do “Estado Novo” (1937-1945) marcam a inserção de novos cenários para a educação da classe trabalhadora com investimentos significativos voltados à expansão dos estabelecimentos escolares, que visavam atender prioritariamente as requisições do mercado para a formação de mão de obra, demanda da industrialização pesada em curso. Concomitantemente, com a ampliação do mercado de trabalho, o interesse pela educação ganha um redimensionamento, fazendo com que a população também buscasse qualificação para inserção na estrutura produtiva vigente.

A educação passou a ser considerada uma área estratégica para o desenvolvimento, instrumento fundamental para a reconstrução do *Brasil moderno*. Diante disto, o governo Vargas passa a empreender esforços para centralizar suas operações, fazendo com que as medidas apresentadas no programa de transição fossem colocadas em prática: foi criado o Ministério da Educação e Saúde pública²², tendo por Ministro Francisco Campos, assumindo a responsabilidade de criação e organização do *sistema nacional de educação*.

A centralidade dada à construção da política educacional tinha por pressuposto o ciclo econômico de modernização, que requirava também mudanças culturais em torno dos “ideais nacionalistas”, elemento importante da ideologia desenvolvimentista em ascensão. A dimensão nacionalizante da educação estará expressa nas medidas adotadas pelo Ministério da Educação, cujas ações buscavam construir a “identidade do trabalhador brasileiro” e, para tanto, fazia-se necessário a implantação do ensino de bases nacionais, com diretrizes que se ampliariam para as diversas regiões do país.

Durante o governo provisório o ministro Francisco Campos, empreendeu uma série de decretos/leis que ficaram conhecidos como “Reformas Francisco Campos”, dentre os

²² Lembrando que o “Ministério da Instrução Pública Correio e Telégrafos” criado em 1890, durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca, sob administração de Benjamin Constant, havia sido extinto em 1891.

quais podemos destacar: a organização do ensino superior (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931); do ensino secundário (Decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e nº 21.241, de 14 de abril de 1932) e do ensino comercial (Decreto nº 20.158 de 30 junho de 1931). Observa-se que o foco estava no ensino secundário, como via de acesso ao ensino técnico/profissionalizante e superior, não promovendo mudanças no que tange ao ensino primário e a Escola Normal. Em sua gestão foi criado também o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, instrumento importante para assessorar as medidas a serem tomadas no campo educacional. O objetivo de tais medidas era consolidar uma política educacional em âmbito nacional, promovendo uma homogeneização dos currículos, tornando as práticas didático-pedagógicas comuns para todos os estabelecimentos escolares do país, implicando um processo de modernização na educação.

Ferreira Júnior (2011, p. 68) lembra que a organização do ensino secundário, que passa a se constituir como nível de acesso obrigatório ao ensino superior, era claramente dualista, não alterava o cenário elitista vigente até então: possuía caráter enciclopédico e “[...] inacessível, pela sua natureza, aos jovens de extração social originária das classes subalternas, reforçando o caráter bacharelesco da cultura escolar no Brasil”. A formação educacional da elite, direcionada ao exercício do poder político, buscava a construção de quadros dirigentes para atuarem na burocracia estatal.

Para a classe trabalhadora destinava-se o ensino técnico-comercial, de caráter profissionalizante, visando as novas relações no mundo do trabalho. Esta foi a modalidade de ensino que mais ganhou ênfase no período, haja vista a necessidade de disciplinarização da população para adequação à nova estrutura social decorrente da industrialização. Isto se refletirá em mudanças na função social da escola e no desenvolvimento de uma nova cultura pedagógica, tendo em vista a concepção de escolarização das massas como instrumento de progresso.

Conforme mencionamos anteriormente, os movimentos pela renovação educacional da década de 1920 – frutos do “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”, materializados nas reformas estaduais e inspirados nos ideais da “Escola Nova”, especialmente norte-americanos – se colocavam como horizonte para as práticas e tendências pedagógicas, com bases psicologizantes e cientificistas para “adaptar” o comportamento das pessoas à modernidade. A implantação de uma nova cultura pedagógica pelos reformadores dava ênfase a *tecnificação* e *racionalização*, buscando tornar o processo

educativo mais eficiente para atender as mudanças advindas com a industrialização, pautando-se na lógica da produtividade.

Os teóricos destacam a *IV conferência da ABE*, em 1931, que tinha por tema “As grandes diretrizes da educação popular”, como marco importante para a definição dos rumos educacionais da década de 30. Neste encontro estiveram presentes Francisco Campos e Getúlio Vargas solicitando aos educadores que definissem “o sentido pedagógico da revolução”, cuja tarefa era estabelecer as diretrizes para o ensino com vistas a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), que seria objeto da V conferência no ano seguinte. O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* lançado em 1932 foi resultante deste momento, servindo de referência para os trabalhos da constituinte.

Este documento, considerado um dos mais importantes da história educacional brasileira do século XX, foi publicado em março de 1932 e intitulava-se: “A reconstrução educacional do Brasil - ao povo e ao governo”. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25 intelectuais, apresentava diversas matrizes ideoculturais e teóricas. Ressalta-se, entretanto, o seu caráter progressista para a época, ao definir a educação como função do Estado, asseverando a gratuidade, laicidade, obrigatoriedade e coeducação para todos:

[...] a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escola, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até aos 18, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (Azevedo *et al.*, 1960, p. 115 *apud* Ferreira Júnior, 2011, p. 70).

Neste fragmento observamos que a “escola unificada” proposta pelos pioneiros, está sedimentada no direito “biológico” à educação. Essa ênfase na “finalidade biológica” está perpassada pela necessidade de pensar uma educação pública “para além dos limites das classes”, desenvolvida para os diversos grupos e segmentos sociais, ou seja, uma educação comum, destinada a todos os indivíduos. Como lembra Ghiraldelli (2001a, p.33) o “Manifesto” estabeleceu claramente dois tipos de escolas: “[...] a “escola tradicional” voltada para a satisfação de interesses classistas e a “escola socializada” que subordinaria os “fins particulares de determinados grupos sociais””. Essa dualidade colocava o primeiro tipo de educação como “privilegio de classe” e o segundo relacionado ao caráter biológico, tendo como fundamento “o trabalho”, cujos valores básicos se assentavam na “solidariedade social e cooperação” (*ibidem*).

Preconiza-se no manifesto uma educação laica, voltada ao desenvolvimento integral do ser humano “acima de crenças e disputas religiosas”, contra o “dogmatismo sectário” e o uso da escola “como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas”. Estas colocações contribuíram para acirrar as disputas por hegemonia no campo educacional entre os intelectuais escolanovistas – dentre eles Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira – e líderes católicos – como Dom Sebastião Leme, arcebispo do Rio de Janeiro em 1930²³ e Alceu Amoroso Lima – revelando a disputa por hegemonia, entre as frações burguesas e a Igreja Católica como representante da velha ordem oligárquica.

Os embates ideológicos entre pioneiros e católicos se davam especialmente em torno do ensino religioso nos currículos e a concessão de subsídios estatais para manutenção das escolas confessionais, as únicas instituições educacionais particulares do período. Celio da Cunha (1979, p. 95) aponta que “Da mesma forma que houve um *movimento de renovação educacional*, houve também um *movimento de renovação espiritual*”, marcando uma fase de revitalização das atividades pastorais com a realização de confederações católicas e congressos de leigos. Este movimento teve como marco a publicação da *Encíclica Divini*

²³ Celio da Cunha (1979) destaca a atuação de Dom Sebastião Leme e sua visão política, que contribuiu para alterar as relações entre o Estado e a Igreja Católica no Brasil, culminando em uma fase de aproximação. Com o objetivo de “cristianizar a inteligência brasileira e prepará-la para combater o ateísmo e o anticlericalismo”, D. Leme lança uma série de ideais, através da “carta pastoral de 1916” para mobilizar militantes católicos com a finalidade de reeducar a nação através dos ensinamentos cristãos e “assegurar para a igreja o reconhecimento de sua legítima posição”. O autor ressalta que foi o cardeal que convenceu Washington Luiz a renunciar, evitando uma guerra civil, o que lhe garantiu prestígio e a simpatia do novo regime: “Em 1930, D. Leme se torna Arcebispo do Rio de Janeiro, onde, em melhores condições, inclusive por se tratar do Rio de Janeiro, a capital do país, dará vigoroso impulso ao catolicismo no Brasil em continuidade a sua obra de aumentar a participação dos católicos nos destinos da nação, tal como anunciara na Carta Pastoral de 1916” (Cunha, 1979, p. 100).

Illius Magistri em 1922, pelo Papa Pio XI, que tratava “Sobre a Educação Cristã da Juventude”, trazendo implicações na postura dos católicos brasileiros em relação ao ensino (*idem*, p. 100), fazendo com que mostrassem desconfiança em relação aos princípios defendidos pela “Escola Nova”.

A Encíclica de Pio XI estabelece os direitos da Igreja na obra educativa, direito esse anterior ao do Estado: "A família recebe, portanto, imediatamente do Criador a missão e conseqüentemente o direito de educar a prole, direito inalienável [...] Ao Estado compete "proteger e promover e, de modo nenhum, absorver a família e o indivíduo, ou substituir-se. Portanto, relativamente à educação, é direito, ou melhor, é dever do Estado proteger com suas leis o direito anterior da família sobre a educação cristã da prole, [...] e por consequência respeitar o direito sobrenatural da Igreja a tal educação “cristã” (Cunha, 1979, p. 103).

Para além de especificar os “direitos da igreja” no campo educacional, delimitar os direitos da família como célula responsável pela educação e o papel do Estado como garantidor desses direitos apriorísticos, a encíclica prevê que em algumas situações:

[...] para a defesa externa e interna da paz, coisas tão necessárias ao bem comum e que requerem especiais aptidões e peculiar preparação, o Estado se reserve a instituição de direção de escolas preparatórias para o exercício de algumas de suas funções, e nomeadamente para o exército, desde que não ofenda os direitos da Igreja e da família naquilo que lhes pertence. [...] a criação de escolas para o exército [...] trata-se de uma concessão da Santa Sé à Itália de Mussolini [...] Assim sendo, a Encíclica Sobre a Educação da Juventude tinha como primeiro e principal endereço o fascismo (Cunha, 1979, p. 103-104).

Destacamos este fragmento trazido pelo autor pois é bastante significativo, uma vez que, a adoção deste documento como referência pelos intelectuais católicos, não leva em consideração o contexto político e social brasileiro, implicando em contradições importantes, haja vista que o papel do Estado na educação para a Encíclica se limita ao ensino militar.

Após 1930, depois de alguns anos de luta, a igreja passa a ser reconhecida pelo Estado brasileiro. Para se manter no poder Vargas precisava do apoio da igreja, que contava com grande número de fiéis. A reforma promovida por Francisco Campos “Intelectual orgânico das oligarquias mineiras, [que] mantinha profundas ligações com a Igreja Católica” (Ferreira Júnior, p. 63), introduziu já em 1931 a *instrução religiosa facultativa* nas escolas, rejeitando

a neutralidade no ambiente escolar preconizada na carta constitucional de 1891, representando uma primeira vitória do movimento católico, sob protesto dos pioneiros.

O *manifesto*, portanto, foi o ápice deste embate, sendo atacado pelos intelectuais da revista *A ordem*²⁴, que utilizavam a encíclica *Divini Illius Magistri* como fundamento. Além disso as oposições ideológicas dos pioneiros contidas no documento, que refletiam um certo ecletismo, são resgatadas pelos intelectuais católicos como argumento para taxar o documento de “socialista e comunizante”, desconsiderando o esforço dos intelectuais escolanovistas para apresentar à sociedade brasileira as questões educacionais emergentes. Estas polêmicas acabaram por inviabilizar que alguns problemas educacionais básicos fossem tratados com a devida atenção, situando-os na realidade nacional.

[...] enquanto os católicos para atacar os pioneiros se valiam de uma Encíclica feita para a Itália, os pioneiros, para atacar os católicos, se valiam de argumentos tomados aos escritos dos teóricos estrangeiros da Escola Nova. Nessa polêmica, a verdadeira realidade nacional parece ter ficado de lado. Os pontos que mais aguçaram o debate giraram em torno do ensino leigo ou ensino religioso, papel do estado na educação, direitos da Igreja e da família, coeducação, educação sexual... (Cunha, 1979, p. 110).

Na Constituição de 1934 estes debates aparecem mostrando a influência do pensamento católico²⁵. A Carta constitucional consagrava em seu capítulo I, Art.5º, inciso XIV, que seria *competência privativa da União: traçar as diretrizes da educação nacional*. No capítulo II, título V *Da Educação e da Cultura*, estabeleceu 10 artigos (do 148 a 158) que versavam sobre a educação como direito de todos, bem como a sua gratuidade; definia que a responsabilidade com a educação pública deveria ser partilhada entre a União, Estados e Municípios; também deliberava sobre o percentual de investimentos que cabiam a cada uma destas esferas, direcionando os recursos da arrecadação de impostos para a manutenção do sistema nacional de educação. Além de garantir o ensino religioso facultativo nas instituições públicas, o documento também isentava os estabelecimentos particulares

²⁴ A criação da revista *A Ordem*, em 1921, sob direção de Jackson de Figueiredo, mobilizou um grupo de intelectuais, inspirados nas concepções de D. Sebastião Leme, que durante os anos 1920 e 1930 produziram e difundiram uma vasta literatura defendendo os valores e deveres morais e religiosos, exaltando a nacionalidade cristã católica.

²⁵ Luiz Antônio Cunha (2007) destaca que o Cardeal Leme patrocinou a criação da *Liga Eleitoral Católica*, com o objetivo de instruir os eleitores a votarem em representantes comprometidos com o projeto católico, que iriam defender os interesses da Igreja na constituinte: “Essa estratégia política foi bem-sucedida, pois a maioria dos candidatos apoiados pela LEC elegeram-se. Com a forte bancada que apoiava o programa da LEC, a Assembleia definiu-se favorável ao Ensino Religioso nas escolas públicas, de maneira ainda mais próxima das demandas da Igreja Católica” (Cunha, 2007, p. 289).

(confessionais) de pagamentos de tributos, como observamos nos artigos destacados a seguir:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. [...]

Art. 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; [...]

Art. 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art. 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo. [...]

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (Brasil, 1934).

O texto constitucional contemplou tanto as reivindicações dos católicos como dos liberais, reconhecendo-se a vantagem destes últimos. Cabe ressaltar que ambos os grupos representam os interesses das frações dominantes, visando a conservação dos privilégios da elite e a manutenção da dualidade no ensino ofertado. Embora as concessões feitas no que tange às questões educacionais tenham demonstrado equilíbrio, a partir do “Estado Novo” a influência católica terá outra tônica, “ficando os escolanovistas em segundo plano, e praticamente inexpressivos” (Cunha, 1979, p.102). Assim, as mudanças aprovadas, que sinalizavam avanços para a composição do sistema educacional, foram brevemente abortadas em decorrência do golpe proferido em 1937, que pôs fim à vigência da Constituição de 1934, antes da implementação do Plano Nacional de Educação²⁶.

Para Fernandes (1987, p. 209) a nova aristocracia selecionou “[...] a luta de classes e a repressão do proletariado como o eixo da Revolução Burguesa no Brasil”. O Estado

²⁶ A elaboração do Plano Nacional de Educação era uma das medidas a serem implementadas após a publicação da carta constitucional de 1934. O então Ministro Gustavo Capanema passa a consultar diversas entidades (Secretarias de Educação e personalidades envolvidas com a questão educacional) em 1936 com vistas a elaboração do projeto de lei que conteria o plano. Luiz Antônio Cunha (2007, p. 290) lembra que foi formada uma comissão de quatro membros para a redação final do projeto “[...] entre eles Alceu de Amoroso Lima e o padre Leonel Franca, dois importantes dirigentes católicos. A dissolução do Congresso, por efeito do golpe de novembro de 1937, abortou o processo de tramitação do plano”.

autocrático, dada a sua capacidade reguladora/ordenadora da sociedade civil, se colocou como horizonte para o projeto societário burguês, acionado para lidar com as situações de conflitos sociais (combatendo os movimentos de oposição especialmente situados no campo progressista, no espectro da esquerda), através do aparato jurídico-normativo e da repressão via força policial.

As agitações políticas que marcaram os anos subseqüentes – manifestações do movimento operário, o levante comunista de 1935 desencadeado pelo PCB, como também o aumento do integralismo – tensionaram a campanha presidencial de 1937, fazendo com que Vargas, articulando as forças que dispunha (especialmente militares), desferisse um outro golpe de Estado, sob a justificativa de que o sistema político estava desgastado e a instabilidade provocada pelo cenário violento, dada a radicalização dos movimentos tanto de esquerda como de direita, requisitavam medidas emergenciais. Assim, Vargas dissolve o congresso e os partidos políticos, permanece no poder e institui uma nova carta constitucional, que lhe dava plenos poderes.

A implantação do Estado Novo, “versão brasileira atenuada do modelo fascista” (Romanelli, 1986, p. 51), impulsionou o desenvolvimento econômico. O governo substituiu a política liberal pelo *dirigismo econômico*, fazendo com que o golpe fosse visto ‘com bons olhos’ pela burguesia ascendente, haja vista que, a intervenção crescente do governo, favorecia o desenvolvimento industrial.

A constituição de 1937, cujo autor foi Francisco Campos, implantou a ditadura do “Estado Novo”. Celio da Cunha (1979, p.130) demonstra as raízes ideológicas do pensamento de Campos afirmando que o ex-ministro da educação era adepto ao regime e a ideologia autoritária, declaradamente antiliberalista e que apresentou oscilações ideopolíticas ao longo de sua atuação pública. Segundo o autor, Campos tinha como base do seu pensamento a criação de um *mito*, que seria o representante do povo, “admirado e disposto a fazer justiça mediante o uso da autoridade”. Suas preocupações giravam em torno dos conflitos europeus onde “o fascismo italiano e o nacional-socialismo alemão eram vistos como perigos iminentes” (*ibidem*). Tomando por base esses referenciais, Campos advogava contra a “ditadura das massas”, proferindo discursos de vigilância e autoritarismo para combater o avanço dos ideais que impediam o legítimo progresso da nação. Assim, para a “reconstrução da república”, era necessário combater “as terríveis forças que atentavam contra ela”, quais sejam: o comunismo e o integralismo.

O mundo vivia uma bipolaridade ideológica desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que se intensificou após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Como vimos, o contexto social e político que marca a década de 1930 no Brasil era de grande efervescência. Desta multiplicidade de setores e organizações que disputavam hegemonia, as tensões especialmente travadas entre os ideários socialista e fascista adquirem ênfase, colocando em oposição os *progressistas* – liderados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), que se organizaram em torno da Aliança Nacional Libertadora (ANL) – e os *reacionários* que criaram a Ação Integralista Brasileira (AIB), contando com o apoio da Igreja Católica, cujo lema era “Deus, Pátria e Família” (Ferreira Júnior, p. 72-73).

A Ação Integralista Brasileira tinha como líder Plínio Salgado, adepto do ideário fascista. De acordo com Ghiraldelli (2001a) a fundação da AIB em 1932 clareou e radicalizou o cenário político, contando com incentivo de entidades de direita que recebiam auxílio financeiro de bancos e monopólios de origem Alemã. O autor sinaliza que a presença de uma parcela da classe média no movimento integralista contribuiu para a produção e consumo de uma vasta literatura ultraconservadora. A *cartilha do integralismo* publicada em 1933, trazia o “problema da cultura” como elemento fundamental, necessário para a formação do povo brasileiro, bem como, da sua consciência nacionalista. No campo da educação, o movimento acabou por gerar uma plataforma de política educacional cujas reflexões desembocaram na “pedagogia integralista”, elementos que se expressaram na constituição de 1937. Dentre outras questões a cartilha sinalizava a necessidade de “dar uma função educacional aos sindicatos” que deveriam ser reconhecidos pelo Estado.

Para o movimento integralista, o Estado deveria ser corporativo, congregando os “grupos naturais”, quais sejam: “família, as sociedades científicas, religiosas e artísticas e os sindicatos profissionais, com a exclusão dos partidos políticos” (Ghiraldelli, 2001a, p. 57). Estes grupos comporiam uma “[...] sociedade solidária naturalmente estabelecida”, formada por trabalhadores organizados hierarquicamente: “trabalhadores da inteligência”, “trabalhadores do braço” e “trabalhadores do capital” (*ibidem*). Apesar de Vargas ter prendido os líderes da AIB em 1939, interrompendo a ampliação do movimento integralista, algumas das proposições da cartilha foram incorporadas em seus discursos e na intervenção política do “Estado Novo”.

Para Luiz Antônio Cunha (2007, p. 290) “[...] o núcleo do poder político do Estado Novo tinha no fascismo sua referência direta”. A constituição de 1937 em seu preâmbulo, aponta a necessidade de conter os movimentos ideopolíticos que implicavam transtornos à

ordem pública e colocavam a nação em “iminência de uma guerra civil”. Sustentado em uma guerra ideológica – cujo inimigo era a “[...] infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente” – e justificado em nome dos “interesses do povo brasileiro”, o texto constitucional em seu Art. 14, assevera que o presidente da república, poderia governar livremente através de *decretos-leis* sobre a organização da administração federal e o comando supremo e a organização das forças armadas (Brasil, 1937).

Em relação à *Educação e Cultura*, o documento apresenta seis artigos (128 ao 134) que tratavam essencialmente sobre os seguintes temas: as atividades de ensino são colocadas como de livre iniciativa individual ou coletiva, por meio de instituições públicas e particulares; consagrou o ensino técnico-profissionalizante (pré-vocacional) enfatizando o dever e responsabilidade do Estado para com esta modalidade de ensino; e no tocante a educação primária, permanecia como obrigatória e gratuita, entretanto, baseada na perspectiva de *solidariedade*, requerendo dos cidadãos a contribuição para financiamento dos “mais necessitados” por meio da caixa-escolar. O Estado, portanto, se eximia da sua responsabilidade com o financiamento da política educacional se colocando como subsidiário, promovendo uma filantropização das políticas públicas, ficando a educação da população em vulnerabilidade social à mercê dos donativos realizados pelas classes proprietárias.

Para os currículos o texto ressalta a necessidade de promover “disciplina moral e adestramento físico”, colocando o ensino de educação física, o ensino cívico e de trabalhos manuais como obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, tanto na esfera pública como privada, preparando a juventude para o cumprimento dos seus deveres com a nação. O ensino religioso permanece como matéria facultativa. A constituição também ressalta a necessidade da criação de escolas de aprendizes por parte das indústrias e sindicatos, destinadas aos filhos dos operários que poderiam receber subsídios do poder público.

Tomando por referência as determinações trazidas no documento constitucional, as reformas educacionais instituídas durante o “Estado Novo” davam continuidade às empreendidas pelo Ministro Francisco Campos, no sentido de buscar conferir uma organicidade substancial ao sistema educacional brasileiro. Para além das contradições e do conservadorismo como elemento constitutivo do período, as *leis orgânicas de ensino* conduzidas pelo então ministro Gustavo Capanema “[...] desempenharam o papel de

ordenação da área da educação, definindo competências, estabelecendo articulações entre os diversos ramos do ensino, [especialmente] profissionalizante” (Cunha, 1979, p. 165).

No tocante a direção ideopolítica do pensamento de Capanema, Cunha (1979, p. 151) o define como “humanista e liberal”. O ministro era um estudioso da educação brasileira e da cultura artística, atraindo para junto do seu ministério grandes intelectuais da época. Não deixou-se influenciar totalmente pelas tendências autoritárias/reacionárias do regime. Embora enfrentasse entraves ideológicos com algumas lideranças do governo pela posição assumida, gozava de grande prestígio perante Vargas, permanecendo de 1934 a 1945 à frente da pasta. Assim sendo, as concepções do Ministro, bem como o auxílio de intelectuais de vanguarda, influenciaram de forma particular a construção de alguns mecanismos no âmbito da cultura (criou o Instituto Nacional do Livro e o Serviço do Patrimônio Artístico e Cultural, dentre outras iniciativas em apoio às artes). Já no âmbito específico da política educacional contou com o auxílio de educadores conservadores, haja vista que, o aumento da influência dos líderes e intelectuais católicos no governo como apoio imprescindível contra “os comunistas”, contribuiu para afastar os intelectuais renovadores do sistema educacional.

O ministro buscava instrumentalizar-se realizando pesquisas e estudos para embasar os seus planejamentos e intervenções, o que fez com que as reformas tardassem a acontecer: as leis orgânicas foram decretadas somente a partir de 1942 e concluídas em 1946, após o fim do Estado Novo. Chamadas de “Reforma Capanema”, se estabeleceram a partir de seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, normal e as novas modalidades (industrial, comercial, e agrícola) que formavam a *rede de ensino profissionalizante*. Também foi em sua gestão que se deu a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Os quadros a seguir ilustram as *Leis Orgânicas de Ensino* em seus respectivos períodos de vigência.

Quadro 3: Decretos-Leis em vigência durante o Estado Novo

Data	Decreto
22/01/1942	Decreto-lei n. 4.048: Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI
30/01/1942	Decreto-lei n. 4.073: Lei Orgânica do Ensino Industrial
09/04/1942	Decreto-lei n. 4.244: Lei Orgânica do Ensino Secundário
28/12/1943	Decreto-lei n. 6.141: Lei Orgânica do Ensino Comercial

Fonte: adaptado de Ferreira Júnior (2011).

Quadro 4: Decretos-Leis que se estabeleceram após o fim do Regime

Data	Decreto
02/01/1946	Decreto-lei n. 8.529: Lei Orgânica do Ensino Primário
02/01/1946	Decreto-lei n. 8.530: Lei Orgânica do Ensino Normal
10/01/1946	Decreto-lei n. 8.621: Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC
20/08/1946	Decreto-lei n. 9.613: Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Fonte: adaptado de Ferreira Júnior (2011).

Conforme podemos observar nos quadros, as primeiras leis orgânicas que entraram em vigor durante o regime evidenciavam a primazia do ensino técnico-profissional: nesse contexto foram criadas as primeiras Escolas Técnicas Federais atendendo ao propósito de instruir para o mundo do trabalho, qualificando trabalhadores que seriam incorporados na produção industrial. O ensino técnico-profissional destinado às classes “menos favorecidas”, buscava estruturar novos padrões de comportamentos individuais e coletivos, adaptando o trabalhador ao processo de trabalho. O ensino secundário também será prioridade no Estado Novo, com a finalidade de preparar as “personalidades condutoras da nação” através da aquisição de uma cultura geral e artística, como pré-requisito para acesso ao ensino superior.

Sob esses aspectos, observamos, como aponta Célio da Cunha (1979), duas tendências que marcaram a política educacional do regime, as quais, embora tenham sido conciliadas nas Leis Orgânicas, sinalizam a divergência entre o pensamento de Vargas e de Capanema em relação ao ensino secundário

Uma decorria de uma posição pessoal de Getúlio, com acentuada ênfase no ensino técnico-profissional. Outra que, sob a influência de Capanema e do grupo católico que o assessorava, dava primazia ao ensino secundário acadêmico, mediante o cultivo das "humanidades antigas" e das "humanidades modernas" (Cunha, 1979, p. 212).

Ainda que não tenha incorporado ‘ao pé da letra’ as determinações autoritárias da carta de 1937, Capanema assumia uma posição elitista e conservadora sobre o ensino, com claras evidências da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Consagrando a dualidade na oferta educacional, cuja lógica estava direcionada à origem social dos educandos, construiu um modelo educativo engessado, pré-determinado, sem possibilidades de ascensão das classes populares. Assim, organizou o ensino médio em dois ciclos: científico e clássico. O modelo educacional destinado a elite permanecia *acadêmico*,

propedêutico e aristocrático, limitado a uma pequena parcela de estudantes que eram direcionados para o ingresso no ensino superior. Estes aspectos, que promoviam uma segregação antidemocrática de acesso à escola, são características que estiveram enraizadas ao longo do desenvolvimento da política educacional no Brasil.

O ensino para Vargas embasava-se numa filosofia prática da educação: Getúlio não atribuía grande relevância ao ensino acadêmico: considerava a cultura acadêmica de “escasso proveito para a coletividade” (Cunha, 1979, p. 211). O autor lembra que Vargas acreditava ser imprescindível preparar uma *geração de técnicos* capazes de “formular a equação do nosso progresso material, que é na realidade a base de todo o aperfeiçoamento mental e moral”. Neste aspecto, indo na contramão da lógica do ensino enciclopédico, entrava em contradição com seu ministro, pois, para ele, a elite dirigente também poderia emergir das escolas profissionalizantes, enquanto formuladores da “equação para o progresso”. A criação do “Sistema S”, referendou esta lógica, diante da necessidade de formação acelerada, fazendo com que os estudantes fossem incorporados mais rapidamente no mercado de trabalho.

A ênfase no ensino técnico-profissional, que foi a base da educação pública no Estado Novo, fez com que a educação para o trabalho deixasse de ser um ramo marginalizado da educação²⁷. Por conseguinte os anseios de eficiência, disciplina e produtividade fundaram, nos termos de Saviani (1999), uma “pedagogia tecnicista”, que vinha se espraiando desde as concepções dos reformadores na busca de uma racionalização das atividades pedagógicas, através do uso da técnica e da ciência como caminhos para tornar o ensino objetivo e operacional. Tinha por fundamento a objetivação do trabalho pedagógico: “A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (Saviani, 1999, p. 25).

Para atuar como “subsistema” do regime, a educação seria utilizada como base estrutural do desenvolvimento capitalista na formação de mão de obra e dos especialistas que atuariam em setores estratégicos; mas também teria a finalidade de atuar como complexo de reprodução em um âmbito superestrutural. Pela primeira vez, a educação passa a se constituir como uma *estratégia não violenta* de produção da consciência das massas,

²⁷ Cabe ressaltar que dada a emergência do ensino profissional, havia a escassez de docentes aptos a atuarem nesta modalidade. Diante disto, nas leis orgânicas do ensino industrial, comercial e agrícola, foram adotados cursos pedagógicos destinados à preparação de professores: “A eles tinham acesso os concluintes do curso de mestrado, os técnicos de grau médio e os profissionais de nível superior. Essa estratégia permitia que profissionais já formados se tornassem docentes” (Cunha, 1979, p. 224).

objetivando a criação de um consenso em torno dos ideais políticos e econômicos, como instrumento de reprodução ideológica, de disciplinarização dos/as cidadãos/as, atendendo às exigências do regime. Estes elementos se dão especialmente através da organização dos currículos e do forte uso da propaganda.

No que tange aos currículos, a “Reforma Capanema” manteve o Ensino religioso, presente em todas as Leis Orgânicas. Por não ser obrigatório, asseverou a *possibilidade* de sua oferta, considerando os diferentes ramos de ensino. Entretanto, os valores e ideais morais da igreja – fundamentos na *ética aristotélico-tomista* e na *teologia moral* religiosa e requeridos pelos intelectuais católicos na tramitação do Plano Nacional de Educação, abortado em 1936 – não se efetivaram na proposta pedagógica para a disciplina “Educação Moral e Cívica”, tendo em vista que:

Os valores da EMC [Educação Moral e Cívica] não seriam propriamente religiosos, pois enfatizava-se o fervor patriótico, a continuidade histórica do povo brasileiro, seus problemas e desígnios, sua missão em meio a outros povos. Nos adolescentes, ela deveria desenvolver a capacidade de iniciativa e decisão, assim como “os atributos fortes da vontade”. Ao invés de uma disciplina específica, a EMC deveria ser lecionada, sobretudo, no âmbito da História e da Geografia, agora com a divisão em “geral” e “do Brasil”. Em contraposição a essa transversalidade [...], a “lei” dizia que a consciência patriótica seria formada, de modo especial, pela execução do serviço cívico próprio da Juventude Brasileira, uma organização de inspiração fascista, com a qual se pretendeu mobilizar, sem sucesso, os alunos do ensino médio (Cunha, 2007, p. 291).

Assim, as disciplinas de *História do Brasil* e *Geografia do Brasil* ganham ênfase, ressaltando os ideais e valores nacionalistas e patrióticos dos grandes líderes nacionais, que tinha a *moral* e o *civismo* ufanista como conteúdo transversal. Já a disciplina de *Educação Física*, que também havia sido prevista na constituição de 1937, como reflexo da ideologia autoritária do regime, deveria ser ministrada preferencialmente por militares, tendo por pressuposto a preparação dos futuros trabalhadores para desempenharem suas funções nas fábricas, como também o desenvolvimento físico dos estudantes para se tornarem aptos a atuar, quando necessário, no serviço cívico e na defesa nacional, dado o clima de guerra que marca o período.

Vargas fazia uso de mecanismos de propaganda²⁸ para se promover e exaltar os feitos do seu governo, construindo uma autoimagem de “herói nacional”: através de cartilhas

²⁸ O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado para divulgação dos feitos do regime, bem como para censurar os conteúdos indesejados, foi uma estratégia muito eficaz de Vargas para conseguir manter o

distribuídas nas escolas, de símbolos nacionais e comemoração das datas cívicas, buscava construir uma figura mítica, cultuada no ambiente escolar. A propaganda, portanto, era utilizada para validar a educação como instrumento político de legitimação de poder de caráter autoritário, fazendo com que as escolas se tornassem importantes espaços de difusão da ideologia dominante durante o regime.

Outro aspecto que cabe destacar foi o controle estabelecido sobre os livros didáticos, feitos por uma comissão especial do Ministério da educação através do Instituto Nacional do Livro, para que os conteúdos lecionados atendessem ao ideário nacional-desenvolvimentista do governo. No tocante ao ensino superior, ocorreram poucas iniciativas, que se limitaram à instauração de mecanismos de fiscalização, por meio do Decreto-Lei nº 421, de 11 de maio de 1938, que regulava o processo de autorização de funcionamento dos cursos superiores. Estabelecendo o controle federal sobre as instituições existentes, foram criadas comissões especiais que passaram a investigar a organização administrativa e pedagógica dos cursos.

As modalidades de ensino primário, normal, comercial e agrícola apresentaram outros contornos, haja vista que as leis orgânicas que regulavam estes ramos passaram a funcionar efetivamente somente a partir de 1946, com o fim do regime autoritário. Ghiraldelli (2001a) lembra que logo que o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial ao lado da posição norte-americana contra o nazi-fascismo europeu, “[...] o regime varguista começou a se liberalizar dando margem para novas discussões dos ideais escolanovistas nas suas formulações mais democráticas”.

Embora Getúlio Vargas tenha demonstrado em muitos momentos a simpatia pelo fascismo e replicado alguns elementos na sua atuação política (especialmente o teor autoritário, repressor e policialesco do Estado Novo), manteve a estratégia de moldar a sua intervenção considerando a correlação de forças e os grupos que lhe sustentariam no poder, oscilando entre o ideário de direita e o ideário progressista. Assim sendo, diante da conjuntura internacional com a derrota do nazi-fascismo é obrigado a navegar na direção da redemocratização, retomando o processo de abertura política: antes de encerrar o seu governo oficializa a criação de novos partidos, bem como convoca novas eleições presidenciais.

prestígio e legitimidade perante a população brasileira, doutrinando a opinião pública. Por meio desse mecanismo, propagava-se os feitos gloriosos do Estado Novo, contra o “perigo comunista”, em prol da justiça, da paz e do progresso econômico, zelando pelo bem-estar dos brasileiros.

Em virtude deste cenário de crise política, especialmente com os militares²⁹, é obrigado a renunciar. Vargas foi deposto em 1945 por um golpe militar e apoiou o nome de Gaspar Dutra como candidato à Presidência no pleito eleitoral que se seguiu, tornando-se este o seu sucessor. A propaganda associada a uma política paternalista, através da legislação trabalhista/previdenciária e do aparelhamento dos sindicatos profissionais ao Estado – que na prática impedia a livre organização política dos trabalhadores e as manifestações de cunho reivindicatório –, garantiram a Getúlio o carisma de um líder populista, que gozava de prestígio entre os trabalhadores e era apoiado pela opinião pública. Neste cenário o General Dutra foi consagrado nas eleições diretas que se estabeleceram após a promulgação da primeira Constituição da nova república, em 1946.

Como observamos, as tendências ideológicas para a educação na Era Vargas, presentes nas reformas Campos e Capanema, situavam-se em torno do discurso modernizador/tecnicista/conservador, buscando dar respostas à ideologia nacional-desenvolvimentista adotada. Incorpora estratégias fascistas de propaganda, para a manutenção do consenso, construindo no plano ideal alianças políticas ecléticas e transformistas.

3.4 Entre ditaduras: o cenário educacional na república populista (1945-1964)

Com o fim do Estado Novo e Getúlio deposto, o contexto político estava marcado pela efervescência ideológica do pós-guerra e pela ampliação do ideário democrático. Estabeleceram-se, nesse período, seis governos que expressaram diversas correntes de pensamento, tendências político-econômicas, mobilizações sociais, mudanças ideoculturais, enfim, uma complexidade de aspectos e cenários que, dado os limites deste trabalho, não teríamos condições de aprofundar. Contudo, centramos os nossos esforços na compreensão das disputas ideológicas em torno da aprovação da Lei n.4.024, que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), importante marco legal do período. Também situamos brevemente os governos e as suas tendências *populistas* que conformaram a *ideologia desenvolvimentista*.

²⁹ Ghiraldelli (2001b) lembra que as forças que derrubaram Getúlio não tinham pretensões democráticas. O que causou incômodo nos seus aliados durante o Estado Novo foi a aproximação de Vargas às ideias da esquerda para se manter no poder, portanto deram o golpe, almejando a alternância de poder, tendo em vista que era impossível contrariar o processo mundial de redemocratização.

A sociedade brasileira havia construído novas modalidades de consciência nacional, tendo em vista que as experiências adquiridas com os regimes político-econômicos precedentes, tornaram-na mais complexa. Organizada diretamente para atender aos interesses da sociedade moderna/industrial em desenvolvimento, contava com camadas populares urbanas que haviam experimentado mudanças estruturais e culturais significativas. Diante disso, a abertura política fez com que os partidos formados mobilizassem suas pautas tomando corpo no debate público. Três deles, em especial, conduziram a política do país no período: Partido Social Democrático (PSD); Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e a União Democrática Nacional (UDN).

Os partidos constituídos (PSD, PTB e UDN) disputavam as eleições orbitando em torno do fenômeno do *Populismo*: apresentando-se como uma estratégia ligada à ideologia do nacionalismo econômico, agora de bases democráticas. Os governos populistas eram conduzidos por líderes carismáticos, que faziam uso de discursos demagógicos e mobilizaram as massas para adesão aos projetos em curso, desenvolvendo uma política de conciliação de classes.

Nessa esteira, Vargas consagra-se como o grande líder populista do período fazendo com que a coligação PTB e PSD elegeisse os candidatos apoiados por ele, conseguindo retornar ao poder por meio do voto popular em 1950 e, após a sua morte, deixando como legado a sua influência nos governos liderados por Juscelino Kubistchek e João Goulart – que assumiu a presidência após a renúncia de Jânio Quadros (o único representante da UDN a ser eleito no período).

Como representante do ideário progressista, o Partido Comunista também se fez presente no jogo de forças políticas. As ideais da esquerda haviam se ampliado no debate público: a atuação da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) junto aos partidos aliados contra o nazi-fascismo, fez crescer o prestígio do socialismo nas classes médias baixas, no crescente proletariado e em boa parte dos intelectuais (Ghiraldelli, 2001b, p.106).

Com a liberalização do regime, seus líderes – que se encontravam presos desde a *Intentona Comunista de 1935* – foram soltos. Assim, a partir de 1945 o partido passa a se reorganizar criando comitês populares democráticos, com vistas a mobilizar a população, desenvolvendo, inclusive, trabalhos de democratização da educação por meio de cursos de alfabetização e cursos técnicos, com vistas a “erradicação do analfabetismo” e a promoção da “elevação cultural do povo”.

Embora o trabalho de alfabetização fosse visto como instrumento para o crescimento do eleitorado, dada a condição de instrução para o voto, a atuação dos parlamentares comunistas eleitos contribuiu para que as reivindicações da população chegassem aos debates do Congresso Nacional. O fato é que as massas haviam ingressado no cenário político e, portanto, era necessário “conter a ação dos comunistas”. Boris Fausto (2006) lembra que o Governo Dutra passa a reprimir o Partido Comunista em decorrência do seu crescimento expressivo³⁰, bem como, em virtude das mudanças no cenário internacional que sinalizavam para o contexto de *Guerra fria*.

Evidenciou-se, mais uma vez, a bipolaridade entre capitalismo *versus* comunismo, acendendo o cenário de disputas e imputando aos países aliados do eixo norte-americano o combate aos ideais socialistas/comunistas. Diante disso, em 1947, o Partido Comunista foi recolocado à margem do cenário político: o governo Dutra formando uma aliança com a UDN e conformando uma direção reacionária, decreta ilegalidade do PCB sob o argumento de que a sua atuação/programática contrariava o regime democrático, embasando a decisão no Art. 141 § 13, da constituição: É vedada a organização, o registro ou o funcionamento de qualquer Partido Político ou associação, cujo programa ou ação contrarie o regime democrático (Brasil, 1946). Isto posto, cassaram os direitos políticos dos representantes eleitos pela legenda do partido e utilizaram este movimento para perseguir organizações de trabalhadores e sindicatos contrários ao governo. Estas tendências demonstram uma democracia limitada, parcial, marcada pelos resquícios de golpes e contragolpes que deixaram sequelas em todo o período republicano.

Ainda assim, o partido comunista continuou atuando na semilegalidade em outras esferas, inclusive na educação. O pensamento progressista de diversas matizes e tendências do socialismo havia se espreado, formando movimentos de vanguardas intelectuais, políticas e culturais. Esse contexto trouxe um elemento novo para a educação: constituiu um processo de fundamentação teórico-política que, além de oxigenar os debates em torno dos reais problemas vivenciados pelo sistema nacional de educação, incorporou, como destaca Ghiraldelli (2001b, p. 110), “[...] formas de pensar menos presas aos cânones da ideologia dominante”.

Durante o governo Dutra (1946-1950) foi promulgada a nova Carta Constitucional aprovada em 1946, de inspiração ideológica liberal-democrática. O texto trazia no seu Art.

³⁰ O partido havia elegido uma quantidade considerável de parlamentares e se tornando o quarto partido do país em número de votos nas eleições de 1946.

5º, Inciso XV, Letra *d*, que caberia à União fixar as *diretrizes e bases da educação nacional*, reconhecendo no Art. 6º a necessidade de legislação complementar. No Capítulo II, Título VI – *Da Família, da Educação e da Cultura*, composto por 10 artigos (166 a 175), a educação volta a ser considerada direito de todos (Art. 166), garantida pelos poderes públicos e aberta a livre iniciativa particular (Art. 167).

O ensino religioso foi mantido como matéria de oferta obrigatória nas instituições oficiais, porém de matrícula facultativa (Art.168, V). O texto previa o restabelecimento de recursos mínimos dos entes federados destinados às atividades de ensino (Art. 169), assim como determinava a carta de 1934. A constituição ainda assegura a livre manifestação do pensamento, a liberdade de crenças, como também das ciências, letras e artes e também se posiciona contra a censura a livros didáticos e periódicos “não dependerá da licença do poder público” (Art. 141). É possível perceber o distanciamento deste documento da carta de 1937 e uma aproximação ao conjunto legislativo esboçado no texto de 1934. Além de asseverar a inspiração ideológica dos pioneiros em seus princípios de liberdade de cátedra e até da previsão de concurso público para contratação do magistério (Art. 168, VI).

A tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como estabelecia a constituição, ocorreu em 1947. Sob coordenação do Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani, constituiu-se uma comissão para a elaboração do projeto de lei, com a proposta de reforma da educação nacional a ser encaminhada ao congresso nacional em 1948. Entretanto, o processo de aprovação do texto pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso se estendeu por cerca de 13 anos (1948 a 1961).

Diferentes interesses concorreram para este atraso, dentre os quais: a atuação do então deputado Capanema que viabilizou o arquivamento do projeto em 1949; o extravio do texto em 1951 que imputou trabalhos de reconstituição através de estudos organizados em subcomissões da Comissão de Educação e Cultura da Câmara, em que vários educadores foram convidados para os debates. Mas foi o terceiro *substitutivo*, apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda da UDN em 1959, que “deslocou o eixo das disputas sobre o projeto para a luta contra o monopólio estatal, e em favor das instituições privadas de ensino” (Romanelli, 1986, p. 172), fazendo emergir uma segunda fase de disputas, colocando como ponto central a “Liberdade de ensino, entendida no sentido estrito de liberdade de quem quer que seja ensinar” (*idem*, p. 174).

O episódio que desencadeou o conflito entre os defensores do ensino público e os partidários da escola privada ocorreu em novembro de 1956. O padre deputado Fonseca e Silva, em discurso no Congresso nacional, atacou Anísio Teixeira, então diretor do Instituto nacional de estudos pedagógicos (INEP) e Almeida Junior, relator do projeto original da LDBEN, acusando-os de “elementos criptocomunistas” que “desejavam “destruir as escolas confessionais” (Ghiraldelli, 2001b, p. 113).

As ideias de Anísio Teixeira – um intelectual liberal, que tinha na filosofia pragmatista de Dewey o fundamento das teses escolanovistas – passaram a ser associadas às correntes marxistas. Esta alusão não era ocasional: o “perigo comunista” era mais uma vez alçado com vistas a gerar adesão popular e mobilizar o debate público contra as teses progressistas e em favor dos interesses privatistas.

Porém, foi o *substitutivo Lacerda* de 1959 que desencadeou, ‘na letra da lei’, a reatualização das disputas entre “liberais e católicos” agora situadas nos debates envolvendo os defensores das escolas públicas/laicas: os escalonovistas contando com o apoio de intelectuais de esquerda (em posição de destaque com as contribuições de Florestan Fernandes); e os defensores das escolas privadas/confessionais – novos expoentes de setores conservadores vinculados a UDN que estabeleceram alianças com os grupos católicos.

Opondo-se ao ensino oficial, a iniciativa privada estava reivindicando para si a prioridade das ações do Estado para com a educação, o que colocava em pauta o destino da escola pública: em uma sociedade que estava ensaiando em pequenos passos uma via democrática, era fundamental preservar na legislação os interesses proclamados pelas elites dirigentes, que disputavam os poucos recursos destinados a manutenção do sistema educativo, com a enorme parcela da população ainda analfabeta.

Considerando este cenário, os educadores “da velha geração dos pioneiros” mobilizaram em 1959 a *Campanha em Defesa da Escola Pública*, que congregou pessoas de diversas tendências – liberais, liberais-progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, dentre outros – mobilizando conferências públicas e até mesmo a imprensa, tendo por resultante a publicação do *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*.

Com uma visão mais ampla dos acontecimentos do que em 1932 – onde a preocupação centrava-se na defesa dos princípios da Escola Nova, voltados para questões didático-metodológicas –, este novo manifesto contou com a assinatura de 189 pessoas dentre intelectuais, educadores e estudantes, redigido mais uma vez por Fernando de Azevedo, orbitando em torno da defesa da “Escola de Estado, pública e laica”.

O Manifesto direcionava-se a questões mais gerais da política educacional, defendendo a manutenção dos investimentos públicos na rede de ensino pública e a fiscalização das escolas particulares (Ghiraldelli, 2001b, p. 114). Já os interesses dos grupos empresariais foram defendidos através da revista *Vozes*, da Igreja Católica. Por meio de diversos artigos, especialmente assinados pelo Frei Evaristo Arns e embasados nas encíclicas papais, em que defendia-se o direito da família como célula responsável pela educação, tendo como pauta central a defesa do ‘ensino livre’ (*idem*, p. 115)."

De acordo com Romanelli (1986, p. 176), o grupo formado pelos progressistas também encaminhou um substitutivo à Câmara através do Deputado Celso Brant, cujo texto se aproximava do anteprojeto primitivo. Diante disso, a Comissão de Educação e Cultura nomeia uma subcomissão relatora para analisar os dois substitutivos e as emendas apresentadas. O projeto final, aprovado em 1960, mantinha a linha de pensamento do “substitutivo Lacerda”, cuja essência fundamentava-se na doutrina educacional da igreja baseada nos “direitos da família”. Favorecia a escola privada no repasse de recursos destinados pelo Estado para a educação, bem como, garantiam a participação de seus representantes nos conselhos deliberativos, mantendo os seus interesses.

Cabe sinalizar duas ressalvas destacadas por Romanelli (1986, p. 178): quanto à ‘liberdade de ensino’, grande reivindicação da ala conservadora, esta já havia sido garantida no próprio texto constitucional de 1946, que, no Art. 167, assegurava o direito de atuar livremente nos diferentes ramos do ensino. Já no tocante ao pretense ‘monopólio do Estado’ na área educacional, o Estado brasileiro jamais pôde implementá-lo, pois não dispunha de recursos suficientes para tal empreitada. Nesse sentido, a predominância do número de matrículas no ensino secundário estava registrada justamente nas escolas privadas. Assim sendo, os argumentos que embasaram as discussões além de não encontrarem fundamentos concretos, tinham outros interesses: comerciais e doutrinários/ideológicos.

Reacendia a luta [entre católicos e liberais], agora revestida de maior complexidade. No momento em que ia votar a primeira lei geral da educação no país, as velhas forças conservadoras conseguiram arregimentar-se com eficácia no plano da organização e da ação, para voltar à carga, já não para assumir o controle da orientação religiosa dos alunos nas escolas oficiais, mas para conseguir muito mais que isso. A questão da laicidade estava ultrapassada. Agora era preciso obter mais, se possível, tudo o que se perdera com o advento da república (Romanelli, 1986, p. 177).

Os embates acabaram fazendo com que o projeto recebesse mais de 200 emendas parlamentares, buscando conciliar os interesses em disputa, se constituindo como uma mescla dos projetos de Mariani e Lacerda. Aprovada em 1960 na Câmara e no Senado em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4.024) é sancionada pelo presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961, consolidando a *retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada*. Para os setores mais progressistas a aprovação do documento representou um retrocesso para a educação popular, tendo em vista que fortalecia os estabelecimentos particulares em detrimento das urgentes demandas educacionais da sociedade brasileira.

Cabe lembrar ainda que a emergência das massas na participação política do país gerou, nos primeiros anos de 1960, movimentos em torno da promoção da cultura popular das classes trabalhadoras. De acordo com Ghiraldelli (2011b) os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base, organizados por vários grupos de esquerda, buscavam conscientizar a população sobre os reais problemas nacionais desenvolvendo ações pedagógicas voltadas à educação popular. Destes movimentos, surgiu a *Pedagogia Libertadora* “[...] cuja origem está diretamente associada ao método de alfabetização de Paulo Freire e aos seus primeiros escritos sobre educação” (*idem*, p. 122).

O método progressista desenvolvido por Paulo Freire teve ampla repercussão na política nacional, haja vista que, para os setores conservadores, a alfabetização em massa da população empreendida pelos métodos pedagógicos freirianos, poderia fortalecer o governo Jango, ampliando a participação das classes vulneráveis – diga-se de passagem a grande maioria da população brasileira – nos processos eleitorais.

Agora surge um elemento novo nas disputas ideológicas na educação, pela primeira vez emergiram tendências que confrontavam a realidade com ela mesma, que escancararam as concretas problemáticas educacionais. Não estamos dizendo que não houve resistência em outros momentos – lembremo-nos da organização das “Escolas Modernas Operárias” dos movimentos anarquistas, na primeira república – mas é que nesse momento a pedagogia libertária conseguia incorporar novos protagonistas sociais, ampliando-se na direção de determinações próprias: confrontava a pedagogia tradicional, congregando um amplo movimento pela educação popular que se espraiava pelo cotidiano, cujas implicações políticas, via conscientização das classes populares, despertavam reações das classes dominantes.

Neste cenário, evidencia-se um significativo processo de correlação de forças que aponta para a complexidade de se identificar uma tendência hegemônica nas disputas ideológicas na educação do período. Para tal propósito, há que se levar em consideração os diferentes espaços e campos de disputa: no âmbito legislativo o reformismo conciliador se mostrou efetivo, haja vista que, como em outros momentos, congregava interesses entre liberais-progressistas e conservadores, que na prática, continuava privilegiando o modelo educacional elitista/dualista. Por seguir a concepção de “educação como prática de liberdade”, a esfera em que se desenvolveu os movimentos populares pela educação foi o cotidiano, que, como vimos, é o lócus privilegiado por onde as ideologias se reproduzem e podem se tornar efetivas. Assim, a pedagogia libertária tensionou as disputas no âmbito ideológico, sendo imediatamente abortada pelo golpe de abril de 1964.

3.4.1 Do populismo à autocracia burguesa: breves elementos político-econômicos de transição e seus reflexos para a educação

As disputas pela aprovação do documento da LDBEN, tem como pano de fundo uma série de acontecimentos que demonstram a instabilidade política do período. Para tanto, destacamos brevemente alguns aspectos do desenvolvimento da ideologia *desenvolvimentista* nos governos populistas, que trouxeram implicações para o sistema educacional e a conjuntura econômico-social que levou ao estabelecimento da *autocracia burguesa*³¹ em 1964.

Em 1950 Getúlio Vargas retorna à presidência da república, eleito pelo voto popular, especialmente dos setores da população contemplados com a sua política trabalhista e previdenciária. Sua eleição representou a priori a continuidade do papel do Estado como impulsionador do desenvolvimento industrial, que contava com amplo apoio dos setores populares e de parcela da burguesia nacional. A outra parte, aliada aos interesses do capital estrangeiro, defendia menos intervenção estatal, tecia críticas à política populista conciliadora de Vargas, que legitimava o apoio das massas ao governo, e ao seu acentuado nacionalismo econômico.

Buscando promover o desenvolvimento através de políticas sociais, implementou uma série de medidas para incentivar a retomada do nacional-desenvolvimentismo no plano

³¹ Termo originalmente cunhado por Florestan Fernandes, que expressa o teor autoritário do regime estabelecido a partir de abril de 1964.

político-social e econômico. Neste sentido, afirmava que o Estado deveria se responsabilizar pela educação das classes populares ampliando as despesas públicas com o ensino. Foi inclusive durante o seu governo, em 1953, que ocorreu a separação formal do Ministério da Educação e o da Saúde. O discurso de expansão da educação não conseguiu se concretizar na prática, alcançando baixos índices de matrículas e de alfabetização. Além disso, como sinaliza Fausto (2006), com o processo inflacionário do período teve que direcionar os investimentos e adotar algumas medidas impopulares, resultando no aumento do custo de vida, que desencadeou uma série de greves, minimizadas pela atuação do então Ministro do Trabalho João Goulart.

Como símbolo do nacionalismo, Getúlio encabeçou a campanha do petróleo iniciada por Dutra, movimento que contou com ampla participação popular, fazendo com que a Petrobrás se tornasse Lei, tendo a exploração monopolizada pelo Estado, que despertou interesse do capital estrangeiro (Romanelli, 1986, p. 52). Uma série de acontecimentos marcam o período, fazendo com que Vargas fosse pressionado para deixar o governo. O estopim se dá com o atentado contra um de seus principais oponentes, o Deputado Carlos Lacerda da UDN, fazendo com que o presidente fosse associado ao episódio como mandante. Em 1954 finaliza o seu mandato assinando a “Carta testamento”, deixada como herança ao povo brasileiro, sinalizando as “diversas articulações que tramaram contra ele e contra o seu governo”, e se suicida.

A morte de Getúlio Vargas gerou uma grande comoção nacional contribuindo para ampliar o seu legado, fazendo com que o modelo político populista criado por ele não desaparecesse, sendo replicado nos governos seguintes. A coligação PSD-PDT se vê fortalecida, fato que repercutiu nas diversas tentativas de golpes, que antecederam e sucederam a eleição da chapa Juscelino Kubitschek e João Goulart em 1955.

O governo JK representava a continuidade do populismo, marcado por um clima de otimismo em relação ao desenvolvimento do país, estabilidade política e altos índices de crescimento econômico. Acentuando a industrialização pesada, sinaliza para a entrada do capital internacional através da implantação de multinacionais em solo brasileiro. A *ideologia desenvolvimentista* do seu governo apresenta então um novo viés, ou como podemos observar, ensejou uma contradição fundamental: no plano político sustenta os seus discursos em defesa dos interesses nacionais e no setor econômico acaba minimizando as tendências nacionalistas, quando viabiliza a abertura para o capital estrangeiro.

Ghiraldelli (2011b, p. 131) lembra que o “Programa de Metas” empreendido pelo presidente era “prioritariamente um projeto de dotação da infraestrutura básica” para a industrialização do país. A última meta do programa falava sobre educação: “[...] atrelava o problema do ensino às necessidades de institucionalização de uma “educação para o desenvolvimento”, ou seja, o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante” (*ibidem*). A ênfase no ensino profissional estava presente nos seus discursos com vistas a atrelar a perspectiva de escolarização ao mercado de trabalho, para formação de mão de obra técnica.

Os recursos provenientes do Estado estavam destinados ao ensino industrial. Mesmo com altos índices de analfabetismo, a educação básica era tida como um encargo pesado para o Estado, pois este não poderia assumir sozinho a responsabilidade que a universalização do ensino básico imputava. Diante disto, JK oscilava entre a solicitação de recursos aos setores privados para auxiliarem no desenvolvimento educacional básico e a concessão de auxílios financeiros à iniciativa privada para ‘colaborar’ com o ensino público. De posse destes termos é possível considerar que “[...] em 1960, JK entregou ao seu sucessor um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto foram Dutra e Vargas” (Ghiraldelli, 2001b, p. 132).

Jânio Quadros, o único Udenista eleito durante o período democrático, havia se tornado *populista* discursando sobre a corrupção do governo e a desordem financeira causada pela elevação dos gastos públicos no governo JK para implementação de obras estruturantes, como a construção de Brasília. Assim, conquistou o apoio da elite antigetulista e da classe média que ansiava pela moralização da política e estava insatisfeita com o alto custo de vida que atingia toda a população (Fausto, 2006, p. 436).

Nas eleições de 1960, o conservador enfrentou a chapa PSD-PDT formada pelo General Lott e por João Goulart como vice. O resultado da eleição consagrou a vitória de Jânio Quadros para presidente e, inesperadamente, de Jango como vice-presidente (pois nesta época a votação para estes cargos se dava de forma individual). Em meio a um contexto político internacional conturbado em decorrência da *Revolução Cubana* de 1959, que fez com que: “A ameaça comunista, agitada como um espantalho para reprimir as reivindicações das classes dominadas, em realidade” (Fausto, 2006, p. 439); o presidente Jânio Quadros visita Cuba em 1960, demonstrando simpatias pelos seus líderes, inclusive condecorando-os com a “Ordem cruzeiro do sul” (*ibidem*). De acordo com Fausto este fato não implicava um direcionamento comunista na política de Quadros, mas sim a busca por uma “terceira via” para o Brasil entre os blocos capitalista e socialista.

Obviamente este evento não agradou os conservadores. Governando sem bases políticas, haja vista que o congresso era liderado pela oposição, e enfrentando problemas com seu próprio partido, Jânio Quadros tentando uma manobra política que não foi bem-sucedida, comunica ao Congresso a sua renúncia em agosto de 1961, permanecendo apenas sete meses como presidente. Nesse pouco tempo à frente do executivo procurou conter a expansão das universidades, acenando para a criação de uma vasta rede de escolas profissionais (Ghiraldelli, 2001b, p. 132).

A posse do vice-presidente João Goulart, embora fosse prevista constitucionalmente, enfrentou resistência por parte da ala conservadora: “setores militares que viam nele a encarnação da república sindicalista e a brecha por onde os comunistas chegariam ao poder” (Fausto, 2006, p. 443), ensaiaram uma nova tentativa de golpe. O movimento pela legalidade, encabeçado por Leonel Brizola (governador do Rio Grande do Sul) buscou o cumprimento constitucional para garantir a posse de João Goulart. Como resultado, firmaram um acordo: Jango tomaria posse, porém sob um regime parlamentarista, que limitaria a atuação do então presidente. Em 1961 João Goulart toma posse no regime parlamentar, mas convoca em 1963 um plebiscito que trouxe de volta o regime presidencialista.

Em seu governo deparou-se com um cenário político complexo, desencadeado por diversos movimentos populares como as Ligas Camponesas, o crescimento da atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do movimento operário. Evidenciavam-se também mudanças no comportamento da Igreja, que se dividia em diversas posições: indo do ultraconservadorismo de parte do Clero à aproximação de movimentos de esquerda – especialmente através da Juventude Universitária Católica (JUC) em virtude da vivência no movimento estudantil – que entrava em choque com a hierarquia eclesiástica. Da atuação da JUC nasceu em 1962 a Ação Popular (AP), organização desligada da hierarquia que participou ativamente das lutas políticas da época, sendo duramente perseguida pelo regime militar de 1964 (Fausto, 2006, p. 445-446).

Considerando o protagonismo dos movimentos de esquerda do período, inéditos até então, Jango buscou desenvolver medidas importantes para as áreas sociais, intituladas *reformas de base*. Pensadas em diversos eixos de atuação, incluíam: reforma agrária e urbana; medidas políticas como a ampliação do direito ao voto; medidas de cunho nacionalista como a nacionalização de empresas, regulamentação das remessas de lucros para o exterior, extensão do monopólio da Petrobrás, etc. A proposta de reforma

consubstanciou uma possível “democratização dos lucros do processo de desenvolvimento”, deixando a ala burguesa sob alerta, fazendo com que se apartasse cada vez mais do governo, considerando a “incerteza de investimentos”.

O *Plano trienal de desenvolvimento Econômico e Social* (1963-1965), elaborado pelo economista Celso Furtado, buscava promover as reformas de base, com vistas a modernizar o capitalismo, combater a inflação e reduzir as profundas desigualdades sociais do país. Sobre a educação, definiu como prioridades a expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica para a formação do corpo técnico. Sofrendo forte resistência das classes dominantes, que não estavam interessadas em dividir os lucros e conceder mínimos sociais, *as reformas de base* e o plano de desenvolvimento proposto não conseguiram se efetivar.

Isso fez com que, a partir de meados de 1963, a radicalização das diferentes posições crescesse, especialmente nos meios militares, haja vista que para eles os planos de reformas do governo Jango indicavam possibilidades de abertura para algum tipo de socialismo ou democracia popular. “O Janguismo, como uma corrente herdeira do getulismo, ganhou razoável apoio popular nos sindicatos, nas escolas, no seio de partidos de esquerda legais e ilegais” (Ghiraldelli, 2001b, p. 120), por este motivo esperava-se que o presidente não sancionasse o projeto da LDBEN apresentado.

Mesmo gerenciando o país sob o fogo cruzado dos setores conservadores e assistindo ao solapamento das instituições democráticas pelos agentes do imperialismo americano e europeu, o presidente Jango conseguiu desenvolver medidas importantes para o avanço nas áreas sociais. De 1961 a 1964 o Governo Federal aumentou em 5,9% os gastos com educação. Em 1962 veio a público o Plano nacional de Educação que, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), impôs ao governo a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação (Ghiraldelli, 2001b, p. 133).

O Plano Nacional de Educação (PNE), resultante da aprovação da LDBEN, trazia pela primeira vez objetivos e metas a serem cumpridos pelos governos em um prazo determinado (oito anos) para cada área de ensino. Se implementadas, estas medidas poderiam reduzir os altos índices de analfabetismo e promover mudanças estruturais reais no cenário educacional brasileiro. Entretanto, não chegou a se efetivar, pois foi extinto 14 dias após o golpe de 1964.

As forças conservadoras alinhadas no discurso de impedir a “subversão da ordem” levada a cabo por uma suposta “anarquia populista”, conter o avanço do “comunismo” e o poder dos sindicatos, almejavam pôr um fim na luta de classes através de uma mudança política. Tomaram o poder em 31 março de 1964, através do golpe de Estado implementado pela aliança empresarial-militar, sustentando a tese de que “só uma revolução purificaria a democracia” e traria a restauração da ordem. Esta aliança objetivava proporcionar um tipo específico de desenvolvimento econômico, limitando as concessões à classe trabalhadora, acabar com o nacional-populismo e aprofundar a intervenção do capital internacional no país. Instaurou-se a *autocracia burguesa*, implicando uma redefinição do jogo político para implementar mudanças nas bases econômicas e socioculturais (direção moral, intelectual e ideológica) necessárias ao ciclo de expansão do capital internacional, requisitando do Estado novas formas de intervenção.

3.5 O Golpe de 1964: a educação na ditadura militar

Na disputa entre o projeto conservador-liberal e o projeto popular-reformista dos governos desenvolvimentistas, o primeiro saiu vencedor, redefinindo as funções do Estado na economia e na reprodução cultural da sociedade. Para ter êxito, o grupo formado pela burguesia nacional contou com setores da classe média, grupos ligados a ala conservadora da Igreja, políticos (ligados a UDN, tendo na figura de Carlos Lacerda o mobilizador das bandeiras da direita), e, especialmente, as forças militares, que se empenharam em propagandear o alerta contra o “perigo vermelho” representado por Jango, na tomada de poder.

A busca pela preservação da tradição moral-conservadora-cristã associada ao discurso anticomunista e de combate à corrupção, estabeleceram a base ideológica como instrumento para adesão popular ao golpe. A “Marcha da Família com Deus pela liberdade”, ocorrida em 19 de março de 1964 no estado de São Paulo, contou com uma quantidade significativa de pessoas, demonstrando apoio aos setores conservadores, contra a “ameaça comunista”. Este episódio se apresentou como reação ao “Comício da Central” organizado pelo Presidente João Goulart em 13 de março de 1964 para anunciar as Reformas de Base, que seriam realizadas por decretos, contornando o congresso. De acordo com Boris Fausto (2006) as bandeiras vermelhas reivindicando a legalização do partido comunista, bem como

a reforma agrária, foram televisionadas “causando arrepios nos meios conservadores”, que imediatamente reagiram através da mobilização católica.

Os militares somaram forças, assumindo o poder a partir de 1º de abril de 1964: a ida do presidente Jango para o sul do país foi utilizada para declarar vacância, assumindo provisoriamente o presidente da Câmara dos Deputados Ranieri Mazilli. De lá Jango partiu para o exílio no Uruguai, deixando os movimentos progressistas desarticulados perante a intervenção das forças armadas. A ditadura militar durou 21 anos e teve cinco generais na presidência alternando o poder, marcada pela organização do novo Estado tecnocrático militar e civil aliado à burguesia industrial e financeira nacional e multinacional.

A auto-organização do proletariado urbano em busca de melhores salários e condições de trabalho e as lutas empreendidas no campo por reforma agrária, fizeram com que emergissem demandas por maior participação nos lucros, bem como por reformas sociais. Os conflitos provenientes do desenvolvimento das forças produtivas das décadas de 30, 40 e 50 e aumento da participação política da população no início dos anos 60, em um cenário internacional marcado pela *Guerra Fria*, levaram a burguesia a adotar medidas contra o ordenamento legal instituído no sentido de limitar a Constituição de 1946.

Fazia-se necessário ajustar a ideologia nacional-desenvolvimentista, substituindo-a pelo “*desenvolvimento com segurança*”³² aliando o modelo econômico aos ideais de segurança nacional propagados pela Escola Superior de Guerra (ESG), forjando um pacto autoritário para manter a dominação e favorecer a acumulação e centralização de capitais.

O Estado tecnoburocrata emergiu se reorganizando a partir dos mecanismos de coerção. Ao todo foram instaurados 17 *Atos Institucionais*³³ que tinham por objetivo central

³² Ghiraldelli (2001b, p. 167) chama atenção para a criação de “partidos ideológicos” de direita ainda em 1962, a saber o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação democrática (IBAD), que atuaram eficientemente em favor do golpe de 64 como frente de combate ao projeto de Reformas de Base, que teve grande penetração especialmente na classe média, também no meio universitário e operário. Unindo capitalistas, altos funcionários do Estado e autoridades reacionárias do clero, o IPES organizou fóruns, buscando fornecer subsídios para a institucionalização da legislação educacional da ditadura e a propagar a ideologia do “desenvolvimento com segurança”. A partir de 1968 volta a atuar com mais ênfase na educação.

³³ Dentre eles destacamos o ato institucional 1 (AI-1), decretado pelo presidente Castelo Branco, limitava os poderes do congresso nacional e ampliava as ações do executivo; também suspendeu as imunidades parlamentares fazendo com que várias lideranças tivessem seus mandatos cassados e perdessem os seus direitos políticos. Além disso, no âmbito da sociedade civil, através dos Inquéritos Policiais Militares (IPMs) e do Serviço Nacional de Informações (SNI) o governo perseguia os adversários submetendo-os a prisões e torturas. Neste cenário a UNE foi colocada na ilegalidade (através da Lei 4.464/64) e a Universidade, considerada como instituição subversiva, se tornando o alvo principal das intervenções do governo na esfera educacional (Fausto, 2006, p. 467). O AI-2 instituído também na gestão de Castelo Branco em 1965, estabeleceu o princípio de eleição indireta para Presidente por votação parlamentar aberta. Uma das principais medidas tomadas foi a destituição dos partidos políticos existentes, com a finalidade de “evitar crises políticas”, formando uma legislação bipartidária: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro

estabelecer a ordem para modernizar a economia brasileira em detrimento das liberdades democráticas.

Gostaríamos de chamar atenção para o Ato Institucional 5 (AI-5), instituído no governo do presidente Costa e Silva em dezembro de 1968, que praticamente pôs em segundo plano a Constituição de 1967, durando até o início de 1979. De acordo com Boris Fausto (2006) através deste instrumento o governo passou a perseguir brutalmente seus opositores, instituindo mecanismos de vigilância e repressão, retirando as garantias individuais dos cidadãos. O AI-5 centralizava e ampliava o poder do presidente (que atuava como executivo e legislativo) e legitimava a tortura como método de controle social do governo, em resumo: “Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expurgos no funcionalismo abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação” (*ibidem*, p. 480).

A face do exposto, considerando a multiplicidade e complexidade de aspectos que marcaram o período, cabe-nos neste trabalho direcionar as análises para os principais fatos que marcaram o desenvolvimento do sistema educacional a partir de 1967, buscando evidenciar o saldo ideocultural da ditadura militar para as políticas educacionais. Voltaremos nossas atenções para as reformas do ensino universitário e do ensino de 1º e 2º graus que objetivavam alinhar o sistema educacional à ideologia do “desenvolvimento com segurança”. Todavia, começaremos discorrendo brevemente sobre a influência da *United States Agency for International Development* (USAID), como “ajuda” internacional para a educação brasileira através dos acordos firmados com o Ministério da Educação (MEC).

(MDB) que reunia a oposição “consentida”. Boris Fausto (2006) lembra que em outubro de 1966 o congresso havia sido fechado em decorrência das perseguições e cassações e depois reconvocato, através do AI-4 para aprovação da Constituição de 1967, que em matéria de educação previa a diminuição dos recursos da União. Em março de 1967 assume a presidência Costa e Silva, que seguia a “linha dura” das forças armadas. Seu governo foi marcado pela reorganização da oposição, formando a Frente Ampla que congregava políticos de diferentes matizes que se dispuseram a lutar pela redemocratização do país. Os ideais democráticos ganharam fôlego a partir de 1968, especialmente após um movimento internacional conhecido por *Maio de 68*, tomar amplitude, questionando as formas políticas tradicionais, como também tecendo críticas de teor anticapitalista. Este movimento teve impacto no plano cultural brasileiro reacendendo as potencialidades mobilizadoras, se expressando na arte, na música popular e espalhando-se pelo cotidiano. Mas, de acordo com Fausto (2006, p. 478), o catalisador das manifestações de rua em 1968 foi a morte pela polícia de um estudante secundarista durante um pequeno protesto pela melhoria da qualidade na alimentação ofertada, causando indignação. Este episódio gerou mobilizações mais amplas do movimento estudantil, contando com setores da igreja e da classe média: “O ponto alto da convergência dessas forças que se empenhavam na luta pela democratização foi a chamada passeata dos 100 mil realizada a 25 de junho de 1968” (*ibidem*). Ocorreram também greves operárias, desencadeando uma luta armada por diversos movimentos – cabe destacar a atuação da Aliança de Libertação Nacional, liderada por Carlos Marighella, o Movimento 08 de Outubro, a Vanguarda Popular Revolucionária, entre outros movimentos de esquerda que se organizaram em torno dos ideais democráticos – influenciados especialmente pela Revolução Cubana.

Os defensores do privatismo no campo educacional encontraram espaço privilegiado nos governos que se estabeleceram após 1964. A LDBEN, aprovada no período anterior, viabilizava a utilização da escola como meio de acumulação do capital e de influência ideológica, assim, como ressalta Cunha e Góes (2002, p. 41): “O governo golpista, e privatista em matéria de educação, não precisou mudar a lei. Foi só aplicá-la em proveito das escolas particulares”.

A reorientação do modelo econômico fez com que a demanda por educação crescesse e a expansão econômica também requisitava cada vez mais recursos humanos – mão de obra técnica qualificada para a indústria automatizada. Assim, a crise do setor educacional de 1964 evidenciava a polarização de interesses: de um lado estava as pressões sociais por inovações e ampliação de oportunidades, do outro estavam as pressões econômico-políticas que priorizavam a recuperação do sistema e colocavam limites para a oferta do ensino. Consubstanciava-se portanto a opção pela *modernização do sistema educacional* que se estabeleceria através da “ajuda internacional” para integrar o país na expansão capitalista, mantendo, todavia, a sua posição periférica de dependência (Romanelli, 1986, p. 257).

Para garantir o consenso era fundamental difundir a concepção de mundo requerida pelo regime. Neste sentido o governo Castelo Branco (1964- 1967) utilizou-se do controle sobre o sistema educacional para disseminar a nova ideologia, pois a educação, considerada um importante instrumento de criação de condições infraestruturais de desenvolvimento do capitalismo, precisaria ser reformulada para estes fins. A reordenação da educação nacional ficou a cargo da USAID, firmando mediações entre os interesses internos e externos.

A interferência norte-americana se dava a partir da *assistência financeira* e *assessoria técnica* junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais, estabelecida através dos acordos MEC-USAID. Com vistas a adequar a educação às necessidades do desenvolvimento, foram firmados ao todo 12 acordos de 1964 a 1968 (Romanelli, 1986, p. 212-213). Seu campo de atuação incidiu por todos os níveis de ensino (desde o ensino primário, no ensino médio e especialmente no ensino superior); nos ramos acadêmico e profissional; na área de planejamento e treinamento docente/técnico e no controle dos conteúdos e distribuição de livros didáticos. Assim, o “apoio técnico” buscava conservar as estruturas requeridas de ensino adequando-as à lógica de modernização do capitalismo internacional, perfazendo todo o escopo do sistema educacional com base em um modelo único, que aplicado à realidade brasileira, desconsiderava os concretos problemas nacionais.

A submissão da política educacional aos ditames das agências internacionais tinha por pressuposto a racionalização dos recursos assentados em critérios de economia, eficiência e produtividade, atrelando as instituições de ensino ao mercado de trabalho. Utilizavam-se da crise para imprimir as mudanças requeridas, procedendo análises parciais e tendenciosas sobre os problemas educacionais brasileiros. Seguindo a linha adotada pela política econômica, o governo estabeleceu algumas medidas legislativas.

Quadro 5: Principais instrumentos educacionais implementados na Ditadura.

Data	Legislação	Medida Tomada
27/10/1964	Lei n. 4.440 – Salário-Educação	Através deste dispositivo criou-se uma fonte de captação de recursos, proveniente das contribuições das empresas, através dos Institutos de Previdência Social.
21/11/1968	Lei n. 5.537	Criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FNDE
28/11/1968	Lei n. 5.540	Reforma do Ensino Universitário
11/08/1971	Lei n. 5.692	Reforma do Ensino do 1º e 2º graus
18/10/1982	Lei n. 7.044	“Reforma da reforma”: Alteração da Lei n. 5.692 referentes a profissionalização do ensino de 2º grau

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Associado a estes instrumentos legais empreenderam-se uma série de decretos emitidos pelo executivo que arbitrariamente traziam modificações e referenciavam algum aspecto não previsto nas legislações, como também através de pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Cunha e Góes (2002, p. 68) se referindo às mudanças acionadas por decreto, referentes a Lei 5.692 sobre o ensino profissionalizante no 2º grau (que só depois foram revistas em Lei própria) tecem uma crítica a este aspecto ressaltando que: “Só mesmo numa ditadura, um parecer do conselho, formado de pessoas nomeadas pelo presidente, pode alterar, por mera “reinterpretação” uma lei votada no Congresso Nacional”.

As ações para a esfera educacional foram planejadas durante os primeiros anos do regime e colocadas em prática a partir de 1967. Os acordos MEC-USAID provocavam uma desnacionalização do campo educacional e encerraram a fase dos movimentos de educação e cultura popular, fazendo com que os educadores, diante do contexto de repressão, tivessem suas atividades consideradas “subversivas”, fossem cassados, presos e exilados. Neste contexto surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como “alternativa”

para preencher o vazio deixado pelo método de alfabetização freiriano, mobilizando uma rede de ensino supletivo, usando estratégias como o rádio e televisão, cuja meta era reduzir em 10% as taxas de analfabetismo (Cunha e Góes, 2002).

Também em 1967 o governo Costa e Silva (1967- 1969) criou a comissão Meira Matos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT) para fazerem um levantamento geral da *crise estudantil* e intervir nas Universidades, cujas propostas condensadas nos relatórios coincidiam com os acordos MEC-USAID. Para sermos mais que breves, a crise estudantil decorreu das perseguições as entidades representativas do movimento estudantil que colocou a UNE na ilegalidade, como movimento político marginal, bem como, da problemática em torno dos “excedentes” – candidatos que passavam no vestibular e não conseguiam ingressar por falta de oferta de vagas nas instituições de ensino superior públicas, em virtude das restrições orçamentárias impostas pelo governo. Estes aspectos resultaram em diversas mobilizações estudantis, que contou inclusive com a participação da classe média, que diante da crise econômica, buscou a universidade pública como meio de ascensão social. Além do mais, as condições do controle total do governo sobre a vida universitária, colocavam diversas demandas que mobilizavam a participação dos estudantes contra os ditames ditatoriais e repressivos.

O esquema de “reformulação estrutural” das Universidades “[...] é proposto de forma bastante clara e visa uma dependência direta das instituições dos países subdesenvolvidos às instituições americanas de ensino superior” (Romanelli, 1986, p. 211). A proposta de reforma universitária estava prevista desde as Reformas de Base de Jango, que se direcionava a democratização do ensino superior e era uma bandeira de luta mantida pelos estudantes. Entretanto, a Universidade para o governo Costa e Silva era vista como “reduto de resistência”, onde se organizavam as tendências ideológicas de esquerda e liberais-progressistas, e diante disso representavam uma ameaça à manutenção do regime. Os Professores universitários foram perseguidos a ponto de serem exigidos “atestados de ideologia” emitidos pelas delegacias de ordem política e social das secretarias estaduais de segurança pública para atuarem nas instituições de ensino superior (Cunha, Góes, 2002).

Ghiraldelli (2001b) lembra que em 1968 o congresso estava totalmente mutilado pela onda de cassações e pelas restrições autoritárias do executivo, e as atividades da Frente Ampla consideradas ilegais pelo governo estavam paralisadas. Assim, quando o projeto de reforma universitária chega ao congresso não encontra oposição articulada – foi feito apenas um alerta do MDB, na pessoa do Deputado Mário Covas que isolado não conseguia

argumentar contra o projeto. Aprovada, a Lei 5.540/68 implicou a “modernização do Ensino Superior”, mesclando a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas de exceção dos setores militares sintetizadas nos relatórios Meira Matos e do GT da reforma universitária conformando, nos termos de Romanelli (1986) uma *duplicidade de influências ideológicas*.

A duplicidade de influências ideológicas objetiva-se na presença alternante, ora da mentalidade empresarial que orienta toda a implantação do modelo econômico então vigente, ora da estrutura de poder implantada pelas Forças Armadas. Ambas se completam porque a vigência do modelo supõe uma série de remodelações de ordem administrativa e a remoção de uma série de obstáculos de ordem política que só o regime forte e centralizado pode conseguir no momento. Por outro lado, este último precisa, para ter um mínimo de viabilidade, de um conteúdo que o alimente e esse conteúdo é proposto pela ideologia do desenvolvimento de que a tecnocracia é portadora (Romanelli, 1986, p. 222).

A racionalidade tecnocrática era o fundamento das ações do Estado na educação, especialmente a partir de 1968. As reformas implementadas situaram-se em torno de dois aspectos: estrutura e contenção; fundamentadas nos princípios de *taylorização*, que visava o *parcelamento do trabalho* na Universidade. A departamentalização foi uma estratégia utilizada visando a otimização dos recursos reunindo disciplinas afins; assim como o regime de créditos que possibilitavam a realização de matrículas por disciplinas. Não apenas a racionalização/preservação dos recursos financeiros estava na base desta proposta, mas especialmente uma medida política de controle das mobilizações estudantis e organização dos professores, uma vez que, provocavam a despolitização desfazendo as vivências coletivas, fracionando os cenários de organização e inviabilizando o desenvolvimento do “espírito de grupo”.

“Os departamentos passaram a reunir professores-pesquisadores de uma mesma área de conhecimento, destruindo as reuniões por afinidades teóricas e ideológicas e impondo uma aglomeração de cunho corporativista” (Ghiraldelli, 2011b, p. 175); assim a departamentalização criou uma estrutura burocrática, provocou o inchaço nos currículos e fragmentou a união entre ensino e pesquisa. Neste íterim, promoveu-se também a reestruturação da representação estudantil e docente, vedando manifestações e propagandas de caráter político-ideológicas nos espaços coletivos (reforçadas no Decreto-lei 477). A modernização tornou a Universidade mais conservadora, retirando a sua autonomia, através dos mecanismos externos e internos de controle e dominação.

A reforma do ensino de 1º e 2º graus foi concebida na Lei 5.692/71, já sob responsabilidade do governo Médici (1969-1974). Foi instituído um Grupo de Trabalho em 1970 pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho, para a elaboração de uma nova LDB para estes níveis de ensino. Neste cenário o país vivia um tenebroso regime político legitimado pelo AI-5, conhecido como o período mais repressivo da história nacional (perseguindo os movimentos contestatórios, matando seus líderes e desarticulando as posições contrárias), alcançando em contrapartida êxitos na esfera econômica.

O chamado “milagre econômico” se estabeleceu a partir do aumento de investimentos do capital estrangeiro, ampliação da indústria automobilística liderando o crescimento industrial, concessão de créditos, isenção de tributos e expansão das exportações. Também se dava em função do arrocho salarial do operariado, repressão às greves e suspensão do regime de estabilidade, que potencializaram as formas de exploração e obtenção dos lucros auferidos da mercadoria *força de trabalho*; dentre outras medidas levadas a cabo pelo ministro da fazenda Delfim Neto, que favoreceram a concentração de capitais. Aliando-se às estratégias de concessão de créditos que beneficiou o setor de construção civil e acesso a bens elevando os índices de consumo, com a propaganda “Brasil grande potência”, o governo neutralizou a onda de protestos.

Entretanto, como lembra Boris Fausto (2006, p. 487) uma característica fundamental do período de crescimento foi a desproporção entre o avanço econômico e o abandono dos programas sociais pelo Estado. Controlado o cenário de oposição e de correlação de forças, pela via repressora e policialesca, a otimização de recursos refletiu no desfinanciamento das políticas públicas. O impulso ao desenvolvimento da política educacional vinha acompanhado do impulso à privatização, configurando um “sistema dual de acesso às políticas sociais: para quem pode e quem não pode pagar” (Behring, Boschetti; 2011, p. 137).

Na educação o governo buscava solucionar a taxa de evasão incoerentemente ampliando o tempo de escolarização obrigatória de quatro anos, para oito anos, o resultado mostrou que a política educacional da ditadura atuou, na síntese precisa de Cunha e Góes (2002), como uma “eficiente máquina produtora de analfabetos”. A expansão da rede escolar do ensino primário evidenciava o paradoxo: “[...] mesmo tendo aumentado a *presença* do povo brasileiro na escola, o *resultado* da escolarização tem sido absolutamente insuficiente e insatisfatório” (Cunha, Góes, 2002, p. 56). Os autores lembram que o critério de aprovação se dava pela via automática, em que os estudantes eram promovidos para outras séries

independentemente das aprendizagens adquiridas. A aprovação era associada a metas e números, não prezando pela qualidade didático-pedagógica do ensino ofertado à população, nem se preocupando em resolver as demandas estruturais/organizacionais emergentes.

O MOBREAL também foi revisto em 1970 e enfrentou neste período dois vieses de cunho político-ideológico. O primeiro deles foi atrelado aos interesses da alfabetização de jovens e adultos para criar uma base política de novos eleitores, com vista a garantir a sustentação do regime. Entretanto, nas eleições legislativas que ocorreram em 1974³⁴ a expressiva votação dos candidatos de oposição levaram o governo autocrático a conclusão de que o Mobral “estava preparando eleitores para o MDB” e diante disso, as suas finalidades foram redirecionadas ao desenvolvimento de ações culturais em áreas rurais e periféricas e a educação pré-escolar: “No primeiro caso, buscava-se submeter ao controle do Estado a crescente organização popular via associações de moradores; no segundo caso, substituir a própria escola regular e as creches” (Cunha, Góes, 2002, p. 59).

Na esfera da educação básica, Ghiraldelli (2001b) ressalta que as tentativas de implantação da nova LDB para o ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) dado o cenário de repressão e “milagre econômico” fizeram com que os professores estivessem subsumidos na propaganda governamental, “encantados pelas marcas fluidas do escolanovismo contidos na Lei”, que atrelava a Escola ao desenvolvimento, apoiando as mudanças implantadas pelo governo.

Em relação ao currículo, cujas matérias foram fixadas pelo Conselho Federal de Educação, apresentaram-se como disciplinas obrigatórias gerais: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Religião (obrigatória para os estabelecimentos públicos, porém de escolha optativa). A Constituição de 1946 havia abolido a *educação moral e cívica*, entretanto, os novos tempos, requisitavam o seu retorno, contra as tendências ideológicas progressistas que pudessem comprometer a ordem. Agora, a disciplina Moral e Cívica deveria integrar obrigatoriamente os currículos escolares em todos os níveis, baseada em princípios de nacionalismo e tradicionalismo, bem como de civismo e obediência determinados na moral cristã católica.

[...] o ensino da moral e do civismo teria por lema Deus, Pátria e Família, como a doutrina do integralismo, o fascismo brasileiro explícito dos anos

³⁴ Lembrando que a emenda nº 1 da Constituição de 1967, modificou as eleições para Presidente da República que era feita através do Colégio Eleitoral por meio de votação indireta no Congresso Nacional e das Assembleias legislativas dos Estados. Apenas o Legislativo era eleito por votação direta, através da decisão popular consagrada nas urnas.

30. Por isso não foi surpreendente que o coronel-ministro da educação Jarbas Passarinho homologasse, em 1973, o parecer da Comissão Nacional de Moral e civismo, favorável ao *Compêndio de instrução moral e cívica*, de autoria de Plínio Salgado (Cunha, Góes, 2002, p. 77).

É possível identificar nos programas de ensino propostos para o período o viés conservador que já estava pré-estabelecido como eixo determinante nos instrumentos normativos que orientavam as práticas. Os relatórios Meira Matos e do GT da Reforma Universitária apontaram a necessidade de reformulação do ensino médio (2º grau) para “desvio de demanda social de escola superior”, isso significava a contenção da demanda para não gerar “excedentes” – aspecto que tensionava a crise estudantil no âmbito universitário – e a pressão popular por mais vagas.

Os teóricos lembram que a concepção tecnicista da educação, vinculada organicamente ao modelo econômico, estava atrelada a *Teoria do Capital Humano*, buscando subordinar a educação à modernização acelerada: o papel da educação era maximizar a produtividade. O ensino médio deveria ser capaz de proporcionar formação profissional, evitando o aumento da demanda pelo ensino superior e fazendo com que o estudante ingressasse imediatamente no mercado de trabalho.

A intenção a priori era gerar mão de obra barata, produtiva, treinada e pronta para ser imediatamente consumida pelo setor industrial, comercial e de serviços. O governo também temia que os profissionais formados no ensino superior não pudessem ser alocados nos espaços sócio-ocupacionais de trabalho, fazendo com que os “desajustados profissionais se transformassem em agressivos contestadores do regime” (Cunha, Góes, 2002, p. 64). Assim sendo, a legislação aprovada tornou o 2º grau *integralmente e compulsoriamente profissionalizante*, lançando ao todo 158 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pelas escolas.

Cunha e Góes (2002) apontam que as escolas não dispunham de recursos materiais, humanos e financeiros para proporcionar uma estrutura adequada de profissionalização prevista nos instrumentos normativos. Salientam que as disciplinas se davam primeiramente no âmbito vocacional para sondar aptidões entre as artes industriais ou técnicas agrícolas, considerando a economia local. Entretanto, as “artes industriais” não eram industriais, mas sim artesanais: as habilitações ofertadas giravam em torno de trabalhos manuais com madeira, cerâmica, dentre outros que estavam aquém da formação requerida pelo mercado de trabalho. Além disso, cabe destacar a “educação para o lar” ofertada às meninas, com

fortes estereótipos conservadores. A oferta de disciplinas estava, portanto, muito distante das complexas operações requeridas pelos processos de trabalhos da indústria automatizada.

As instituições particulares, que mantinham influências no CFE, obviamente, não aderiram ao modelo, utilizando estratégias para burlar os mecanismos fiscalizatórios. Continuaram a ofertar um ensino propedêutico, garantindo acesso dos seus alunos ao ensino superior, que era praticamente a sua ‘razão de ser’. Assim “[...] as escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas” (Ghiraldelli, 2001b, p. 182).

Sobre os resultados dessas medidas, Cunha e Góes (2002) salientam que elas não interessaram nem aos empresários da educação particular, que, como observamos, não aderiram à proposta por implicar elevação de custos; nem à classe média, que, em decorrência da crise de 1973, migrou para a educação pública em busca de oportunidades de acesso ao ensino superior, então limitado pela profissionalização; nem aos empregadores, que se deparavam com profissionais “semiqualeificados” e estabeleciam uma política interna de baixa contratação de mão de obra técnico-industrial formada em escolas. Além disso, tais medidas também desabilitaram a Escola Normal, impactando a formação de professores, e trouxeram efeitos negativos para as Escolas Industriais, que passaram a incorporar o aligeiramento dos cursos, em sua maioria de baixa qualidade.

Para além das convergências experienciadas na década de 60, foram se estabelecendo divergências entre os interesses internos e externos com o desenvolvimento da nova LDB. A modernização da educação almejada pela USAID passa a diferir da modernização promovida pelo Estado brasileiro. Em 1976 através de um parecer a organização americana deixa de intervir diretamente no cenário educacional, fazendo uso de alguns argumentos: a política educacional brasileira não estaria orientada para a democratização das oportunidades educacionais, conforme os acordos internacionais assumidos pelo governo, aspecto que estaria aumentando a seletividade. Os técnicos identificaram que o governo utilizava os recursos externos para diminuir os gastos com educação e os recursos públicos estavam sendo drenados para instituições educacionais particulares, potencializando a acumulação privada de capital em detrimento do ensino público (Cunha, Góes, 2002, p. 49).

A contenção de gastos com a educação pública estava legitimada pela atuação do CFE que gozava de plenos poderes concedidos pela LDBEN/61 e representava organicamente os interesses dos empresários. Em contrapartida o governo concedia incentivos fiscais para as empresas que desenvolvessem projetos de formação profissional, como também subsídios indiretos através do imposto de renda. Além do mais, freava o

crescimento das universidades públicas no momento de crescimento da demanda pelo ensino superior, fazendo com que a procura pelo ensino privado crescesse.

O saldo da desobrigação do Estado com a educação pública, gerou o caos em que esteve imersa a política educacional na autocracia burguesa, culminando no fortalecimento do setor privado que fez da educação um grande negócio. Os impactos se estabeleceram no âmbito do financiamento, reverberando nos instrumentos normativos e no âmbito prático-operativo, fazendo com que ações estivessem, como vimos, predominantemente direcionadas ao controle político-ideológico das massas, com vistas a criação do consenso, ordenamento da sociedade civil e, por conseguinte, a manutenção do regime.

Após a crise do “milagre econômico” em 1973, inicia-se o processo de abertura política, que se daria de forma *lenta, segura e gradual*, a partir de 1974 sob o governo Geisel (1974-1979). Chamado inicialmente de “distensão” este processo foi marcado por avanços e recuos, tendo em vista a combinação de medidas liberalizantes com as medidas repressivas adotadas pelo governo. A oposição começava a aparecer novamente no cenário político, a Igreja também se posiciona como oposição ao Estado autocrático, diante do aumento de casos de tortura que se tornaram de conhecimento público³⁵ causando impactos no processo de correlação de forças, assim o líder do executivo trabalhava no intuito de neutralizar a “linha-dura”.

Apesar das restrições nas eleições legislativas de 1974 e nas eleições municipais em 1976, o MDB se sobressai conseguindo derrotar o ARENA nas duas esferas. Diante disso Geisel aprova o “pacote de abril” em 1977, considerado o último golpe da ditadura militar, que culminou em um novo fechamento do congresso para aprovação de algumas alterações constitucionais, que encontravam resistência na bancada oposicionista. Também criou a figura do “senador biônico” que seria eleito por eleição indireta para fazer frente à maioria MDBista.

Nesse contexto, as greves organizadas pelos metalúrgicos do ABC paulista, desencadearam uma ampla mobilização dos sindicatos que ganharam destaque no cenário nacional. Algumas organizações também passaram a se posicionar como a Ordem dos advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) somando esforços com as lideranças do MDB para

³⁵ As torturas nas dependências do DOI-CODI, sob comando da “linha-dura” das forças armadas, só cessaram após ação do presidente Geisel através de um poder paralelo enviado para atuar nestes órgãos no Estado de São Paulo. A ação foi desencadeada após algumas mortes que tomaram amplas repercussões – como a morte do Jornalista Vladimir Herzog, e do metalúrgico Manoel Filho em condições semelhantes (Fausto, 2006).

lutar pela anistia dos exilados, pelo fim do AI-5 e estabelecimento de uma nova constituinte, e pela liberdade de expressão e organização. Estas pautas levaram o governo a convocar uma reunião em 1978 para tratar da restauração das liberdades públicas. Deste cenário resultou a emenda constitucional nº1/79 que revogou o AI-5. Assim, a partir de 1979, os cidadãos brasileiros poderiam voltar a se organizar e se manifestar. Esta medida também assegurou a liberdade de imprensa.

A partir de 1979, a nova Lei orgânica dos Partidos, aprovada no Congresso permitiu a abertura e criação de novas siglas, que iriam condensar diversas posições ideológicas³⁶, trazendo mudanças sociais significativas. O fortalecimento da sociedade civil, a rearticulação da UNE e a criação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a organização de diversas entidades sociais representativas, como a Central Única de Trabalhadores (CUT), fizeram com que as eleições parlamentares de 1982 ganhassem um grande significado, pois simbolizavam a luta coletiva em prol dos ideais democráticos.

Foi neste cenário que a Lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus foi revista em 1982 pelo último presidente militar o General Figueiredo (1979-1985) através da Lei 7.044/82, que ficou conhecida como a “reforma da reforma”, retirava-se a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino médio. As resistências de diversos setores da educação após a ampliação da abertura democrática, como a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), contribuíram para esta “revisão” legal. Em termos práticos, após a elaboração desta nova Lei nada foi feito para garantir uma organicidade do ensino público, o que acabou gerando a desorganização dos currículos e da estrutura da rede de ensino, resultando no fracasso desta política. Coube então aos governadores dos estados, eleitos em 1982, dar respostas ao vácuo deixado pelo governo federal desenvolvendo projetos educacionais alternativos³⁷ ao ensino tecnicista imposto pela ditadura militar.

³⁶ Dentre as principais siglas que emergiram no período Boris Fausto (2006, p. 506-507) cita as seguintes: O MDB passou a ser o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), a ARENA transformou-se em Partido Democrático Social (PDS). Surgiu também o Partido dos Trabalhadores (PT) de setores do sindicalismo urbano e rural e de setores da Igreja e da classe média profissional, representando amplas camadas de assalariados do país. O Partido Democrático Trabalhista (PDT) também surgiu sob a liderança de Brizola e o Partido Popular (PP) que reunia adversários conservadores do governo contemplando setores da burguesia que buscavam uma saída democrática sem grandes mudanças.

³⁷ Tais como: os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs do governo Brizola no Rio de Janeiro; a revitalização das escolas normais e implementação de projetos pedagógicos do ciclo básico de alfabetização e dos currículos de 1º e 2º graus do governo Tancredo Neves em Minas Gerais; as reformas do 1º e 2º graus e o Estatuto do Magistério por Franco Montoro em São Paulo; as eleições diretas para os cargos de diretores das escolas públicas do Paraná, no governo José Richa; e o Congresso “Educação para a Democracia”, deliberando propostas de democratização, como eleições diretas para diretores, e melhoria da qualidade de ensino da escola pública, no governo de Wilson Martins no Mato Grosso do Sul (Ferreira Júnior, 2001, p. 105-106).

Em 1983 mobiliza-se a campanha pelas “Diretas já”, encabeçadas pelo recém criado Partido dos Trabalhadores (PT), ganhando adesão de outras siglas congregando a *Frente Única* – PT, PMDB, PDT, CUT, Conclat e outras organizações (Fausto, 2006, p. 509). As manifestações em prol das eleições diretas ganharam as ruas contando com um massivo apoio popular, fazendo com que a emenda parlamentar que previa as eleições diretas fosse votada no congresso. Mesmo com a pressão das organizações sociais, não conseguiu aprovação tendo em vista que a maioria dos deputados era da base governista. Seguiu-se a eleição indireta e o colégio eleitoral, contando com os votos do PMDB, da bancada do PDT e de uma parte de congressistas dissidentes do PDS, tornou vitoriosa, pela primeira vez depois de 21 anos de ditadura, a chapa da oposição formada por Tancredo Neves e José Sarney (PMDB), sinalizando novos ares para a retomada dos rumos democráticos e um novo ciclo de lutas em prol da educação pública.

3.6 A redemocratização e os influxos para a política de educação com a Constituição de 1988

O complexo clima pós-eleitoral de destituição do regime ditatorial tornou-se ainda mais delicado com a morte de Tancredo Neves logo após a sua posse, em decorrência de problemas de saúde. Assume então o Vice-presidente José Sarney, enfrentando diversas restrições. O foco da sua atuação estava na revogação das leis do “entulho autocrático” que cerceavam as liberdades democráticas e na eleição da assembleia constituinte para aprovação de uma nova carta magna.

O processo político conduzido mais uma vez “pelo alto”, refletiu o esquema de alianças que teve por resultante uma *conciliação conservadora*. Como lembra Castelo (2013, p. 201), “[...] o Estado burguês opera de acordo com a dinâmica das lutas de classes, tanto com a hegemonia/consenso, quanto com a dominação/coesão”. Sarney representava a parcela da classe dominante que percebeu, em virtude do fortalecimento da sociedade civil, que seria mais vantajoso exercer o controle político pelas vias democráticas.

Na década de 1980 o quadro da educação brasileira era complexo. Organizações sindicais e associações científicas (ANPED, ANDES, CNTE) que haviam se constituído na transição democrática, passam a se articular através de conferências nacionais pela consolidação de um sistema educacional orgânico, público, plasmado na perspectiva do

direito do cidadão e dever do Estado. As mobilizações da comunidade educacional em torno da “Educação na Constituinte” ganharam ênfase na *IV Conferência Brasileira de Educação*, que deu origem, em agosto de 1986 à “Carta de Goiânia”, documento-síntese que reuniu as principais propostas para a área.

As reivindicações dos educadores estavam pautadas em cinco aspectos: melhoria da qualidade da educação ofertada; valorização e qualificação dos profissionais do magistério; democratização, transparência e descentralização administrativa e pedagógica das gestões escolares (incluindo a supressão do Conselho Federal de Educação pelo seu caráter privatista); financiamento da educação (verbas públicas destinadas para as instituições públicas, transparência e ampliação dos recursos) e ampliação da escolaridade obrigatória para todos os níveis (Shiroma *et. al.* 2011, p. 40-41).

Em 01 fevereiro de 1987 iniciam-se os trabalhos da assembleia constituinte que só foram concluídos em 05 de outubro de 1988 quando foi promulgada a nova Constituição. Acontecia a culminância da transição “lenta, gradual e segura”, como previa Geisel, e o país finalmente experienciava ares democráticos. O documento espelhava o processo de correlações de forças, refletindo as pressões dos diversos segmentos sociais: “As grandes empresas, os militares, os sindicalistas, etc. procuraram introduzir no texto normas que atendessem aos seus interesses ou se harmonizassem com suas concepções” (Fausto, 2006, p. 524). Ainda assim, pela primeira vez, uma carta constitucional assegurava a ampliação dos direitos sociais e políticos, apresentando avanços significativos que simbolizavam uma proposta de “Estado de Bem-estar Social”, pondo fim – pelo menos no âmbito legal – aos vestígios autocráticos e consubstanciando o *Estado Democrático de Direito*.

A educação na Constituição de 1988 apareceu em diversas partes do texto, a primeira delas no título II *Garantias e direitos fundamentais*, Art. 6º, onde sagrou-se como um direito social. No Art. 22 o inciso XXIV deliberava sobre a competência da União em legislar sobre as *diretrizes e bases da educação nacional*. É possível identificar a relevância dada à matéria, prevendo inclusive instrumentos jurídicos para garantir a educação como direito do cidadão. A educação agora aparece em sessão única, separada da cultura (que também teve sua própria sessão), dos Art. 205 ao 214. No Art. 206 apresenta os princípios para o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Percebemos que os princípios educativos apresentados na carta – que sofreram ao longo do tempo algumas alterações e acréscimos de emendas constitucionais – atendem a algumas das reivindicações geradas no consenso entre as organizações educativas, sindicatos e periódicos educacionais sinalizados por Shiroma *et al.* (2011): o Congresso acolheu muitas das demandas da comunidade educacional, fazendo com que a constituição cidadã fornecesse o arcabouço legal necessário às mudanças para a educação brasileira.

Cabe-nos destacar alguns ganhos apresentados na carta constitucional 1988 em relação aos documentos anteriores. O Art. 207 garante a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das Universidades, que foram os principais alvos dos governos militares. O Art. 208 estabelece o dever do Estado para com o desenvolvimento da educação, assegurando algumas garantias como a gratuidade em todos os níveis de ensino, inclusive pré-escola, ensino médio e ensino superior, bem como, foi retirada a especificação de idade (dos 7 aos 14 anos, delimitados na legislação anterior) buscando ampliar a oferta de ensino “adequada às condições do educando”, garantindo o direito de acesso à educação de jovens e adultos no ensino regular. O § 1º do Art. 208, aponta que “ *O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo* ”, isto assegura a obrigatoriedade do Estado em prover a educação a todos os cidadãos brasileiros e, em caso de descumprimento, a autoridade competente ser responsabilizada.

Já em relação ao currículo no Art. 210, pela primeira vez a educação indígena é mencionada, assegurando a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No mesmo artigo o ensino religioso é mantido como matéria facultativa restringida a sua duração ao ensino fundamental (que na legislação anterior contemplava todos os níveis de ensino).

Quanto ao financiamento, o Art. 212. Estabelece que a “União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos” para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Assim, retoma e amplia os percentuais de financiamento público em todas as

esferas governamentais, diferentemente do que preconizava a emenda à Constituição de 1967, nº1/69. Já no Art. 213, ressalta-se que “os recursos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”, caso haja necessidade por falta de vagas nas instituições da rede pública, através de bolsas de estudo. Este artigo, portanto, legisla sobre as parcerias público-privadas que se dariam de forma excepcional/subsidiária para garantir o direito à educação – retomaremos essas questões mais à frente.

Ainda em 1987 Dermeval Saviani foi convidado para escrever um artigo para a edição n. 13 da Revista da ANDE, que trazia como tema central a Nova LDB, cuja necessidade de elaboração emanava concomitantemente aos trabalhos da constituinte. Publicado no periódico e apresentado na *V Conferência Nacional de Educação*, que se realizou em Brasília, em agosto de 1988, o texto intitulado “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um Início de Conversa” estruturou-se já como um esboço da proposta, contendo 68 artigos. O objetivo da estrutura do texto, de acordo com o autor, era facilitar o desencadeamento da discussão para que o Projeto de Lei, caso aprovado, estivesse adequado “às necessidades e aspirações da sociedade brasileira atual” (Saviani, 2011b, p. 51).

Deste texto, surgiu a proposta do anteprojeto original para as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional levada ao Congresso pelo Deputado Octávio Elísio (PSDB/MG), ainda em 1988. A partir de então o projeto recebeu várias emendas e passou por diversos debates públicos, até culminar no *Substitutivo Jorge Hage* (nome do Deputado do PSDB/BA, relator da proposta), aprovado na Comissão de Educação em 28 de junho de 1990. De acordo com Saviani (2011b) o texto final representava de certa forma um avanço, tendo em vista que apresentava um delineamento progressista, embora houvesse vários pontos que necessitavam de revisões³⁸.

A partir de então, o “Substitutivo Jorge Hage” passou por outras comissões do plenário da Câmara até receber aprovação final em 13 de maio de 1993, sendo encaminhado ao Senado para revisões. Entretanto, enquanto o projeto tramitava na Câmara, surgiram algumas propostas concorrendo paralelamente no Senado, com destaque para o projeto de autoria do educador e senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) de 1992, cujo relator era o então senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB/SP). Saviani (2011b, p. 143) salienta que este projeto “[...] tinha uma concepção e conteúdo inteiramente diversos do projeto em tramitação

³⁸ Para aprofundar o conhecimento sobre os pontos a serem revistos, consultar o texto de Saviani “A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas”, onde o autor tece uma análise detalhada do Substitutivo.

na Câmara”, pois havia sido elaborado em articulação com o governo Collor, contando com a assessoria de membros do MEC.

Naquele momento, por uma série de razões de ordem interna e burocrática, o projeto do senador Darcy Ribeiro, que seria votado em caráter de urgência, não atingiu o seu objetivo, sendo arquivado. A luta pela aprovação da LDB apresenta uma reviravolta com a nova liderança do executivo, firmada pela união entre centro e direita (PSDB-PFL), assumindo a condução do país a partir de 1995, indicando uma nova ofensiva conservadora. Nesse contexto, Darcy Ribeiro resgata a sua proposta para a LDB, agora como relator. O novo quadro político que se desenhou com FHC na presidência, alterou o processo de correlações de forças, interferindo na aprovação da LDB: sendo o “Substitutivo Darcy Ribeiro” aprovado no Senado em 1995³⁹, resultante dos acordos que estavam sendo estabelecidos com o governo FHC, foi encaminhado à Câmara dos Deputados, indo à sanção presidencial em 20 de dezembro de 1996, sem nenhum veto, conformando a Lei nº 9.394/1996.

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeita [...] recomendou ao presidente da república a sanção sem vetos. E assim foi feito” (Saviani, 2011b, p. 182).

Como observamos, Projeto de Lei da LDB tramitou nas casas legislativas de 1988 à 1996, atravessando os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), aprovado na administração do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). O que isso significa? Que a demora em aprovar o projeto, que foi construído quase simultaneamente à Carta Magna, fez com que adquirisse um outro direcionamento.

Na esfera extra-parlamentar as lutas aconteceram especialmente através do *Fórum Nacional de Educação em Defesa da Escola Pública na LDB*, onde se articularam mais de

³⁹ O PL da câmara foi encaminhado ao senado em 1993, ficando sob relatoria do senador Cid Sabóia (PMDB/CE), que após análises, debates e discussões foi aprovado na Comissão de Educação do Senado em 1994 e encaminhado para o Plenário do Senado. De acordo com Saviani (2011b, p. 178) ao assumir a relatoria do projeto na Comissão de Constituição e Justiça do Senado, Darcy Ribeiro utilizando a estratégia que ficou conhecida como “manobra regimental” alegou inconstitucionalidades tanto no Projeto de Lei da Câmara n. 101/93, quanto do substitutivo Cid Sabóia, apresentando um substitutivo próprio. O substitutivo Darcy Ribeiro de 1995 resgatava a estrutura do seu primeiro projeto (1992), com algumas alterações baseadas no Projeto de Lei aprovado pela câmara. Saviani (2011b, p. 181) lembra que “o texto aprovado no Senado correspondia inteiramente às expectativas dos empresários do ensino”.

30 entidades sindicais, acadêmicas, religiosas e profissionais (Shiroma *et al.*, 2011, p. 43). Entretanto, a correlação de forças não era favorável, uma vez que as comissões deliberativas para estudar a proposta foram compostas por representantes de diferentes vieses ideopolíticos⁴⁰. Inclusive, a partir de 1991 o relator Jorge Hage e alguns parlamentares que desempenharam papel central na condução do projeto já não integravam mais a composição do Congresso Nacional, sendo eleita em 1990 uma bancada mais conservadora e afinada com os interesses privatistas, que assumiram as comissões trazendo novas características.

A face do exposto percebemos que os conflitos entre projetos mais uma vez se fizeram presentes na instituição da LDB/1996, cuja função era regular os dispositivos constitucionais, referendando a ideologia de desenvolvimento requisitada nas disputas hegemônicas, fazendo com que a educação se estabelecesse como campo de legitimação do consenso entre capital e trabalho.

Em suma, o consenso construído nos anos 1980 serviu de alicerce para os novos consensos dos anos 1990. A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com os empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (Shiroma *et al.*, 2011, p. 44).

A reatualização dos debates entre setores progressistas em defesa da educação pública e as frações empresarial-privatistas, os reformadores (Freitas, 2018), foram tomando novas dimensões. Estes últimos no intuito de reorientar o desenvolvimento da política de

⁴⁰ Além do mais é interessante lembrar que as disputas travadas entre as casas legislativas, contavam com dois expoentes de grande renome nacional e internacional na educação, que foram signatários do “Manifesto dos pioneiros mais uma vez convocados” de 1959: Darcy Ribeiro no Senado (PDT/RJ) e Florestan Fernandes na Câmara dos Deputados (PT/SP). O Deputado Florestan Fernandes tinha contribuído significativamente com os trabalhos da constituinte, compondo a Comissão de Educação, como um árduo militante da escola pública, apresentando emendas ao anteprojeto, formando alianças e lutando para garantir ganhos na pauta educacional na Carta Magna. Diante disto, posicionou-se sobre o seu descontentamento com a atuação do Senador Darcy Ribeiro na aprovação da LDB em um artigo da Folha de São Paulo: “[...] Sua impaciência não permitiu esperar que a câmara dos deputados terminasse o seu trabalho, ocasião em que o projeto tramitaria normalmente no senado e lá sofreria transformações. Por que essa precipitação? O Senador, como representante do PDT, sentiu-se à vontade para aliviar o governo Collor de uma tarefa ingrata. Recebendo sugestões (e por essa via os anseios imperativos do ensino privado) e aproveitando como lhe pareceu melhor o projeto mencionado (o da câmara), mostrou aquilo que se poderia chamar de versão sincrética “oficial” daquela lei. Terrível decepção para todos os que somos amigos, colegas e admiradores de Darcy Ribeiro” (Saviani, 2011b, p. 199).

educação para atender especialmente aos requisitos de modernização vigentes – a aclamada “educação para o século XXI”, apresentada em diversos instrumentos elaborados pelos organismos multilaterais –, almejavam contornar alguns avanços adquiridos com a Constituição de 1988, utilizando na elaboração final da LDB estratégias discursivas que adulteravam o seu sentido original. Em um contexto internacional marcado pela derrocada da *União Soviética* e fim da *Guerra Fria*, entra em cena uma nova ideologia de mercado, o *neoliberalismo*.

3.7 As demandas neoliberais para a política de educação brasileira: um breve balanço do Governo Fernando Henrique Cardoso

Como vimos, a educação cumpriu um papel ideocultural importante na introdução do capitalismo em solo brasileiro, sendo utilizada de acordo com as necessidades de manutenção hegemônica e de formação de mão de obra a ser incorporada nos ciclos de estruturação do capital, especialmente em sua fase desenvolvimentista.

Para entender como esses elementos se atualizam na contemporaneidade é necessário compreender a *ideologia neoliberal*, que alicerça, especialmente a partir da década de 1990, um “novo projeto” nas sociedades “globalizadas”, com uma capacidade extraordinária de construção de consensos que se espraiam no cotidiano e direcionam as subjetividades.

O ideário Neoliberal começou a ser difundido por um grupo de intelectuais ligados às classes dominantes ainda no período do *Welfare state* – uma ideologia em oposição ao keynesianismo e ao marxismo, resgatando/atualizando os fundamentos do liberalismo clássico – objetivando contrarrestar a crise orgânica que se agravava desde a década de 1970. Ganhou materialidade, tornando-se força política e cultural, no final do século XX, quando implementadas no Chile com Pinochet (1973) e pelos governos Thatcher (1979) na Inglaterra e Reagan (1980) nos Estados Unidos, consideradas as primeiras experiências, do novo bloco histórico do capitalismo: o Neoliberal (Castelo, 2013).

No plano econômico advogam pela liberdade política e econômica, diminuição de investimentos estatais em políticas públicas, refuncionalizando o papel do *Estado provedor/social* dos “anos dourados”, desenvolvendo uma rígida disciplina orçamentária, contenção dos gastos com bem-estar-social e a restauração da taxa “natural” de desemprego,

ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (Anderson, 1996), a “grande ameaça” ao processo de acumulação.

Em 1986 o *Consenso de Washington* reuniu a cúpula das classes dominantes imperialistas para discutir: “[...] medidas necessárias à adequação da agenda política dos países latino-americanos à era neoliberal” (Castelo, 2013, p. 323), culminando na elaboração de uma lista com 10 medidas⁴¹ cujo objetivo era livrar a América Latina dos efeitos macroeconômicos da crise da dívida.

A adesão ao Neoliberalismo se estabelecia de diferentes maneiras de acordo com a correlação de forças e das formações econômicas e sociais de cada país, que implicavam mudanças e variantes. Esse “potente projeto de reforma ideológica” como bem resume Gentili (1996), impulsiona:

[...] a construção [de um] novo senso comum a partir do qual as maiorias começam aceitar, a defender como próprias) as receitas elaboradas pelas tecnocracias neoliberais. O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que explica a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela - se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise (Gentili, 1996, p. 10).

Diversos intelectuais reconhecem o sucesso do empreendimento neoliberal no tocante à reprodução ideológica do sistema. No atual estágio, está em curso um processo de transformismo das estratégias de dominação, considerando que política e ideologicamente o neoliberalismo têm alcançado êxito, como destaca Perry Anderson (1996), disseminando a ideia de que não há alternativas e que todos precisam se adaptar às suas estratégias de reprodução para reversão dos quadros de crise estrutural.

Para tanto, era fundamental a redefinição do padrão de acumulação – aumentando a taxa de mais-valia através do processo de reestruturação produtiva, incorporando novas tecnologias e novas formas de gerenciamento através da desregulamentação do mercado de trabalho – e, especialmente, do papel do Estado. Na realidade, o Estado é um instrumento

⁴¹ As medidas prescritas no receituário neoliberal, são: 1- Disciplina Fiscal, 2- Prioridades do gasto público em Educação e Saúde primárias, 3- Reforma tributária, 4- Liberalização financeira e taxas de juros, 5- Taxa de câmbio competitiva, 6- Liberalização comercial internacional, 7-Atração de investimento externo direto, 8- Desregulamentação/desburocratização e mercados competitivos, 9- Privatização, 10- Garantia de direitos de propriedade, em especial dos setores informais. (Castelo, 2013, p. 323).

fundamental do desenvolvimento capitalista, sendo acionado, sempre que necessário, para garantir as condições favoráveis à acumulação e a manutenção da dominação burguesa: “controla, regula, supervisiona e mantém sob tutela a sociedade civil, [...] desde seus modos de existência mais gerais até a vida privada dos indivíduos” (Leher, 2003, p. 226). Desse modo:

Os países centrais passam a preconizar, por intermédio dos organismos multilaterais, “ajustes estruturais” por parte dos Estados nacionais: ajustes esses que dão livre curso ao capital especulativo financeiro destituído de regulamentações voltado à lucratividade dos grandes conglomerados multinacionais, o que exige um Estado forte – ao contrário do que é propalado pelo discurso neoliberal – para traduzir essas demandas em políticas nacionais e resistir à oposição e protestos de muitos (Petras, 2002; *apud*, Iamamoto; 2008, p. 118).

Na particularidade brasileira, cabe lembrar que durante a ditadura militar o Brasil contraiu empréstimos junto às agências internacionais, especialmente ao Fundo Monetário Internacional (FMI), para atender a programática de aceleração do crescimento, que ampliou significativamente a dívida externa brasileira. De acordo com Behring e Boschetti (2011, p. 138) o recrudescimento do endividamento externo e suas consequências são fundamentais para entender o “ocaso da ditadura e nosso passaporte para a crise econômica crônica daqueles anos, após o curto tempo virtuoso do milagre”. Nesse sentido, segundo as autoras, na entrada dos anos 1980 o Brasil enfrentava um cenário em que 70% da dívida externa tornou-se estatal⁴², com a média de inflação de 200%, fazendo com que as estratégias utilizadas – emissão de títulos da dívida, elevação da taxa de juros e aumento do processo inflacionário – trouxessem, como efeitos da “crise do endividamento”, empobrecimento generalizado e agudização dos quadros de vulnerabilidade.

Em virtude do contexto de acirramento da luta de classes, que culminou com a aprovação da constituição de 1988, a implementação do receituário neoliberal, que já se desenvolvia nos países capitalistas centrais, só veio a se estabelecer no Brasil nos anos 1990, sendo este um dos últimos países da América Latina a adotar os preceitos político-econômicos da nova lógica hegemônica. Na entrada dos anos 1990, do ponto de vista econômico, o Brasil era um país derruído pela inflação: “[...] que será um fermento para a possibilidade histórica da hegemonia neoliberal; [...]. Tem-se a mistura explosiva que

⁴² “[...] na “década perdida brasileira”: taxa média de crescimento de 2,1% (na indústria, de 1%); redução da taxa de investimento e recrudescimento da inflação)” (Behring e Boschetti 2011, p.139).

delineia uma situação de crise profunda” (Behring, Boschetti, 2011, p.140). Elementos que mais tarde serão tensionados pelos resultados da política econômica do Governo Sarney (Plano Cruzado), agravando-se sobremaneira com as medidas austeras do polêmico “Plano Collor”.

Apesar de Fernando Collor de Mello, ao assumir a presidência em 1990 (permanecendo no cargo até 1992, quando sofreu o impeachment), ter implantado as primeiras estratégias neoliberais — seguindo de forma ortodoxa as determinações do Consenso de Washington, como a redução do papel do Estado na gestão de políticas sociais, a priorização dos ajustes macroeconômicos, as privatizações, o controle inflacionário e a abertura comercial —, e de ter sido sucedido por Itamar Franco (1992–1994), o “projeto neoliberal tupiniquim” (Castelo, 2013) só foi implementado de fato em 1994, com o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995–2002): “A agenda do governo de Fernando Henrique Cardoso orientava-se pelo trinômio – abertura econômica, privatização e desregulamentação do Estado” (Alves; 2016, p. 105).

Em um cenário de crescimento do desemprego as novas determinações do capital trazem a máxima contraditória de que os direitos sociais deveriam ser “adquiridos no mercado” (Leher, 2003) e o Estado deveria concentrar-se no pagamento da dívida pública. Essas estratégias foram colocadas no planejamento público através do *Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995*, reforma administrativa planejada por Bresser Pereira e promovida pelo governo FHC. Esta proposta foi para o seu idealizador, uma transição do Estado produtor para o Estado gerencial, democrático e eficiente, que “financia serviços sociais e de pesquisa científica e age como capacitador da competitividade das empresas privadas” (Bresser Pereira, 2000, p. 9).

A administração burocrática, herdada dos governos desenvolvimentistas era inadequada às características do Estado moderno, que precisava utilizar os recursos com mais eficiência e recuperar sua governança, criando novas organizações sociais não-estatais, tornando-se financiador/subsidiador dos serviços “não-exclusivos” (sociais e científicos): “[...] o financiamento a fundo perdido será dado diretamente à organização pública não-estatal mediante dotação orçamentária, em troca de controle por resultados e contrato de gestão” (Bresser Pereira, 2000, p. 22).

Ao Estado caberia, portanto, o papel de coordenador da economia, atuando de forma suplementar, pois as “organizações sociais” se encarregariam do gerenciamento das agências públicas atendendo de forma eficiente às demandas da sociedade, garantindo resultados e

recuperando a governabilidade (Behring, 2003). Estas medidas implicariam numa melhor gestão e utilização dos limitados recursos públicos disponíveis. As autarquias públicas seriam transformadas em organizações sociais não-estatais, que atuariam nos “serviços não-exclusivos”, sendo os mais relevantes: as universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus.

A *reforma gerencial* se estabeleceu inicialmente através da reforma da administração pública (Emenda nº 19/1998), como pano de fundo do ajuste fiscal, sob o discurso de qualidade e produtividade no serviço público – tendo como premissa o controle dos resultados e a descentralização, adotando práticas gerenciais –; bem como na reforma da Previdência Social (Emenda nº 20/1998). A partir destas, com a estabilidade promovida pelo *plano real*, ampliou-se o leque de medidas reformistas adotadas pelo governo FHC, para engendrar a *reconstrução* do Estado brasileiro.

Behring (2003) sinaliza que este processo se caracteriza como uma *contrarreforma* conservadora e regressiva, inspirada nas orientações das agências multilaterais⁴³. O conjunto de medidas adotadas pelo governo FHC orientava-se para o mercado, com uma forte ofensiva aos avanços, ainda que limitados, conquistados pela classe trabalhadora na década de 1980, culminando no “[...] esforço de *adequação* do país às demandas de uma nova ordem social internacional” (*idem*, p.198); com uma “[...] “brutal contenção de gastos” em todas as áreas, com exceção do pagamento do serviço da dívida e de pessoal” (*idem*, p. 203).

A face do exposto, quais os impactos das contrarreformas do governo FHC para a educação? A atuação/intervenção das organizações internacionais na educação nacional é percebida de forma mais efetiva desde o contexto ditatorial (lembremo-nos dos acordos MEC-USAID e a atuação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD) impondo uma política de submissão do Brasil aos ditames de corporações internacionais. No estágio neoliberal da década de 1990, a educação passa a ser planejada a partir das diretrizes do Banco Mundial e de organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras, interferindo no desenvolvimento das políticas educacionais: “Vinculados à tese da globalização, os “pacotes educacionais”, emanados do centro para a periferia do sistema capitalista, subtraíram a autonomia que o

⁴³ Lembramos que em 1992 a CEPAL publicou um documento que enfatizava a adoção de reformas administrativas que “operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas, conjugando esforços de descentralização e integração” (Shiroma *et. al.*, 2011, p. 55).

país tinha de estruturar suas próprias políticas educacionais” (Ferreira Júnior, 2011, p. 110). Nesse sentido, a partir da década de 1990 o desenvolvimento da educação ficou condicionado pela dependência financeira do Brasil com o capital financeiro internacional (*ibidem*).

O governo FHC buscava fortalecer o “controle dos resultados” promovendo a descentralização, sob justificativa de aumento da qualidade e produtividade do serviço público, com vistas ao ajuste dos sistemas educacionais para atendimento das demandas do capital. A desestatização passa a ser uma das principais bandeiras levantadas para justificar a necessidade da interferência do mercado na gestão das instituições públicas, pautando-se em discursos de ineficiência e incapacidade do Estado de gerir áreas importantes, o que na prática, reforça o consentimento ativo à ampliação de investimentos do setor privado.

A perspectiva de mercantilização da educação e o discurso de transferência de setores educacionais estratégicos para a iniciativa privada são medidas encontradas para reduzir a intervenção estatal em áreas lucrativas, como ciência e educação superior, domínio das tecnologias e inovações, imprescindíveis para o estágio de “globalização” e da revolução informacional em curso. Firmavam-se, portanto, as *parcerias público-privadas* através de contratos de gestão com organizações do terceiro setor. Leher (2003) lembra que temas como descentralização e autonomia estavam presentes em todos os documentos sobre Educação, Ciência e Saúde elaborados pelo Banco Mundial na década de 1990.

Nesse sentido cabe destacar o papel relevante da *Conferência de Educação para Todos*, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, organizada e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Banco Mundial e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Este evento contou com a participação de 155 governos que se comprometeram a assegurar educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (Shiroma; *et.al.*, 2011, p. 48).

Castelo (2013) lembra que os fóruns internacionais são polos significativos de produção e difusão da ideologia neoliberal. Desse modo, a Conferência de Jomtien teve como finalidade estratégica a disseminação do projeto educacional requisitado pelo capital internacional para os países em desenvolvimento. Estabeleceu compromissos e metas políticas e ideológicas mobilizando parcerias para garantir o financiamento necessário para a realização da universalização da educação básica, essa “tarefa social” essencial para

constituir, como destaca Shiroma (*et, al.*; 2011, p. 52), “nada mais, nada menos que a paz mundial!”.

O Brasil tornou-se signatário assumindo o compromisso de ampliar o acesso à educação, buscando combater o analfabetismo, que atingia altos índices no país. Com a publicação do *Plano Decenal da Educação para Todos (1993-2003)* – ainda no governo Itamar Franco – fertiliza-se o terreno para que as concepções programáticas estabelecidas em Jomtien e na *Declaração de Nova Delhi*⁴⁴, encontrassem meios de se disseminar em solo brasileiro.

O cenário político-econômico que se desenvolveu a partir da década de 1990 era profundamente influenciado pela conjuntura internacional. As agências multilaterais determinavam para os governos dos países periféricos a prioridade de intervenção na educação básica. Através do levantamento de dados, mediante análises e diagnósticos, estabeleciam propostas para a melhoria da educação nos países latino-americanos que deveriam ser incorporadas nas estratégias desenvolvidas pelos seus estados-nação delineando a construção de suas políticas educacionais.

Neste contexto alguns documentos e organizações influenciaram o processo de reforma da educação na década de 1990, a saber: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)⁴⁵; Relatório Delors⁴⁶; Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe - PROMEDLAC V⁴⁷; Banco

⁴⁴ Assinada em 16 de dezembro de 1993 por líderes de alguns países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo como Brasil, China, Índia, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, reafirmando o compromisso de universalizar a educação básica.

⁴⁵ Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL): Os documentos publicados em 1990 e em 1992 (este último junto com a Unesco, tendo por título “Educación e conocimiento: eje la transformación productiva con equidade”) buscaram orientar modelos para adequação dos sistemas de educação às demandas da reestruturação produtiva, que requeriam conhecimentos, habilidades específicas e capacitação profissional em torno dos objetivos de: cidadania e competitividade; equidade e eficiência e integração nacional e descentralização (Shiroma *et, al.*, 2011, p. 53).

⁴⁶ Relatório Delors (Unesco): produzido entre 1993 a 1996 pela Comissão Internacional sobre “Educação para o século XXI”, composta por especialistas de todo o mundo, enfatiza o papel que a educação deveria assumir. De acordo com Shiroma (*et, al.*, 2011, p. 56) o documento elenca três grandes desafios do século XXI: o ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Nestes termos a educação é tida como a grande solução para os problemas socioculturais do capitalismo mundializado, que permitiria a integração entre os diversos países, favorecendo o desenvolvimento sustentável, democrático, pautado na harmonia e redução das desigualdades. O documento também aponta para o desenvolvimento do ensino médio (de caráter profissionalizante e financiado com o auxílio dos “empregadores”); tece considerações sobre o ensino superior (que deveria ser flexível e menos formal) e recomenda que os professores exerçam outras profissões para “ampliar a sua visão da realidade” (*idem*, p. 58).

⁴⁷ Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe - PROMEDLAC V: Contempla diretrizes aprovadas em 1993 em Santiago, no Chile, para conformar a educação como medida estratégica de superação da pobreza, através da incorporação de conhecimentos que promovam justiça e equidade social. A comissão elegeu os seguintes objetivos: superação do analfabetismo;

Mundial - Prioridades y estrategias para la educación (1995); Fórum capital-trabalho (1992)⁴⁸ e Fórum capital-trabalho (1992)⁴⁹. Estes documentos partem de uma concepção central: a educação desempenha um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. Reiteram a necessidade de concentração dos investimentos públicos na educação básica (primária e secundária) que contribui com a redução dos quadros de vulnerabilidade social, fazendo com que as pessoas consigam se inserir no mercado de forma produtiva.

A formação do trabalhador produtivo, perpassa, portanto, a construção de um consenso para a consagração dos interesses do capital, traçando estratégias para o estabelecimento das parcerias entre o setor privado e o governo, partindo do pressuposto de que a educação seria a chave para o progresso – elementos que estiveram presentes quando da aprovação da nova LDB/96, como já sinalizamos.

O infindável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas. O pensamento dos educadores a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados. Foi por isso, também, que o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores (Frigotto, Ciavatta, 2003, p.110).

universalização da educação básica; melhoria da qualidade da educação (através de dois eixos: institucional e pedagógico, que preconizavam mais investimentos em profissionalização e produção de materiais adequados). Através das melhorias dos sistemas educacionais, especialmente melhorias na qualidade da educação básica, se enfrentariam os desafios do século XXI, garantindo aos países uma inserção competitiva no mundo (Shiroma *et al.*, 2011, p. 60).

⁴⁸ Banco Mundial - Prioridades y estrategias para la educación (1995): Este organismo se destaca pelo financiamento das políticas e projetos, que disseminam determinadas concepções ideológicas. No documento de 1995 realiza uma análise global do cenário educacional recomendando “[...] mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação” (Shiroma *et al.*, 2011, p. 62).

⁴⁹ Fórum capital-trabalho (1992): No âmbito nacional o fórum reuniu na Universidade de São Paulo (USP), representantes de diversos setores: empresários, centrais sindicais, governo, universidades e centros de pesquisa, aprovando a Carta Educação, apresentando um diagnóstico do sistema educacional brasileiro. As autoras chamam atenção para as intenções do governo Collor em patrocinar a realização do evento que não dispunha de poder deliberativo, mas reunia representantes de diversos setores para discutir a educação, seguindo as determinações da Cepal para a construção de um consenso educativo entre atores econômicos, políticos e sociais para analisar o que deve ser feito. Criou-se a partir de então “a formação de instâncias tripartites, para discutir com o governo os rumos da educação brasileira” (Shiroma *et al.*, 2011, p. 64-65).

No documento intitulado “Mãos à obra, Brasil: proposta de governo”, Cardoso destaca a necessidade de reformas educacionais com vistas a potencializar o desenvolvimento de “conquistas científicas e tecnológicas” capazes de forjar um *novo modelo de desenvolvimento*, inserindo o país na economia globalizada de forma competitiva. Destaca a importância da educação como requisito para a cidadania e para o desenvolvimento econômico, deixando claro que o eixo central dos problemas educacionais que assolavam a realidade brasileira, não era a “falta de vaga e a evasão escolar” mas as altas taxas de repetência e o desperdício financeiro decorrente da má gestão dos recursos públicos.

Definiu-se, desse modo, a *tese da eficiência do Estado*, em que a “sociedade educada” seria construída através de parcerias de modo que promovessem uma “racionalização dos gastos públicos” e “uma nova política educacional para o setor privado”. Nesse sentido, o documento afirma que era “[...] fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico” (Cardoso, 2008, p. 4).

As parcerias entre governo e comunidade, assim como a definição de estratégias para as reformas, postos claramente na proposta de governo, ganharam materialidade na década de 1990. No âmbito da organização do sistema, as medidas adotadas centravam-se em padrões de gestão descentralizada – normativa, executiva e financeira –, desempenho e resultados, definindo as responsabilidades dos três entes federados. Desse modo, a educação infantil e o ensino fundamental ficaram sob responsabilidade dos municípios, enquanto os estados ficariam encarregados do ensino médio. Já a União se comprometeria com a educação superior e a coordenação do conjunto educacional.

No quadro abaixo destacamos as principais ações do governo FHC para a educação, sob administração do Ministro Paulo Renato Souza (1995-2002).

Quadro 6: Principais políticas/planos/programas no âmbito da política de educação implementados durante os dois mandatos do governo FHC (1995-2002):

Legislação/Ano	Política/Programa/Plano
Lei N. 9.131/1995	Cria o Conselho Nacional de Educação e o Exame Nacional de Cursos – “Provão”
Lei N. 9.257/1996	Cria o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
Lei N. 9.394/1996	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

Lei N. 9.424/1996	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEF
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
Decreto nº 2.208/97	A reforma do ensino médio e técnico
Lei N. 9.766/1998	Altera a legislação que rege o salário-educação
Portaria/MEC N.438/1998	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)
Lei. N. 10.168/2000	Programa de Estímulo à interação Universidade-Empresa para Apoio à Inovação
Lei N.10.172/2001	Plano Nacional de Educação
Lei nº 10.219/2001	Programa Nacional de Renda Mínima Vinculada à Educação - Bolsa-Escola

Fonte: elaboração da autora. – dados coletados em portais oficiais do MEC e GOV.

No tocante a política educacional do no governo FHC, para além das tensões envoltas na aprovação da LDB (1996), cabe destacar três elementos importantes: o papel desempenhado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); a função do Plano Nacional de Educação (PNE) e a emersão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em relação ao CNE, a proposta presente nos debates para a aprovação da LDB/96 representava alguns avanços como: “constituição de um conselho de caráter deliberativo e legislativo com autonomia econômica, financeira e administrativa”; com composição referendada por indicações do MEC, da câmara dos deputados e pelas entidades representativas do magistério, visando o estabelecimento de representações democráticas para as tomadas de decisões em matéria de educação. Estes aspectos, entretanto, não foram mantidos na aprovação final do texto, sendo vetados pelo presidente. Como sinalizam Frigotto e Ciavatta (2003) a perspectiva autônoma e democrática do conselho não atendia aos pressupostos da reforma em curso, cujas diretrizes para a política de educação iam de encontro com os interesses dos grupos privatistas.

Prevalecendo o caráter consultivo do CNE e sob a égide do MEC, ao longo dos oito anos de mandato do Governo Cardoso o ministro Paulo Renato Souza nomeou os conselheiros em número mais que suficiente para que nada, que fosse fundamental ao projeto educativo preconcebido, escapasse do seu controle. Na primeira composição foram incluídos alguns nomes sugeridos pelas entidades do magistério, mas sem força suficiente para

além de retardar ou dificultar algumas medidas. No segundo mandato do ministro (1998-2002), o CNE, reeditando o passado, foi espaço de legitimação do projeto mercantilista e privatista do Governo Cardoso (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 111).

No que tange ao Plano Nacional de Educação (PNE), cujo contexto de elaboração e aprovação está vinculado diretamente ao processo de construção da LDB/1996, reflete as disputas e projetos antagônicos de diversos setores da sociedade, sendo um dos instrumentos em destaque na disputa pelos rumos da educação. De acordo com Neves (2013) o *PNE da Sociedade brasileira*, foi o projeto social-democrático elaborado no II Congresso Nacional de Educação (CONED), realizado em Belo Horizonte - MG, em 1997, pelas entidades representativas dos trabalhadores da educação em defesa da escola pública, entidades estudantis, Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Entretanto, “[...] na disputa ocorrida no Congresso Nacional, o projeto vitorioso que se constitui na versão definitiva do PNE 2001 foi aquele encaminhado pelo Executivo” (*idem*).

A Lei nº 10.172/2001, que aprovou e instituiu o PNE e estabeleceu diretrizes e metas para a educação, vigente de 2001-2010, conformou um planejamento da educação articulado ao desenvolvimento econômico. Para Frigotto e Ciavatta (2003) o texto é uma resposta autocrática do governo Cardoso à proposta elaborada pelo *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, representando os interesses dos sindicatos e organizações da categoria de educadores.

O PNE foi aprovado quando o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso entrava em sua metade final, tendo sido mutilado com nove vetos apostos pelo Presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento, o que levou Ivan Valente a afirmar que FHC vetou o que faria do PNE um plano (Saviani, 2007b, p. 1241).

Desconsiderando as realidades e particularidades socioculturais regionais, o governo lança também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) explicitando, nos termos de Frigotto e Ciavatta (2003) o *caráter dedutivo e, pelo alto* das propostas educacionais do Governo Cardoso, a sua perspectiva economicista e mercantilista. O discurso propagado pelo governo era de modernização do sistema educacional brasileiro e universalização do ensino fundamental (aspectos que justificariam a centralidade e focalização dos investimentos destinados no FUNDEF). Dada a necessidade de atendimento de mão de obra qualificada –

que culminava em baixa produtividade impactando a competitividade dos setores produtivos nacionais – a emergência da “educação tecnológica” e a reforma do ensino médio, também foram aspectos debatidos no período, tendo em vista o reforço da perspectiva dualista do ensino (técnico/profissionalizante e propedêutico) que tinha por base a *pedagogia das competências* e a organização didática através de módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade.

Cabe ressaltar ainda que o governo lança algumas estratégias para promover melhorias nos índices educacionais, atendendo ao que preconizava os organismos multilaterais. Para tanto, investe em programas de permanência como é o caso do Bolsa-escola, incorporado posteriormente pelo Programa Bolsa-Família (PBF), que concedia auxílio financeiro às famílias com pessoas em idade escolar, com o objetivo de assegurar o aumento das taxas de matrículas nas escolas públicas. Desse modo, preconizou que as políticas sociais atendessem a grupos específicos, com medidas de alívio à pobreza e focalização nos mais vulneráveis, criando critérios de seletividade, utilizando o discurso de “inclusão social”, no lugar do “direito universal à educação”.

Como destaca Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) a reforma do sistema educacional na era FHC atendeu aos objetivos de “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização”, previstas nos documentos dos fóruns internacionais. O governo FHC ampliou o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico, criado em 1990), construindo o sistema de informação e avaliação SAEB/1995 para monitorar a “efetividade, a eficiência e a equidade da educação básica brasileira”, oferecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais pela sistemática aferição da qualidade do ensino e dos fatores associados à sua melhoria⁵⁰, contando com financiamento do Banco Mundial.

Os processos avaliativos serviram como parâmetro para a racionalização dos custos com a educação, financiando os estabelecimentos educacionais mais “produtivos”. Nesse sentido, instaurou-se a lógica da competitividade, típica da gestão empresarial, entre as instituições educativas de todos os níveis, vista como um elemento eficaz para melhoria dos indicadores. Desse modo, cria-se um *ranking* institucional, indicando os centros de excelência, ao mesmo tempo em que aumenta as disparidades e a desigualdade na destinação

⁵⁰ Ver: Relato de experiência intitulado “Renovação do Sistema de Avaliação da Educação Básica” de Maria Inês Gomes de Sá Pestana. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/940/1/069_98%20Renova%C3%A7%C3%A3o%20do%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.pdf.

dos recursos. Assim, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica transforma-se em um mecanismo de caráter coercitivo, como assinala Frigotto e Ciavatta (2003).

A perspectiva de qualidade da educação pairava, portanto, em uma contradição: o financiamento. Prezando pela destinação do Produto Interno Bruto (PIB) para o pagamento dos juros da dívida pública, reforçou-se o discurso de que a otimização dos recursos existentes resultaria em uma racionalização dos investimentos públicos e promoveria a qualidade do ensino⁵¹. A educação passa a ser utilizada como mecanismo de propaganda do governo para construção de consensos, com vistas a obtenção de respaldo da opinião pública em torno das medidas adotadas. Lançando dados estatísticos e mobilizando ações de voluntariado – campanhas como “Amigos da Escola”; “Adote um aluno” e desenvolvendo Programas como “Alfabetização solidária” – o governo busca a otimização dos “parcos recursos” deslocando a responsabilidade com a educação para a sociedade civil, o que na prática visava a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas.

Na edição N. 35 da “Revista Teoria e Debate”, publicada em 01 de julho de 1997, o então deputado Ivan Valente (PT-SP) destaca que “É uma farsa a ideia de que o governo FHC está implantando uma verdadeira “revolução” na educação”, sendo necessário desmistificar a propaganda oficial que tenta criar no imaginário da sociedade um respaldo das ações do governo na área. Diante disto ressalta o papel midiático na construção de uma imagem positiva do cenário educacional brasileiro e do consenso em torno das aprovações das reformas instituídas, sinalizando as legislações existentes e os motivos pelos quais foram elaboradas. Dentre elas destacamos a *Proposta de Emenda Constitucional n.º 370/96* – que objetivava a desresponsabilização da União com o financiamento do ensino superior público. Nesse sentido, Ivan Valente ressalta que:

[...] não caberia ao nosso país buscar se afirmar como produtor de ciência e tecnologia, mas se contentar em absorver os produtos científicos e tecnológicos oferecidos pelas corporações transnacionais. Assim, a educação deve estar voltada para o mercado: a educação superior - que, tanto quanto possível deve ser privatizada – deve-se voltar precisamente para a formação de recursos humanos em condições de aplicar o conhecimento já elaborado, e os ensinos fundamental e médio devem centrar-se na formação de mão-de-obra descartável e "flexível", isto é, capaz de aprender rapidamente a apertar botões e parafusos, segundo as conveniências momentâneas do sistema produtivo (Valente, 1997).

⁵¹ Uma das estratégias para diminuir os custos na educação básica foi a utilização do *teleensino*, como o Telecurso 2000, transmitido em canais de TV (em parceria com a Rede Globo de Televisão).

Considerando a particularidade do desenvolvimento sócio-histórico brasileiro, “Assistimos ao avultar dos problemas derivados do modelo político perverso das origens do país, agravados pelos desafios do desenvolvimento científico-tecnológico, das imposições do mercado e de seus desdobramentos no nível da cultura” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 101). A reestruturação produtiva, embasada na compreensão ideológica positiva da “globalização” e incorporação de tecnologias da informação com base na microeletrônica, trouxe impactos especialmente para o desenvolvimento do setor de alta tecnologia, imprescindível para as transformações em curso. Nesse sentido, no âmbito da educação tecnológica e superior, o governo por meio de iniciativas como *Programa de Estímulo à interação Universidade-Empresa para Apoio à Inovação*, buscou parcerias para o desenvolvimento de pesquisas científicas de forma *cooperativa* entre universidades e centros de pesquisa, deslocando recursos públicos para o setor privado.

Vários teóricos, como Shiroma *et. al.* (2011); Frigotto; Ciavatta (2003), Chauí (2003) e Libâneo (2012), ressaltam o saldo deixado para a política educacional no governo FHC foi o desfinanciamento do ensino público, viabilizando, em contrapartida, o crescimento do setor privado, cuja implementação passa a ser delegada às “organizações sociais”, principalmente no âmbito do ensino superior. A reforma do Estado brasileiro, com o incentivo às privatizações e a prioridade dada ao ajuste fiscal, não redundou no desenvolvimento de políticas distributivas. Tomando a educação como um serviço “não-exclusivo” do Estado, aprofundou o processo de mercantilização: embora os discursos propagados ressaltassem a sua centralidade, no âmbito do financiamento o que se via era a redução de recursos, que culminava na constituição de “políticas pobres para os pobres”.

Ora, se a educação fosse prioridade real do governo, isso se expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária. Contudo, a despeito do discurso que reforça sua centralidade, o montante a ela destinado revela seu desempenho coadjuvante: A título de ilustração, vemos que o subprograma Erradicação do Analfabetismo recebeu em 1995, apenas 61 mil reais e, no ano seguinte, os recursos a ele destinados foram ainda inferiores: 50 mil reais. Segundo dados do DESEP/CUT, o orçamento previa II milhões de reais a essa função. Em 1995, no ensino fundamental foram aplicados 2,25 bilhões de reais. Em 1996, foram apenas R\$ 2,03 bilhões, valor bastante inferior ao que havia sido autorizado (3,1 bilhões de reais). As despesas com ensino superior foram de R\$ 4,2 bilhões, em 1996, 240 milhões a menos que no ano anterior. Como pretende o Estado melhorar a qualidade da educação cortando verbas, negligenciando a manutenção de infraestrutura adequada, mantendo aviltados salários para os professores, enfim, sendo refratário as condições objetivas das escolas públicas no Brasil? A retórica da busca da

qualidade choca-se com a concretude dos dados (Shiroma; *et. al.*, 2011, p. 93).

Embasado na premissa ideológica da “sociedade do conhecimento” tendo por subsídio a *teoria do capital humano*, o governo lança estratégias para escamotear as contradições capital x trabalho, atribuindo a educação a tarefa de capacitar os trabalhadores para que pudessem participar de forma competitiva no mercado, formando mão de obra com capacidade técnica e na perspectiva de profissionalização. Nesse sentido, evidenciam-se redirecionamentos para a organização da educação pública determinados pelos organismos multilaterais, que constroem metas associadas a ideologia de mercado, ampliando as diretrizes da educação exclusivamente como uma mediação para a acumulação e o desenvolvimento econômico. Portanto, partem de uma concepção de que “o tempo “bom” está sempre no futuro” e as reformas empreendidas são vistas como sinônimo de progresso (Shiroma; *et. al.*, 2011, p. 92).

De acordo com Chauí (2003, p. 6) o governo “[...] definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social”. Os impactos dessa definição são sentidos com a utilização instrumental da universidade e da produção do conhecimento para atender a fins específicos do mercado. A *universidade operacional*, como sinaliza a autora, é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional. Estes aspectos submeteram a produção científica à lógica mercantil, expandindo sobremaneira o ensino superior privado⁵², bem como um processo interno de privatização das instituições públicas⁵³.

A ênfase na educação utilitarista, no sentido que a “universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada” (Chauí, 2003), limita a formação humana, voltando-se para a aquisição de conhecimentos técnico-instrumentais, necessários para a intervenção imediata, onde as necessidades básicas, como destaca Libâneo (2012, p. 19), se transformam em “um pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência”.

⁵² De acordo com Sguissardi (2015), entre 1997-1999 o Brasil vivenciou o aumento das IES privadas: segundo dados do Censo da Educação Superior do Inep, as IES particulares, com fins de lucro, já eram 58% do total de 905 IES privadas ou 48% do total de 1.097 públicas e privadas.

⁵³ Por meio da LDB de 1996, em seu artigo 53, que se refere a autonomia universitária, o Estado ao mesmo tempo em que concede à universidade autonomia de organização, também garante a possibilidade de “firmar contratos, acordos e convênios” com o setor privado. Assim, através da atuação de fundações de apoio de direito privado que adentram nas IES públicas (financiando pesquisas através de bolsas e auxílios, etc.) implementando cursos pagos, ampliando a participação deste setor na esfera pública.

Portanto, a visão economicista não viabiliza o acesso aos bens culturais e simbólicos produzidos pela humanidade.

Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. [...] E essa atividade pressupõe algo básico, ou seja, a escolaridade propriamente dita. Muitas vezes também, a competição no mercado de trabalho exige que o candidato a emprego apresente um currículo com mais créditos do que outros ou que, no correr dos anos, acrescente créditos ao seu currículo, mas dificilmente poderíamos chamar a isso de educação permanente porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (Chauí, 2003, p. 11).

Do ponto de vista ideológico, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103) destacam o projeto *neoconservador* do Governo Cardoso, assentando no ideário liberal-conservador, afirmando que “foi um período de mediocridade e de retrocesso”. No prisma do governo FHC a política de educação em sua totalidade era vista como um *serviço* que demandava *despesas e gastos públicos*, diante disso, a prioridade de investimentos deveria se voltar exclusivamente para a educação básica, direcionando a formação do trabalhador produtivo, pronto para atender as demandas do mercado.

A tão esperada perspectiva de efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis não se materializou, tendo em vista que, tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de organização e gestão educacional, sistemas de avaliação, currículo e formação de professores, subjazem perspectivas emanadas pelos organismos multilaterais, cuja programática, como sinalizamos, estabelecem metas e prioridades limitando-se especialmente ao desenvolvimento da educação pública básica. Desse modo: “Dilui-se, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado” (Frigotto; Ciavatta; 2003, p. 107). Neste sentido, no âmbito didático-pedagógico:

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e

das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 108).

Nos dois últimos lustros que antecedem os anos 2000 temos então, uma perspectiva *modernizadora-reformista*, subsumida aos traços de subalternidade científica e tecnológica e marcada pelo ecletismo entre as proposições emanadas pelas cartilhas internacionais e as particularidades de constituição do conservadorismo brasileiro e seus traços elitistas e duais.

A resultante deste cenário foi a desresponsabilização e desfinanciamento do setor educacional, a constituição de políticas focalistas, marcadas por contrarreformas e privatizações que ampliaram o mercado de bens e serviços educacionais, impactando sobremaneira o desenvolvimento da educação pública que vinha se colocando como horizonte a partir da constituição de 1988: “A educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (Frigotto, 2011, p. 240).

Estes aspectos perpassam a organização dos sistemas educacionais, com reflexos sobre a dimensão ideocultural, cujas diretrizes gerais são: *sociedade do conhecimento; qualidade, competitividade e eficiência; educação produtiva; formação e qualificação técnico-profissional e educação permanente e cidadania*, permeando os discursos dos documentos, planos, programas e projetos elaborados no período. Alguns desses aspectos serão aprofundados nos governos do Partido dos Trabalhadores, que analisaremos a seguir.

4. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E IDEOCULTURAI

Como vimos, a função precípua do neoliberalismo em solo brasileiro foi a de integrar o país no mercado internacional e no movimento hegemônico da *mundialização* do capital. Como sinaliza Frigotto (2011) o caráter monetarista e financeiro/rentista das reformas neoliberais no governo FHC, promoveram a privatização e o desmonte da “face social do estado”, reduzindo os direitos sociais a serviços adquiridos no mercado, transformando o conjunto da sociedade em consumidores.

Sob auspícios neoliberais, o início dos anos 2000 foi marcado por movimentos contestatórios, contrários às políticas desenvolvidas – que assentavam-se no tripé: focalização, descentralização, desfinanciamento –, bem como ao processo de degradação do mundo do trabalho e crises financeiras com repercussões significativas, especialmente nos

países dependentes (Argentina, Brasil, México, Rússia, Tigres Asiáticos). As forças progressistas se articularam diante da barbárie social que potencializou as contradições inerentes ao sistema em “seus elos mais fracos”⁵⁴.

Com vistas à redução das tensões sociais e políticas que marcaram a década de 1990, o capital precisava tornar o seu modelo de dominação mais “humano”, surge então o que Castelo (2013) chamou de segunda variante do neoliberalismo: o Social-liberalismo. Com o objetivo de estabelecer uma agenda social, esta ideologia vem reafirmar a supremacia capitalista, delegando ao Estado a atuação nas expressões mais gritantes da *questão social*, operando nas “falhas de mercado”. Portanto, a ideologia dominante refuncionaliza o papel do Estado, que agora se torna regulador, para restaurar a “justiça social”, incorporando o discurso de “igualdade” e “equidade”, mas propondo ações pontuais e paliativas de combate à pobreza.

“O Social-liberalismo muda aspectos do Neoliberalismo, para preservar a sua essência” (Castelo, 2016, p. 47), discorda da tese do “Estado mínimo”, requisitando um Estado ágil e eficiente. Diante das transformações sociais vivenciadas pelo processo de “globalização”, busca refuncionalizar o Estado, tornando-o viabilizador do processo de acumulação, mantendo a correlação de forças favorável à restauração dos superlucros, tendo por pressuposto a implementação de políticas públicas.

No Brasil, a eleição presidencial de 2002, com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva (PT) – representante do campo progressista e uma das principais lideranças dos movimentos políticos da classe trabalhadora na década de 1980 – mudou as perspectivas e os rumos das políticas neoliberais no país, adotando um direcionamento social-liberal. O então candidato foi alvo de desgastes nos pleitos eleitorais a que concorreu, envoltos em tentativas conservadoras de desqualificá-lo, política e moralmente – haja vista que o perfil progressista se convencionou a ser associado ao velho jargão de “ameaça comunista” às famílias e à moral tradicional. Para chegar ao poder, o presidenciável precisou “amenizar” o tom de seus discursos e acenar para a burguesia nacional, que não tinha predisposições revolucionárias, apresentando à sociedade a “Carta ao povo brasileiro” e escolhendo como vice José de

⁵⁴ De acordo com Alves (2016, p.105), especialmente na América-latina surgiram diversos movimentos contestatórios: “O surgimento dos movimentos anti-globalização na Europa e nos EUA e a inauguração do Fórum Social Mundial em Porto Alegre (Brasil) em fins da década de 1990 (a década neoliberal) expunham primordialmente a insatisfação candente com a nova ordem burguesa conduzida pelo capital financeiro e suas tecnoburocracias globais (FMI e Banco Mundial)”.

Alencar, aspectos que representavam um direcionamento conciliador e apontavam uma ‘terceira-via’ para reestruturação do país. Nesse sentido:

No primeiro governo Lula (2003-2006) se mantiveram os pilares da macroeconomia neoliberal, visando acalmar os mercados financeiros e sinalizando de modo claro que o novo governo pós-neoliberal não tinha veleidades anticapitalistas. O compromisso sagrado do novo governo era honrar os pagamentos dos credores da dívida pública [...]. O projeto burguês do *lulismo* – o neodesenvolvimentismo – era, pois, a afirmação periférica do reformismo social democrata que atribuía ao Estado o papel de indutor da economia brasileira (Alves, 2016, p. 106-107).

Portanto, é especialmente no segundo mandato do presidente Lula da Silva (2007-2010), que o social-liberalismo à brasileira irá se consolidar. Aqui cabe destacar o papel da *teoria do desenvolvimento* como ideologia acionada pelos organismos multilaterais, como a CEPAL, que traz como pressuposto o horizonte da “civilização liberal burguesa”, em que o atraso econômico de alguns países implicaria um subdesenvolvimento, tomando o capitalismo como parâmetro supremo a ser seguido por todas as nações (Leher, 2016, p. 23).

Nesses termos, a ideologia *neodesenvolvimentista* ganhou força especialmente a partir da crise de 2008: desencadeada pelos efeitos nefastos da programática neoliberal e do capital especulativo. As medidas para reverter o agravamento do cenário de crise, sobrevivem da defesa do fortalecimento do papel do Estado que deve intervir e reorganizar a economia, assegurando políticas de alívio da pobreza, bem como, apresentando garantias que visem regular/mediar as relações capital-trabalho.

De acordo com Castelo (2013, p. 344) os ideólogos nacionais do social-liberalismo, formam um novo bloco ideológico-conservador que congrega antigas correntes desenvolvimentistas. Nesse sentido, afirma que: representantes da economia vulgar na sua versão social-liberal e do novo-desenvolvimentismo, com hegemonia dos primeiros, trazem consigo a “miséria da economia marginalista de bem-estar”. Construindo um sistema ideológico efetivamente prático nos embates políticos da sociedade brasileira, servindo como consciência teórica de determinados grupos e classes sociais, essa programática vai atender as necessidades de um “novo conjunto de reformas”, trabalhando com os principais conceitos: equidade e eficiência. “Em vez de investimento nas políticas universais [...] eles defendem o direcionamento dos recursos do orçamento público para as políticas sociais de transferência de renda focalizadas” (*idem*, p. 346).

Diante da brutal desigualdade social no Brasil, que se arrasta ao longo do seu desenvolvimento histórico, em que a maioria da população se encontra em situação de vulnerabilidade social, as ações do Estado deveriam focar na eliminação da pobreza extrema. Assim, o período de desenvolvimento econômico brasileiro chamado de *neodesenvolvimentismo*, projeto de desenvolvimento alternativo à lógica destrutiva do neoliberalismo, trazia como imperativo: crescimento econômico + desenvolvimento social.

Diferenciou-se, portanto, dos governos neoliberais que o antecederam, desenvolvendo programas de transferência de renda associados a políticas sociais de alto impacto. A elevação real do salário mínimo, afetando o quadro de distribuição de renda no país, evidenciava as metas do modelo econômico neodesenvolvimentista: “Combater a pobreza e ampliar o mercado interno” (Alves, 2016, p. 118).

As alterações na distribuição de renda, associadas a ampliação das políticas sociais, trouxeram algumas resultantes: contribuíram por um período com o aumento no índice de emprego, minimizando a miséria com ações focalizadas na pobreza extrema, impulsionando o crescimento da economia brasileira pela via da ampliação do consumo no mercado interno. No plano macroeconômico, a criação de programas de fortalecimento de grandes grupos econômicos, com apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); bem como de programas de investimento público em infraestrutura, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); tiveram papéis fundamentais na indução do crescimento econômico.

Para além dos avanços significativos nos indicadores sociais, Alves (2016) deixa claro que o horizonte econômico-político, que atravessa as ações e novas demandas para o Estado, é “uma ótica neocapitalista pós-neoliberal”, uma nova visão de desenvolvimento capitalista na periferia do sistema, assumindo a tarefa histórica de desenvolver o capitalismo hipertardio. Diante da impossibilidade do capital, em um contexto de crise estrutural, estabelecer sistemas de “bem-estar social” e, por conseguinte, realizar as suas promessas civilizatórias, cria-se a ilusão de que a *modernização* e o *desenvolvimento*, viabilizariam a realização das necessidades das massas, visão que estará implicada na implementação das políticas públicas do governo.

Nesse sentido, Castelo (2013) afirma que para alguns ideólogos fatores como o nível de escolaridade de um chefe de família explicam a desigualdade social dos indivíduos, deslocando o foco das agendas de pesquisa sobre o mercado de trabalho para o

funcionamento das instituições educacionais, responsáveis pelo desenvolvimento do capital humano de um país.

Assim, é no: “[...] nível formal de educação de cada indivíduo, na sua capacidade de competição no mercado de trabalho que se deveriam buscar as causas primárias e fundamentais do pauperismo e não nas relações estabelecidas entre as classes sociais” (Ferreira; 2000 *apud* Castelo; 2013, p. 350). Sob o binômio oportunidade-esforço individual, assenta-se a fórmula para a erradicação do pauperismo:

Cada um dos jovens cidadãos deveria ter igualdade de oportunidades na busca por uma melhor inserção no mercado de trabalho, e a educação seria o melhor caminho para a promoção da equidade social. Deste ponto de vista mercadológico, a educação é entendida como um ativo do portfólio de investimento de um determinado indivíduo, equiparado a uma ação de empresa, a um meio de produção ou qualquer ativo que gere renda para seu proprietário. O Estado deveria investir na formação do chamado capital humano, pois os retornos sociais seriam altos se comparados com outras políticas sociais (Castelo, 2013, p. 354).

Tomando estes elementos como parâmetro, o novo governo vai consolidar uma série de leis, planos e programas promovendo reformas educacionais consideradas necessárias para inserir o país no *projeto de desenvolvimento global*. Aqui cabe ressaltar que, nesse contexto, as mudanças na política de educação não são frutos apenas das imposições dos organismos multilaterais – que permanecem exercendo influência a partir dos acordos nacionais e internacionais, desenhando a estrutura organizacional da política de educação, assim como suas metas e objetivos – mas também da consagração de novos embates políticos, contemplando diversas correlações de forças (com sindicatos e associações docentes e discentes, movimentos sociais, intelectuais) e participação da sociedade civil (através da consolidação de conselhos, conferências e debates organizados e estimulados pelo próprio governo, na perspectiva do controle social).

Essa dinâmica fortalece a retórica de *conciliação de interesses*, cuja aparência reforça a ideia de que as demandas do trabalho e do capital estão contempladas nas ações governamentais. Castelo (2013, p. 365) afirma que “[...] os ideólogos nacionais do social-liberalismo apostam no *consenso político* entre as classes e grupos sociais como solução para os problemas do país” (grifos nossos). Com o consenso gerado e um contexto de luta de classes favorável, o neoliberalismo encontrou terreno fértil para alterar as suas estratégias, reiterando a direção intelectual-moral das classes proprietárias e um novo reordenamento

político-econômico. Diante disso, estratégias como a atuação do Estado para corrigir as “falhas de mercado” e o estímulo a dotação de certos “ativos”, como os educacionais, necessários para a melhoria da qualidade de vida da população em maior vulnerabilidade, dão centralidade as reformas, tomadas como soluções para o crescimento econômico.

Envolto por contradições, que sinalizam ambivalências, rupturas e continuidades, se estabeleceram mudanças importantes, que caracterizam o período como o de maior avanço da política educacional no Brasil. Em contrapartida, assevera a manutenção da hegemonia que vem se caracterizando ao longo de nossa formação sócio-histórica de desenvolvimento *desigual e combinado*, como reforça Florestan Fernandes. Essa conjuntura “conciliadora” apresenta impactos importantes no campo ideocultural, cujos desdobramentos para o âmbito do trabalho, das correlações de forças e disputa de projetos entre as classes e grupos sociais ficarão mais evidentes a partir de 2016.

4.1 Algumas notas sobre o cenário educacional nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e sua orientação neodesenvolvimentista

A educação pública brasileira vivenciou um inegável ciclo de expansão na primeira década dos anos 2000. A administração petista priorizou significativamente os investimentos educacionais potencializando a organização de políticas e programas, ampliando o acesso e criando alguns mecanismos para a permanência dos estudantes em todos os níveis da educação básica ao ensino superior, bem como, instrumentos de gestão participativa e controle social.

“Uma Escola do tamanho do Brasil” era o título do programa de governo do candidato à presidência Luís Inácio Lula da Silva para a política de educação, e esse empreendimento demandava um grande esforço, assumindo o desafio de enfrentar o complexo saldo herdado especialmente dos cortes orçamentários decorrentes da implementação do ideário neoliberal no governo FHC⁵⁵. As diretrizes gerais norteadoras da proposta, que seriam capazes de assegurar o direito à educação foram: democratização do

⁵⁵ No final do governo FHC, em 2002, o perfil de endividamento brasileiro era o seguinte: cerca de 7% do PIB era gasto apenas com o pagamento dos juros da dívida pública (quase R\$100 bilhões a cada 12 meses). Ainda assim, a dívida líquida do setor público cresceu, passando de 53% do PIB em 2001 e chegando a 62% no início do governo Lula (Iamamoto, 2008, p. 124).

acesso e garantia de permanência; qualidade social da educação; implantação do regime de colaboração e democratização da gestão.

Já na introdução o documento destaca o direito à educação em todos os níveis de ensino; a importância do desenvolvimento de uma educação gratuita, unitária, laica, a efetivar-se na esfera pública como dever do Estado democrático, capaz de promover um *salto humano e técnico*. Assim, reforça a necessidade de uma “[...] formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos e criativos”, capaz de promover a ruptura da subalternidade do povo. Resgata a perspectiva da inserção competitiva do país, mas ressalta a necessidade de “[...] romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural” da educação.

O governo Lula ao longo dos seus oito anos à frente do executivo, materializou alguns pontos presentes na sua proposta de governo. Estiveram à frente do Ministério da Educação três ministros: Cristovam Buarque (2003-2004); Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2010)⁵⁶. No primeiro mandato, o governo teve dificuldades em promover uma nova organização da política educacional que intencionasse mudanças com relação a reforma precedente. De acordo com Gentili e Oliveira (2015, p. 265) a troca de ministros durante o primeiro mandato “[...] limitou a possibilidade de desenvolver ações regulares e estruturais, dando origem a iniciativas esparsas e a um grande número de programas especiais, dirigidos a um público focalizado, basicamente a população infantil ou jovem mais pobre”. Desse modo, foi efetivamente no segundo mandato, sob gestão de Haddad, que a educação passou por mudanças significativas, saindo de uma perspectiva fragmentada e incorporando um perfil “sistêmico”.

O planejamento da política de educação passou a se estabelecer de modo articulado, um esforço em torno de uma visão integrada, em que todos os níveis de ensino, da creche à pós-graduação, ciência e tecnologia, funcionassem de modo estruturante. Consideradas de caráter estrutural, as políticas educacionais deveriam agregar outras políticas públicas, para combater o pauperismo. Assim, para além de uma perspectiva unilateral, a gestão estabeleceu como pressuposto a *intersectorialidade* com as demais políticas públicas, sendo adotadas algumas medidas articuladas com outros ministérios⁵⁷.

⁵⁶ Haddad continuou conduzindo a pasta durante todo o segundo governo Lula e também nos primeiros dois anos do governo Dilma Rousseff (2011-2012).

⁵⁷ Para citar alguns exemplos de articulações intersectoriais entre a educação e as demais políticas públicas, podemos citar o Programa Bolsa Família - PBF, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, vinculados ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem (Lei n. 11.129/2005) que foram pensados como forma de promover uma melhoria

Os investimentos na política educacional obtiveram um progressivo aumento, totalizando R\$ 638,5 bilhões, representando 15,24% do PIB, durante os dois mandatos do governo Lula (Gentili, Oliveira, 2015). No leque da ampliação dos direitos sociais, a educação figurava, pela primeira vez, como um *investimento social e político*, desvinculando a compreensão de “gasto público” tomada pelo governo FHC. Além do mais, o governo ampliou os espaços de diálogo entre governo e sociedade civil, incentivando o controle democrático e a participação popular nas tomadas de decisões no âmbito das políticas públicas, com a realização de conferências, fóruns deliberativos, comitês de governança, entre outros.

No quadro abaixo trouxemos um compilado das principais políticas, planos e programas desenvolvidos no âmbito da política educacional no Brasil durante os dois mandatos de Lula. Em seguida, discutiremos brevemente alguns deles.

Quadro 7: Principais políticas/planos/programas no âmbito da política de educação implementados durante os dois mandatos do governo Lula (2003-2010):

Legislação/Ano	Política/Programa/Plano	Ministro	Governo
Decreto nº 4.834/2003	Programa Brasil Alfabetizado	Cristovam Buarque	Lula I
Lei nº 10.861/2004	Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes	Tarso Genro	Lula I
Lei N. 11.096/2005	Programa Universidade para Todos - PROUNI	Tarso Genro	Lula I
Lei N. 11.494/2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - FUNDEB	Fernando Haddad	Lula II
Decreto N. 6.094/2007	Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE	Fernando Haddad	Lula II
Decreto N. 6.096/2007.	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI	Fernando Haddad	Lula II
Lei n. 11.738/2008	Instituição do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público	Fernando Haddad	Lula II

significativa nos quadros de vulnerabilidade social das famílias, mas que também contribuíram com o aumento das taxas de matrícula e permanência dos estudantes nos espaços escolares. Outro programa a destacar é o Programa Saúde na Escola - PSE (Decreto N. 6.286/2007) organizado em parceria com o Ministério da Saúde, que desenvolve ações de prevenção, promoção e atenção à saúde nas instituições educacionais públicas.

EC n. 59/2009	Estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para a faixa etária entre 04 e 17 anos de idade.	Fernando Haddad	Lula II
Decreto n. 6.755/2009	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor	Fernando Haddad	Lula II
Decreto n. 7.415/2010 (Incorporado no Decreto n. 8.752/2016)	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica - Profucionário	Fernando Haddad	Lula II
Parecer CNE/CEB Nº 7/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN	Fernando Haddad	Lula II

Fonte: elaboração da autora – Dados coletados em portais oficiais do MEC e GOV.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), tornou-se o principal instrumento de financiamento e destinação de recursos para a educação básica, compreendendo-a em sua integralidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; portanto, ampliando o antigo Fundef.

Em um panorama geral, visando o fortalecimento e universalização da educação básica e a ampliação do acesso de diferentes públicos, foram instituídos diversos programas, como por exemplo: o Proinfância, Proeja, ProJovem, Programa Brasil Alfabetizado, Programa “Mais Educação”, Programa de Inclusão Digital, entre outros. No tocante a permanência, alguns programas foram criados como o Programa de apoio ao transporte escolar (PNATE), Programa Caminho da Escola e o Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Nesse sentido, também houve a ampliação e aprimoramento do Programa nacional de alimentação escolar (PNAE). Outras estratégias estiveram centradas em ações de valorização e formação dos profissionais da educação como o Parfor e o Profucionário, além da instituição, em forma de Lei, do piso salarial nacional do magistério.

Cabe ressaltar que temáticas como diversidade e inclusão, se fizeram presentes na política educacional do período. A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das escolas públicas de educação básica. Foram criados diversos programas na perspectiva da educação inclusiva, como: o Programa de

Acessibilidade na Educação Superior (Incluir); o Programa de Educação no Campo (Pronacampo); ações voltadas para a educação de jovens e adultos, educação indígena e quilombola; e políticas de ações afirmativas, como o Projeto de Lei nº 3.627/2004 – Lei de cotas, de cunho social e étnico-racial, para ingresso no ensino superior público.

No âmbito da educação profissional o governo instituiu a Lei n. 11.892/2008 que ampliou os antigos Centros Federais de Tecnologia (CEFETS), transformados em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFECTS), com a criação de 214 novas escolas técnicas (Frigotto, 2011, p. 244). No primeiro momento, experimentou-se a integração da educação profissional ao ensino médio através do desenvolvimento de programas focais como Proeja, Projovem e Escola de Fábrica. Posteriormente, os IFECTS confirmaram a tendência, destacada por Frigotto (2011, p. 246), de transformação desses espaços em “universidades tecnológicas [...] de caráter predominantemente privado”⁵⁸. O governo também criou o Programa “Brasil Profissionalizado”, instituído pelo Decreto nº 6.302/2007, com o objetivo de fortalecer a educação profissional no âmbito dos estados, buscando estimular a implantação de ensino médio integrado à educação profissional nos estados.

Atendendo a programática expressa no plano de governo, a gestão petista buscou expandir o acesso ao ensino superior, criando mais 14 novas universidades federais. Por meio de iniciativas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), através da concessão de bolsas em instituições privadas de ensino superior, ampliou-se o número de matrículas. De acordo com Gentili e Oliveira (2015) o que o governo FHC privatizou no campo universitário, tendo em vista o aumento de mais de 200% de instituições de ensino superior privadas no país em 2002, o “governo Lula tentou dotar de conteúdo social e potencial emancipador”. Estes autores destacam também a importância do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência, promoção da expansão física, acadêmica e pedagógica, buscando diminuir a evasão, aumentar as vagas e promover inovações nas universidades federais.

Se antes o direcionamento incorporado pelo governo FHC era a “importação” tecnológica, contingenciando os gastos, pela primeira vez o país se direciona à construção de estratégias de produção técnico-científica próprias, sob o lema *pesquisa, desenvolvimento*

⁵⁸ De acordo com Frigotto (2011, p. 246) o Censo de 2008 revelou que 83% das matrículas do nível tecnológico estavam na iniciativa privada, e que o sistema S, em 2010, mobilizou aproximadamente 16 milhões de recursos públicos.

e *inovação*. Através da Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (PNCTI), incorporou-se novos instrumentos regulamentadores e de financiamento. O “PAC da Ciência” ou *Pacti* estimulou o desenvolvimento tecnológico no país, destinando R\$ 41,2 bilhões de recursos no período de 2007-2010 (Rezende, 2015).

Foram criadas inúmeras políticas, programas e projetos voltados à ciência e tecnologia, dentre os quais destacamos a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004) – que regulamenta a instalação de empresas no ensino superior público, como também a concessão de bolsas a servidores que atuem no âmbito da inovação tecnológica, ainda que no setor privado – e o Programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT - Portaria MCT nº 429/2008, reeditado pela Portaria MCTI nº 577/2014), vinculados ao Ministério da Ciência e Tecnologia.

O governo também ampliou os recursos para financiamento de pesquisas, bem como a concessão de bolsas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (coordenadas por órgãos como o CNPQ e a CAPES)⁵⁹, além do estímulo ao Programa de iniciação científica (PIBIC). O saldo destes investimentos foi o aumento do número de pesquisadores no país, ampliando o acesso e permanência na pós graduação. Cabe lembrar que neste período também foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como incentivo a formação de professores e licenciados.

De acordo com Rezende (2015) os investimentos lograram parcerias e cooperação internacional em desenvolvimento científico e tecnológico, com instalação de centros mundiais de pesquisas e editais de subvenções que viabilizaram recursos não reembolsáveis de cerca de R\$ 2 bilhões concedidos a empresas inovadoras, especialmente as baseadas em tecnologia, as *start-ups*. O desenvolvimento do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, contou com diversas parcerias público-privadas, inclusive da Confederação Nacional da Indústria (CNI), do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), entidades e associações empresariais setoriais, tendo em vista que, uma das prioridades do *Pacti* é a “promoção da inovação tecnológica nas empresas”, levando a uma “expansão aquém do previsto nos investimentos das empresas privadas” (Rezende, 2015). O *Pacti* também esteve articulado com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

⁵⁹ De acordo com Rezende (2015) “[...] o número de bolsas das duas agências evoluiu de 77.579, em 2001, para 149.579, em 2009, e os recursos correspondentes passaram de R\$ 813 milhões para R\$ 2 bilhões no mesmo período. [...] Ao final de 2010 foi alcançada a meta de 160 mil bolsas estabelecida no *Pacti*”.

Cabe destacar também outras iniciativas importantes como a criação da Rede Brasileira de Pesquisa sobre Mudanças Climáticas (Rede Clima) e estratégias como a Semana nacional de Ciência e Tecnologia (realizada desde 2004) e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - Obmep, foram medidas que contribuíram com o estímulo à melhoria do ensino em ciências nas escolas públicas (Rezende, 2015).

Procedido este breve resgate, considerando o nosso objeto de estudo, daremos ênfase a alguns elementos que apontam tendências contraditórias no desenvolvimento das políticas educacionais do período, destacando inicialmente o papel do *PDE* e do *Plano de metas todos pela educação* desenvolvidos a partir de 2007. De acordo com Saviani (2007b), o PDE aparece como um “grande guarda-chuva” que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, contemplando desde a educação básica à educação superior. Como instrumento centralizador e condutor das iniciativas governamentais, o autor problematiza que o PDE não se constitui especificamente em um *plano*, mas um conjunto de ações/estratégias para a realização de objetivos e metas educacionais, assim o PDE se superpõe ao PNE (cuja vigência se estabeleceria até 2011). O autor enfatiza que:

Nessas circunstâncias, considerando que o PT patrocinara a elaboração da denominada “proposta de Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira”, produzida no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação, tendo sido, também, o PT que encabeçou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, esperava-se que, ao chegar ao poder com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE. Mas isso não foi feito. [...] E agora, quando o PNE se encontra a menos de quatro anos do encerramento de seu prazo de vigência, anuncia-se o PDE formulado à margem e independentemente do PNE (Saviani, 2007, p. 1241).

Assim, a criação do PDE pelo governo vai na contramão das propostas defendidas historicamente pelo partido, cuja definição à margem do PNE, apresentou-se de forma corporativa, sem a participação da sociedade civil e de segmentos como sindicatos e associações de educadores, reforçando a centralização nas tomadas de decisões. Passível de críticas no que tange a avaliação, o PDE se apresenta como um *continuum* de algumas medidas adotadas pelo governo FHC.

O PDE, concebido como o “PAC da Educação”, cria o IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — com o objetivo de medir o desempenho do sistema nacional de educação e estabelecer metas para os municípios, seguindo a lógica de regulação

proposta pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA/OCDE), com a fixação de parâmetros de eficiência. Esses aspectos revelam “o ajustamento da política educacional brasileira às orientações de agências como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (Clementino; Oliveira, 2023). Como ferramenta de regulação e principal instrumento de avaliação da qualidade da educação básica, o IDEB é constituído pelas taxas de fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e pelo desempenho dos/as estudantes em avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Saeb. Dessa forma, passa a ser utilizado tanto para justificar as reformas em curso quanto para orientar a transferência de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas pactuadas.

Voss (2011) aponta que é com base no discurso de qualidade da educação e melhoria dos resultados do IDEB, que são propostos novos planos para a gestão da Educação Básica, como o *Compromisso Todos pela Educação* e o *Plano de Ações Articuladas* (PAR), os quais reivindicam a mobilização e responsabilização de diferentes setores sociais para sua efetivação.

O Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” foi instituído pelo Decreto 6.094/2007, propondo um novo regime de colaboração entre os entes federados, com vistas ao desenvolvimento de ações e competências políticas, técnicas e financeiras voltadas à execução de programas da educação básica. Os municípios que aderissem ao plano, comprometendo-se com as metas estabelecidas e que obtivessem baixos índices no Ideb, contariam com o apoio e o suporte técnico do MEC. Aproveitando a “maré favorável” da opinião pública, o plano traz, em sua essência, o fomento à participação da sociedade civil, assumindo a denominação do movimento organizado por grupos empresariais do terceiro setor, a partir de 2006: o projeto/compromisso social com a educação pública, *Todos pela Educação* (TPE).

Em lugar de se apoiar nessa longa história de luta dos educadores, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú- Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto

Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (Saviani, 2008, p. 13).

Oliveira (2009) lembra que desde a década de 1990 é recorrente nas políticas educacionais o ideário de que a melhoria da educação básica é “compromisso de todos” e só se estabelece com o envolvimento de toda a sociedade, evocando a participação e responsabilização social. Desse modo, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, passa a atuar como grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado: se a educação é responsabilidade de todos, cabe à União a ação supletiva na condução, orientação e desenvolvimento de políticas educativas que envolvam estados, municípios e setores da sociedade civil.

Martins (2013) ao analisar o governo Lula, afirma que a ideologia da responsabilidade social atingiu um grau significativo de aderência entre o empresariado, que levou a ampliação do número de Fundações e Institutos da classe empresarial intervindo diretamente em escolas e redes municipais por meio das parcerias público-privadas, buscando intervir, mais estreitamente, no núcleo de formulação da política educacional, algo que não se expressava na década de 1990. Afirma que o TPE atuou como protagonista político na elaboração do PNE na Conae de 2010, atingindo um respaldo significativo, legitimando o seu projeto de classe na tentativa de se projetar como orientador das políticas de educação no país.

No âmbito da educação básica Saviani (2007b e 2008) reforça que a temática da universalização e erradicação do analfabetismo, permaneceu sendo uma problemática constante, tendo como pedra angular o financiamento. Lembra que a mudança do Fundef para o Fundeb, não representou, na prática, o aumento dos recursos financeiros: o que se viu foi a ampliação do raio de atuação, que representa um ganho a nível de gestão, mas sem que isso redundasse num aumento proporcional de destinação do PIB para tal empreitada.

[...] a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas (Saviani, 2007b, p. 1252).

O empresariamento da educação perpassa, portanto, as políticas educacionais em todas as modalidades de ensino, sendo mais visível no ensino superior. Sem negar a expansão e democratização promovidas, muitos teóricos apontam a continuidade e aumento

da privatização: ampliou-se os investimentos no ensino superior, mas a apropriação de uma parcela significativa dos recursos permaneceu sendo privada. Nestes termos, como destacam Chauí (2003) e Frigotto (2011), o Prouni e o Reuni, por caminhos diversos e contraditórios, dão conteúdo à *universidade operacional*.

O PROUNI criou mais de 700 mil vagas para jovens, e isso seria fantástico se tal inclusão não fosse incorporando, ainda que de forma enviesada, a tese conservadora de Milton Friedman que, no final da década de 1950, defendia que o Estado desse aos mais pobres um *voucher* ou uma carta de crédito para escolherem onde queriam estudar. O REUNI, por sua vez, representa uma inversão substantiva de recursos de custeio para projetos e programas, quase duplicando as vagas [...] Em contrapartida, estabelece a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumenta o trabalho precário e, sobretudo, impõe uma brutal e, em muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho (Frigotto, 2011, p. 247).

O processo legal que dispõe da Parceria Público-Privada - PPP (Lei nº 11.079/2004) confirma a diluição das fronteiras entre o público e o privado. A crescente privatização interna das instituições públicas e os fomentos diretos, por meio de concessões e repasses para instituições privadas — como o Prouni e o Fies⁶⁰ — abriram caminhos para a ampliação de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no país, tendo como centralidade o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. A atividade de produção do conhecimento passou a ficar sob responsabilidade do ensino público e das parcerias firmadas com empresas, que financiam as atividades acadêmicas de pesquisa e extensão nas universidades e institutos federais, especialmente no âmbito da inovação tecnológica.

Seguindo a *lógica dos indicadores*, fundada na visão positivista e funcionalista do conhecimento (Frigotto, 2011), o governo utiliza-se da avaliação como parâmetro para o financiamento. No contexto de contrarreforma, os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), são utilizados como mecanismos de aferição da qualidade do ensino, promovendo impactos sobre a destinação de recursos, formando um *ranking* das IES. Assim, ficam estabelecidos padrões de gerenciamento, meritocracia, competitividade, produtividade e individualismo entre as instituições.

⁶⁰ Cabe lembrar que a origem do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) está vinculada ao antigo Programa de Crédito Educativo (PCE/ Creduc), aprovado 1975 no governo Geisel, com vistas a concessão de empréstimos estudantis para custos durante o desenvolvimento de cursos de graduação. O governo FHC reformula o Creduc e cria o Fies em 1999, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos.

A política educacional continua, portanto, assumindo em sua essência uma concepção gerencial, utilizando os diferentes espaços educacionais para a conformação de métodos e estratégias de/para o mercado, centrada na “pedagogia dos resultados”, como bem destaca Saviani.

Outro elemento que reforça a relação entre o público e o privado foi a criação Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, na modalidade de Educação a Distância (EaD). No período, a oferta de cursos privados à distância reconhecidos pelo MEC (através do Decreto nº 5.622/2005, que estabeleceu parâmetros jurídicos para expansão da EAD), representou um significativo aumento do número de matrículas, redimensionando ainda mais o mercado de educação: “o fetiche da tecnologia opera aqui como um argumento ideológico” (Frigotto, 2011, p. 247).

Entre 2002 à 2008 tivemos a expansão de 900%⁶¹ no ensino à distância, fazendo com que a oferta de educação aligeirada atendesse à perspectiva de formação para o mercado, sem garantias de que a mão de obra decorrente, encontrasse formas de absorção pelo mercado. Sguissardi (2015) afirma que esse contexto não seria um *processo de democratização mas de massificação mercantil* da educação superior. De acordo com o autor, a criação de conglomerados educacionais no país, a partir da abertura do capital das empresas no mercado de ações, promoveram as suas valorizações. Aponta que a partir de 2007, com a constituição de empresas educacionais que abrem seu capital e fazem oferta pública inicial (IPO)⁶² na *Bovespa* ocorre a entrada do setor financeiro na educação superior do Brasil. Este processo envolvendo as quatro primeiras empresas educacionais financeiro-rentistas – Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB – foi um passo decisivo em relação tanto à mercantilização da educação superior quanto à *oligopolização* do setor.

As PPPs, como sinalizamos, promoveram o deslocamento do orçamento público, tornando a educação um negócio extremamente lucrativo. A política educacional no governo Lula conformou-se alicerçada no movimento contraditório: absorvendo e ampliando demandas postas pelos movimentos progressistas, mas também reformulando-as para atender as demandas dos grupos conservadores, que tradicionalmente vem organizando a

⁶¹ Dados obtidos em notícia publicada no *Jornal Extra* em 19/08/2012. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/vida-de-calouro/de-2002-2008-ead-cresceu-900-no-brasil-diz-presidente-da-abed-5817545.html>.

⁶² Oferta Pública Inicial, onde as ações das empresas são vendidas ao público via Bolsa de Valores, tornando-se de capital aberto.

política de educação no país conforme os seus interesses, na implementação de programas, planos e projetos, mantendo princípios e práticas que se reatualizam. Sob a bandeira da democratização do acesso, os mecanismos estabelecidos deram continuidade ao processo de contrarreforma universitária iniciada no governo Cardoso, o que nos leva a concluir que, após a aprovação da LDB/1996 a tendência do projeto político-cultural para a educação superior, tem sido a mercantilização e expansão privada, com ênfase na EaD.

Cabe aqui situar esta particularidade histórica no bojo da totalidade, para que possamos compreender o cenário sob o qual tais políticas foram construídas, as direções ídeo-políticas e econômicas que subjazem as conquistas alcançadas e os limites e contradições apresentadas. Nesse sentido, Frigotto (2011) ressalta que as forças sociais progressistas que conduziram a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, e que vinham adquirindo protagonismo no cenário brasileiro desde a década de 1980, tinham em sua origem a tarefa de *alterar a natureza do projeto societário* com consequência para todas as áreas. Esta tarefa seria construída por uma frente ampla progressista que buscasse: “Uma espécie de quarta refundação da história nacional, isto é um *marco do não retorno*, a partir do qual impõem-se novos desdobramentos” (Oliveira 2003, *apud*, Frigotto, 2011, p. 237, grifos nossos).

O “marco do não retorno”, apontado por Francisco de Oliveira, não conseguiu se efetivar por uma série de determinações, tendo em vista que “a opção esteve centrada na realização de um governo desenvolvimentista” (Frigotto, 2011), que tinha como substrato o reformismo. A empreitada em busca da repartição da riqueza, da ampliação de acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais, capazes de proporcionar um novo panorama ideológico – com a formação de sujeitos políticos, críticos, alterando o quadro das relações sociais de dominação e expropriação que constituíram a formação sócio-histórica brasileira – não adquiriu materialidade.

Ao assentar-se, e cada vez mais, na opção pelo desenvolvimentismo, o marco do não retorno não foi construído na atual conjuntura e, por isso mesmo, não altera nem o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o definem e o mantêm (Frigotto, 2011, p. 238).

A tentativa de conciliação de interesses promoveu a manutenção do dualismo na educação, caracterizada como uma “escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (Libâneo, 2012). Diante disso, podemos

afirmar que no âmbito da educação básica: a *política da melhoria*, continuou estabelecendo-se mediante as parcerias público-privadas, alicerçada na “pedagogia dos resultados” e das competências. Desse modo, o fundo público é deslocado e deixa de atender a perspectiva de universalidade, fragmentando as ações em políticas focalistas, balizadas nos processos de avaliação e no produtivismo/eficiência emanados pela/na ideologia neoliberal. Permanece, portanto, a disputa pela hegemonia na condução da política educacional entre progressistas e conservadores, com novas roupagens, que ganharão visibilidade nos debates em torno do Plano Nacional da Educação (PNE – 2014-2024) e na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que analisaremos a seguir.

4.2 A crise do neodesenvolvimentismo e os impactos nas políticas educacionais nos governos de Dilma Rousseff (2011-2016)

O Programa de governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff de 2010⁶³ apresenta o saldo deixado pelo governo precedente para a educação: criação de 14 novas universidades, 124 extensões universitárias e aumento significativo do número de vagas nas instituições federais. De acordo com o documento, o Prouni beneficiou 704 mil estudantes pobres; foram construídas 214 novas escolas profissionais e foram feitos investimentos de mais de 40 bilhões de reais dedicados à pesquisa, que elevaram a posição do Brasil na comunidade científica mundial, criando “[...] os alicerces para o desenvolvimento da inovação tecnológica, indispensável em uma sociedade do conhecimento”.

Dos “13 compromissos de Dilma Rousseff”, os compromissos número 7 e 8, assentavam-se na necessidade de: “Garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento” e “Transformar o Brasil em potência científica e tecnológica”. Diante disto, o primeiro governo Dilma deu continuidade integralmente aos mecanismos de gestão criados nos governos do presidente Lula, especialmente no âmbito da educação básica, buscando consolidá-los e ampliá-los.

Em seus mandatos, para condução da política de educação, a presidenta contou com seis ministros, sendo eles: Fernando Haddad (2011-2012); Aloizio Mercadante (2012-2014); José Henrique Paim (2014-2015); Cid Gomes (janeiro a março de 2015); Luiz Cláudio Costa

⁶³ Documento: Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira. Disponível em: https://siac.fpabramo.org.br/uploads/acervo/Programa-de-governo-presidencia_2010.pdf.

(que ficou apenas dois meses março e abril de 2015, como interino); Renato Janine Ribeiro (abril a outubro de 2015) e Aloizio Mercadante (que retorna a partir de outubro de 2015 ficando até maio de 2016, quando acontece o *Impeachment*). Trazemos brevemente os principais instrumentos da política educacional construídos em seu mandato.

Quadro 8: Principais políticas/planos/programas no âmbito da política de educação implementados durante os governos Dilma Rousseff (2011-2016):

Legislação/Ano	Política/Programa/Plano	Ministro	Governo
Lei nº 12.513 /2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec	Fernando Haddad	Dilma I
Decreto Nº 7.642/2011	Programa Ciência Sem Fronteiras	Fernando Haddad	Dilma I
Lei n. 12.711/2012	Instituição da Política de Cotas nas Universidades e Institutos Técnicos Federais (Lei de Cotas)	Aloizio Mercadante	Dilma I
Portaria Normativa MEC N. 21/2012	Sistema de Seleção Unificada – SISU	Aloizio Mercadante	Dilma I
Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação	José Henrique Paim	Dilma I

Fonte: elaboração da autora – Dados coletados nos portais oficiais do MEC e GOV.

O PDE tornou-se um dos três pilares de gestão do governo, contemplado no relatório de avaliação do Plano Plurianual (PPA 2008-2011)⁶⁴, cuja estrutura estava organizada em torno de três agendas prioritárias: o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Agenda Social. No âmbito das políticas educacionais, a prioridade do governo se volta para a ampliação da educação profissional e promoção do ensino técnico, como fator estratégico e de suma importância para o crescimento socioeconômico.

⁶⁴ Relatório de Avaliação do Plano Plurianual (2008-2011), ano base 2011/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11607-aval-pluri-2008-2011-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.

Balizado no discurso de aquisição de ativos educacionais – propalado pelos ideólogos brasileiros do neodesenvolvimentismo para a superação da pobreza extrema⁶⁵ – propaga-se a necessidade de qualificação de mão de obra, o que levaria ao aumento da renda da população, em virtude da ocupação de melhores postos de trabalho e da valorização do mercado, que contaria com trabalhadores mais capacitados, aumentando a competitividade do país.

Nesse sentido, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a finalidade de ampliar a oferta e consolidar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – aprimorada no primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (com a Lei n. 11.892/2008) – e promover melhorias na qualidade do ensino médio ofertado. Partindo de uma visão integrada, o programa centraliza as ações voltadas à EPT, buscando superar a desarticulação que marcava a trajetória das políticas educacionais na educação profissional.

De acordo com a Lei nº 12.513/2011, Art. 1º, inciso I, são objetivos do Pronatec: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e à distância; e de cursos e programas de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional. A política de cotas, que já vinha se estabelecendo na educação superior, também foi ampliada para a Rede de Institutos Técnicos Federais através da “Lei de Cotas” (Lei nº 12.711/2012).

O público-alvo do programa são os estudantes do ensino médio das escolas públicas, trabalhadores e beneficiários dos programas sociais, articulando um amplo conjunto de instituições ofertantes. A meta inicialmente estipulada pelo governo era alcançar 8 milhões de matrículas, sendo 2,3 milhões em cursos técnicos (com duração de 01 até 03 anos) e 5,8 milhões em cursos FIC (cursos rápidos de formação aligeirada, flexíveis, com foco na inserção imediata no mercado de trabalho, totalizando 160 a 400 horas/aula com duração de 4 a 6 meses). De acordo com o Relatório de Avaliação do Plano Plurianual (2012-2015)⁶⁶, até 2015 o Programa atendeu 9,4 milhões de brasileiros, superando a prospecção inicial. Somente o Bolsa-Formação, principal instrumento do Pronatec, realizou 4,6 milhões de matrículas de 2012 a 2015, das quais 3,6 milhões em cursos FIC e cerca de 1 milhão em cursos técnicos de nível médio.

⁶⁵ Ver Castelo, 2013.

⁶⁶ Relatório de avaliação do Plano Plurianual (PPA 2012-2015 - ano base 2015), disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/709/1/relatorio-avaliacao-ppa-vol1-dimensao-estrategica.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.

As matrículas do Pronatec em cursos técnicos eram, em sua maioria, ofertadas pela rede pública⁶⁷, promovendo a ampliação dos investimentos e a expansão da rede federal de EPT e do Programa Brasil Profissionalizado. De acordo com Gomes (2016), às 214 novas unidades da fase 2003-2010 somaram-se mais 208 unidades na fase 2011-2014, garantindo a infraestrutura física para suportar parte do processo de crescimento das matrículas no segmento público.

A ampliação da rede de escolas técnicas atende às demandas emanadas do setor produtivo, na medida em que prioriza a formação de mão de obra a ser imediatamente absorvida pelo mercado. Para enfrentar o “desafio da falta de mão de obra qualificada”, obstáculo ao desenvolvimento, o governo também firmou acordos e parcerias: a expansão do ensino técnico-profissionalizante esteve atrelada ao *Acordo de gratuidade*⁶⁸ com a rede dos serviços nacionais de aprendizado do Sistema "S" (Senai, Senac, Sesi, Sesc, Senat e Senar), que passou a concentrar as matrículas dos cursos FIC⁶⁹, promovendo a continuidade das PPPs e a transferência de recursos públicos para o setor privado.

Nesse sentido, Silva e Moura (2022) analisando criticamente o saldo do Pronatec sinalizam que o programa cumpre duas funções requisitadas pelo Estado capitalista: a de acumulação (para manter ou criar as condições de desenvolvimento das empresas privadas) e a de legitimação (intrinsecamente ideológica e voltada para a manutenção da harmonia social). A separação entre a educação propedêutica e a educação profissional se manifesta na oferta entre os cursos técnicos e cursos FIC, partindo de uma perspectiva eminentemente

⁶⁷ Os Institutos Federais foram responsáveis por 34,6% das 2,7 milhões de matrículas no período 2011-2015. Outros 21% concentraram-se nas redes estaduais e municipais. Os demais ofertantes tiveram a seguinte participação: 13,9% Senai, 13,8% instituições privadas de ensino superior, 9,5% Senac e 6,8% escolas técnicas privadas (Gomes, 2016).

⁶⁸ Cabe lembrar que o *acordo de gratuidade com o Sistema S* foi firmado ainda em 2008, entre o governo federal e, inicialmente, com o Senai e o Senac. De acordo com Cassiolato e Garcia (2014, p. 44-45): “O acordo prevê que as entidades cumpram um Programa de Comprometimento de Gratuidade (PCG), com previsão de chegar à aplicação de dois terços de suas receitas líquidas na oferta de vagas gratuitas nos cursos de formação para estudantes de baixa renda e trabalhadores – empregados ou desempregados. O acordo prevê também o aumento da carga horária dos cursos, que passaram a ter, no mínimo, 160 horas. Os autores lembram que este processo envolveu uma “batalha do Sistema S” que reagiu a proposta do governo acusando-o de querer estatizar o sistema, transferindo recursos privados para o orçamento público, questão que foi resolvida graças as estratégias do MEC buscando apoio da mídia e dos parlamentares, bem como, angariando adesões de entidades em defesa da educação, obtendo assim apoio social à proposta. Também cabe destaque o papel decisivo do então Vice Presidente José de Alencar, líder empresarial de grande projeção, que participou da articulação política e no enfrentamento das intransigências de setores do empresariado (*idem*, p. 53).

⁶⁹ De acordo com Gomes (2016) no período 2011-2015, de um total de 6,6 milhões de matrículas em cursos FIC, os maiores ofertantes foram: o Senai (46,2%) e Senac (34,3%), seguidos dos Institutos Federais (11,4%), Senat (3%), Redes Estaduais e Municipais (2,6%) e Senar (2,2%).

técnico-instrumental⁷⁰, mantendo a dualidade que caracteriza a política educacional brasileira.

No âmbito do ensino superior, o cenário que já vinha se desenhando na política de educação se manteve. De acordo com o relatório de avaliação do PPA (2012-2015)⁷¹, entre 2011 e 2015, houve continuidade na ampliação do número de unidades, que passou de 274 para 331 câmpus em 63 universidades federais. Desse modo, os pilares de ampliação de vagas se consolidaram com estratégias como: abertura de novos campi e novas IES com o processo de interiorização das universidades; acesso através dos programas de financiamento Fies e Prouni⁷² potencializados com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) – que substituiu o antigo vestibular e centraliza as formas de ingresso destinando vagas tanto para as instituições públicas, quanto privadas –; ampliação da oferta de cursos EAD e dos cursos tecnológicos (de menor duração voltados à formação profissionalizante de nível superior).

Portanto, há uma significativa e inquestionável expansão do número de matrículas nas duas primeiras décadas do século XXI e ingresso da classe trabalhadora no ensino superior, entretanto, o que muitos autores ressaltam é a permanência do caráter prioritariamente privado no atendimento desta demanda. Sguissardi (2015), partindo do seu estudo-diagnóstico “Política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil, de 2002 a 2012”, afirma que os decretos de 1997 desencadearam um movimento sem precedentes de mudança estatutária e de regime administrativo do conjunto das IES privadas, que chegaram a 48% do total de 1.097 instituições no país, naquele ano. Esse movimento teve impactos sobre os governos posteriores, fazendo com que em 2010 as IES privadas chegassem a 77,8% e, em 2015, perfaziam o total de aproximadamente 80% das cerca de 2.400 IES no país. Desse modo, os dados levantados pelo autor atestam o processo de contrarreforma que vem se estabelecendo desde a aprovação da LDB de 1996, atendendo a

⁷⁰ O MEC criou o “Guia Pronatec de Cursos FIC”, atualizado ao longo da execução do Programa, a partir da demanda por novos cursos (em 2011 havia 428 cursos e a edição de 2015 contava com mais de 600). Analisando a lista percebemos que os cursos ofertados se voltam para a apreensão de técnicas “saber-operar-aplicar”, sem uma perspectiva abrangente que compreenda a técnica a partir de um contexto mais amplo de mediação teórico-prática e inserção crítica nas relações sociais. Gomes (2016) também ressalta as críticas destinadas ao programa sobre a aderência obtida pelo Pronatec entre os cursos ofertados e as necessidades do mercado de trabalho, tendo em vista que, em algumas localidades, eram disponibilizados “Cursos de prateleiras”, constante nos portfólios das instituições ofertantes.

⁷¹ Ver nota de rodapé 75.

⁷² De acordo com o relatório de Avaliação (PPA 2012-2015) o Programa Universidade para Todos - Prouni atendeu quase 1,75 milhão de estudantes até 2015, sendo 904 mil estudantes negros e indígenas e o novo Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, concedeu entre 2010-2015 2,18 milhões de financiamentos.

prerrogativa do ajuste neoliberal para a educação superior, evidenciando a hipótese de que vem ocorrendo no Brasil:

[...] um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil”, tendência que “impede uma efetiva democratização do “subsistema” (Sguissardi, 2015; p. 869).

Outra estratégia de destaque na educação superior durante o governo Dilma foi o *Programa Ciência Sem Fronteiras* (PCSF). O programa destina-se ao intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação dotando-os de “competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento”. Através da concessão de bolsas de estudo, com prioridade para áreas técnicas com foco nas “indústrias tecnológicas”⁷³, o programa ampliou a mobilidade internacional de pesquisadores, para suprir as necessidades de demandas específicas ao avanço e desenvolvimento científico e tecnológico e, por conseguinte, aumentar a produtividade.

O relatório do PPA (2012-2015) destaca que o programa é um importante instrumento na cooperação internacional, com relevante impacto na internacionalização da educação, ciência e tecnologia do Brasil. Afirma que até 2015, o PCSF concedeu mais de 62 mil bolsas, com investimentos de R\$ 3,8 bilhões. Apesar do estímulo, cabe ressaltar que a perspectiva de internacionalização, atende ao pressuposto de manutenção dos acordos estabelecidos desde a década de 1970, mantendo a dependência e importação de estratégias educacionais, especialmente na área de ciência e tecnologia.

A ênfase em áreas específicas e “prioritárias” também foi alvo de críticas por parte de algumas comunidades de pesquisa. De acordo com Júnior (2012) a principal fragilidade do programa, assenta-se na “[...] ideologia de que o progresso da nação e o desenvolvimento econômico e social são frutos, exclusivamente, de avanços científicos e tecnológicos”. Para o autor, esta problemática está fundamentada na própria compreensão de *ciência*, por parte

⁷³ As áreas contempladas no PCSF são: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1>. Acesso em: 05 out. 2024.

dos formuladores, promovendo um modelo linear de inovação e desenvolvimento, que não promove a cooperação entre as diversas áreas de conhecimento. Para além da segregação de áreas, o autor salienta que o PCSF apresenta uma série de contrastes: alto custo relativo e social, incompatibilidade com a estrutura de ensino e pesquisa nacional e falta de garantia dos resultados. Também destaca os “[...] aspectos ideológicos relacionados às alianças políticas que se estabeleceram entre comunidade de pesquisa e as elites burocráticas e econômicas (Júnior, 2012, p. 347).

Além desses breves recortes, situando os principais instrumentos que marcaram a política educacional durante o governo Dilma Rousseff, destacamos a disputa de projetos em torno da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017). Os debates para a aprovação desses documentos extrapolaram o campo educacional, alcançando o cotidiano e refletindo as correlações de forças que atravessaram as determinações político-ideológicas da sociedade brasileira nos anos seguintes. Diante desse cenário, propomos um resgate dos elementos sócio-históricos e político-econômicos que caracterizaram o período e trazem implicações nas disputas ideológicas, que adquiriram maior evidência a partir de 2015.

4.2.1 As repercussões da crise de 2008: o espraiamento do ideário neoconservador no cotidiano e os debates para aprovação do PNE (2014-2024) e da BNCC (2017)

O governo Lula atravessou os primeiros anos da crise de 2008 conseguindo manter um quadro de estabilidade econômica e política, mesmo em meio aos escândalos do *mensalão*, que ocorreram em 2005. A desconcentração de renda, a elevação real do salário mínimo e do poder de compra dos trabalhadores, aumentando o consumo, mantiveram o mercado interno fortalecido. Com políticas públicas redistributivas e a adoção de “políticas anticíclicas” – redução das taxas de juros; renúncias fiscais, como a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) em alguns produtos; oferta de crédito e ampliação de investimentos, com o estímulo a setores econômicos afetados pela crise – foi possível estabelecer a manutenção dos índices de emprego e da inflação estáveis, mantendo o país imune aos efeitos imediatos da crise econômica global.

Entretanto, o governo Dilma já inicia sentindo as repercussões do quadro de recessão, cujos desdobramentos evidenciaram um cenário de crise política e institucional que marcou especialmente os anos de 2013 à 2016, comprometendo a hegemonia alcançada pela gestão petista. Processou-se uma série de impasses entre a manutenção dos lucros capitalistas, cuja tendência de queda havia se agravado, e a necessidade de investimentos em políticas sociais para contrarrestar os efeitos da crise.

A nova matriz econômica (NME) – política que previa a aceleração do crescimento e estímulo da economia a partir de uma política fiscal voltada para os investimentos públicos e ampliação dos programas sociais – foi a estratégia buscada para reverter os efeitos da crise. Entretanto, as dificuldades orçamentárias a partir de 2011 e 2012 levaram o governo a adotar medidas de ajustes nos gastos públicos, buscando a reativação da economia nacional diante da queda no PIB e aumento da inflação: com políticas de juros baixos e taxa de câmbio competitiva, buscava-se ampliar os investimentos privados.

Nesse contexto, os principais objetivos do governo Rousseff eram incentivar o investimento privado e reverter a sobrevalorização do real, que havia trazido consequências adversas para o crescimento econômico em geral e para a indústria manufatureira em particular. Para tratar desses problemas estruturais, o governo introduziu um novo conjunto de políticas de desenvolvimento voltadas para a infraestrutura e os bens e serviços básicos. O objetivo era aumentar a produtividade, reduzir os custos de produção e desenvolver cadeias produtivas estratégicas, especialmente nos setores de petróleo (em meio à importante descoberta de grandes reservas no chamado pré-sal, no Atlântico Sul), eletricidade, transporte e habitação. O governo desejava também reduzir as taxas de juro domésticas, de modo a apoiar o capital produtivo à custa dos interesses financeiros. O resultado desse conjunto de políticas deveria ser uma reversão do déficit em transações correntes e a sustentabilidade da dívida pública interna. O fracasso das políticas orientadas pela NME, no contexto do agravamento da crise externa, levaria ao impeachment da presidenta, em 2016 (Saad Filho; Morais, 2019, p. 205).

A crise agrava-se diante de um cenário internacional complexo, com países como os Estados Unidos e China adotando políticas restritivas, trazendo impactos ao mercado interno. Entre as medidas associadas aos desafios da NME estavam: taxas de juro mais baixas, a desvalorização do real e a redução dos custos de energia e de transporte, alinhando-se às “[...] exigências da burguesia interna [fazendo com] que a política do governo passasse a ser pautada pela chamada “Agenda Fiesp”, em referência ao projeto econômico da mais poderosa organização empresarial do país” (Saad Filho; Morais, 2019, p. 207). Entretanto, a

política monetária e fiscal de “aposta” no investimento privado não obteve o resultado almejado tendo em vista a falta de resposta do mercado a esses estímulos.

De acordo com Castelo (2016) tornou-se patente a “desigualdade na distribuição do orçamento da União para as classes sociais”, uma vez que, priorizou-se o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública. Ainda assim, a burguesia brasileira estava insatisfeita com a queda da taxa de lucro, tendo em vista que havia cessado o ciclo de expansão potencializado pelo ‘boom das *commodities*’ e da exportação. Agora, as políticas redistributivas e a presença do Estado na economia, regulando várias instâncias da vida socioeconômica, já não era bem-vinda e a “conciliação” estabelecida começa a entrar em colapso. Era necessário promover a reconfiguração do Estado para garantir a maximização dos lucros e reverter os efeitos da crise.

A conjuntura ideopolítica passou a enfrentar tensionamentos e alguns acontecimentos marcaram o período, tomando proporções importantes para a luta de classes. No âmbito internacional, a partir de 2010, diversas manifestações eclodiram em alguns países, que ficaram conhecidas como “Primavera Árabe”: movimentos populares espontâneos que passaram a denunciar os impactos do contexto de recessão. No Brasil, em junho de 2013, manifestações populares ocorreram em diversas cidades, inicialmente motivadas pelo aumento das tarifas nos transportes públicos. As pautas, entretanto, foram tomando outras dimensões e incorporando diferentes segmentos, organizações e movimentos sociais de espectros ideológicos heterogêneos e interesses distintos (como por exemplo, a participação da Central Única de Trabalhadores (CUT) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), como principal representante do setor empresarial), constituindo-se um cenário bastante complexo que teve repercussões políticas significativas para o *antipetismo*.

Nas pautas que marcaram as “*Jornadas de junho*” de 2013, como ficou conhecido o levante popular, estava os investimentos em infra-estrutura para subsidiar a realização dos eventos esportivos mundiais (Copa das Confederações de Futebol (2013), a Copa do Mundo Fifa (2014) e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos (2016)); violência policial; reivindicações e direitos trabalhistas (considerando o aumento exponencial do índice de desemprego e o fechamento de grandes empresas); a falta de investimentos nas políticas públicas (especialmente saúde e educação); corrupção; etc.. A heterogeneidade das demandas revela um evidente questionamento sobre o papel do Estado diante do agravamento da crise.

Esse contexto de ebulição social fez com que Dilma apresentasse à nação, em 24 de junho de 2013, um *Pacto Social com cinco medidas*: responsabilidade fiscal, reforma política, saúde, mobilidade urbana e educação⁷⁴. “A primeira delas [...] é a disciplina fiscal, um claro recado à plutocracia mundial”, sinalizando que o governo manteria o superávit primário para arcar com as dívidas internas e externas (Castelo, 2016, p. 60). Em discurso realizado durante a reunião com governadores/as e prefeitos/as para apresentação da proposta, a presidenta, reconhece a potencialidade das manifestações, ressaltando que:

O povo está agora nas ruas, dizendo que deseja que as mudanças continuem, que elas se ampliem, que elas ocorram ainda mais rápido. Ele está nos dizendo que quer mais cidadania, quer uma cidadania plena. As ruas estão nos dizendo que o país quer serviços públicos de qualidade, quer mecanismos mais eficientes de combate à corrupção que assegurem o bom uso do dinheiro público, quer uma representação política permeável à sociedade onde, como já disse antes, o cidadão e não o poder econômico esteja em primeiro lugar. É muito bom que o povo esteja dizendo tudo isso em alto e bom som. Cabe a cada um de nós – presidenta, ministros, governadores, governadoras, prefeitas, prefeitos –, cabe a cada um de nós cumprir essa nova e decisiva dimensão da vontade popular. Nós todos sabemos onde estão os problemas. Nós todos sabemos que podemos construir soluções. Mas também sabemos das incontáveis dificuldades para resolvê-los (Jornal Extra, 25/06/2013).

No tocante a educação, Dilma reforçou no mesmo discurso as dificuldades orçamentárias e a necessidade de destinação dos *royalties* do petróleo e recursos da exploração do pré-sal, para arcarem com os investimentos na política educacional:

Concluo com o Pacto da Educação Pública. Nenhuma nação se desenvolve sem alfabetização na idade certa e sem creches para a população que mais precisa, sem educação em tempo integral, sem ensino técnico profissionalizante, sem universidade de excelência, sem pesquisa, ciência e inovação. São condições essenciais para alcançar essas metas a formação, a valorização e bons salários para os educadores, e isso exige recursos. Avançamos muito nas últimas décadas, para reverter o atraso secular da nossa educação, mas agora precisamos – vou repetir – de mais recursos. Por isso mesmo o meu governo tem lutado, junto ao Congresso Nacional, para que 100% dos royalties do petróleo e os recursos, 50% dos recursos do pré-sal, a serem recebidos pelas prefeituras, pelo governo federal, pelos municípios, e a parte da União, eu repito, sejam investidos na educação (Jornal Extra, 25/06/2013).

⁷⁴ Informações constantes na reportagem Jornal Extra, de 25/06/2013. Disponível em: <https://exame.com/brasil/veja-integra-do-discurso-de-dilma-rousseff-sobre-os-5-pactos/>. Acesso em: 10 out. 2024.

Em um contexto de retração do crescimento da economia, as disputas pelo orçamento público minaram o “Pacto pela educação” proposto pela presidenta. Paulani (2016) ressalta que o corte efetuado nos investimentos públicos para criar o espaço para as desonerações, o esgotamento dos espaços derivados do consumo e a continuidade da crise externa, culminaram na redução da taxa de crescimento que chegou a 0,1% em 2014.

Neste cenário, tramitava nas casas legislativas o PL 8035/2010 que visava a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, tendo em vista o fim da vigência do PNE 2001-2010. Os debates para a elaboração do novo PNE continuaram em 2011, entretanto, se estenderam por três anos, sendo sancionado em 25 de junho de 2014, sem vetos, no final do primeiro governo Dilma.

A Lei 13.005/2014 entra em vigor elencando metas e estratégias para o decênio 2014-2024, dentre as quais destacam-se: a universalização da educação básica, da pré-escola ao ensino médio, inclusive no acesso das pessoas com deficiência, ofertando atendimento especializado no ensino regular; oferta de educação em tempo integral; ampliação do acesso à educação profissional técnica de nível médio; ampliação das matrículas no ensino superior e na pós-graduação; valorização do magistério; promoção da gestão democrática nas escolas; e, especialmente, o aumento do investimento na educação. Tendo em vista que o governo FHC havia vetado a destinação dos 7% do PIB, proposto no plano anterior, o PNE 2014-2024 deixou expresso em sua última meta (*meta 20*) a destinação de 10% do produto interno bruto nacional para os investimentos na política educacional até o final da vigência, aspecto que representou um avanço perseguido pelas categorias e movimentos em defesa da educação pública, desde a década de 1930.

Cabe ressaltar que os impasses em torno da aprovação do novo PNE foram frutos de disputas e conflitos de interesses de grupos políticos e econômicos, especialmente em relação ao financiamento. Algumas entidades do setor educacional, coordenadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), mobilizaram a campanha “Veta, Dilma!”⁷⁵, denunciavam que a inclusão de programas como ProUni; Fies; Ciência sem Fronteiras e Pronatec nos 10% do PIB, deslocaria para as instituições privadas parte significativa do orçamento, defendendo que os recursos deveriam ser destinados, exclusivamente, para as escolas e universidades públicas, para que as metas e estratégias

⁷⁵ Em carta enviada à presidenta Dilma Rousseff, reforçavam que fosse excluída do PNE a destinação de parte dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para programas desenvolvidos em parceria com instituições privadas e a bonificação às escolas que melhorarem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/entidades-pedem-dois-vetos-no-pne-0799>. Acesso em: 20 out. 2024.

conseguissem ser alcançadas. Entretanto, o parágrafo 4º, do Art. 5º manteve nesta previsão: “os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de *incentivo e isenção fiscal*, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil” (Brasil, 2014, grifos nossos), reafirmando às PPPs.

É necessário abrir um parêntese sobre o processo de construção do PL 8035/2010, cuja proposta foi formulada no último ano de mandato do presidente Lula. Alguns autores (como Neves, 2013; Silva, 2013 e Martins, 2013) apontam que, mediante articulações do MEC, as metas do novo PNE foram balizadas pelas metas do PDE e consequentemente do TPE. Neves (2013) afirma que diferentemente da elaboração do PNE de 2001, que contava com dois projetos político-educacionais em disputa (um elaborado pelas entidades e outro encaminhado pelo executivo, com prevalência deste último); o PNE 2011 foi elaborado num processo de “*concertação social*”: sob a condução do MEC é organizada em 2010 a Conferência Nacional de Educação (Conae), formando uma comissão composta por representantes de órgãos educacionais governamentais, entidades da sociedade civil, empresariado e setores da classe trabalhadora. O Documento final da Conae/2010, constituiu a síntese entregue ao governo federal da proposta do PNE 2011-2020.

Considerando que o governo federal, articulador, organizador e patrocinador da Conae 2010, não assumiu várias das deliberações desse evento como diretriz central para o projeto de PNE, pode-se afirmar que essa conferência consistiu em um simulacro de participação autônoma da sociedade na definição das políticas educacionais do país para os próximos dez anos. Apesar dos discursos e anúncios do governo federal e da esperança de vários segmentos da sociedade de que esse evento contribuiria para o fortalecimento da democracia no país e para a melhoria da qualidade da educação, várias proposições de seu documento final pouco foram consideradas pelo governo central para a proposição do PNE (Silva, 2013, p. 66).

A nova cultura cívica defendida pelos governos neodesenvolvimentistas, que segundo Silva (2013) toma como pressuposto as teses do ideólogo do neoliberalismo de “Terceira Via” Antony Giddens, estabelece uma nova relação do aparelho do Estado com a sociedade civil, marcando um contexto de coesão social, onde a ampliação dos meios de participação se estabelecem articulados aos mecanismos de institucionalização e controle. Neste sentido, o estímulo à participação social, corrobora com a construção do consenso e objetiva “reforçar ideias, valores e práticas fundamentais ao projeto burguês de sociedade e

de sociabilidade, envolvendo entidades do terceiro setor na solução de problemas sociais em parceria com o aparelho de Estado e a iniciativa privada” (Silva; 2013, p. 60). Esta articulação, teve como resultante a cooptação dos grupos que anteriormente compunham o *Fórum em defesa da Escola Pública*, inviabilizando a organização dessas entidades para elaboração de um projeto próprio de PNE, assumindo a agenda do “Plano de Metas Compromisso Todos pela educação” contemplada nas diretrizes propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação PDE-2007.

Neves (2013, p. 25) ressalta que o documento síntese das proposições da Conae/2010 foi sistematizado por uma comissão integrada pela Unesco, MEC e especialistas em educação. A autora chama atenção para “a presença da Unesco, especialmente, no momento de definição dos rumos da educação escolar nacional e, inversamente, a ausência de representantes da sociedade civil nessa etapa decisiva de elaboração do PNE”; aspecto que demonstra a forte ingerência dos organismos internacionais na formulação e execução da política educacional brasileira, e o caráter contraditório do discurso democrático do evento, tendo em vista que imprimiu à participação social um caráter mais consultivo do que deliberativo.

Para Neves (2013, p. 28) a constatação tardia desses mecanismos por parte de um contingente expressivo dos membros participantes da Conae, pode explicar o volume de emendas apresentadas ao projeto em tramitação no Congresso Nacional: até junho de 2011 foram apresentadas 2.919 emendas à Comissão Especial que analisava o projeto em tramitação na Câmara. Fechamos o parêntese.

Outro movimento, de cunho estritamente ideopolítico, contribuiu para a demora na aprovação do PNE. O avanço do movimento neoconservador na política educacional se expressa de forma mais intensa com a emergência de duas pautas que se fizeram presentes nos debates para aprovação do PNE e BNCC, cujas repercussões tiveram, a nosso ver, estrita relação com a crise da hegemonia neodesenvolvimentista, marcando centralidade nos pleitos eleitorais que se seguiram: entra em cena as discussões em torno da chamada *Ideologia de Gênero* e do *Movimento Escola Sem Partido* (MESP).

No PL 8035/2010 enviado à Câmara dos Deputados, a palavra “Gênero” aparecia no Art. 2º “São diretrizes do PNE: III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”; Meta 3 - que tratava sobre a universalização do ensino entre 15 e 17 anos, mais especificamente na estratégia 3.9 que estabelecia: “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada, por

preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”. Souza (2014) ressalta que durante os debates da Conae, “as bases socioculturais da desigualdade foram destacadas, e a reivindicação de uma educação pautada na justiça social constituiu a tônica do documento” resultante da conferência, ampliando-se a necessidade de superação das desigualdades.

Um dos aspectos mais debatidos do PNE, além do financiamento da educação, foi, como nas conferências de educação, o da inclusão, que levou à discussão das desigualdades étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual experimentadas no dia a dia escolar. Nesse debate, as articulações dos movimentos feministas e LGBT tiveram papel fundamental para o delineamento das diretrizes que orientariam o Plano em sua ação nos próximos dez anos no enfrentamento das desigualdades acima referidas (Souza, 2014, p. 192).

Entretanto, após tramitação o PL foi modificado na Câmara, enviado para o Senado em 2012 e retorna à primeira casa legislativa em 2014, através do substitutivo⁷⁶, que retirava os termos “gênero” e “orientação sexual”, abrindo margem para a discussão em torno da chamada “ideologia de gênero”. Setores ortodoxos, católicos e evangélicos, “Sob o argumento de que o PNE estava sendo utilizado para a propagação da “ideologia de gênero”, [...] deflagraram intensa campanha midiática contra o substitutivo” (Souza, 2014, p.190).

Esse embate fez com que o termo “gênero” fosse suprimido na redação final da Lei 13.005/2014 aprovada e sancionada da seguinte forma: Art. 2º inciso III: “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Nesse ínterim, O MEC e o CNE “publicaram notas criticando a omissão nos Planos de Educação de ações voltadas para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual”, este último, reforçando que ao não tratar da temática, o plano apresenta incompletude e necessita de revisão (Reis, Eggert; 2017, p. 18).

Para além da questão terminológica, o movimento expressou demandas de grupos religiosos que demonstraram força política, fazendo com que o debate adquirisse conotação

⁷⁶ De acordo com Souza (2014, p. 194), o relator no Senado Vital do Rêgo (PMDB-PB), em seu primeiro parecer, reconhece a necessidade de mencionar “as espécies de discriminação que se deseja combater” sob o argumento de cumprir a orientação constitucional e propõe a retomada do texto que elenca os tipos de discriminação. Entretanto, após pressão de grupos católicos e evangélicos – que realizaram uma forte campanha contra o substitutivo do Senado e se organizavam nas redes sociais e em *sites*, incluindo visitas de líderes religiosos ao seu gabinete – denunciando a suposta “ideologia de gênero”, o Senador voltou atrás, retrocedendo em seu parecer: “Sem constrangimento, o senador retira o substitutivo, argumentando não encontrar “definição consensual na doutrina” e nem na “tradição legislativa”, contrapondo-se, assim, ao seu primeiro parecer, que indicava a constitucionalidade da identificação das discriminações” (*idem*, p. 195).

ideológica, confrontando-se com a perspectiva de laicidade. A justificativa estava pautada na mistificação de que temas como diversidade e sexualidade – que tinham por objetivo implementar políticas de prevenção contra a evasão, motivada por preconceitos e discriminações identitárias, além de fomentar a inclusão no ambiente escolar – eram danosos e promoviam a distorção dos conceitos “homem e mulher” colocando em xeque o modelo tradicional de família. Os impasses tinham por base a construção de um *pânico moral*, enfatizando os valores mais conservadores do tradicionalismo cristão.

Na luta pelos significados sociais da temida “ideologia de gênero”, em um país historicamente marcado por altos índices de violência contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, saíram vitoriosos os discursos antifeministas, antigênero e antiesquerda, esta última, a expressão cabal da “decadência moral da sociedade”. Diversos políticos de direita passam a utilizar a religião e a “defesa da família tradicional” como estratégia para angariar força e respaldo social, tornando-se um *slogan* político eficaz perante os avanços de pautas inclusivas do campo progressista na sociedade. Aproveitando-se do contexto contra-hegemônico emergiram as pautas mais reacionárias e autoritárias sob alegação da defesa da “família tradicional” e da “liberdade de expressão”, contra a ameaça do “comunismo” associado ao Partido dos Trabalhadores.

Os ares democráticos, passaram a ficar turvos. A quebra na hegemonia ideopolítica que vinha se estabelecendo nos governos do partido dos trabalhadores, expressou-se de forma evidente no pleito eleitoral de 2014. O “retorno das lutas de classes”, após um período de consentimento passivo das classes subalternas ao projeto neodesenvolvimentista, evidenciou-se na polarização que se manifestou incisivamente na eleição para escolha presidencial, marcada pelo *antipetismo*. As classes dominantes iniciam o processo de reestruturação político-econômica do país, desafio que requisita um redirecionamento ideológico das massas, para garantir as mudanças em curso, alterando a direção intelectual-moral do consenso.

No mesmo ano, Dilma Rousseff (PT) foi eleita para o seu segundo mandato com 51,64% dos votos, contra 48,36% do candidato da oposição Aécio Neves (PSDB) e 21,10% de abstenções⁷⁷. Em 2015, ao tomar posse, a presidenta eleita definiu o lema de seu governo: “Brasil, pátria educadora”, sinalizando que a educação seria prioridade. Entretanto, o início da sua gestão foi marcado pela alta rotatividade de ministros, desaceleração de programas e

⁷⁷ Dados obtidos no Portal de Notícias G1: Eleições 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/apuracao-votos-presidente.html>. Acesso em: 20 out. 2024.

restrição orçamentária. De acordo com alguns especialistas, neste ano, o Brasil enfrentou a maior variação negativa do PIB no período, demonstrando sinais de exaurimento do modelo social-liberal/neodesenvolvimentista, insuficiente para reverter os efeitos da crise contemporânea, que resultou em uma guinada neoliberal: o Estado brasileiro precisaria passar por “reformas necessárias”, restringindo a sua atuação, cortando investimentos sociais e ampliando o processo de privatizações, gerando cortes bilionários na política educacional.

Sob acirramento da crise econômica, o Pronatec, carro-chefe da educação durante o primeiro governo Dilma, experimentou um forte processo de desaceleração. Gomes (2016) comparando as dotações autorizadas, para expansão e reestruturação física das redes públicas de EPT, destaca que: em 2013 foi autorizado R\$365 milhões, em 2014 R\$1,2 bilhão, em 2015 R\$787 milhões e no ano de 2016 R\$474 milhões. Os cortes estimados foram de R\$ 10,6 bilhões, o que reduziu o orçamento autorizado para a educação em 2015, de cerca de R\$ 109 bilhões, para aproximadamente R\$ 98 bilhões⁷⁸. O ajuste fiscal fez com que o Fies tivesse uma redução de 57% e impactou programas como o *Mais Educação* e o PDDE. As metas do PNE, recém-aprovado, não conseguiram ser cumpridas. As IES também sofreram com o corte de verbas e enfrentaram dificuldades de manutenção em virtude do contingenciamento, e diante desse cenário, ocorreram diversas greves e mobilizações nas Universidades Federais de todo o país, lideradas pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes).

Em um contexto nada favorável à educação, iniciam-se os debates para aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessários para a promoção de melhorias na educação básica nacional e atender ao que preconizava as legislações vigentes – Constituição de 1988, LDB de 1996 e PNE 2014 – que previam a definição de uma base curricular nacional para todos os níveis de ensino. Em decorrência da conjuntura político-econômica, a instabilidade também se mostrou frequente na administração do MEC entre 2015 e 2016, marcada pela rotatividade de ministros – estiveram na condução da pasta Renato Janine Ribeiro e Aluizio Mercadante, respectivamente.

Vários segmentos participaram do debate. Além do MEC participaram o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional dos Dirigentes

⁷⁸ Fonte: Portal de notícias Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-12/sob-o-lema-patria-educadora-educacao-tem-cortes-no-orcamento-e-greves>. Acesso em: 25 out. 2024.

Municipais de Educação (UNDIME) representando o poder executivo em âmbito federal, estadual e municipal; o CNE e o Fórum Nacional de Educação. Participaram também organizações da sociedade civil e alguns institutos e fundações ligadas ao setor financeiro e empresarial, com destaque para o *Movimento pela Base* (MPB) e o TPE. Associações de pesquisadores em educação (como a Anped e Anpae) e organizações sindicais (como a Andes e o CNTE) também estiveram à frente deste processo, posicionando-se criticamente.

A primeira versão da BNCC foi elaborada pelo MEC em setembro de 2015, após consulta pública individualizada realizada no site da instituição. A segunda versão foi fruto de seminários estaduais promovidos pelo Consed e Undime, contando com a participação de professores, gestores, especialistas e entidades da educação, que foram sistematizadas por pesquisadores, ainda no Governo Dilma, publicada em maio de 2016.

Sob o invólucro da busca por um denominador comum, que unisse os interesses dos diversos setores envolvidos – profissionais da educação, sociedade civil, especialistas, governo e organizações empresariais – foi criado o *Movimento Pela Base* (MpB) que se coloca como: “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”⁷⁹. Andrade, Neves e Piccinini (2017, p. 7), por outro lado, identificam o movimento como “expoente do reformismo da educação básica”, uma vez que seus articuladores são “[...] organizações do terceiro setor e instituições privadas, representantes de banqueiros e empresários (como a Fundação Lemann), com grande articulação com políticos e acadêmicos”.

Os ‘interesses coletivos’ que sustentam o movimento advém da construção de um ideário articulado em seminários e fóruns internacionais realizados em universidades norte-americanas, promovidos por um de seus financiadores: a Fundação Lemann. De acordo com Michetti (2020) os encontros ocorreram em diversas instituições culminando no evento denominado *Lemann dialogue* reunindo acadêmicos, empresários, agentes do poder público e sociedade civil para a discussão de questões estratégicas para o país, desenvolvendo também seminários específicos sobre a BNCC – na Yale University nos EUA, bem como em Campinas e em São Paulo – com participação do MpB. Esta orientação concedeu ao MpB um *status* de “lastro técnico-científico”, que gozava de duas fontes de legitimidade:

⁷⁹ Informação disponível no site do MpB: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 out. 2024.

“[...] os “especialistas” e a “sociedade civil organizada”, recorrendo tanto à legitimação técnico-científica quanto à da vontade geral” (Michetti, 2020, p. 5).

Nesse sentido, a participação do MpB disputando espaço na condução das propostas representou, segundo Andrade, Neves e Piccinini (2017), os interesses plurais de grandes grupos empresariais, tendo o “[...] “Todos Pela Educação”, [como] expoente ideológico do empresariado contemporâneo que busca dirigir a educação pública, e que foi a precursora e naturalmente figura no Movimento pela Base”. Esta imbricação do TPE com o MpB redundou em uma busca de legitimidade da interferência empresarial na educação pública, fundamental para superar a “crise” na educação brasileira. Voltaremos a esta questão mais à frente.

No âmbito das disputas ideopolíticas outro movimento se colocou incisivamente nos debates: o Movimento Escola sem Partido, cujo eixo discursivo-articulador central era a denúncia da “doutrinação” na educação. A pauta conservadora do MESP surgiu em 2004⁸⁰, mas tomou maiores proporções a partir de 2015, nas discussões para aprovação da Base. A construção do documento que definiria o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica foi alvo dos embates propostos pelo movimento, que reivindicava a despolitização do ambiente escolar. A suposta “doutrinação Marxista” propalada pelo MESP com a proposta de “desideologização” dos espaços escolares, era convergente com os debates sobre “ideologia de gênero” que ganharam destaque desde a aprovação do PNE.

De acordo com o DIAP (2014, p. 13) o congresso eleito em 2014 era: “[...] pulverizado partidariamente, liberal economicamente, conservador socialmente, atrasado do ponto de vista dos direitos humanos e temerário em questões ambientais”. A necessidade de “ir contra tudo o que está posto” mobilizou a adesão da população a personagens caricatos,

⁸⁰ Quando o advogado Miguel Nagibe, partindo, segundo ele, de uma experiência pessoal com sua filha e um professor de história, cria uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Constitui-se como um movimento que tem por objetivo “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, tendo por instrumento um *site*, espaço de propagação das ideias, mecanismo de vigilância e denúncias, cuja “inspiração” partiu de um movimento Norte-americano, de origem semelhante, denominado *NoIndoctrination*. No espaço virtual, no ícone “Conheça o Programa Escola Sem Partido”, consta o argumento “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” cuja proposta é a afixação de cartazes nos espaços escolares, com os “Deveres dos Professores”, além de “modelos” adaptáveis de anteprojetos de Lei, para subsidiar propostas voltadas a criação de Projetos de Lei que tratem do “Programa Escola Sem Partido” nas diferentes esferas da administração pública. Informações extraídas do *site*: <http://www.escolasempartido.org>.

declaradamente conservadores, que promoviam pautas contrárias aos debates progressistas⁸¹ e as políticas sociais implementadas nos últimos governos.

A conjuntura política deu ênfase ao ideário conservador do MESP, instigando atitudes de policiamento a profissionais da educação e a censura, sustentada no discurso de “defesa da família” e ampliação dos valores patriarcais, reforçando a necessidade de estabelecer “o que pode ser tratado em sala de aula”, através da afixação de cartazes divulgando a “liberdade de aprender” dos alunos. A propaganda em torno da “doutrinação política e ideológica” nos espaços educacionais, como deturpadora da moralidade cristã, ganhou adesão de políticos de extrema-direita, abrindo vias para a disseminação do *Programa Escola sem Partido*, a partir da submissão de Projetos de Lei.

A primeira iniciativa de criação do Programa Escola Sem Partido na política educacional foi promovida na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, como propositura do então Deputado Estadual Flávio Bolsonaro, que solicitou de Miguel Nagibe, idealizador do movimento, a elaboração de um instrumento que contemplasse as suas propostas, culminando no PL n° 2.974/2014. Esta ação teve efeito multiplicador fazendo com que em várias localidades do país, fossem votados projetos com o mesmo teor. Em âmbito nacional o PL n° 867 de 2015⁸², de autoria do Deputado Izalci (PSDB-DF), propunha a inclusão do Programa Escola sem Partido na LDB. O PL trazia em ser Art. 2º, como princípios basilares a neutralidade política, ideológica e religiosa no ensino; pluralismo de ideias, liberdade de aprender e de crença; direitos dos educandos e dos pais “a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Para além das normas de conduta de professores e alunos, o PL lista em anexo “Os deveres do professor” e um apensado de leis incluindo a LDB/1996, a Constituição de 1988, o ECA e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Apesar da defesa da “neutralidade”, vários intelectuais denunciam que o MESP é carregado de tendências autoritárias, anticientificistas e com um claro posicionamento de

⁸¹ De acordo com o DIAP (2014) “[...] a eleição de mais de uma centena de parlamentares integrantes de bancadas conservadoras, especialmente a evangélica e a de segurança, policial ou da bala, que foram eleitos, prioritariamente, para combater a união homoafetiva, impedir qualquer tentativa de descriminalização do aborto e da maconha, revogar o Estatuto do Desarmamento, reduzir a maioria penal, acabar com as penas alternativas em substituição à cadeia, e reduzir o direito de ampla defesa na esfera criminal, entre outras pautas retrógradas”.

⁸² Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015#:~:text=S%C3%A3o%20vedadas%2C%20em%20sala%20de,pais%20ou%20respons%C3%A1veis%20pelos%20estudantes. Acesso em 20 nov. 2024.

aniquilação do pensamento crítico-progressista, tendo como base um forte fundamentalismo religioso. Penna (2017, p. 37) analisando o PL nº 867/2015 aponta que embora o documento, em seu artigo terceiro, se propunha a coibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, não apresenta uma definição sobre a mesma: “o que já é um elemento de inconstitucionalidade: como proibir uma prática sem defini-la claramente?”. O autor ressalta que a proposta opera uma “dissociação questionável entre ideologia e neutralidade”, sustentada na “proibição de mobilizar valores de qualquer natureza”, entretanto, nas suas estratégias de intervenção, deixam claro quais valores desejam abolir.

Penna (2017) e Espinosa e Queiroz (2017), destacam que o próprio fundador do movimento foi durante alguns anos articulista do *Instituto Millenium* (Imil): um dos *think-thank* mais representativos do pensamento liberal brasileiro, onde participou como autor de artigos e doador, defendendo a difusão dos valores neoliberais. Espinosa e Queiroz (2017, p. 60), buscando desmistificar o apartidarismo e a negação das vinculações ideológicas do MESP, destacam a sua articulação com outras organizações e grupos destacando: o Foro de Brasília, *Revoltados On Line* e Movimento Brasil Livre (MBL), construindo uma união de forças ideopolíticas estratégica “[...] através de uma causa moral que tem o potencial de quebrar as diferenças entre as classes sociais e entre segmentos religiosos”, consolidando a sua pauta ideológica na agenda pública nacional, com apoio parlamentar e midiático.

A própria escolha do nome “Escola sem Partido” parece ter sido feita para facilitar este subterfúgio e, assim, viabilizar a ocultação do verdadeiro sentido da iniciativa. Assim, vemos a aderência ao Escola sem Partido de ideários de movimentos tanto conservadores quanto liberais, dentre eles os institutos e movimentos organizados de cunho liberal e o MBL, por exemplo. Entretanto, quem está dominando as pautas são os setores ultraconservadores e aqueles ligados fortemente a setores evangélicos, defensores dos valores que denominam da “família tradicional” e também da ditadura militar, como se pode comprovar pelas redes que o Escola sem Partido conseguiu articular no Congresso Nacional (Espinosa; Queiroz, 2017, p. 60).

A presença da agenda ultraconservadora na formulação das políticas educacionais se tornou expressiva. Considerando a relação entre Estado e religião no Brasil, o crescimento de setores fundamentalistas e de grupos político-religiosos, trouxeram impactos para a laicidade, comprometendo os debates em torno do pluralismo teórico-metodológico, autonomia, inclusão e diversidade no PNE e na BNCC. O papel do controle social e midiático da temática, influenciou significativamente o fortalecimento das tendências

antidemocráticas. Como uma ‘faca de dois gumes’ a educação, lema do governo Dilma, foi uma das problemáticas mais utilizadas no discurso conservador para criar no imaginário coletivo a propaganda antigoverno. Além do mais, a própria política de educação construída nos últimos anos, em atendimento às demandas do mercado, dava ênfase à perspectiva tecnicista e aligeirada de formação, voltada ao saber para “operar-aplicar”, e desse modo, relegando seu potencial crítico e emancipatório. Assim:

[...] registre-se que o discurso de cunho moralista na gestão pública e na defesa da família, na negação das conquistas econômicas e sociais do governo resultou na composição mais conservadora do Congresso, após a redemocratização em 1985. A manipulação de dados e informações, especialmente pela ausência ou ineficiência na comunicação do governo e dos partidos comprometidos com as causas populares, funcionou. Levou o eleitor desinformado – num ambiente de hostilidade às instituições e aos agentes públicos – a se identificar com os políticos populistas e messiânicos, que condenam “tudo que está aí”, os salvadores da pátria, quando, na verdade, são os algozes das reivindicações por mais Estado e por mais direito. *Faltou educação política* (DIAP, 2014, p. 16, Grifos nossos).

A descrença nas instituições e a propaganda em torno da desqualificação dos agentes públicos, mediante as denúncias de corrupção com amplo destaque na mídia, minimizaram o debate político restringindo-o a uma pauta moral. O Senador Aécio Neves, em seu primeiro discurso oficial na tribuna do Senado, no dia 05 de novembro de 2014, reforçou a insatisfação com a derrota nas urnas, elencando algumas pautas, dentre as quais destacamos: a necessidade de implementação de um “Estado Moderno, eficaz, que reconheça a meritocracia” em contrapartida ao “estado pesado e antiprodutivo” do modelo econômico vigente; a retomada das reformas para a economia; maior participação do investimento privado na construção da infraestrutura “para que deixássemos de ser aprisionados por uma visão ideológica, estatizante e ultrapassada” ; denuncia a “perversa exploração eleitoral” à qual os programas sociais foram submetidos; a necessidade de “recuperação da ética atropelada pelo vale-tudo político, na preservação do interesse público, tão vilipendiado por interesses partidários”; e, por fim, ressalta “o combate sem tréguas a corrupção que atinge níveis como nunca antes se viu neste país”⁸³.

No mesmo discurso, o Senador Aécio Neves enfatiza que: “[...] algo de novo aconteceu: a chama da renovação se acendeu e continua mais forte do que nunca,

⁸³ Discurso disponível no Canal da TV Senado no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=DtduYs1zbAI>. Acesso em 22 out. 2024.

ultrapassando o tradicional marco do processo eleitoral”. Desse modo, iniciou um movimento contestando o resultado do pleito eleitoral e pedindo auditoria dos votos. Mesmo não encontrando indícios de irregularidade, encampou uma luta que tinha como foco o “combate à corrupção”, sendo este embate restrito exclusivamente ao partido dos trabalhadores. Contraditoriamente, o Senador não reconhecia que a ampliação das investigações sobre corrupção foi resultante da construção de um sistema de transparência, criado pelo próprio governo⁸⁴: “[...] o governo do PT foi o que mais propôs, apoiou ou tomou medidas nessa área, além de ter sido o que mais deu liberdade aos órgãos de controle, de policiamento e fiscalização” (DIAP, 2014, p. 15).

A instabilidade política desde as jornadas de junho, ganhou uma nova dimensão com o pleito eleitoral de 2014 e o cenário de austeridade nas contas públicas (com o ajuste fiscal de 2015 e aumento do desemprego), fazendo com que as manifestações de 2016 em tons “verde e amarelo”⁸⁵ adquirissem contornos mais claros, demarcando campos políticos e divergentes interesses, pedindo à queda de Dilma. A reprodução massiva na mídia e nas redes sociais dos discursos anticorrupção, com a divulgação do papel da *operação Lava-jato* nos escândalos de corrupção envolvendo a Petrobrás, com foco exclusivamente nos políticos petistas (Braga, 2016), estimulavam acusações contra Dilma de: “[...] condescendência com a corrupção, de ampliação do gasto público, de negligência com a inflação, de maquiar as contas públicas para atingir superávit primário, e de produzir baixo crescimento econômico” (DIAP, 2014, p. 10).

Sob Dilma não pesava nenhuma denúncia de irregularidade e corrupção, ainda assim experimentava a oposição do setor empresarial/financeiro, da imprensa e da classe média. Esta última, como destaca Chauí (2016), teve uma participação majoritária nas manifestações de 2016 em favor do golpe que destituiu a presidenta. Analisando o papel da classe média a autora pondera que ela é sintomática de uma necessidade ideológica de “ordem e segurança” que a torna “ideologicamente conservadora e reacionária”.

⁸⁴ A exemplo das seguintes legislações: Lei Geral de Acesso à Informação, a Lei de Responsabilização da Pessoa Jurídica, a Lei de Conflito de Interesse, a Lei da Ficha Limpa, a Lei da Delação Premiada, a Lei que Trata da Investigação de Organização Criminosa, a Lei Complementar Capiberibe, que determina a divulgação em tempo real de gastos nos três níveis de governo, e a Emenda à Constituição que permitiu o Voto Aberto na Cassação de Mandatos, entre outras (DIAP, 2014, p. 15).

⁸⁵ Nas manifestações pró-impeachment eram flagrantes questões envolvendo temáticas como “Ideologia de gênero” e “Escola sem Partido”. Percebiam-se nos atos alguns cartazes com as frases “Chega de Doutrinação Marxista” e “Basta de Paulo Freire” (cuja pedagogia estaria supostamente ligada ao “Pensamento esquerdista-comunista” que dominava os governos do PT).

Na mesma linha de compreensão, Braga (2016, p. 87) ressalta que “O fortalecimento da renda “dos de baixo”[...] modificou a norma social de consumo e elevou as expectativas populares [que] retroalimentou o desejo de progresso ocupacional nas massas”. Desse modo, as mudanças na estrutura social potencializadas pelos programas sociais, elevaram as condições de vida de uma parte da população que passou a frequentar outros espaços de consumo, incluindo a ampliação da sua inserção no ensino superior, antes restrito à classe média.

O congresso mais conservador desde a ditadura militar foi o propulsor para a derrubada da presidenta eleita democraticamente. Ao presidente da Câmara, Eduardo Cunha⁸⁶, coube a tarefa de aceitar o pedido protocolado pelos advogados Janaína Paschoal e Miguel Reale Júnior e pelo procurador Hélio Bicudo, sob acusação de crime de responsabilidade, em 02 de dezembro de 2015 e conduzir o lamentável imbróglio da votação do processo de *impeachment* em 31 de agosto de 2016.

Lowy (2016) destaca que o *golpe de Estado*, parlamentar, jurídico e midiático, foi instituído por parlamentares profundamente envolvidos em casos de corrupção, sob o pretexto de irregularidades contábeis para cobrir déficits de contas públicas, comuns em gestões anteriores. Mais tarde ficou ainda mais evidente que “as pedaladas” não foram o real motivo e a farsa, denunciada por alguns analistas e pela imprensa internacional, se consumou: Dilma foi cassada por razões políticas. As pautas que marcaram o contexto do *impeachment* foram emblemáticas, alcançaram um sentido anti-democrático, elitista e misógino, adquirindo contornos mais nítidos sobre o projeto societário, reacionário e conservador, que vinha se desenhando.

⁸⁶ O mais contraditório é que o então presidente da Câmara Eduardo Cunha – membro da bancada evangélica desde 2003 e líder do PMDB, eleito presidente da Câmara em 2015 – estava sendo investigado pela operação lava-jato e em março de 2016, foi denunciado pelo Procurador-Geral da República, Rodrigo Janot, por corrupção passiva e lavagem de dinheiro se tornando réu em decisão unânime do Supremo Tribunal Federal (STF) (Fonte: Agência Câmara de Notícias). A abertura do processo de *impeachment* contra Dilma foi utilizada como “cortina de fumaça” para evitar a destituição do cargo, como destacou o cientista político Riordan Roett, diretor do programa de estudos da América Latina da Universidade Johns Hopkins, em Washington, afirmando que “[...] o deputado parece ter se sentido "encurralado" e agora usa o impeachment para "distrair colegas na Câmara para que não o removam da presidência da Casa e, possivelmente, do Congresso". (Reportagem da BBC 04 dez. 2015 - Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151204_brasilianistas_impeach_ac_tg. Acesso em 04 nov. 2024). Após a destituição da presidenta, Eduardo Cunha renunciou ao cargo de presidente em julho de 2016, e, ao decorrer das investigações no Conselho de Ética por quebra do decoro parlamentar, teve o mandato cassado pelo Plenário da Câmara em 12 de setembro de 2016, ficando inelegível até 2027. Em Outubro de 2016 foi preso pela Polícia Federal de Curitiba nas investigações da operação lava-jato. Em 2023 teve a condenação anulada, ficando as investigações atualmente sob responsabilidade da Justiça Eleitoral.

Essa mobilização estimulou a adesão dos derrotados em 2014 ao processo de *impeachment*. Negociações entre o PSDB e o PMDB intensificaram-se, redundando no projeto intitulado “Uma ponte para o futuro”, cuja essência consiste em garantir o pagamento dos juros da dívida pública aos bancos à custa da vinculação constitucional dos gastos com educação e saúde, além de cortes nos programas sociais do governo. Como acréscimo, o documento promete eliminar direitos trabalhistas e implementar uma radical reforma previdenciária, limitando pensões e aumentando o tempo de contribuições dos trabalhadores. [...] As forças golpistas derrubaram o governo Dilma Rousseff não devido ao que este concedeu aos setores populares, mas aquilo que não foi capaz de entregar aos empresários: um ajuste fiscal ainda mais radical, que exigiria alterar a Constituição Federal, uma reforma previdenciária regressiva e o fim da proteção trabalhista (Braga, 2016, p. 92).

“O programa que seria implementado caso fosse bem sucedida a manobra para derrubar Dilma, já estava pronto e dado ao público desde 2015” (Paulani, 2016). *Uma Ponte para o Futuro*, documento produzido pelo PMDB, partido do então vice-presidente Michel Temer, foi lançado oficialmente em 29 de outubro de 2015 e apresentava uma programática de resgate pleno do neoliberalismo. O objetivo era reconstruir a agenda de crescimento depurando-a dos ‘gastos excessivos’ com políticas e programas sociais, retomada das privatizações, minimizadas nas gestões petistas, implementação de um novo regime fiscal de corte de gastos, especialmente com saúde e educação, e realização das reformas trabalhista e previdenciária.

A construção da “ponte” requeria um chamamento para a cooperação, a “união dos brasileiros de boa vontade”, pois o documento reconhecia que a solução proposta para o problema fiscal seria “muito dura para o conjunto da população”. Em diversas passagens a questão fiscal é colocada como prioritária e a necessidade de reformas estruturais exigiria dos agentes políticos “uma tarefa quase heroica”, para “mudar leis e até mesmo normas constitucionais” sob o argumento de evitar o colapso nas contas públicas (PMDB, 2015. p. 5-6).

O manifesto pmdbista, síntese do projeto que saiu derrotado na disputa presidencial em 2014 – haja vista que seu conteúdo apresenta similaridades com o discurso de Aécio Neves, que sinalizamos – tornou-se o manual de instruções para a retomada do neoliberalismo, conforme prescrição do *consenso de Washington*, conformando a plataforma política da gestão Temer (2016-2018), desprovida de legitimidade e empurrada ‘goela a baixo’ para a sociedade brasileira, após o *impeachment* de Dilma Rousseff.

4.3 A retomada do ideário neoliberal ortodoxo e seus rebatimentos nas políticas educacionais no governo Temer (2016-2018)

Em abril de 2016, o PMDB publicou um novo documento intitulado *A Travessia Social: Uma Ponte para o Futuro*. O texto propunha alterações nas políticas públicas, argumentando que o principal entrave dessas políticas era “a falta de uma cultura de avaliação que produza consequências”. Nessa perspectiva, o documento destaca que “o importante é que os benefícios precisam chegar aos destinatários, e os custos de administração dos programas devem ser os mais baixos possíveis” (PMDB, 2016).

Partindo da premissa de que o problema da crise fiscal reside em um Estado com encargos elevados, propõe-se a seguinte solução: cortar investimentos sociais considerados excessivos e ampliar a focalização das políticas públicas, reduzindo custos por meio da implementação de mecanismos administrativos baratos e eficientes, pautados na gestão e na avaliação de impactos, os quais poderiam, inclusive, levar à descontinuidade de programas. Outros pontos defendidos são: a transferência de algumas atribuições para o setor privado, que deve atuar prioritariamente na área de infraestrutura, e o incentivo às exportações como vetores de crescimento e de reversão dos impactos da crise.

Para enfrentar os desafios relacionados à baixa renda dos trabalhadores e à dificuldade de sua inserção no mercado de trabalho, com vistas à geração de condições de empregabilidade, o documento pmdbista destaca a necessidade de desenvolvimento de políticas sociais inclusivas que “valorizem as competências que estes trabalhadores já detêm”. Essa questão seria solucionada com a garantia de uma formação anual que promovesse um melhor reposicionamento do trabalhador no mercado, por meio da aquisição de *ativos*, com a criação de um “abrangente programa de certificação de capacidades”, alinhando-se à teoria do capital humano, sendo “A formação humana diretamente articulada com a formação da força de trabalho” (Motta, Frigotto, 2017).

Nesse sentido, a *Travessia Social* dá ênfase ao Pronatec reconhecendo-o como “um programa bem concebido e na direção certa”. Entretanto, afirma que, “[...] o programa foi vítima de um crescimento no número de cursos sem base na realidade e sem os devidos instrumentos de fiscalização” (PMDB, 2016). Ao tratar o Pronatec como um programa de “proteção social e inclusão produtiva”, o documento ressalta a necessidade de resgatá-lo, revigorá-lo e relançá-lo “focado em cursos que atendam às necessidades dos mercados locais”, centrando-se, portanto, na avaliação de resultados. Nesse sentido, percebemos que

os direcionamentos para a política de educação, tendem a priorizar a educação tecnicista e as parcerias público-privadas.

O documento ainda sinaliza a centralidade da educação básica, propondo diretrizes genéricas. Em relação ao ensino médio enfatiza:

O ensino de 2º grau no Brasil precisa de uma *reforma completa*. A estruturação dos currículos pressupõe exclusivamente uma preparação genérica para o ensino superior. O aproveitamento final é muito pequeno. *A conclusão desta etapa não habilita o aluno para coisa alguma, a não ser os exames de ingresso na Universidade*, embora se saiba que a maioria dos alunos encerra aí sua formação escolar. Na União Europeia, 50% dos alunos do ensino secundário optam pela educação profissional, enquanto no Brasil apenas 8% o fazem, por falta de incentivo ou de oferta (PMDB, 2016, grifos nossos).

Desse modo, o contexto de transição política de 2016 lançou incertezas sobre a continuidade das políticas públicas. Logo ao assumir a presidência em maio de 2016, ainda como interino – tendo em vista que Dilma havia sido afastada de suas funções por 180 dias até a votação de destituição – Temer inicia as diretrizes de reestruturação. Na agenda de desmonte, uma das primeiras medidas do governo foi o anúncio da PEC 241/2016, cuja meta era a constituição de um novo teto de gastos, que foi submetida à aprovação das casas legislativas. A Emenda Constitucional Nº 95/2016 (EC 95) foi aprovada e promulgada em dezembro do mesmo ano, estabelecendo um rígido regime fiscal de controle de gastos públicos, congelando os investimentos por 20 anos⁸⁷. Os resultados dessa medida para a política de educação foram danosos, abrindo vias para a desestruturação da educação pública, colocando em risco as metas do PNE 2014-2024 e, por conseguinte, impactando todos os níveis de ensino.

Além da expressiva redução orçamentária que passa a inviabilizar a realização de muitos programas que vinham sendo construídos no ciclo de expansão da educação nos governos petistas, o MEC sob condução do Ministro José Mendonça Bezerra Filho (2016-

⁸⁷ Em virtude das mobilizações de alguns grupos que reivindicavam a desvinculação das políticas de saúde e educação da proposta, houve uma mudança no texto assegurando “tratamento diferenciado” à educação básica: “Em 2017, a saúde terá 15% da Receita Corrente Líquida; e a educação, 18% da arrecadação de tributos”. Entretanto, “a partir de 2018, seguem a correção da inflação prevista para os demais setores”. Apenas o Fundeb não estava incluído no teto de gastos. (Fonte: Senado Notícias, 2016, Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>. Acesso em: 30 nov. 2024).

2018)⁸⁸ busca consolidar as reformas estruturais propostas na “ponte” e na “travessia”. Dentre elas cabe destaque a *(Contra)Reforma do Ensino Médio* – inicialmente formulada através da Medida Provisória 746/2016, transformada posteriormente na Lei nº 13.415/2017 – e especialmente a aprovação da terceira e última versão da BNCC.

Quadro 9: Principais políticas/planos/programas no âmbito da política de educação implementados durante o governo Temer (2016-2018):

Legislação/Ano	Política/Programa/Plano	Ministro
Portaria MEC 1.145/2016	Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	Mendonça Filho
Lei nº 13.415/2017 (Substituiu a Medida Provisória 746/2016)	Lei da Reforma do Ensino Médio - Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	Mendonça Filho
Portaria MEC 1.570/2017.	Homologa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Mendonça Filho
Portaria Capes nº 38/2018	Criação do Programa de Residência Pedagógica	Mendonça Filho
Portaria MEC nº 1.348/2018 (homologou o Parecer CNE/CP nº 15/2018)	Instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio	Rossiele Soares

Fonte: elaboração da autora – Dados coletados nos portais oficiais do MEC e GOV.

As mudanças na condução do MEC – com setores estratégicos sendo ocupados expressivamente por representantes dos interesses privatistas – e o aumento da bancada

⁸⁸ De acordo com a reportagem de Thaís Paiva (2016) para o site *Carta Capital* ao assumir o governo, o presidente interino Michel Temer realizou uma reformulação nos ministérios reunificando à pasta da cultura na educação (como era na década de 1950 até 1980), ficando sob responsabilidade de Mendonça filho (DEM-PE) – líder da oposição no congresso e coordenador da campanha “Impeachment já” (apesar de ter sido citado na operação lava-jato). De acordo com a reportagem a nomeação do ministro se deu pela capacidade de articulação política, ficando setores estratégicos, responsáveis pela “parte técnica”, nas mãos de especialistas (como Maria Helena Guimarães de Castro, no cargo de secretária executiva do MEC e Maria Inês Fini como presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), ambas pertencentes ao quadro técnico do PSDB: defendiam bandeiras como meritocracia e bonificação para os profissionais previstas nas diretrizes da *Travessia*). A reportagem também traz a fala de Priscila Cruz, presidente do TPE, que analisa de forma positiva a nova composição do MEC. Neste sentido, podemos inferir que as nomeações empreendidas atendiam as expectativas do setor empresarial. (Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ovies-meritocratico-da-educacao-no-governo-temer/>. Acesso em 28 nov. 2024).

empresarial nas eleições de 2014, conformaram o alicerce fundamental para o redirecionamento das políticas educacionais. Nesse cenário, o desafio maior dos movimentos e organizações em defesa da escola pública seria impedir os retrocessos. Alguns especialistas (como Motta e Frigotto, 2017 e Aguiar, 2019) ressaltam o caráter autoritário e conservador da MP 746/2016 anunciada nos primeiros dias da nova gestão, sem consultas às entidades, “sem sociedade”, interrompendo programas e ações em andamento, motivando imediatamente reações contrárias, como as ocupações dos estudantes secundaristas⁸⁹.

O caráter “pelo alto” das tomadas de decisões evidenciou, como destaca Aguiar (2019), a fragilidade nas relações entre o poder executivo com as entidades, especialmente com o Fórum Nacional de Educação (FNE) e com o CNE, “instâncias relevantes para a implementação das políticas de educação no país”, que vinham adquirindo protagonismo e garantindo efetiva participação nos últimos governos. A mesma autora lembra que através de portarias e instrumentos normativos, o MEC retira do FNE sua base de representação social e passa a descaracterizar a configuração do CNE, interferindo diretamente em sua composição com vistas a angariar apoio nas tomadas de decisões, dada a necessidade de aprovação da Base que, atendendo às demandas do setor empresarial, adquiriu centralidade para o novo governo.

Aguiar (2019) ressalta ainda que diferentemente da primeira e segunda versões da BNCC, cuja sistematização era de responsabilidade de especialistas e universidades, o Ministro Mendonça Filho restringe essa participação ao instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio “[...] para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, e encaminhar sua proposta final ao CNE”, delegando ao MEC a organização final do texto de forma autônoma.

Sob condução de Maria Helena Guimarães de Castro – Secretária Geral do MEC e responsável pela “parte técnica” da nova gestão, que já havia assumido o mesmo cargo no governo FHC na administração do ex-ministro Paulo Renato de Souza – retomam-se alguns parâmetros dos PCNs, adotando a mesma perspectiva gerencialista da educação, seguindo a lógica da avaliação em larga-escala, focalização e estabelecimento de metas de desempenho pujantes na década de 1990.

⁸⁹ Se mobilizando contra a PEC 241/2016 e PEC 55, que previa o novo regime fiscal, e especialmente contra a MP 746/2016, estudantes ocuparam mais de 1000 estabelecimentos escolares no país em oposição as medidas autoritárias do governo Temer, defendendo a democratização dos debates.

A terceira versão da BNCC com as alterações apresentadas pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, e apoiadas pelo Movimento pela Base, foi votada e aprovada pelo CNE em 2017. Para garantir legitimidade ao documento, construiu-se um discurso que afirmava tratar-se de uma deliberação “democrática”, elaborada em colaboração com diversos agentes da sociedade — portanto, um “fruto da vontade geral” —, calcada em um pacto interfederativo e respaldada técnico-cientificamente pelas contribuições de especialistas. Como lembra Michetti (2020) *vontade geral e autoridade científica*, foram os dois conceitos centrais para reverter as críticas e oposicionismos, mantendo uma aparência mistificadora de consenso.

Porém, o dissenso estava manifesto. Nas audiências públicas organizadas pelo CNE para discussão do documento – mesmo com o limitado espaço de tempo para a participação de ideias contrárias – procederam-se manifestações de oposição ao empobrecimento curricular e à negligência em relação a disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação Física, bem como às pautas inclusivas, como questões de gênero e diversidade. A participação da Frente Parlamentar Evangélica e atuação do MESP resultaram na exclusão dos termos “gênero” e “orientação sexual”, assim como no PNE⁹⁰. Associações, sindicatos e pesquisadores vinculados à Educação Superior se manifestaram de forma contrária.

Nesse íterim, cabe destacar o pedido de vistas de três conselheiras — Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar — que se posicionaram contrariamente à referida versão, denunciando o currículo engessado, com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do/a estudante e claramente orientado por uma perspectiva utilitarista. Os posicionamentos críticos das conselheiras ressaltam que a construção do documento, em suas três “versões”, foi marcada por uma participação tênue, que subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, adotando uma metodologia linear, vertical e centralizadora — especialmente agravada pela celeridade na aprovação da última versão do texto —, além de uma perspectiva fragmentada da educação básica, haja vista que não contempla o ensino médio⁹¹.

A urgência na aprovação de medidas contrarreformistas atende à “concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado” (Motta; Frigotto,

⁹⁰ Michetti (2020, p. 11) destaca que esta “foi uma das poucas derrotas do MpB, que chegou a fazer um manifesto contra a referida exclusão”.

⁹¹ Ver o Documento “Debates e controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, publicado em: Movimento-Revista de Educação, 2018.

2017). Sob o discurso de modernização da estrutura curricular, o governo promoveu alterações de direcionamento na formulação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere às *competências* (gerais e específicas). O texto aprovado mostrava-se convergente com a diretriz de “diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos” (PMDB, 2016), exigindo a flexibilização dos currículos — medida que serviu de justificativa para a implementação da Lei 13.415/2017. Como forma de promover conhecimentos considerados úteis, voltados à capacitação dos estudantes para o trabalho, destacava-se a propalada aquisição de “ativos”, com o objetivo de, em tese, aumentar as chances de empregabilidade.

A *Lei da Reforma do Ensino Médio* estabeleceu uma série de mudanças estruturais: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola e definiu uma organização curricular flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos. A flexibilização curricular toma por princípio a lógica dos instrumentos de avaliação da qualidade da educação (IDEB, PISA/OCDE). Nesse sentido, a estratégia prático-operativa proposta para melhoria dos índices nas avaliações nacionais, centra-se na concepção de aprendizagens focadas nas habilidades e competências, facilitando as escolhas das disciplinas que os estudantes teriam menor dificuldade, desse modo, associando-se ao caráter instrumental da educação, passível de controle de resultados.

No final do mandato Temer, sob condução do novo Ministro da Educação Rossiele Soares da Silva, foi aprovada e homologada em dezembro de 2018 a BNCC do Ensino Médio, consolidando o processo contrarreformista. A terceira versão da BNCC, voltada para a etapa do ensino médio, foi organizada em audiências públicas para implementação das propostas já consagradas na Lei da reforma (13.415/2017), mantendo a perspectiva apenas consultiva (e não deliberativa) como nas etapas anteriores. Nesse sentido, em meio ao aligeiramento para aprovação das demandas, o presidente da comissão bicameral sobre a BNCC no CNE, César Callegari, anunciou seu pedido de afastamento, por meio de uma carta de renúncia apresentada ao conselho, denunciando, dentre outros aspectos, o caráter de ruptura com as etapas precedentes, a formação acrítica e desprovida de potencial emancipatório, a não especificidade sobre o que os “itinerários formativos” deveriam assegurar e evidenciando a necessidade de debates mais aprofundados (Aguiar, 2019).

A lógica do empreendedorismo se solidifica na incorporação do Pronatec no ensino médio regular por meio do *MedioTec*, que passa a ofertar vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio, de forma concomitante à grade curricular da BNCC,

para os estudantes matriculados nas escolas públicas, permitindo a obtenção de duas certificações. Esse aspecto demonstra que: “a contrarreforma tem um destino: os/as filhos da classe trabalhadora” (Motta, Frigotto, 2017). Tal incorporação abre vias para a ampliação da privatização da educação básica, através da venda de pacotes educacionais que determinam os conteúdos didático-metodológicos, bem como as ideologias imbuídas nas estratégias de ensino técnico-instrumental voltados para o “trabalho simples”, formuladas por institutos privados ou organizações sociais parceiras, oficializando, mais uma vez, a dualidade na educação. O itinerário de formação técnica e profissional, sustentado pelo discurso de “formação do novo trabalhador para o mercado” também contribui com a difusão da ideologia meritocrática, que responsabiliza o trabalhador, amplia a competitividade e, por conseguinte, o individualismo, imprescindível para a coesão social almejada, fragilizando a concepção de luta de classes.

Como podemos perceber, a política de educação atua como elemento estratégico para a manutenção do “novo consenso” requerido pelas classes dominantes para alteração dos padrões de acumulação. A ênfase no caráter comportamental, na aquisição de competências socioemocionais/atitudinais – relativas às relações interpessoais: capacidade de resolução de problemas, criatividade, iniciativa, autonomia, eficiência, resiliência etc. – promovem a solidificação do trabalhador apto a atuar no mercado, em outros termos, adaptado às exigências do mercado. A ênfase no ensino técnico tem como resultante a redução de investimentos em educação superior e a manutenção da expansão do ensino privado.

Embora o governo Temer não gozasse de legitimidade, recebendo a oposição da maioria da sociedade brasileira⁹², sua atuação foi fundamental para sedimentar o discurso de crise social e política, anti-Estado e anti-direitos, almejado pelas classes dominantes que o mantiveram no poder tempo suficiente para a realização da empreitada contrarreformista, com vista à retomada do ideário neoliberal ortodoxo.

Em termos ideológicos temos a prevalência dos discursos em torno da ineficiência do Estado para gerir as instituições educacionais no país, sendo necessárias ampliação das parcerias entre o público e o privado, com aumento da atuação e influência do terceiro setor que passam a assessorar diretamente às escolas, orientando o perfil de gestão e os métodos

⁹² Ao longo de toda a gestão Temer, os índices de reprovação se mantiveram, e na última pesquisa de opinião do Ibope (concluída em dezembro/2018) o governo tinha a aprovação de apenas 5% da população brasileira, enquanto 74% dos/as brasileiros/as consideraram a sua administração ruim ou péssima. (Dados disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-12/cniibope-74-avaliam-governo-temer-como-ruim-ou-pessimo>. Acesso em: 28 nov. 2024).

de ensino. Assim como na década de 1990, a perspectiva da avaliação em larga escala dá ênfase a lógica do gerenciamento e controle dos resultados, criando hierarquias institucionais, pautadas na competitividade e hegemonia, impondo-se uma intensa carga de trabalho docente. Nesse sentido, observamos que:

[...] a capacidade de gastos públicos da União e dos Estados, encontra-se limitada pelo cerco histórico do capital financeiro ao orçamento público [...], impedindo, deste modo, um reformismo de maior impacto capaz de reaver as necessidades humanas e não apenas realizar, por meio da demanda efetiva, o imperativo abstrato de realização do capital (Alves, 2016, p. 124-125).

Isso se evidencia na conjuntura de crise do modelo neodesenvolvimentista enquanto política reformista, e no retorno do neoliberalismo despido de sua 'face social' de Estado. Assistiu-se à reintrodução integral do receituário de medidas adotadas no Consenso de Washington, cujas metas visam à expropriação dos trabalhadores dos parques direitos que lhes haviam sido garantidos, em função da necessidade de restaurar os patamares de acumulação. Como efeitos da crise capitalista em escala internacional, os impasses político-econômicos evidenciaram o espectro de novas formas autocráticas do poder do capital. Nesses termos, abriram-se caminhos para a disseminação de perspectivas neoconservadoras e reacionárias, em confronto com o ciclo de estratégias progressistas.

Esses aspectos marcam o atual momento histórico do capital, manifestando-se nas esferas sociopolítica e cultural, e assumindo contornos específicos no capitalismo dependente brasileiro. Tal dinâmica se expressando na correlação de forças e nas lutas de classes, cuja manifestação mais evidente foi denominada de *Bolsonarismo*.

4.4 A guinada ultraneoliberal e neoconservadora: uma “nova” agenda político-ideológica para a educação (2019/2022)

Como vimos, o saldo observado ao final de 2018 demonstra que o país atravessava um ciclo de instabilidade e incertezas, com um notável avanço ideopolítico da direita. As instituições passaram a ser amplamente questionadas e, para a retomada dos padrões de acumulação, a classe empresarial exigia que as “reformas necessárias”, implementadas pela coalizão PMDB-PSDB, fossem ainda mais aprofundadas.

O espectro político vinha se modificando internacionalmente com a ascensão da extrema-direita na Europa, no Oriente Médio e nas Américas (Souza, 2020). Nesse sentido, as repercussões do cenário de crise econômica assumiram dimensões intelectual-morais, instaurando disputas ideológicas para a construção de “novos” consensos, que adquirem particularidade em cada formação social. Nessa conjuntura, a resposta do capital se volta para o espraiamento de tendências conservadoras e reacionárias.

Corsetti (2019) e Souza (2020) chamam atenção para o fato de que o conservadorismo não constitui um fenômeno político único apresentando um caráter não homogêneo, que se particulariza em diversas tendências e vertentes, com características bastante específicas nos diferentes países. Nesse sentido:

Como ideologia da crise, o conservadorismo, [...] cumpre a função de aglutinar as forças heterogêneas da classe dominante em torno de um projeto unificado de sociedade, que, no limite, pode apresentar elementos políticos e culturais aproximados à extrema-direita (Souza, 2020, p. 39).

Em momentos de crise, a ideologia conservadora se coloca como alternativa eficaz para manutenção da ordem e do desenvolvimento econômico, sendo difundida como a única expressão ideocultural capaz de “salvar à sociedade”. Barroco (2011 e 2015) defende a tese de que o *neoconservadorismo* consiste na junção entre os valores do conservadorismo moderno e os princípios do neoliberalismo⁹³. Essa conjugação ideológica se tornou uma imbricação frutífera na medida em que o neoconservadorismo fornece um conjunto de valores morais para reinterpretar a crise, redirecionando a agenda política para temas como religião, questões de gênero, defesa da família tradicional, um forte apelo à ordem – mediante um nacionalismo centrado no militarismo e patriarcalismo – e criminalização de segmentos sociais progressistas. Nesse entendimento, Gallego (2019, p. 6) destaca a relação complexa entre neoliberalismo e neoconservadorismo: “Neoliberalismo como “a nova razão do mundo que atravessa todas as esferas da existência humana para além da econômica”.

O avanço do ideário da extrema-direita reacionária no mundo, após a crise de 2008, pautou-se no resgate dos valores mais tradicionais de defesa da família patriarcal, acionando

⁹³ Sobre a origem do movimento neoconservador, Barroco (2015, p. 624) afirma que o conservadorismo se reatualizou entre as décadas de 1960 e 1960 “[...] incorporando princípios econômicos do neoliberalismo, sem abrir mão do seu ideário e do seu modo específico de compreender a realidade”. Assim, se apresenta no programa político do Governo de Ronald Reagan, tendo destaque um grupo de intelectuais formado por Irving Kristol, Daniel Bell, Russell Kirk, entre outros, sustentando a defesa do neoliberalismo, do militarismo e dos valores tradicionais e religiosos.

o velho jargão conservador da “ameaça comunista” – relacionada aos setores progressistas e às esquerdas – para justificar o avanço de tendências antidemocráticas. Como lembra Freitas (2018) “[...] a democracia é apenas “desejável”, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo”, o que assevera a sua ligação política com os conservadores e a resistência às teses socialdemocratas.

A temática anticomunista é apropriada pelo neoconservadorismo brasileiro, como referência ideológica para a extrema-direita, abrindo vias para ataques às pautas democráticas, com ênfase na defesa do contexto ditatorial, visto como sinônimo de “ordem e progresso”. Nesse sentido, ofensivas aos direitos sociais e trabalhistas – com a ampliação dos preconceitos (étnico-raciais, de classe, de gênero, xenofobia, entre outros) baseados numa ideia ampliada de meritocracia – deu voz a grupos com tendências fascistas, imbuídos em discursos de ódio às minorias.

Nesse cenário, aproximava-se o pleito eleitoral de 2018, tendo o ex-presidente Lula como candidato favorito à cadeira presidencial, liderando as pesquisas de intenção de voto. Com a confirmação do favoritismo, Lula foi impedido de concorrer e de conceder entrevistas, tornando-se alvo da Operação Lava Jato, comandada pelo então juiz Sérgio Moro, da 13ª Vara da Justiça Federal em Curitiba, no Paraná, responsável por investigar crimes de corrupção relacionados à Petrobras.

Sobre Lula, pesavam acusações de corrupção passiva e lavagem de dinheiro – especialmente no “Caso do Triplex” e, posteriormente, no “Sítio de Atibaia”, entre outras denúncias, inclusive envolvendo sua fundação, o Instituto Lula – fundamentadas em supostos desvios de recursos. Os julgamentos apresentaram nuances políticas polêmicas e indícios de parcialidade, contando com ampla cobertura da mídia, inclusive com vazamentos de informações sigilosas e conduções coercitivas transmitidas estrategicamente em rede nacional. Mesmo com provas insuficientes, os processos avançaram para a segunda instância e, em abril de 2018, foi expedido mandado de prisão contra Lula pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região, em Curitiba. A medida resultou na prisão do ex-presidente, mesmo com possibilidade de recurso, sendo cumprida em regime fechado por 580 dias (de abril de 2018 a novembro de 2019).

Em virtude da Lei da Ficha Limpa, a condenação implicou o impedimento da participação do líder petista nas eleições. Analistas políticos, setores progressistas e parte da mídia internacional apontavam a instrumentalização dos escândalos de corrupção da Lava Jato para a construção do *antipetismo*, com foco na exposição e responsabilização de

lideranças do Partido dos Trabalhadores, embora outras legendas também tenham sido citadas e investigadas na operação Lava Jato.

Os meios de comunicação – como a TV aberta, revistas de grande circulação nacional e, especialmente, a internet – tornaram-se centrais para a disseminação ideológica “antiesquerda” no cotidiano, divulgando massivamente informações sobre o Partido dos Trabalhadores e contribuindo para a alteração do sentido político atribuído à legenda. A propaganda voltada à desqualificação da política impactou a antiga organização baseada em siglas partidárias, que enfrentou uma crise fisiológica em sua estrutura, sendo “superada” por uma forma de organização mais “flexível” e condizente com as mudanças em curso. Essa nova dinâmica, requisitada pelo *capitalismo de plataforma*, passou a ditar formas alternativas de governança, mediadas pelos grandes conglomerados tecnológicos: *as Big Techs*.

Desse modo, as redes sociais passam a constituir um novo espaço de debates políticos, mobilizando grupos específicos em torno de projetos divergentes, favorecendo a reorganização dos movimentos de direita. O recurso às plataformas e aos espaços digitais configura-se como uma estratégia fulcral da ideologia neoliberal para o consentimento ativo das massas, disseminando diretrizes que:

[...] priorizam as óticas do mercado e da iniciativa privada como novos gestores da sociedade, em detrimento da atuação institucional do Estado e da sua obrigação em assegurar e legitimar para cidadãos e cidadãs um aporte pleno de direitos e proteções jurídicas (Nóbrega; Gabriel, 2023, p. 45).

Neste contexto, entra em cena um fator decisivo: a expressiva utilização das redes sociais pelos/as brasileiros/as seria um instrumento importante para a reorganização da sociedade. A ampliação do ideário neoconservador, com a disseminação massiva de informações falsas, adulteradas e/ou fabricadas, as *fake news*, desvirtuou o significado político, com uma dinâmica anti-intelectualista e moralização do debate público, apresentando os adversários como “inimigos a serem aniquilados”. O disparo em massa de mensagens e uma estratégia de comunicação altamente eficaz nos ciberespaços, centrada em pautas subjetivas ancoradas na tradição com o objetivo de conquistar “corações e mentes”, mobilizou adesões em torno de três temáticas principais: religião, corrupção e defesa da família tradicional – elementos que vinham se fortalecendo na realidade brasileira desde 2016.

[...] o cenário histórico tem revelado uma crise de hegemonia das esquerdas e dos projetos socialistas de modo geral. É nesse contexto que o conservadorismo tem encontrado espaço para se reatualizar, apoiando-se em mitos, motivando atitudes autoritárias, discriminatórias e irracionais, comportamentos e ideias valorizadoras da hierarquia, das normas institucionalizadas, da moral tradicional, da ordem e da autoridade. Uma das expressões dessa ideologia é a reprodução do *medo social* (Barroco, 2011, p. 210, grifos nossos).

Considerando o cenário de instauração do *pânico moral* e do *medo social*, qual seria a solução? Foi gestando-se no imaginário dos/as brasileiros/as, um sentimento de insatisfação coletiva, de desordem e de busca por uma personificação do “herói brasileiro”, apto a restaurar o sistema político em crise. A figura do então deputado federal Jair Messias Bolsonaro passou a ganhar visibilidade. Retomando o slogan integralista “Deus, Pátria e Família”, pautou seus discursos em temáticas anticomunistas e antiesquerdistas, com forte apelo religioso e promessa de “asepsia política” – embora estivesse inserido no mesmo sistema político que declarava como falido até então.

Como destaca Souza (2020), a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos em 2016, também foi “[...] decisiva para vitória do “bolsonarismo” nas eleições presidenciais de 2018, pelos métodos, pelos instrumentos de manipulação⁹⁴, pelo discurso de ódio, pelo extremismo conservador, pela retórica anticomunista requeitada”.

Bolsonaro foi um produto das circunstâncias favoráveis ao ideário neoconservador. Ele não era, de imediato, o candidato cotado pelas elites empresariais, mas foi levado pelas massas em torno de um projeto cujo eixo central era “acabar com isso daí!”, no sentido ampliado de desconstrução da programática de desenvolvimento social dos governos petistas. Mas esses elementos, por si só, não foram suficientes para atrair outros setores ao seu projeto eleitoral.

No âmbito do cotidiano a construção do “mito” se deu especialmente em torno de três aspectos: o papel exercido pelo seu “guru intelectual”, Olavo de Carvalho⁹⁵; a

⁹⁴ No tocante as estratégias manipulatórias, Souza (2020, p. 11-12) destaca o papel do estrategista estadunidense Steven Bannon que atuou significativamente na campanha e governo de Donald Trump, e da empresa de consultoria britânica *Cambridge Analytica* que influenciou “[...] vários processos eleitorais mundo afora, reforçando as posições das extremas-direitas com algoritmos capazes de fornecer informações e tendências do público eleitor. Com base nisso, mensagens específicas para públicos específicos foram produzidas e disparadas em massa. Isso alterou profundamente qualquer ideia consensual sobre eleições “livres” nas democracias liberais, talvez de forma definitiva”.

⁹⁵ Machado (2021, p. 72), traz como destaque o fato de que duas obras de Olavo de Carvalho se tornaram referência no período: em 2013, quando o país se encontrava envolto nas problemáticas decorrentes da *jornada de junho*, o autor lança “O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota” e posteriormente, em 2018 relança a obra “O imbecil coletivo” cuja primeira edição data de 1990. O autor enfatiza que essas obras juntas

constituição de uma narrativa de honestidade, integridade e coragem do “Messias”, enviado e guiado por Deus para governar o Brasil libertando-o da “ameaça comunista”; e o episódio da facada, que conferiu um apelo emotivo e mobilizador, atraindo adesões de camadas até então “neutras” e, blindando o então candidato de aparições públicas que poderiam expor as contradições de seus discursos e “propostas”.

Disputando as eleições com o candidato do PT, Fernando Haddad – ex-ministro da Educação nos governos Lula e Dilma –, a educação tornou-se um dos elementos centrais nos discursos que definiram os rumos políticos e culminaram na vitória de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018. Entre as pautas polêmicas levantadas pelo então candidato estavam: o chamado “Kit Gay”, a “ideologia de gênero” e a “doutrinação esquerdista” nas escolas – temas que, segundo sua narrativa, corrompiam a educação, pervertendo crianças e jovens e representando uma ameaça às famílias. Como sinaliza Gallego (2019) a comunicação afetiva é um potente motor político da extrema-direita, pois envolve aspectos emocionais que repercutem nas individualidades e subjetividades.

Resgatando os avanços e recuos nos governos Lula e Dilma, Cunha (2016) destaca o decreto 7.037/2009, que aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e que foi o alvo de ataques ao governo por parte da direita, construindo a narrativa sobre o “Kit Gay”. De acordo com o autor:

Tratava-se, sem dúvida, de um programa ambicioso, que abrangia vários aspectos da ação do Estado, como o acesso à propriedade da terra, ao conteúdo dos meios de comunicação de massa, a memória sobre o período da ditadura, a recomendação para a mudança do Código Penal de modo a descriminalizar o aborto, o combate à discriminação de religião e de gênero (Cunha, 2016, p. 17).

Sendo a proposta envolta por temas sensíveis e complexos, considerando o histórico conservadorismo da sociedade brasileira que sempre esteve eivado pelas disputas ideoculturais de setores fundamentalistas, “[...] o presidente Lula recuou e baixou o decreto 7.177, de 12 de maio de 2010, alterando elementos substanciais do programa” (Cunha, 2016). Embora houvesse passado por uma reconfiguração de pautas, dos seis eixos

venderam mais de 400 mil exemplares de 2013 a 2019. Destaca também “[...] a influência exercida por Olavo de Carvalho sobre jovens dessa nova direita, bem como no clã Bolsonaro”, fazendo uso de instrumentos de comunicação e ciberespaços – realizando cursos, utilizando blogs e canal no YouTube – para disseminar as suas “teorias da conspiração”, criando a narrativa sobre a ameaça comunista das esquerdas. Souza (2020) chama atenção para o “Bolsonarismo-olavismo” como uma imbricação entre a prática bolsonarista e a construção ideológica contida nas produções de Olavo de Carvalho, conformando uma “corrente hegemônica do espectro conservador”.

norteadores, o número cinco trazia como horizonte a “Educação e Cultura em direitos Humanos”, abrangendo o *Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBTT*, denominado “*Brasil sem Homofobia*”, lançado em 2004 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O programa tinha por objetivo central combater a violência de gênero⁹⁶ e deveria ser desenvolvido pelos diversos setores ministeriais e secretarias de Estado.

Diante disso, em 2011, o Ministério da Educação organizou o “Projeto Escola sem Homofobia”, que previa a elaboração de material didático a ser distribuído à comunidade escolar. A iniciativa foi fortemente atacada por setores oposicionistas ao governo e apelidada pejorativamente de “Kit Gay”, sob acusações de incentivo ao homossexualismo e à pedofilia.

Apesar de parecer do representante da UNESCO no Brasil, atestando que o material era adequado ao desenvolvimento afetivo-cognitivo para o fim a que se destinava, a distribuição foi sustada pela presidenta Dilma. No entanto, parte do material foi levado a escolas públicas e privadas, por iniciativa de ONGs que atuavam na temática LGBTT. As críticas não cessaram, ao contrário têm sido realimentadas, inclusive porque outros materiais, produzidos com diferentes critérios, sem a chancela oficial, acabaram sendo adicionados ou tomaram o lugar daquele (Cunha, 2016, p. 18).

A força polêmica do discurso sobre o “Kit Gay” manifestou-se de forma incisiva na pauta da “ideologia de gênero” e também foi utilizada como recurso retórico para reforçar as ideias do MESP, despertando o interesse da opinião pública e mobilizando diferentes setores da sociedade. Esse fato intensificou o debate público, sendo constantemente resgatado como elemento estratégico por grupos conservadores no parlamento brasileiro, especialmente pelas chamadas “Bancadas BBB” (Boi, Bíblia e Bala), que desvirtuaram o conteúdo original e construíram narrativas que, ao final de 2018, ganharam força ideológica e centralidade na campanha de Jair Messias Bolsonaro, especialmente na pauta educacional

⁹⁶ “O programa previa políticas públicas de capacitação e de qualificação de policiais para o acolhimento, o atendimento e a investigação em caráter não-discriminatório; capacitação de professores dos sistemas de ensino; a inclusão nos currículos dos cursos de formação de policiais e de guardas municipais dos temas de orientação sexual e do combate à homofobia; a implantação de estratégias de sensibilização dos operadores de Direito, assessorias legislativas e gestores de políticas públicas sobre os direitos dos homossexuais e a sistematização de casos de crimes de homofobia, para possibilitar uma literatura criminal sobre esse tema” (Cunha, 2016, p. 18).

– tendo em vista que, enquanto deputado, esse era um tema recorrente em seus discursos acalorados e repletos de informações enviesadas no plenário da Câmara⁹⁷.

O Plano de Governo do então candidato, sob o slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, apresentado à sociedade brasileira, tinha como título: *O caminho da prosperidade*. De modo geral o texto se sustenta em uma série de aspectos ideológicos, apresentando a “liberdade” – tomada não em um sentido democrático, mas privado e individual – como sinônimo de liberdade de escolhas e decisões pessoais, desde que estas sejam livres de “ideologias perversas”. Sua estrutura é simples, com frases/palavras de efeito, acepção moral imediata e forte apelo subjetivo. É organizada de forma ‘topificada’, voltada a um público bastante específico, criando uma divisão, como destaca Stanley (2019), entre o “nós” e “eles”.

O documento é bastante sintético e desprovido de aprofundamento. Não apresenta menções às políticas públicas desenvolvidas, tampouco a instrumentos e legislações vigentes. Parte apenas de alguns dados de forma simplificada e imediatista, com o objetivo central de promover ataques aos governos petistas, apontando soluções superficiais sem apresentar propostas concretas para os problemas a serem enfrentados. Logo de início, atesta uma suposta hegemonia do que denomina, com base no pensamento olavista, de “marxismo cultural e suas derivações, como o gramscismo”, que “[...] se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira”, supostamente dominando as instituições educacionais do país. O texto se posiciona em defesa de “um Brasil com todas as cores: verde, amarelo, azul e branco [mas não vermelha, símbolo do ‘Comunismo’ petista!]. Precisamos nos libertar!” (Bolsonaro, 2018).

O lastro temporal identificado no documento “30 anos em que a esquerda corrompeu a democracia e estagnou a economia” demonstra que os governos democráticos — inclusive aqueles de orientação integralmente neoliberal — foram classificados como pertencentes à “esquerda”. Essa generalização reforça a tentativa de renovação de determinadas ideias do integralismo brasileiro, cujas raízes remontam à década de 1930, bem como a exaltação do período ditatorial-militar, sintetizada na afirmação: “[...] faremos uma aliança da ordem com o progresso: um governo Liberal Democrata”.

Em resumo, as principais “propostas” orbitam em torno de alguns temas centrais: apregoam enfaticamente o liberalismo econômico – com ênfase no livre mercado e na defesa

⁹⁷ Para visualizar o itinerário de discursos proferidos por Bolsonaro em denúncia e combate ao “Kit Gay” e seus impactos no cotidiano, sugerimos a leitura da Tese de Machado (2021).

intransigente da propriedade privada. No âmbito organizacional, propõem a redução do número de ministérios, além de desburocratização, simplificação e privatização como norte das ações governamentais. Na área da segurança, uma das pautas de maior destaque, é reiterada a garantia da “lei e da ordem” em parceria com as Forças Armadas, reforçando, ao longo do texto, diretrizes genéricas como “enfrentar o crime” e “acabar com a corrupção”.

Quanto às políticas setoriais, o documento sugere que as Forças Armadas deveriam ser convidadas a atuar também nos serviços de saúde e educação. Nesta última, apresenta-se uma proposta específica: “Teremos, em dois anos, um colégio militar em todas as capitais de Estado”. A melhoria da saúde seria alcançada por meio do desenvolvimento de mecanismos de “eficiência e gestão”; já na educação, a ênfase recai sobre a educação infantil, básica e técnica que, “sem doutrinar”, garantiria “um salto de qualidade na educação” (Bolsonaro, 2018).

No tocante a política de educação, o documento chega de imediato a conclusão do “péssimo desempenho educacional”, afirmando que “[...] os jovens brasileiros deveriam ter um desempenho escolar muito melhor, tendo em vista o montante de recursos gastos”. Ao atestarem que há recursos suficientes, surge a pergunta: qual seria a solução, diante de um diagnóstico tão generalizador? Como soluções destacam simplesmente *a necessidade de mudanças nos conteúdos e métodos*, sem, contudo, especificar quais seriam e tomando por referência países como Japão, Taiwan e Coreia do Sul; com ênfase em componentes específicos como “matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE” (Bolsonaro, 2018, grifos originais); e centralização das ações no ensino básico e médio/técnico.

Citando brevemente alguns dados dos sistemas de avaliação, como o PISA/OCDE; Unicef e censos escolares, propõe: “expurgar a ideologia de Paulo Freire mudando a BNCC”, pois “um dos maiores males atuais da educação é a doutrinação” (Bolsonaro, 2018). Desse modo, estabelecem uma relação mecânica sem nenhum elo de ligação entre os dados apresentados e o legado freiriano. Portanto, manifestam total desconhecimento sobre a BNCC, inclusive sem mencionar nenhuma meta do PNE (2014-2024). Sobre o ensino superior, questionam o papel das universidades, que deveria centrar-se no avanço técnico, no fomento ao empreendedorismo e se estabelecer com base nas parcerias público-privadas, tendo a Educação à distância como instrumento eficaz, especialmente “para áreas rurais”.

Como podemos perceber, mesmo sem apresentar soluções para os principais problemas do país, sem participar dos debates, inserindo-se integralmente na cena pública

por meio das redes sociais e do fomento ao discurso ideológico/conservador contra o PT, as urnas consagraram Jair Messias Bolsonaro, candidato pelo Partido Social Liberal (PSL), o 38º presidente do Brasil. “É nesta conjuntura que o *Bolsonarismo* desponta como corrente hegemônica do espectro conservador” (Souza, 2020).

A partir de 2019, o cenário político-econômico brasileiro passou a ser marcado por uma agenda liberal de alto impacto para as políticas públicas e para a sociedade. A proposta neoconservadora bolsonarista encontrou espaço privilegiado no ideário neoliberal. O breve mandato de Michel Temer iniciou o processo de reestruturação do Estado, que seria continuado e aprofundado pelo novo Ministro da Economia, Paulo Guedes.

O “superministro”⁹⁸ de Bolsonaro se tornou responsável pela condução da política econômica. Com uma abordagem ultraneoliberal, promoveu um processo intensivo de desestruturação das políticas sociais, especialmente no que diz respeito ao seu financiamento. Defendeu a privatização de estatais brasileiras e a implementação de reformas de cunho contrarreformista radical – especialmente as propostas de reformas tributária, administrativa e previdenciária.

Permaneceram em destaque, portanto, temas como o corte de gastos, a redução do papel do Estado e a privatização. A narrativa oficial sustentava que o principal problema do Brasil era a má gestão do orçamento público e a existência de um Estado inflado por “despesas” com políticas sociais consideradas desnecessárias: “O problema é o *legado do PT* de ineficiência e corrupção” (Bolsonaro, 2018, grifos nossos)

O “politicamente correto” passou a ser visto como um entrave ao avanço econômico, uma vez que o conceito implicava ações concretas voltadas à ampliação do acesso a direitos por parte de minorias historicamente excluídas e marginalizadas em uma sociedade marcada por profunda desigualdade de classes – traço indelével da *modernização conservadora* brasileira –, bem como à necessidade de investimento em políticas públicas. Diante desse

⁹⁸ No atendimento da programática de redução ministerial o novo governo aglutina os Ministérios fazenda, planejamento e indústria criando um “superministério”, o Ministério da Economia, sob responsabilidade do economista Paulo Guedes, considerado um ultraliberal. Cabe destacar que o itinerário formativo de Paulo Guedes influenciou significativamente na direção ideopolítica adotada, uma vez que, ao concluir a graduação em Economia na Faculdade de Economia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) realizou os estudos em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) na Universidade de Chicago, berço da organização do ideário neoliberal. Nesse sentido, ainda cabe destaque o período em que lecionou na Universidade do Chile, durante a ditadura militar do Governo Pinochet, vivenciando com aproximação *in loco* a primeira experiência do bloco histórico neoliberal, conduzida pelos “Chigago Boys” na década de 1980. Cabe ainda destacar que, de acordo com o site *Agência Brasil* Paulo Guedes ajudou a fundar o *Instituto Millenium* e tem empreendimentos e participações na *Abril Educação* (Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-12/veja-quem-sao-os-ministros-de-jair-bolsonaro>. Acesso em: 22 dez. 2024).

cenário, o presidente Jair Bolsonaro passou a defender um novo rumo para a política educacional: a desconstrução de toda a agenda progressista, redimensionando ideologicamente pautas como diversidade e inclusão.

A política educacional herdada dos governos petistas foi desestruturada em sua nova versão ultraneoliberal/conservadora. A “nova” política de educação, que foi se constituindo, reeditava velhas ideias como militarismo, saudosismo à ditadura e valores patriarcais tradicionalistas, mantendo a lógica de atendimento às demandas do mercado. Conceitos como meritocracia e exclusão; desfinanciamento e privatização; produtividade e empreendedorismo; individualismo e competitividade; “desideologização” e resgate da educação moral e cívica, consubstanciaram-se como pilares da programática bolsonarista para a educação. Das poucas iniciativas voltadas para à consolidação de políticas educacionais durante este governo, destacam-se:

Quadro 10: Principais políticas/planos/programas no âmbito da política de educação implementados durante o governo Bolsonaro (2019-2022):

Legislação/Ano	Política/Programa/Plano	Ministro
Decreto nº 9.765/2019	Política Nacional de Alfabetização – PNA	Abraham Weintraub
Decreto nº 10.004/2019	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim	Abraham Weintraub
PL 3.076/2020	Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - Future-se	Abraham Weintraub

Fonte: elaboração da autora – Dados coletados nos portais oficiais do MEC e GOV.

De 2019 a 2022 estiveram na condução do Ministério da Educação, quatro ministros: Ricardo Vélez Rodríguez (que ficou os quatros primeiros meses do governo de janeiro a abril de 2019); Abraham Weintraub (2019-2020); Milton Ribeiro (2020-2022) e Victor Godoy Veiga (de março de 2022 a janeiro de 2023)⁹⁹. As secretarias executivas do MEC

⁹⁹ O governo Bolsonaro foi marcado pela alta rotatividade de ministros perfazendo o total de 28 trocas até o final do mandato. Especificamente na pasta da Educação, para além dos nomes que sinalizamos, ainda passaram pelo MEC Antonio Paulo Vogel (como interino de 20 de junho a 16 de julho) e Carlos Decotelli, que foi anunciado, mas não chegou a tomar posse. Este último, apesar de ter tido o nome publicado no Diário Oficial, antes de assumir o cargo apresentou uma carta de demissão ao presidente, em virtude das polêmicas envoltas sobre o seu currículo, apontando diversas incoerências nos processos formativos e nas suas titulações *stricto sensu*, que foram negadas pelas instituições educacionais informadas: “As Universidades de Rosário (Argentina) e Wuppertal (Alemanha) negaram que o ex-ministro tivesse concluído, respectivamente, os programas de doutorado e pós-doutorado nas instituições. [...] a Fundação Getúlio Vargas (FGV) também apontou inconsistências de Decotelli, afirmando que ele nunca foi pesquisador ou professor das escolas da instituição” (informações obtidas no portal *Último Segundo IG*, Disponível em:

também estavam organizadas com representantes das alas *militar* (tecnocratas), e *olavista* (fundamentalistas-autoritários) – esta última formada com indicações de alunos, seguidores e simpatizantes do filósofo Olavo de Carvalho – rechaçando a participação do bloco organizado pelo *Todos pela Educação*, cujo centro irradiador permanecia sendo o CNE.

Envoltas por particularidades, polêmicas e escândalos, as ações ministeriais, orientadas por um viés meramente tecnicista, estavam fundamentadas em questões ultraconservadoras, promovendo ataques simbólicos que geraram um quadro de crise total, com repercussões em todos os níveis do ensino básico ao superior. Consubstanciou-se, assim, um verdadeiro desmonte da educação pública que enfrentou problemas de gestão, cortes de verbas, privatizações e esquemas de corrupção, que ficaram conhecidos como “Bolsolão do MEC”.

As primeiras iniciativas do MEC, sob a condução de Ricardo Vélez, já evidenciavam sinais de mudanças significativas nos rumos da política educacional, especialmente no que se refere ao direcionamento ideológico. Como destacam Leher (2019) e Machado (2021), o curto período em que o ministro esteve à frente da pasta foi suficiente para acumular polêmicas. Dentre elas: a proposta de mudanças no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incluindo a sugestão de revisar o contexto da Ditadura Militar, relativizando-o como um ‘movimento cívico’; a determinação para que as unidades escolares executassem o hino nacional – solicitando, inclusive, que fossem feitas filmagens, que deveriam ser enviadas ao MEC –, além da utilização do slogan da campanha de Bolsonaro: ‘Brasil acima de tudo, Deus acima de todos’; a criação de uma comissão para avaliar previamente o “teor ideológico” das questões do Enem; e a manifestação de simpatia pela ideia de cobrança de mensalidades em universidades públicas, reservando o acesso a uma suposta elite intelectual, com a declaração: “Universidade não é para todos”.

Em suas ações, marcadas por recuos após repercussões negativas, esforçava-se para ir de encontro com o que o presidente apregoava em seus discursos e debates. Mas foi efetivamente os resultados da entrevista concedida a *Revista Veja*, publicada em 1º de fevereiro de 2019 – na qual, dentre outras polêmicas, Ricardo Vélez defendia a volta da disciplina *moral e cívica* nos currículos escolares, quando comparou os/as brasileiros/as em viagem ao exterior a ‘canibais’¹⁰⁰ – que precipitaram o seu desligamento da pasta. Esse

<https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2022-03-31/relembre-ministros-educacao-governo-bolsonaro-polemicas.html>. Acesso em: 19 dez. 2024).

¹⁰⁰ Notícia disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/ouca-o-brasileiro-viajando-e-um-canibal-disse-velez-rodriguez>. Acesso em: 20 dez. 2024.

discurso intensificou dissidências internas, levando à convocação do ministro para prestar esclarecimentos nas casas legislativas e culminando na decisão do presidente de destituí-lo do cargo, inclusive com o respaldo do próprio Olavo de Carvalho, que teria orientado a sua substituição.

Apesar de inicialmente apoiado por Olavo de Carvalho, Véliz rapidamente entrou em rota de colisão e passou a ser considerado pelo próprio ideólogo um “mal olavista”, isto é, um discípulo que não entendeu o alcance e profundidade da obra do personagem que o indicou. Impropérios foram dirigidos ao ministro que, por mais concessões que fizesse para agradar ao seu padrinho, demitindo vinte dirigentes considerados desafetos do ideólogo, sobretudo militares e técnicos, acabou sofrendo críticas generalizadas, inclusive da base de apoio do novo governo, e foi demitido pelo presidente (Leher, 2019, p. 28).

Assume então, no dia 09 de abril de 2019, o novo ministro Abraham Weintraub que também contava com o aval do seu preceptor, Olavo de Carvalho. Foi em sua gestão que os principais instrumentos para a política educacional do governo Bolsonaro, foram implementados. Logo ao assumir a pasta, foi instituída a *Política Nacional de Alfabetização* (PNA), por meio do Decreto nº 9.765/2019, em 11 de abril de 2019.

Como já salientado, o plano de governo de Jair Bolsonaro destacava a centralidade da suposta “ideologização” advinda do pensamento de Paulo Freire – patrono da educação brasileira e intelectual cujos métodos de alfabetização são reconhecidos internacionalmente – como o “problema central” da educação pública. Diante disso, as primeiras ações efetivas voltaram-se à alfabetização como meta prioritária, buscando contrarrestar o legado de “influência das esquerdas”.

Em seu Art. 1º, o documento afirma que “A alfabetização do Brasil deverá basear-se em evidências científicas” (Brasil, 2019), demarcando uma “assertiva” de que antes as políticas públicas seriam elaboradas com base no senso comum. Nesse sentido, apresenta os conceitos de literacia¹⁰¹ e numeracia e ressalta a fundamentação “nas ciências cognitivas”, destacando a centralidade do papel da família no processo de alfabetização. Embora propague um viés “científico e desideologizante”, o documento está imbuído, contraditoriamente, de uma visão de mundo bastante específica, fundamentada em uma perspectiva tecnicista, propondo a adoção de um método único para a etapa da alfabetização.

¹⁰¹ De acordo com Machado (2021, p. 237) a opção por utilizar o vocábulo “literacia” em vez de “letramento”, se deve a “[...] utilização do método fônico tão decantado pelo Secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim”.

A PNA foi construída por um grupo de trabalho vinculado as secretarias do MEC¹⁰². Na página oficial da política afirmam-se que foram realizadas audiências com o CNE, o Consed e a Undime, convidando “renomados pesquisadores da área de alfabetização” com o objetivo de “ouvir os diversos setores envolvidos com o tema”. Entretanto, apesar do discurso democrático, a elaboração não contou com um diálogo aberto com pesquisadores e educadores, especialmente do campo dos estudos críticos, que possuem vasta trajetória no debate sobre alfabetização.

Além do caráter antidemocrático e autoritário de sua construção, a nova política seria implementada por “adesão voluntária” dos entes federados. No entanto, apenas aqueles que aderissem à PNA receberiam assistência técnica e financeira para sua implementação. Vinculados a PNA foram instituídos dois programas: o *Programa Tempo de Aprender* (Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020a)¹⁰³ e o *Programa Conta pra Mim* (Portaria MEC nº 421, de 23 de abril de 2020b)¹⁰⁴.

O *Programa Conta pra Mim*, voltava-se para a educação infantil e tinha como objetivo central “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”, tendo como público-alvo as famílias em situação de vulnerabilidade social. Por ‘literacia familiar’, o documento entende as práticas e experiências relacionadas à leitura e à escrita que devem ser vivenciadas com os pais e/ou cuidadores, destacando, entre seus princípios e objetivos (Brasil, 2020b, Art. 5º e 6º) a centralidade da família na educação como forma de “encorajar pais a se engajarem na vida escolar dos filhos”, o “incentivo ao trabalho voluntário” e a “cooperação da sociedade civil”. Para a operacionalização do programa seriam ofertados cursos e distribuído materiais de apoio, preferencialmente no âmbito da educação a distância (Brasil, 2020b, Art. 9, parágrafo único).

¹⁰² “[...] composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” Fonte: *Site* da PNA (Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 dez. 2024).

¹⁰³ O Programa Tempo de Aprender é direcionado a professores e gestores “com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil”, reforçando as prerrogativas da PNA. No Art. 2, apresentam-se os eixos norteadores do programa: I - eixo de Formação continuada de profissionais da alfabetização; II - eixo de Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; III - eixo de Aprimoramento das avaliações da alfabetização e IV - eixo de Valorização dos profissionais da alfabetização (Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf. Acesso em: 26 dez. 2024).

¹⁰⁴ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 26 dez. 2024.

Apesar de ser reconhecida a importância e a necessidade da participação da família na vida escolar como um todo, a prática de ‘literacia familiar’, quando adotada como política pública, fragiliza a política de alfabetização, bem como o papel da escola nessa etapa da educação – imprescindível para a socialização e para a vivência de práticas didático-pedagógicas que potencializam a relação ensino-aprendizagem.

As iniciativas propostas pelo programa, além de revelarem um notório desconhecimento sobre o cotidiano da maioria das famílias brasileiras – especialmente considerando o público-alvo da política –, ignoram que o acesso a recursos materiais, como livros e aparelhos eletrônicos com internet para download, leitura online ou impressão dos materiais, seria imprescindível para a efetivação das estratégias de incentivo à leitura. Tais medidas evidenciam um processo de desresponsabilização do Estado em relação a essa etapa da educação, assumindo, assim, duas intencionalidades principais: responsabilização das famílias e da sociedade civil e “encorajamento” à participação ativa dos pais e responsáveis na vida escolar dos filhos como forma de policiamento e controle ideológico.

Além disso, especialistas destacaram o empobrecimento dos conteúdos disponíveis com enfoque em valores específicos – inclusive modificando e/ou censurando histórias consideradas “inapropriadas” ou “polêmicas” pelo governo – bem como descartando pesquisas e experiências literárias exitosas e reconhecidas. Essa crítica foi consolidada em um manifesto intitulado “*Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura*”, encabeçado por educadores, pesquisadores, bibliotecários e outras personalidades da área, publicado em 1º de outubro de 2020. Um recorte desse documento, citado por Machado (2021), merece destaque:

O programa Conta pra mim, lançado pelo Ministério da Educação no final de 2019, expõe mais uma face do projeto autoritário em curso no país. Sustentado por concepções ultrapassadas, preconceituosas e excludentes de educação e de família, oferece à primeira infância (crianças de zero a cinco anos) e às suas famílias produtos (cartilhas, vídeos, “livros”) e muita propaganda sobre o que alguns desconhecidos elegeram, a partir de valores morais e religiosos, como o certo e o errado, o bom e o mau, o bonito e o feio. Desconsiderando o vasto e qualificado conhecimento acumulado de pesquisas sobre a literatura infantil e formação de leitores, experiências sobre leitura e infâncias e a intensa criação e produção editorial brasileiras, que contam com reconhecimento e prêmios nacionais e internacionais, de outras políticas públicas exitosas já implementadas, o programa do Governo Bolsonaro, coerente com a atuação do atual Ministério da Educação, investe na conformação e na redução de horizontes para o livro e a leitura no país. Dentro de uma proposta denominada “Literacia familiar”, nega-se a bibliodiversidade, característica da produção editorial

brasileira, ao serem disponibilizados livros com formatos idênticos, com a mesma proposta de ilustração, em títulos e gêneros diversos, adaptações restritas de narrativas clássicas, representadas com linguagem empobrecida. Além disso, desconsidera-se sua materialidade – que livro é esse que pode ser lido on-line e impresso em casa (como se toda casa brasileira tivesse condições materiais para isso), inclusive em formatos para colorir? (Machado, 2021, p. 245).

Outra iniciativa que revela o viés ultraconservador e reacionário das ações do Estado nas políticas educacionais foi a instituição do *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim)*, em 05 de setembro de 2019, através do Decreto nº 10.004/2019¹⁰⁵. Esse programa representou, de acordo com especialistas, a investida autoritário-fascista sobre a educação. O Pecim materializa a proposta em destaque no plano de governo do presidente Jair Bolsonaro, com o objetivo de “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (Brasil, 2019b, Art. 1).

A partir de discursos como falta de qualidade da educação e violência nos espaços escolares, tomados como justificativa, a proposta traz em seu Art. 5, inciso II que o modelo a ser adotado seria baseado “nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares” (Brasil, 2019b). Nesse sentido, o programa impõe às comunidades escolares participantes: “um padrão ético, estético e moral ultraconservador justificado pelos valores “disciplina e respeito” que estariam garantidos pelos códigos militares que passam a reger instituições educacionais” (Lamosa, 2020, p. 17).

A propaganda, sustentada pelos discursos do presidente, buscava convencer a população sobre a necessidade de expansão desse modelo de gestão para as escolas públicas, utilizando como estratégia o *pânico moral*. Difundia-se a ideia de que ‘disciplina e segurança’, asseguradas pelo enrijecimento das regras institucionais, seriam os elementos-chave para a melhoria dos índices em avaliações em larga escala.

Para tanto, o governo investia na divulgação dos “bons resultados” alcançados pelas Escolas Cívico-Militares (ECIM), desconsiderando fatores fundamentais que impactam na qualidade do processo educacional, como: a discrepância entre os recursos e investimentos alocados em relação as escolas públicas civis; as condições socioeconômicas dos/as discentes; a infraestrutura escolar e o espaço onde se situam as instituições; e também a forma de ingresso – haja vista que nas escolas militares há um rigoroso processo de seleção, em contrapartida do acesso universal das escolas civis públicas, que acolhe, inclusive, os/as

¹⁰⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

alunos/as considerados “inaptos” para os padrões exigidos pelas ECIM’s. Como podemos perceber, estes aspectos asseveram divergências estruturais significativas.

Considerando a organização do programa:

[...] a meta [era] de incorporar 216 estabelecimentos até 2023, ao ritmo de 54 por ano. Não seriam construídas novas escolas, pois as unidades da Federação e os municípios que aderissem ao programa indicariam os estabelecimentos das respectivas redes que adotariam o modelo das Escolas Cívico-Militares, com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio. Situadas preferencialmente em regiões de maior vulnerabilidade social, elas adotariam os modelos de gestão dos colégios militares do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares. O MEC destinaria recursos financeiros para o pagamento de gratificações a militares inativos para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa (Cunha, 2023, p. 26).

A face do exposto, podemos perceber que o PECIM, ao repassar e/ou compartilhar a gestão administrativa e pedagógica das escolas públicas com militares, nega o direito à educação emancipatória, laica e diversa. Por intermédio da padronização de comportamentos, pautadas na hierarquia e obediência, direciona à reprodução do pensamento único, restringindo direitos constitucionais como liberdade de cátedra, pluralismo, gestão democrática e respeito à diversidade.

Entidades e organizações que atuam pelo direito à educação, juntamente com setores da sociedade civil, não permaneceram inertes ao cenário de crise. Organizaram-se em frentes de resistência, como a *Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação*, composta pela: Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação - RePME; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa; Coletivo Professor@s Contra o Escola sem Partido; e a Plataforma de Direitos Humanos - Dhesca Brasil.

Esse coletivo, tomando por referência o crescimento do número de escolas de educação básica militarizadas, enviou, em setembro de 2023, um relatório ao Comitê sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC) da Organização das Nações Unidas (ONU): “[...] destacando a preocupação com o cenário de censura, intimidação e violências na educação básica e solicitando que sejam feitas recomendações ao Estado brasileiro para enfrentamento dessa situação nas escolas” (Gênero e Educação, 27/10/2023)¹⁰⁶. Os dados

¹⁰⁶ Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/numero-de-escolas-militarizadas-cresce-21-vezes-em-10-anos/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

foram levantados pela Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação - RePME:

Segundo as estimativas, o país tinha 39 escolas militarizadas em 2013. Em 2018, eram 122 as unidades que tiveram sua administração transferida, total ou parcialmente, para policiais militares, bombeiros militares e forças armadas, número que atingiu pelo menos 816 escolas em 2023. As pesquisadoras apontam que o crescimento se intensificou durante o governo Bolsonaro, que criou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que implantou 216 escolas militarizadas em todos os 26 estados, no Distrito Federal e em 188 municípios brasileiros. Esses dados indicam que o PECIM teve um papel de disseminação da militarização, que foi além da adesão direta ao programa (Gênero e Educação, 27/10/2023).

Em 2024, um posicionamento conjunto, elaborado por diversas entidades da sociedade civil e acadêmicas, destacou os processos de autocensura e censura sofridos por professores e refutou o ideal de “segurança” propalado pelo modelo militarizado. O documento “*Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e contra a violência estudantil em São Paulo*”¹⁰⁷ afirma a existência de violações de direitos, com diversas denúncias de situações de assédios moral e sexual e abusos físicos e psicológicos cometidos por agentes militares contra estudantes. Além disso, aponta que tais práticas ampliam as desigualdades educacionais e reforçam estereótipos relacionados aos papéis de gênero na sociedade.

A militarização de escolas se baseia na imposição da ideologia militar da disciplina, da hierarquia e do combate ao inimigo. Em um país construído sobre as bases do autoritarismo, do racismo e do sexismo, que nunca levou a termo um processo de memória, verdade e justiça sobre as violências de Estado, a militarização é um fenômeno que vem incidindo sobre diversas esferas da vida. A militarização de territórios periféricos também constitui uma violação do direito à educação de crianças, adolescentes e jovens, muitas vezes impedidos até de chegar à escola pela presença de agentes armados. Assim, o fim do PECIM deve estar ancorado em um processo amplo de desmilitarização da educação e da vida e de fortalecimento da cultura democrática (Manifesto, 2024).

As organizações que subscrevem o manifesto ainda se posicionam sobre a necessidade de, dentre outros pontos: promover a suspensão dos processos de militarização

¹⁰⁷ Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/editoriais/carta-da-sociedade-civil-pela-desmilitarizacao-da-educacao-e-contra-a-violencia-estudantil-em-sao-paulo/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

escolar em curso e desmilitarização das escolas; fortalecer a gestão e educação democráticas, coibindo práticas de perseguição aos professores e potencializando a autonomia de organização dos/as estudantes; elaborar políticas públicas que promovam a formação para a cidadania ativa na construção de uma sociedade justa e pluralista, fortalecendo os espaços de participação; retomada dos planos e programas para a educação em direitos humanos e fomentar medidas de justiça de transição para superação do legado autoritário do Brasil (Manifesto, 2024).

No ano de 2020, outro agravante se impôs: além da crise econômica, o mundo enfrentou uma crise sanitária de alto impacto social – a pandemia do COVID-19. Diante do aumento de casos, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarando “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19)”. Após essa decisão, o MEC manifestou-se, em 17 de março de 2020, sobre a substituição das aulas presenciais, por meio da Portaria nº 343/MEC, complementada posteriormente pelas Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020.

Diante da gravidade do cenário e seguindo determinações da Organização Mundial de Saúde (OMS), as atividades presenciais foram suspensas, dada a necessidade de distanciamento e isolamento social para conter a disseminação do vírus. Foi flagrante o cenário de omissão do governo federal e descaso com o contexto de calamidade pública – tendo o próprio representante do executivo, em diversas ocasiões, incentivado o rompimento do *lockdown*, a não utilização de máscaras, e sobretudo, promovido campanhas contra a vacinação – direcionando pautas anticientíficas e negacionistas, potencializando o quadro de instabilidade nas políticas públicas instaurado no país.

Diante do panorama caótico enfrentado pela educação, aliado à falta de direcionamento e de proposições por parte do Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e seus representantes do setor empresarial¹⁰⁸ assumiram as rédeas da situação, lançando diretrizes para orientar a realização das atividades pedagógicas no contexto da pandemia, por meio de pareceres e resoluções normativas, posteriormente homologadas pelo MEC¹⁰⁹. Entre essas medidas, destacam-se: a adoção de estratégias

¹⁰⁸ Lobo (2020), aponta que em um rastreamento realizado por pesquisadores (Evangelista, Fiera e Titton, 2017) revela a vinculação da maioria dos membros do CNE às instituições privadas de ensino, como o Sistema “S”, movimentos empresariais (Todos pela educação e Movimento pela Base) e associações de ensino privado.

¹⁰⁹ Os 11 pareceres e 3 resoluções encaminhados pelo CNE de 2020 à 2022, podem ser acessados em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid->

A educação domiciliar, definida como “uma modalidade de ensino dirigida pelos próprios pais, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a vida, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 2021) não é regulamentada no Brasil, pois não possui previsão constitucional¹¹¹. Dessa forma, algumas famílias reivindicam o direito de educar seus filhos em casa, alegando discordância entre as teorias científicas e os valores morais e religiosos que sustentam suas crenças particulares, o que as leva a recorrer a processos judiciais em defesa da condução da educação no espaço doméstico. O tradicionalismo moral, portanto, ocupa o centro dessas reivindicações, conformando, em sua essência, uma pauta religiosa, baseada em uma cosmovisão cristã e unilateral da realidade.

Diante das duras críticas sinalizadas por educadores e diversas entidades da área, e aproveitando-se da conjuntura estabelecida com o ensino remoto emergencial, o governo lançou, em maio de 2021, uma cartilha intitulada “*Educação Domiciliar: um Direito Humano tanto dos pais quanto dos filhos*”, com o objetivo de caracterizar a proposta e dirimir dúvidas, apresentando ‘dados estatísticos e históricos’ com vistas a dar celeridade à sua aprovação. A cartilha, assim como outros documentos desenvolvidos pelo governo, é bastante sucinta e faz uso de imagens que simbolizam o modelo tradicional de família. De acordo com o material divulgado, cerca de 60 países no mundo já haviam regulamentado essa modalidade e, no Brasil, 35 mil crianças e adolescentes estariam estudando em regime de educação domiciliar. Na página 12, o documento apresenta a finalidade da regulamentação:

- 1- Oferecer mais uma opção de educação para jovens e crianças;
- 2- Respeitar o direito das famílias à liberdade educacional;
- 3- Favorecer a distinção entre o exercício do direito à liberdade educacional e o crime de abandono intelectual;
- 4- Trazer clareza em relação as estatísticas sobre evasão escolar, distinguindo entre os que deixaram a escola para estudar em casa e aqueles que abandonaram os estudos;
- 5- Proteger as famílias educadoras contra o preconceito e a discriminação;
- 6- Estimular o exercício da cidadania e do trabalho voluntário entre as famílias que desenvolvem atividades em conjunto (Brasil, 2021).

¹¹¹ Entretanto, como destaca Machado (2021, p. 250) em votação realizada no dia 12 de setembro de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF), julgou um Recurso Extraordinário (n.º 888.815): “Segundo os magistrados, no Brasil, só existe legislação prevendo o modelo de ensino público e privado, com matrícula e frequência obrigatória. Apesar de o Supremo Tribunal Federal (STF) negar provimento ao recurso por maioria de votos, a Educação Domiciliar (*Homeschooling*) não foi considerada uma prática inconstitucional pela maioria dos ministros”. Diante disto, tomando por referência a decisão do STF, o foco das organizações em defesa da proposta, como a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), voltou-se para o Congresso Nacional, com vistas a sua regulamentação.

Como podemos observar a demora para apreciação do projeto se esbarra em questões ideológicas e jurídicas. Nesta última, cabe ressaltar que o Código Penal Brasileiro, em seu Art. 246 prevê punição – detenção de 15 dias a 1 mês, ou multa – para o crime de abandono intelectual. Em contrapartida, os pais e responsáveis citam o Art. 6 da Declaração Universal dos Direitos Humanos como base legal na defesa do “direito à liberdade das famílias”, com vistas ao alcance de seguranças jurídicas. Os críticos da proposta, ao tomarem a educação como um direito humano fundamental, alertam para os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais. Além disso, destacam o cenário de violência e desproteção enfrentado por muitas crianças e adolescentes, o que pode levar a graves violações de direitos. Nessa perspectiva, a educação domiciliar pode comprometer preceitos constitucionais e ameaçar direitos fundamentais.

Na atualidade, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)¹¹² afirma que o homeschooling no Brasil “tem crescido a uma taxa estimada de aproximadamente 50% ao ano, chegando em 2023 a aproximadamente 50 mil famílias educadoras, o que corresponde em média a 100 mil estudantes”. Embora não tenhamos encontrado dados oficiais recentes para corroborar o quantitativo estimado pela organização, compreendemos que a conjuntura imposta pela pandemia da Covid-19, somada às ações de caráter neoconservador promovidas pela política educacional do governo Bolsonaro – com ataques frequentes às instituições de ensino –, foram fatores determinantes para o expressivo aumento dessa modalidade de ensino.

É recorrente, no projeto reacionário de educação (Cunha, 2016) a ideia de que o papel das ações do Estado deve centrar-se na transmissão de conteúdos básicos, aptos a inserir os/as estudantes no mercado de trabalho, enquanto o papel de “educar” é restrito às famílias. Esse discurso fez com que a educação adquirisse respaldo para um direcionamento cada vez mais instrumental e tecnicista, pautado na lógica do adestramento para o trabalho, fazendo com que a formação humana, em uma perspectiva emancipatória, ou no sentido democrático de preparação para a cidadania, passasse a ser vista como uma ameaça aos valores familiares.

O Projeto de Lei Nº 2.401/2019 foi aprovado na Câmara em 2019, mas encontra-se atualmente arquivado em virtude do caráter de prejudicialidade em face da aprovação anterior de projeto com mesmo teor, “Subemenda Substitutiva Global ao Projeto de Lei nº 3.179, de 2012”, de autoria do Deputado Lincoln Portela - PR/MG, com relatoria da

¹¹² Informações obtidas no Site oficial da ANED: <https://aned.digital/>.

deputada Luisa Canziani (PTB-PR), que dispõe sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. O PL 3.179/2012, que contempla um apensado de seis projetos sobre educação domiciliar que tramitaram na câmara, incluindo o do presidente Jair Bolsonaro, foi aprovado e encaminhado pelo ex-presidente da Câmara dos Deputados Arthur Lira (PP-AL) ao Senado Federal, por meio do Ofício nº 327/2022/SGM-P, de 19 de maio de 2022 e aguarda apreciação do agora Projeto de Lei nº 1338, de 2022, que trata da regulamentação da educação domiciliar, tendo como relatora atual a Senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO). A última audiência pública da Comissão de Educação e Cultura sobre o assunto ocorreu em dezembro de 2023¹¹³.

De acordo com o site *Agência Senado*¹¹⁴ “A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), entidade que atua pela ampliação de políticas para o setor, entende que o ensino domiciliar será sempre inconstitucional”. O site oficial *Unicef Brasil*¹¹⁵ publicou um comunicado manifestando preocupação com a aprovação do projeto na Câmara dos Deputados, destacando que “crianças e adolescentes são sujeitos de direito – e não objetos de propriedade dos pais”. A organização enfatiza a importância da relação complementar entre família e escola, instituições com papéis distintos, porém igualmente essenciais na formação das crianças e adolescentes. O comunicado também ressalta os impactos negativos do ensino remoto durante a pandemia, evidenciando uma conjuntura adversa que agravou desigualdades e comprometeu o processo educacional

As consequências da pandemia, e do fechamento das escolas, foram profundas, impactando a aprendizagem, a saúde mental, a nutrição e a proteção contra a violência de milhões de meninas e meninos. Mais de 1,4 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade estão fora da escola (Pnad, 2021), e a eles se somam outros milhões que não conseguiram aprender em casa e voltam para as salas de aula com sérias defasagens de aprendizagem, precisando ainda mais do apoio de bons professores e da escola (Unicef, 2022).

¹¹³ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194>. Acesso em: 02 jan. 2025.

¹¹⁴ A notícia apresenta uma breve análise sobre os posicionamentos de entidades sobre a temática e mostram os pontos divergentes das perspectivas sobre educação domiciliar. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/12/senado-aprofunda-debate-sobre-educacao-domiciliar#:~:text=A%20fam%C3%ADlia%20de%20Cristina%20%C3%A9,todos%20os%20estados%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 04 jan. 2025.

¹¹⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-para-os-riscos-da-educacao-domiciliar>. Acesso em: 04 jan. 2025.

No tocante ao ensino médio e técnico, o governo implementou o *Programa Novos Caminhos*: “um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, [...] alinhada às demandas do setor produtivo”, formado por três eixos norteadores: Eixo 1: gestão e resultados; Eixo 2: articulação e fortalecimento; e Eixo 3: inovação e empreendedorismo (MEC, 2019)¹¹⁶. Corroborando com a reforma do ensino médio aprovada no governo Temer em 2018 (que previa implementação até 2022), o programa pautou-se na oferta dos itinerários formativos na trajetória do Ensino Médio, voltando-se para a ampliação de carga horária com vistas a inclusão de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, podendo ser utilizada como estratégia, a educação à distância.

A pandemia desacelerou, mas não interrompeu o processo de implementação do “*Novo*” *Ensino Médio* (NEM), vislumbrando-se aprovações de currículos estaduais, em muitos casos, sem a efetiva participação das comunidades escolares, impossibilitando o debate democrático. Não obstante o contexto delicado em que se encontrava a educação, ainda assimilando os impactos que experiência de ensino remoto causou, a contrarreforma do Ensino Médio foi efetivamente colocada em prática a partir de 2022, com o retorno das atividades presenciais.

Com a diminuição da carga horária de várias disciplinas – especialmente Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física, História e Geografia – evidenciou o quadro de precarização da qualidade do ensino das escolas públicas, ao marginalizar o valor teórico e cultural destes componentes curriculares. A “liberdade” envolta na escolha dos itinerários formativos, flexibilizou os currículos, direcionando a formação a partir de áreas¹¹⁷ escolhidas pelos estudantes para “aprofundar” seus conhecimentos, culminando em uma evidente fragmentação das aprendizagens.

A oferta dos itinerários formativos está diretamente condicionada às condições estruturais de cada unidade escolar, ao que podem oferecer aos estudantes. Desse modo, retiram-se conteúdos importantes para uma formação sólida, cidadã e humanística, sem garantias de novos componentes suplementares. Em *Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)*, lançada em 08 de junho de 2022, 282 associações científicas, organizações, movimentos sociais e sindicatos, se posicionam

¹¹⁶ Disponível em: <https://novoscaminhos.mec.gov.br/conheca-o-programa>. Acesso em: 20 dez. 2024.

¹¹⁷ Que estão concentradas em cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, Formação técnica e profissional.

elencando *10 motivos* que que denunciam o impacto negativo do NEM para a população, a democracia e a qualidade da educação pública¹¹⁸.

Como síntese, podemos elencar algumas das principais falhas do Novo Ensino Médio (NEM): a escassez de profissionais e a ausência de incentivos para a qualificação docente, somadas à sobrecarga de trabalho dos/as professores/as; a superficialidade da formação oferecida; a precariedade de equipamentos e infraestrutura para viabilizar a jornada em tempo integral, agravada pela falta de políticas que garantam o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores/as.

Soma-se a isso uma formação profissional fragilizada, que, segundo Cássio e Goulart (2022, p. 289), “[...] oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’ muito aquém (em quantidade e qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos/as”. Observa-se a ampliação da oferta de educação a distância, comprometendo ainda mais a qualidade do ensino e aprofundando as desigualdades educacionais.

Conforme previsto desde 2018, a inserção de entidades privadas tornou-se um aspecto central da ‘nova’ política educacional para a educação básica, sendo o ensino médio o principal espaço de intervenção e um nicho estratégico de expansão de lucros. Fundações e institutos empresariais passaram a assessorar secretarias de educação, oferecendo cursos e capacitações, produzindo materiais didáticos e controlando aspectos da formação escolar. Essas ações adequam o processo educativo às exigências do capitalismo em crise, que demanda um projeto societário conservador e tecnicista, em detrimento de uma formação crítica, emancipadora e cidadã.

[...] cumpre observar que no caso do NEM, os atores privados sempre estiveram sentados dos dois lados do balcão: como formuladores/as e disseminadores/as da política educacional, na qualidade de ‘sociedade civil’ benemerente e interessada na melhoria da educação nacional; e como implementadores/as e executores/as da política nas redes públicas, na qualidade de ‘parceiros/as’ dos governos estaduais e fornecendo quadros burocráticos para a gestão direta das secretarias de educação. Aos demais – comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos –, restou ‘participar’ nas enquetes e consultas públicas controladas e, por fim, levar a cabo nas escolas o que as secretarias de educação e seus parceiros bilionários decidiram a portas fechadas (Cássio, Goulart, 2022, p. 288).

¹¹⁸ Carta na íntegra disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017-82f5>. Acesso em: 12 jan. 2025.

A lógica de formação de mão de obra para o mercado, que havia sido denunciada no contexto de aprovação da BNCC do Ensino médio, se materializa com uma perspectiva neotecnista. Esta se ancora na ideologia da cultura empreendedora e meritocrática, direcionada a um expressivo contingente de jovens brasileiros que frequentam as escolas públicas. A dualidade da educação, traço permanente da política de Estado para a área, se mantém e se reatualiza: a máscara do “[...] “novo” esconde seu caráter anacrônico, regressivo que anula o que se buscou no processo de redemocratização do país e os avanços da Constituição de 1988” (Frigotto, 2021), liquida o sentido de educação básica, priorizando conhecimentos instrumentais. Considerando estes elementos, percebemos que o NEM cria barreiras explícitas para acesso ao ensino superior.

No âmbito da educação superior, o governo federal propôs o *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras* (Future-se), idealizado pelo então ministro Abraham Weintraub. A proposta surgiu em meio a uma série de ataques às universidades públicas, impulsionados por discursos do presidente da República que evocavam fundamentos morais conservadores para justificar a iniciativa. Weintraub frequentemente retratava a educação superior pública como espaço de ‘balbúrdia’, e, com base nessa narrativa, anunciou cortes de até 30% no orçamento das instituições, sob o pretexto de forçá-las a repensar seus papéis e melhorar o desempenho. Essa postura adotava uma lógica policialesca e repressiva, gerando forte reação da comunidade acadêmica. A notícia do contingenciamento provocou grande repercussão nacional, culminando em manifestações massivas conhecidas como o ‘*Tsunami da Educação*’, que reuniram estudantes, professores e defensores da universidade pública em defesa do ensino superior gratuito, de qualidade e socialmente referenciado¹¹⁹.

As tentativas de minar ainda mais o financiamento da educação superior pública – já severamente impactado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu o teto de gastos – foram sustentadas por um discurso moralizante. Sob a retórica do combate ao suposto ‘marxismo cultural’, o então ministro da Educação incentivava estudantes a gravarem “professores doutrinadores” e propagadores ideológicos do “ideário marxista”, responsável pela implantação do “comunismo” no Brasil. Além disso, o ministro fez graves acusações

¹¹⁹ No “Tsunami da Educação” a população tomou as ruas, se manifestando contra a estratégia ideológica de deturpação do papel da universidade, alvo de críticas e difamações, e contra os cortes no orçamento das IES. Como lembra Machado (2021, p. 272): “A primeira manifestação aconteceu no dia 15 de maio de 2019, mobilizando mais de 200 cidades em todo o Brasil. No dia 30 de maio, aconteceu a segunda manifestação e, no dia 13 de agosto, a terceira. Concomitantemente às manifestações, bolsonaristas assumiram o posicionamento de ataques às universidades públicas, a seus estudantes e professores”.

às universidades públicas, afirmando que esses espaços estariam sendo usados para “plantação de maconha” e “produção de drogas sintéticas”, e chegou a declarar que os estudantes “fazem tudo, menos estudar”. Tais declarações contribuíram para gerar um clima de criminalização das instituições de ensino.

A intencionalidade das pautas era evidente: angariar respaldo popular para os cortes orçamentários, viabilizando apoio para implementação do programa *Future-se*. Apresentado inicialmente aos reitores das Universidades e Institutos Federais em 16 de julho, o programa foi oficialmente lançado no dia seguinte, em Brasília. Corroborando com Frigotto (2021) “O intento de refuncionalização das universidades é autocrático” e está empenhado na difusão do “*ethos* do empreendedorismo”.

A promoção da mercantilização do ensino público, pela via da refuncionalização dos Institutos e Universidades federais, atendendo a lógica do empreendedorismo, apresentou-se à comunidade acadêmica em pleno contexto de crise sanitária e de “guerra ideológica” travada pelo MEC contra as instituições de ensino, caracterizado pela ausência de debates públicos e pela exclusão das comunidades acadêmicas da elaboração do projeto. Tal dinâmica evidenciava o viés autoritário das ações do ministério. Diante do caráter impositivo da proposta, o programa enfrentou forte resistência, resultando em sucessivas alterações — foram divulgadas quatro versões — até a formulação do Projeto de Lei nº 3.076/2020, de 2 de junho de 2020, que institui oficialmente o Future-se (Brasil, 2020c). Em seu artigo 1º, o documento apresenta os objetivos do Programa.

- I - incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais;
- II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações;
- III - fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior;
- IV - estimular a internacionalização de universidades e institutos federais;
- V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais (Brasil, 2020c).

Como podemos perceber, o desmonte da educação superior pública, mascarado pelo discurso de “modernização”, previa a desresponsabilização do Estado, especialmente no tocante ao financiamento, estimulando o incentivo privado e a “cultura empreendedora” que estava pautada no plano de governo de 2018, do qual o próprio Weintraub foi um dos

formuladores. Um ponto central nos objetivos do programa Future-se é a priorização de áreas voltadas para a ciência, o desenvolvimento tecnológico e a inovação. Não causa surpresa que a agenda ideológica do governo, sustentada pela retórica da ‘desideologização’ da educação, tenha deliberadamente excluído áreas do conhecimento que não apresentam potencial de retorno econômico imediato. Nesse sentido, o impacto ao desenvolvimento científico provocaria à subalternidade das ciências humanas e sociais, consideradas áreas secundárias, que não concorreriam “em patamar de igualdade” na destinação de recursos provenientes do financiamento privado.

O estímulo à internacionalização e ao aumento das taxas de empregabilidade, embora destacados como objetivos centrais do programa, dependem de políticas públicas consistentes de incentivo e investimento por parte do Estado — fatores ausentes na proposta. Em vez disso, o projeto previa a concessão de benefícios condicionados a contratos de resultados e desempenho¹²⁰, firmados entre as instituições e o governo, com base em critérios de avaliação e fiscalização estabelecidos unilateralmente. Tal lógica reforça o estímulo às parcerias com o setor empresarial, subordinando a autonomia acadêmica à lógica do mercado.

Para justificar os eixos principais da proposta – quais sejam: 1- pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; 2- Empreendedorismo; e 3- internacionalização (Brasil, 2020c) – foram condensados no apêndice, EMI nº 00014/2020 MEC MCTIC ME (ofício conjunto de 03 de abril de 2020, de encaminhamento da minuta de Projeto de Lei ao presidente da república pelo Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério da Economia) que apresenta alguns pontos, dos quais destacamos:

[...] 4. Não obstante o dever do Estado de investir na educação superior, tampouco se pode ignorar dois fatos essenciais. O primeiro é a limitada capacidade do orçamento público para atender a diversas e relevantes demandas sociais, limitação essa particularmente proeminente quando se atenta para o fato de que o Brasil é um país de dimensões continentais (é o quinto maior do mundo, em tamanho de território), de renda média alta (segundo classificação do Banco Mundial), heterogêneo sob diversas perspectivas (econômica, regional, social, étnica, cultural e educacional) e que ainda precisa universalizar o acesso a serviços públicos essenciais.

¹²⁰ Leher (2021) chama atenção para o fato de que: “Em conformidade com o Plano Diretor da Reforma do Estado e seus desdobramentos posteriores, o PL do Future-se está ancorado na figura jurídica do contrato de gestão, agora repaginado, mais neoliberalizado, como “contrato de resultado””. Nesse sentido o contrato de resultado/desempenho pressupõe subordinação das IES às orientações do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI) (PL, art. 1), que, “afrontam a liberdade de cátedra das universidades” (*idem*).

5. O segundo fato essencial são as restrições orçamentárias ainda mais severas que se impõem em períodos de crise fiscal, como o que se observa no atual momento no Brasil, fazendo-se necessárias medidas como a que vigora na forma do Novo Regime Fiscal.

[...] 10. O foco na pesquisa, no desenvolvimento tecnológico e na inovação, no empreendedorismo e na internacionalização tem como objetivo primordial aprimorar esses eixos dentro das universidades e dos institutos federais, por meio de um modelo ágil, eficiente, flexível e descentralizado/desconcentrado, com recursos específicos, buscando integração maior das instituições universitárias ao ambiente produtivo e às necessidades da sociedade.

11. O modelo atual de pesquisa nas universidades e nos institutos federais do Brasil é um modelo pesado e burocrático que não atende mais às necessidades do pesquisador, que perde tempo valioso de sua atividade em burocracia, enquanto deveria focar mais tempo na atividade finalística [...] (Brasil, 2020).

Como podemos observar, a justificativa central para a privatização das instituições de ensino superior reside na suposta necessidade de “modernização” que, diante da “escassez de recursos”, deveria ser viabilizada por meio de parcerias público-privadas. Nesse contexto, a educação superior é instrumentalizada, convertendo-se em “capital acadêmico” a serviço do mercado, disponibilizando seus recursos científico-tecnológicos, institucionais, materiais e intelectuais para o favorecimento de empresas privadas. Assim, mesmo sem ocupar diretamente cargos de gestão no MEC, os setores empresariais mantiveram sua influência no governo Bolsonaro, sendo o programa Future-se – com o estímulo a contratos de gestão com Organizações Sociais – um dos principais mecanismos para a continuidade e aprofundamento das contrarreformas do ensino superior¹²¹.

A ideia-chave é que as instituições devem ser refuncionalizadas como organizações de serviços para que possam iniciar o seu autofinanciamento, desobrigando o Estado federal de custear as instituições públicas sob sua responsabilidade. Para isso, propugna contratos de gestão com Organização Social financiada a partir de fundos de investimentos negociados na Bolsa de Valores, erodindo os preceitos constitucionais e, em particular, a autonomia universitária. Assim, o corolário da referida Emenda é o estrangulamento orçamentário e a conversão das universidades em agências captadoras de (inexistentes) projetos de pesquisa e desenvolvimento privados (Leher, 2019, p. 33).

¹²¹ Cabe lembrar que o próprio Ministro da Economia Paulo Guedes operava no setor de fundos de empresas educacionais, como “HSM Educacional S.A, BR Educacional, Gaec Educação e, mais recentemente, Bozano Investimentos (Ser Educacional, um dos grupos líderes do setor privado-mercantil com ações na bolsa) cujo CEO era justamente Paulo Guedes” (Leher, 2019, p. 175).

Cabe destacar também que, embora o documento do programa Future-se, em seu Art. 2º, inciso I, reforce o princípio da autonomia universitária (Brasil, 2020c), essa autonomia foi sistematicamente enfraquecida. Para além dos cortes orçamentários que comprometem o funcionamento pleno das Instituições de Ensino Superior (IES), o governo federal editou o Decreto nº 9.794, de 15 de maio de 2019, que institui o Sistema Integrado de Nomeações e Consultas. Segundo Leher (2019, p. 34), o decreto estabelece que as nomeações para cargos de direção nas universidades federais devem ser precedidas de análise dos nomes pelo Executivo. Essa medida rompe com a prática anterior de respeito às eleições internas, nas quais a comunidade acadêmica elegia democraticamente os reitores. Como resultado, diversos reitores foram nomeados pelo presidente da República sem legitimidade e respaldo da escolha democrática nas instituições.

Mesmo após as diversas alterações ocorridas ao longo de sua formulação, o Future-se manteve a sua essência: “trata-se de um ataque a autonomia pedagógica, de gestão e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior, visando em última instância a sua privatização” (Lobo, 2020). O *modus operandi* do PL, como destaca Leher (2021) é característico das políticas autocráticas, caracterizadas pela imposição de reformas estruturais sem debate público e sem a participação efetiva das comunidades acadêmicas.

Ninguém é obrigado a aderir ao programa, mas tem que aderir. As [universidades] que não aderirem serão penalizadas. Somente as instituições que celebrarem o contrato de resultado terão acesso aos prometidos recursos e facilidades adicionais e, é preciso ressaltar, às bolsas da CAPES adicionais. A distribuição desigual dos recursos e bolsas da CAPES é flagrantemente hostil à autonomia universitária e aos princípios republicanos contidos na Carta Magna: mas esse é o projeto em curso (Leher, 2021, p. 10).

Nesse contexto, é importante lembrar os constantes ataques à produção do conhecimento, como exemplificado pela Portaria nº 34 da CAPES, publicada no Diário Oficial da União em 18 de março de 2020. A medida alterou os critérios de distribuição de bolsas de mestrado e doutorado, resultando em cortes significativos, sobretudo em programas com baixos conceitos – especialmente nas humanidades. A decisão foi tomada justamente no auge da pandemia de COVID-19, quando o incentivo à pesquisa científica era essencial para compreender a complexidade do momento histórico e para a formulação de estratégias sanitárias eficazes no enfrentamento da crise.

Como podemos perceber, o MEC sob gestão Weintraub “patrocinou o mais violento ataque à autonomia universitária através do Future-se e diversas portarias” (Andes, 2020). Para congregar uma aparência democrática, foram realizadas “consultas públicas”, que asseveravam a continuidade do escopo do projeto, embora entidades docentes e estudantis, engajadas em manifestações e atos contrários à proposta, evidenciavam o distanciamento entre o discurso oficial e a realidade. O Projeto de Lei nº 3.076/2020 segue em tramitação na Câmara dos Deputados, com a última atualização registrada em 25 de abril de 2024, aguardando a criação de comissão temporária¹²².

Ainda sobre as ações encabeçadas pelo ministro Abraham Weintraub, cabe lembrar também a Medida Provisória n.º 895/19¹²³ de 06 de setembro de 2019, que objetivava alterar a Lei nº 12.933/2013 – conhecida como “Lei da meia-entrada” – regulamenta o direito ao pagamento de metade do valor do ingresso para eventos artístico-culturais, esportivos e de lazer para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de quinze a vinte e nove anos. A proposta do governo previa a criação do *ID Estudantil*, de acesso gratuito e digital, centralizando sua emissão no governo federal e retirando essa prerrogativa das entidades estudantis¹²⁴, responsáveis pela emissão do documento. No entanto, a medida apresentava claros objetivos ideológicos. Como aponta Cunha (2023, p. 26), “Era uma tentativa de driblar as carteiras emitidas pela União Nacional dos Estudantes e pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas, principal fonte de renda das entidades”.

Machado (2021, p. 205) destaca que o ministro defendia o combate dos monopólios e cartéis, acusando levemente a Une (supostamente “vinculada ao Partido Comunista”) de se beneficiar com os recursos e de não ter transparência. O autor também sinaliza que diversos veículos de comunicação noticiaram a “tentativa do MEC de obter informações sigilosas de estudantes que constam no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)” (*ibidem*). Diante disso, a medida não foi

¹²² Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321#tramitacoes>. Acesso em: 06 jan. 2025.

¹²³ Que perdeu a eficácia em virtude da não apreciação e encerramento do prazo de vigência da MP. Informações sobre tramitação disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2219196>. Acesso em: 22 dez. 2024.

¹²⁴ Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), são as entidades estudantis responsáveis pela emissão do Documento Nacional do Estudante - DNE. (Disponível em: <https://www.documentodoestudante.com.br/> Acesso em: 20 dez. 2024).

avaliada pelo congresso perdendo validade em 2020, quando foi declarado o encerramento do prazo de vigência da MP.

Diante do exposto, constata-se que a gestão de Abraham Weintraub à frente do Ministério da Educação foi marcada por embates com profissionais da área, desestruturação institucional e constantes polêmicas. Além dos discursos controversos que lhe renderam críticas, Weintraub tornou-se alvo de inquéritos no Supremo Tribunal Federal (STF), acusado de disseminar *fake news*, ofender ministros da Corte e apoiar manifestações que pediam o fechamento do STF e do Congresso Nacional. Também foi acusado pelo crime de racismo. Considerando a gravidade do quadro que se processou, especialmente pelo apoio a iniciativas antidemocráticas, foi chamado a prestar esclarecimentos, sendo afastado pelo presidente, em decisão conjunta e publicizada através de um vídeo nas redes sociais, em 18 de junho de 2020, deixando o MEC para assumir o cargo de diretor-executivo no Banco Mundial, indicado pelo governo de Jair Bolsonaro, sendo exonerado efetivamente em 20 de junho¹²⁵.

Ao apagar das luzes, o ministro ainda editou a Portaria n.º 545, de 16 de junho de 2020, desobrigando a política de ações afirmativas de 2016:

[...] excluindo negros, indígenas e pessoas com deficiência das vagas de pós-graduação das universidades, institutos federais e Cefet”. “A última cartada do ministro apenas explicita a necropolítica que pautou todos os momentos da sua assombrosa atuação no ministério, que causou a cada dia uma desgastante mistura de perplexidade e desânimo” (Andes, 2020).

Após a saída de Abraham Weintraub, o cargo de Ministro da Educação foi assumido pelo pastor e professor Milton Ribeiro, em 16 de julho de 2020. Sua gestão manteve o perfil ideológico das nomeações anteriores e também foi marcada por polêmicas. Ribeiro foi denunciado ao STF por crime de homofobia e convocado a prestar esclarecimentos ao Congresso Nacional. Além disso, foi amplamente criticado por declarações controversas sobre a educação de pessoas com deficiência, como ao afirmar que “há crianças com deficiência com as quais é impossível a convivência”, gerando forte reação de entidades da

¹²⁵ À saída às pressas de Weintraub, acresce-se ao fato de que, sua exoneração só foi homologada após o ainda ministro da educação deixar o país: “Em uma ação orquestrada, Abraham Weintraub, ex-ministro da Educação, conseguiu “fugir” da Justiça brasileira. Mesmo com as fronteiras dos Estados Unidos (EUA) fechadas para brasileiros, o ministro, ao que tudo indica, usou um passaporte diplomático para entrar no país”. (Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/abraham-weintraub-sai-do-brasil-como-ministro-da-educacao-e-ao-chegar-nos-estados-unidos-e-exonerado>. Acesso em: 10 jan. 2024).

sociedade civil e especialistas em educação inclusiva¹²⁶. Acusações de assédio moral e falta de gestão marcaram a saída massiva de funcionários do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) responsável pela organização do Exame Nacional do Ensino Médio, e da CAPES que pediram demissão em protesto contra interferências indevidas em suas atividades técnicas, o que motivou a abertura de investigações para apurar irregularidades.

Para além de todo este contexto, a saída do ministro em março de 2022, após quase dois anos à frente do MEC, se deu em virtude de um escândalo de corrupção que ficou conhecido como “Bolsolão do MEC”. Denúncias de um esquema envolvendo o lobby de pastores: “[...] um “gabinete paralelo” dentro do MEC, coordenado pelos pastores, que atuavam para atender os interesses de aliados de Bolsonaro, em troca do apoio de políticos de setores evangélicos” (Andes, 2022).

Segundo informações divulgadas pelo *Jornal Folha de São Paulo*, através de negociações mediadas por dois pastores¹²⁷, que atuavam como lobistas, recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) eram repassados para prefeituras. As liberações de verbas estavam condicionadas a uma contrapartida: o apoio para construção de igrejas. Um inquérito foi aberto pela Polícia Federal, através da operação “Acesso Pago” que apurava crimes de “corrupção passiva, prevaricação, advocacia administrativa e tráfico de influência para a liberação de recursos públicos do FNDE, vinculado ao Ministério da Educação” (Andes, 2022)¹²⁸.

O saldo deixado pela política educacional do governo Bolsonaro revelou, portanto, um cenário catastrófico. A atuação do governo aprofundou o golpe de 2016, resultando na adição de novos componentes: o ultraneoliberalismo associado ao ultraconservadorismo constituíram um caldo ideocultural autocrático, que abriu caminho para a aparelhagem do MEC a uma “cruzada fundamentalista de extrema-direita”.

O autoritarismo, elemento central da política fascista de Estado, se associou ao fundamentalismo econômico e ao fundamentalismo religioso de cariz neopentecostal,

¹²⁶ Notícia publicada no *Site G1* em 19 de agosto de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>. Acesso em: 08 jan. 2025.

¹²⁷ “Um dos pastores era Gilmar Silva dos Santos, dirigente da Assembleia de Deus Cristo para Todos, com sede em Goiânia, e presidente da Convenção Nacional de Igrejas e Ministros das Assembleias de Deus no Brasil. O outro era Arilton Moura, assessor de assuntos políticos e secretário da mesma entidade” (Cunha, 2023).

¹²⁸ Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ex-ministro-da-educacao-e-pastores-envolvidos-no-bolsolao-do-mec-sao-presos-pela-pf1>. Acesso em: 10 jan. 2025.

potencializando correntes irracionais, e impulsionando a ascensão de movimentos antidemocráticos. Reedições das “Marchas da Família com Deus pela Liberdade”, bem como as “Marchas pra Jesus”, tomaram as ruas de verde e amarelo – cores utilizadas como componentes simbólicos do patriotismo – em nome de Deus e contra a suposta “ameaça aos valores da família”.

[...] o uso autônomo e crítico da razão é interdito, com as correntes pentecostais e neopentecostais [...] como partido capaz de ganhar as massas populares para o aprofundamento do ultraneoliberalismo, tempo em que a destruição dos direitos sociais é difundida como virtude (Leher, 2019, p. 20).

Os rumos tomados pela política bolsonarista fragilizam profundamente o princípio constitucional da laicidade do Estado. Para além da atuação do Poder Executivo federal, a bancada evangélica na Câmara dos Deputados mobiliza diversos dispositivos legislativos na tentativa de implementar projetos com forte teor conservador, que visam modificar legislações vigentes e redefinir o sentido democrático da política educacional e suas garantias constitucionais.

Para direcionar o projeto de governança, os ministros podem ter contado com organizações como *Capitol Ministries*¹²⁹, cuja missão “é ensinar governantes a utilizar a Bíblia para justificar políticas de ultradireita”¹³⁰, e *The Send*, “[...] criado para reevangelizar as Américas e que contou com a presença de Bolsonaro e Damares em evento realizado simultaneamente em Brasília e em São Paulo” (Cunha, 2023).

Esses elementos político-religiosos constituíram a base para o controle e as disputas ideológicas no campo educacional, recorrendo à captura da subjetividade por meio da fé e da religiosidade dos cidadãos e cidadãs brasileiras. Através de estratégias eficazes de comunicação, tais elementos manipularam discursos e pautas sensíveis com o objetivo de promover uma ideologia política de cunho reacionário.

¹²⁹ Ministério do Capitólio, em tradução livre, é uma organização criada em 1996 nos EUA pelos pastores Ralph e Danielle Drollinger, com o objetivo de “criar discípulos de Jesus Cristo na arena política em todo o mundo” afirmando que “Nós nos afastamos da política e nos concentramos nos corações dos líderes”. A organização passou a ganhar notoriedade no cenário internacional a partir de 2017, quando “um ministério foi criado para membros do Gabinete da Casa Branca do presidente Donald Trump”, financiando as atividades. Se instalou no Brasil em 2019, com lançamento no Congresso Nacional em Brasília (Disponível em: <https://capmin.org/who-we-are/>. Acesso em: 29 dez. 2024).

¹³⁰ De acordo com notícia publicada no site *Pública: agência de jornalismo investigativo* em 12 de agosto de 2019, lideranças da organização se reuniram com o ministro-chefe da casa civil Onyx Lorenzoni para se aproximar do governo. Disponível em: <https://apublica.org/2019/08/os-pastores-de-trump-chegam-a-brasilia-de-bolsonaro/>. Acesso em: 02 jan. 2025.

A partir de tais projetos e instrumentos discursivos, passaram a difundir concepções anticientíficas, como se científicas fossem, tais como: i. criacionismo; ii. terraplanismo; iii. antivacinas; iv. antissistema; v. antipolítica; vi. militarismo da vida social; vii. Estado religioso, fundamentado no neopentecostalismo; viii. escola tecnicista; ix. anticomunismo... um amontoado de crenças autocrático-regressivas que passaram a fazer parte do imaginário cotidiano da sociedade brasileira e a fundamentar e estruturar ideologicamente uma determinada concepção de sociedade (Silva, 2020, p. 110, *apud*, Machado, 2021, p. 281).

Como vimos, a política de educação passou a ser orientada por uma pauta única: a desideologização. A Falta de um projeto efetivo de educação, para além dos ataques ideológicos, constituiu um processo de descontinuidade, desestruturação e desarticulação de programas, políticas e projetos educacionais construídos coletivamente, agravados ainda mais com a pandemia do Covid-19.

A incompetência dos gestores à frente do MEC resultou em omissões por parte dos agentes públicos no que se refere à manutenção e à garantia do acesso à educação¹³¹. A política educacional enfrentou a implementação de programas com forte viés autoritário – impostos “pelo alto”, sem consulta às entidades e especialistas da área –, desprovidos de planejamento, avaliação de impactos e, sobretudo, desconectados das reais necessidades da população. Em uma tentativa de desresponsabilização do Estado, adotaram-se iniciativas como a defesa da educação domiciliar, propostas de privatização, ataques a instituições educacionais e perseguições a professores, pesquisadores e organizações.

O itinerário da antipolítica, subordinado a agenda de valores com clara dinâmica anti-intelectualista e militarização dos espaços políticos, reverberou em ataques ao financiamento público, que minaram ainda mais o orçamento para a educação que já passava por contingenciamento¹³². Materializando a proposta do plano de governo, as investidas sobre a

¹³¹ Para citar um exemplo no âmbito da educação básica uma das principais dificuldades para garantir a permanência dos estudantes e frequência nas atividades remotas durante a pandemia, era o acesso aos recursos tecnológicos. Considerando este quadro, o congresso enviou para sanção presidencial o PL 3477/20 do deputado Idilvan Alencar (PDT-CE), com parecer da deputada Tábata Amaral (PDT-SP), aprovado em dezembro de 2020. Ele previa que a medida beneficiaria estudantes em situação de vulnerabilidade social e comunidades indígenas e quilombolas, perfazendo 18 milhões de estudantes e 1,5 milhão de docentes. A proposta foi vetada pelo presidente sob alegação de impacto orçamentário. (Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>. Acesso em: 06 jan. 2025). O veto foi derrubado pelo congresso em junho de 2021, obrigando o governo a fornecer internet gratuita para alunos e professores da educação básica pública para a realização de aulas não presenciais durante a pandemia de Covid-19.

¹³² Em notícia publicada pelo *Site UOL*, 09 de dezembro de 2022, tomando por referência dados divulgados pelo Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB/UERJ), o governo Bolsonaro foi o que mais fez cortes nos ministérios da Educação (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) desde 1999. “Nos últimos quatro anos, o MEC teve 20% de suas verbas cortadas e o MCT, 44%. Nos quatro anos de Bolsonaro, o orçamento total do MEC foi de cerca de R\$ 566 bilhões e cerca de R\$ 113 bilhões foram cortados”, sendo as áreas mais afetadas

educação superior se efetivaram. Chamaram atenção os cortes de gastos que levaram a falta de recursos para manutenção das universidades e institutos federais, resultando inclusive na escassez de insumos para as pesquisas e cortes de bolsas de pós-graduação, levando pesquisadores a adotar medidas emergenciais para dar continuidade aos trabalhos em laboratórios. Além do mais, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – um dos pilares da educação superior – foi sensivelmente fragilizada.

Em síntese, como principais resultados do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), podemos elencar: um quadro de instabilidade e ameaças às instituições, com forte interferência do governo federal; descaso na gestão da pandemia, marcada pelo negacionismo; a desestruturação das políticas públicas, conduzida por contrarreformas e privatizações; os cortes de gastos que ampliaram as desigualdades sociais; o aumento do desemprego, da pobreza e da inflação, intensificado pela alta nos combustíveis; e a perda do poder de compra. A tudo isso somaram-se polêmicas que instauraram um clima de medo e insegurança, alimentaram preconceitos, ataques às minorias e ameaças constantes ao Estado Democrático de Direito.

A democracia foi cedendo lugar à *corporocracia* (Gallego, 2019), com níveis cada vez mais elevados de tomadas de decisões através dos grandes conglomerados empresariais e oligarquias políticas. O governo de Jair Bolsonaro causou um impacto significativo para o sentido político, desvelando inclusive contradições que se expressaram em 2016. Nomes que se colocaram efetivamente contra o partido dos trabalhadores, passaram a fazer parte do governo, como foi o caso da nomeação do Juiz Sérgio Moro em 2019, assumindo a vaga de Ministro da Justiça e Segurança Pública¹³³, abrindo margens para questionamentos sobre interesses políticos por trás da *Operação Lava-jato* – esta como fator operante na criminalização petista e, conseqüentemente, na *bolsonarização* da política.

Em junho de 2019 a “vaza jato”, divulgada pelo site *The Intercept Brasil*¹³⁴ revelou os diálogos que indicariam parcialidade de Moro no julgamento do ex-presidente da república Lula, mobilizando investigações da polícia federal. As repercussões desses

de Pesquisa e sua instituição reguladora, a Capes. (Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/12/15138129-governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia.html>. Acesso em: 08 jan. 2025).

¹³³ Ficando no cargo até 24 de abril de 2020 quando anunciou sua demissão alegando interferência do presidente na Polícia Federal e nas decisões do Ministério, na defesa de seus parceiros e correligionários.

¹³⁴ Uma série de reportagens coordenada pelo jornalista Glenn Greenwald sobre a *operação lava-jato*, demonstravam a parcialidade de seus líderes, especialmente o Juiz Sérgio Moro e o Procurador Deltan Dallagnol – inclusive sinalizando os interesses internacionais envolvidos – que pode ser acessada em: <https://www.intercept.com.br/especiais/mensagens-lava-jato/>.

vazamentos, somadas à efervescência social e ao debate jurídico, culminaram, em novembro do mesmo ano, na decisão do STF pela soltura de Lula, com base no princípio de que “ninguém pode ser considerado culpado até o trânsito em julgado”, já que sua condenação havia ocorrido em segunda instância.

Com a anulação das condenações pelo STF em 2021, em virtude do reconhecimento da suspeição de parcialidade do ex-juiz Sérgio Moro na condução das investigações, Lula retorna ao cenário político, como perspectiva dos setores progressistas para as eleições de 2022. O pleito foi marcado por ataques de cunho religioso, moralização do debate político, proliferação de *fake news* e episódios de violência, evidenciando a forte polarização social.

No segundo turno, Lula foi eleito para seu terceiro mandato presidencial, com 50,9% dos votos válidos. A partir da divulgação do resultado, instalou-se um clima de violência e instabilidade. Bolsonaro, que já havia reiteradamente atacado o sistema eleitoral e defendido o “voto impresso”, questionou os resultados das urnas, exigindo auditorias. Sem reconhecer publicamente a derrota, deixou o país e se recusou a passar a faixa presidencial ao seu sucessor – algo inédito desde a redemocratização¹³⁵. O ato de 08 de janeiro¹³⁶, marcou simbolicamente o fim de um governo de perfil autocrático, escancarando os perigos do autoritarismo para a ordem democrática e constitucional.

Sob o lema “União e Reconstrução”, o terceiro governo Lula teve início com o compromisso de recompor o orçamento público e reformular políticas sociais e institucionais com o objetivo de reverter os retrocessos acumulados desde 2016. Esse processo, no entanto, enfrenta grandes desafios, sobretudo no campo educacional.

Depois do longo percurso trilhado até aqui, torna-se evidente que a fragilização da formação humana e do pensamento crítico, aliada às estratégias de despolitização, ao imediatismo e à difusão da ideologia do empreendedorismo, configura marcas estruturais da

¹³⁵ Dada as repercussões do pleito eleitoral, em decisão do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), de 30 de junho de 2023, foi declarada a inelegibilidade do ex-presidente da República Jair Bolsonaro por oito anos, por abuso de poder e uso indevido dos meios de comunicação, contados a partir das Eleições 2022. (Disponível em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Junho/por-maioria-de-votos-tse-declara-bolsonaro-inelegivel-por-8-anos> Acesso em: 09 jan. 2025).

¹³⁶ Onde extremistas que se recusavam a aceitar a derrota das eleições ocuparam a *Praça dos três poderes* em Brasília, promovendo depredação e vandalismo ao patrimônio público, sendo condenados pelo STF como atos de terrorismo. Até o momento de finalização da escrita desse trabalho, várias pessoas estão presas e tramita nas casas legislativas vários projetos de Lei pela anistia dos envolvidos nos atos antidemocráticos de 8 de janeiro (como o PL 2858/2022 de autoria do Deputado Major Vitor Hugo; PL 2954/2022 de autoria do Deputado José Medeiros; PL 5643/2023 de autoria do Deputado Cabo Gilberto; PL 4485/2024 de autoria do Deputado Marcos Pollon e o PL N° 5064/2023 de autoria do Senador Hamilton Mourão). Atualmente os debates seguem na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara. Além disso, o ex-presidente Jair Bolsonaro tem convocado atos em defesa das proposições em favor da anistia, haja vista que ele também está passível de ser indiciado no “Inquérito do Golpe”, encaminhado pela Procuradoria Geral da República.

pedagogia neotecnicista vigente. Essas tendências são intensificadas pela instrumentalização e *plataformização* do cotidiano, ditadas pelas *Big Techs* e sustentadas pelo fenômeno da *algoritimização* da vida.

Diante desse cenário, reafirmar a educação como direito social, instrumento de emancipação humana e pilar fundamental da democracia é uma tarefa urgente. Compreender a síntese das tendências ideológicas que moldam a política educacional atual é essencial para resistir aos retrocessos impostos por projetos autoritários e mercantilizantes. A construção de um novo horizonte para a educação exige não apenas a reconstrução de políticas públicas, mas sobretudo o engajamento ativo da sociedade na defesa de uma escola pública, crítica, democrática e comprometida com a formação de sujeitos históricos conscientes de seu papel na transformação social.

5 TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES

[...] para se erguer como esta força reguladora das subjetividades e da vida coletiva, o neoliberalismo precisa de um conjunto de valores e configurações éticas que reinterprete as crises econômicas como crise morais, de valores e de abandono dos valores tradicionais (Gallego, 2019, p. 7).

Sob o horizonte das análises empreendidas até aqui, percebemos que, no atual estágio do desenvolvimento capitalista, a ressignificação da crise estrutural – que se arrasta desde 2008 – pautou-se na propaganda de uma “crise ético-moral”, transmutando os determinantes econômicos para uma perspectiva subjetiva/individual. A moralização do debate público foi alçada como medida de justificação e de ‘concertação’ do contexto de crise, decretando a falência do modelo de Estado social-democrata/social-liberal de “terceira via” e da ampliação de direitos e pautas progressistas. A aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo redimensionou o sentido ideológico-político dos espaços sociais.

Ao iniciarmos o trabalho, elencamos nossa hipótese de pesquisa: em contextos de crise (social, econômica e cultural), a educação é uma ferramenta estratégica para a manutenção do consenso, podendo atuar como instrumento de reprodução do *status quo* e assumir dimensões ideológicas. Acreditamos ter corroborado essa assertiva, identificando

como isso repercute nas disputas em torno da aprovação de diversos instrumentos da política educacional ao longo de seu desenvolvimento.

A face do exposto, o nosso propósito neste último capítulo é estabelecer uma síntese do que apresentamos ao longo da tese identificando quais são *as tendências ideológicas da política educacional brasileira*, destacando inicialmente o lastro histórico que vai de 1500 à 2018, para compreender os elementos de rupturas e continuidades que se expressam na contemporaneidade a partir de 2019.

5.1 Tendências ideológicas no desenvolvimento da política de educação no Brasil

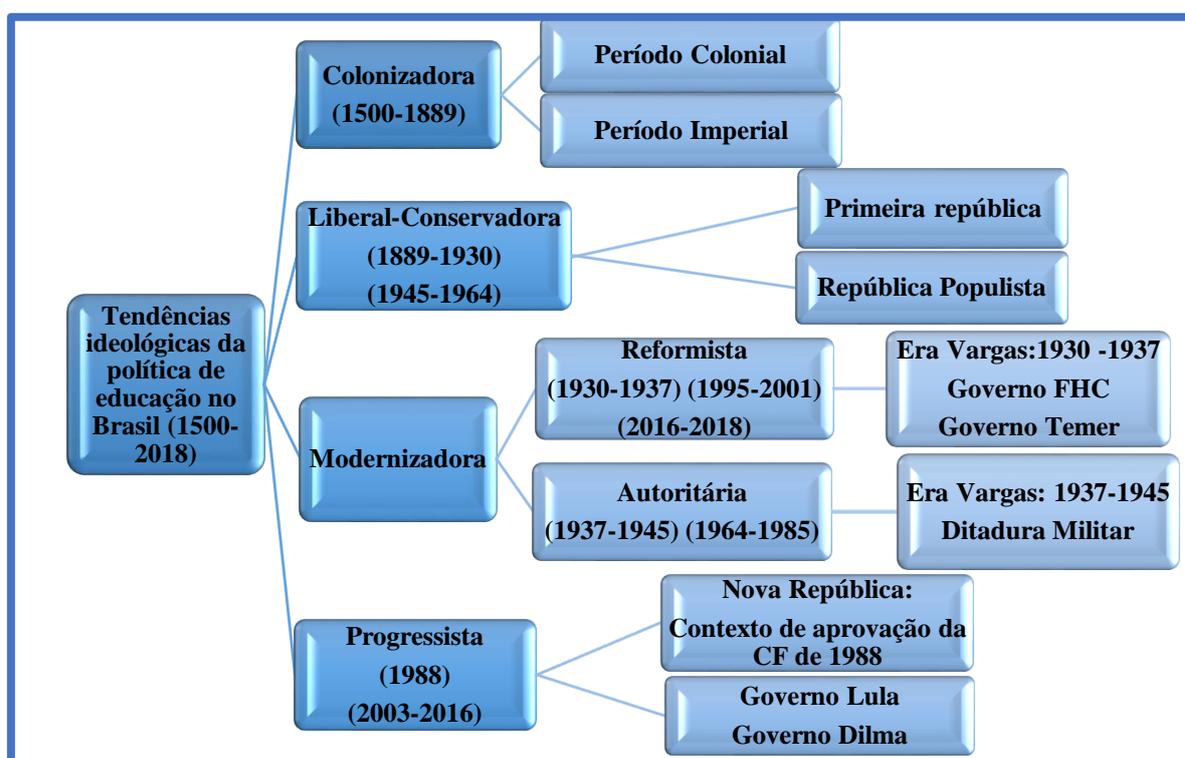
Ao tratarmos das *tendências ideológicas da política de educação*, gostaríamos inicialmente de chamar atenção para três aspectos:

- 1- Em primeiro lugar, buscamos realizar um balanço do desenvolvimento histórico da política educacional brasileira, com foco na análise dos contextos de aprovação e implementação dos instrumentos que, segundo nossa pesquisa, mais repercutiram em cada período (tais como reformas, legislações, planos, programas, projetos etc.). Nessa abordagem, procuramos evidenciar, ainda que brevemente, as disputas ideológicas e o papel mediador do Estado nesses processos.
- 2- Em segundo lugar, é preciso esclarecer que, em função do recorte adotado, não tivemos a intenção de adentrar especificamente nas temáticas sobre currículo e tendências pedagógicas, temas já amplamente discutidos por diversos especialistas – como, por exemplo, em Saviani (2021).
- 3- Por fim, identificamos *quatro macrotendências ideológicas* gerais que marcaram a história da política de educação no Brasil. Essas tendências, moldadas por elementos econômico-políticos, resultaram em direcionamentos formulados pelo Estado para orientar as práticas educativas, expressos na construção de documentos normativos. Ressaltamos que essas tendências não são estáticas: se manifestam ao longo dos diferentes períodos analisados, apresentando rupturas, continuidades, novas nuances e características – considerando o quadro de correlações de forças – mas preservando elementos centrais que permitem a sua identificação, bem como, situar a sua classificação e hegemonia.

Feito esses destaques apresentamos as quatro macrotendências ideológicas que identificamos no estudo, quais sejam: *tendência colonizadora*; *tendência liberal-conservadora*; *tendência modernizadora* (subdividida em *reformista* e *autoritária*) e *tendência progressista*. Cabe destacar que todas as tendências apresentam um *lastro conservador* e asseveram mudanças “dentro da ordem” hegemônica estabelecida.

Enquanto complexo de reprodução do ser social, a educação formal vai se organizando como espaço de disputas e lutas de classes. Se, como vimos, a função da práxis educativa se assenta na transmissão dos resultados da experiência humana acumulada, a política educacional e o seu campo de ação estarão orientados para às exigências postas pelas classes dominantes em cada contexto sócio-histórico, apresentando especificidades, considerando o quadro de correlações de forças existentes. Aqui a categoria *contradição* se expressa de forma efetiva, uma vez que o percurso de desenvolvimento das tendências não se manifesta de maneira linear, mas sim imerso em movimentos dialéticos na realidade, com momentos de avanços e recuos, quebras significativas de continuidade e emersão de novas expressões.

Organograma 1: Tendências ideológicas na trajetória da política de educação no Brasil de 1500 à 2018:



Fonte: elaboração da autora.

Tendência ideológica colonizadora:

A tendência ideológica colonizadora, foi se estabelecendo com o processo de invasão portuguesa em solo brasileiro. Embora ela seja a base em que se sustentam princípios que perpassam as outras tendências – como tradicionalismo/conservadorismo, confessionalismo, elitismo, etc. –, adquire expressão particular a partir de 1500, repercutindo até meados de 1800, com o início da primeira república e os primeiros instrumentos direcionados pelo governo português para a criação de um sistema de ensino nacional. Constitui-se, portanto, como uma marca indelével do desenvolvimento sócio-histórico brasileiro.

Essa tendência agrega o conservadorismo dos costumes associado a pedagogia de bases confessionais sob controle *a priori* da igreja que, dada a ausência do Estado na regulação da vida cotidiana, tornou-se detentora do poder político e da moral colonial que regulava as tradições e as principais decisões na sociedade brasileira quinhentista. Observamos que nesse contexto o primeiro objetivo de criar uma estrutura educacional no Brasil era ideocultural: voltava-se para a inculcação de ideais – valores, hábitos, costumes, linguagem, entre outros – colonialistas, típicos da civilização europeia portuguesa, suprimindo os traços culturais da população nativa.

No *período imperial* a educação passa a ser organizada com a finalidade de atender as necessidades da corte portuguesa, em sua vinda ao país. Com a complexificação da sociedade decorrente deste contexto, a educação torna-se patrimônio de classe: o sistema de ensino que foi se constituindo passa a ser direcionado para a elite luso-brasileira que se organizava. Mesmo com as reformas empreendidas, mantiveram-se as bases enciclopédicas propagadas pela educação jesuítica. Desse modo, por não apresentar impactos nas estruturas de poder, e não ser objeto nesse momento de disputas de classe, a tendência da emergente política educacional não era utilizada diretamente como uma estratégia para a construção do consenso entre as classes sociais – que era formado pela violenta expropriação, escravismo e imposição autoritária dos valores da metrópole – marcada, como vimos, por um cenário de educação *restrita e elitizada*.

Tendência ideológica liberal-conservadora:

A *tendência ideológica liberal-conservadora* na política de educação surge ainda na primeira república no final do século XIX e início do século XX (de 1889 até 1930) e

expressa-se também no período entre ditaduras, na república populista (1945-1964). Essa tendência se caracteriza pela incorporação de princípios políticos liberais, na defesa da liberdade individual e da laicização do Estado, articulados ecleticamente com a preservação de valores tradicionais/conservadores, na manutenção da estrutura social e preservação do *status quo* da elite dominante.

Na *primeira república*, a política de educação atua como um importante meio para ascensão social dada a necessidade de formação dos quadros dirigentes com vistas à manutenção da ordem societária que se organizava, caracterizada por uma rígida hierarquia. A classe média urbana emergente forma alianças com a aristocracia agrária para fazer as reformas convergentes com o novo regime político, preservando os interesses oligárquicos com vistas a ampliação dos seus privilégios, tendo a educação como via de validação social.

Como afirmamos anteriormente, considerando a necessidade de instrução para o exercício do direito à cidadania, a educação passa a ser considerada uma estratégia para a resolução dos problemas nacionais, conformando-se à perspectiva de manutenção do consenso. A função da educação, nesse momento, centra-se na reprodução das estruturas conservadoras, evidenciando o caráter classista e privado da política educacional, diante da ineficiência e da ausência do Estado em sua implementação. Esse contexto reforça a dualidade na educação, que, embora garantida pelo Estado, continuava a separar o modelo educacional propedêutico, oferecido à classe dominante (a única com acesso ao ensino superior, destinado exclusivamente à elite), de outro modelo educacional voltado à população em geral (de caráter secundário e tecnicista).

Na prática, a proposta pedagógica positivista que foi incorporada baseava-se em pressupostos liberal-elitistas, marcada por uma visão enciclopédica e cientificista, dentro de um sistema educacional descentralizado e desorganizado, atravessado por profundas desigualdades econômico-sociais que impactaram a oferta da educação pública nos diferentes estados. A perspectiva de neutralidade, submissão e reprodução dos valores dominantes em nome da “ordem” – fruto do “positivismo à brasileira”, que foi se consolidando – tinha como objetivo a laicização da sociedade para a instauração do “progresso”, em oposição ao confessionalismo cristão-católico.

Apenas na entrada do século XX, quando o capitalismo industrial começa a se consolidar e, concomitantemente, surge a organização política do operariado brasileiro, é que podemos identificar de forma mais clara o tensionamento entre as organizações da classe trabalhadora e o mandonismo oligárquico-senhorial da burguesia industrial nas disputas pela

educação. Esse embate se intensifica especialmente com a ascensão do movimento operário brasileiro, fortemente influenciado pelo anarco-sindicalismo e pelo desenvolvimento da “pedagogia libertária” nas escolas operárias.

A burguesia reacionária e ultraconservadora passa a responder às demandas da classe trabalhadora com forte repressão, transformando a “questão social” em caso de polícia. O contexto de urbanização e industrialização, aliado à necessidade de conter o avanço do ideário pedagógico operário, leva o Estado a buscar a “democratização do ensino”. No entanto, essa iniciativa atende, sobretudo, à necessidade de formação da mão de obra a ser incorporada pela indústria emergente, visando moldar o cidadão ideal conforme os interesses da nova conjuntura social.

No âmbito ideopolítico, esse contexto foi marcado pela entrada de novos atores em cena, com a organização de entidades representativas que passaram a pautar demandas para refletir e formular as políticas educacionais. Visando à construção de espaços deliberativos, instaurou-se um cenário de disputas ideológicas entre os *pensadores liberais* — que, com base na laicização do pensamento e na incorporação de pautas democráticas, buscavam a criação de uma sociedade livre e de uma “escola nova” — e os *intelectuais orgânicos da Igreja Católica*, que objetivavam retomar o ideário pedagógico católico, de visão teológica, escolástica e de bases conservadoras. Cabe lembrar que esses segmentos representavam uma mesma perspectiva de classe: de um lado, a nova burguesia industrial-liberal; de outro, frações da oligarquia agrária tradicionalista. Em ambos os casos, a classe trabalhadora permanecia marginalizada dos embates sobre os rumos da educação.

Os governos populistas que sucederam o fim do “Estado Novo”, orientados pela Constituição de 1946 e inspirados na ideologia liberal-democrática, desenvolveram-se com base na ideologia desenvolvimentista, mantendo como prioridade uma educação de moldes tecnicistas. Nesse contexto, ampliaram-se as concessões financeiras à iniciativa privada, com o objetivo de colaborar com o ensino público. As disputas entre as esferas pública e privada – com privilégio desta última – intensificaram-se, particularmente durante a aprovação da LDBEN de 1961, marcada pela reatualização dos embates entre *liberais* e *católicos*.

Nesse cenário cabe destaque a mobilização da *Campanha em Defesa da Escola Pública* em 1959, congregando grupos de diversas tendências (liberais, liberais-progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, dentre outros), tendo por resultante a publicação do *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, orbitando em torno da defesa da “Escola de Estado, pública e laica”.

Cabe lembrar, ainda, que a emergência das massas na participação política do país gerou, nos primeiros anos da década de 1960, movimentos voltados à promoção da cultura popular das classes trabalhadoras. Os centros e movimentos de educação popular buscavam conscientizar a população sobre os reais problemas nacionais, emergindo das experiências inspiradas na *Pedagogia Libertadora*, originada, como vimos, pelo método progressista freiriano, que teve ampla repercussão. Tal proposta era vista pelas classes conservadoras como uma ameaça aos rumos políticos do país, por seu potencial de despertar uma consciência coletiva emancipadora.

Como afirmamos, neste cenário evidencia-se um significativo processo de correlação de forças. Entretanto, no âmbito legislativo, o reformismo conciliador mostrou-se efetivo, uma vez que, como em outros momentos, congregava interesses entre liberais-progressistas e conservadores, o que, na prática, continuava a privilegiar o modelo educacional *elitista/dualista*. A pedagogia libertadora, embora não tenha sido incorporada às políticas educacionais, tensionou as disputas no plano ideopolítico, sendo imediatamente abortada com o estabelecimento do regime ditatorial.

Cabe destacar, ainda, que, na década de 1960, sob o governo Jango e suas Reformas de Base, o PNE, de 1962 – resultante da aprovação da LDBEN de 1961 – trouxe, pela primeira vez, objetivos e metas a serem cumpridos. Entretanto, não chegou a ser efetivado, sendo extinto apenas 14 dias após a sua aprovação com o golpe de 1964. Embora as camadas populares não tenham conseguido intervir diretamente nas disputas pela formulação das políticas educacionais, lograram alguns êxitos e concessões durante a República Populista, período em que se abriram espaços para a participação social – ainda que limitados e, muitas vezes, com finalidades demagógicas, como ressalta Severino (1986).

Tendência ideológica modernizadora:

A tendência ideológica *modernizadora* subdivide-se em dois aspectos: reformista e autoritária. A tendência ideológica *modernizadora-reformista* perpassou a Era Vargas nos dois primeiros momentos: governo provisório (1930-1934) e governo constitucional (1934-1937); volta a ser pautada no governo FHC (1995-2002) e, na atualidade, se expressou no curto governo Temer (2016-2018) empreendendo-se como um conjunto de ações *contrarreformistas*. Já a tendência ideológica *modernizadora-autoritária* esteve presente na

Era Vargas no Estado Novo (1937-1945); e adquiriu novas nuances no contexto da autocracia-burguesa (1964-1985).

A tendência ideológica modernizadora incorpora na política educacional a necessidade de inovações para atender aos pressupostos de desenvolvimento, utilizando estratégias com forte cariz conservador e/ou ultraconservador. Portanto, a “modernização” é alçada como justificativa reformista e/ou contrarreformista para manutenção da ideologia dominante.

Conforme sinalizamos na década de 1930, vislumbramos na *Era Vargas as duas tendências modernizadoras: reformista e autoritária*. A organização político-administrativa da República Velha, regida pelos princípios liberais, deu lugar a um projeto desenvolvimentista de caráter nacionalista, redimensionando o papel do Estado, que passou a atuar como indutor e planejador do desenvolvimento, com uma postura intervencionista e centralizadora – caracterizando um claro posicionamento antiliberal no campo econômico. Nesse contexto, as ações do governo Vargas foram pautadas pelo nacional-desenvolvimentismo, que se consolidou como elemento ideológico e estruturante das políticas públicas.

A ampliação dos investimentos para a constituição de uma estrutura educacional visava, atender prioritariamente à formação de mão de obra, demanda emergente da industrialização pesada e área estratégica para o desenvolvimento e reconstrução do *Brasil moderno*. Esse processo foi marcado por uma pedagogia com ênfase na *tecnificação* e *racionalização*, pautando-se na lógica da produtividade.

Nesse cenário, as reformas educacionais implementadas foram conferindo maior organicidade na constituição do *sistema nacional de educação*, ao mesmo tempo em que revelavam tensões e disputas ideológicas entre os reformadores católicos e os intelectuais escolanovistas. Destaca-se, nesse período, a influência do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que defendia uma educação laica e de responsabilidade estatal, acirrando os conflitos entre as frações da burguesia urbano-industrial (o setor moderno) e a Igreja Católica (representante da antiga ordem tradicional e oligárquica). Esses embates desencadearam diversos movimentos por parte dos grupos em disputa.

Os confrontos estabelecidos para minar a legitimidade das pautas defendidas por ambos os grupos tenderam a assumir dimensões reducionistas, desconsiderando as reais necessidades do país e enfraquecendo as possibilidades de ampliação dos direitos a serem incorporados nos instrumentos normativos, como a Carta Constitucional de 1934. Embora

esse documento tenha buscado equilibrar as demandas das duas parcelas da classe dominante, forjando uma política educacional baseada na conciliação de interesses, com a instauração do “Estado Novo” – e o novo golpe de 1937, redirecionado para uma *tendência ideológica modernizadora-autoritária* – a influência da Igreja Católica, que fornecia as bases morais consideradas indispensáveis para a mudança de regime, foi ampliada. Como consequência, os avanços rumo à composição de um sistema educacional foram interrompidos, e o Plano Nacional de Educação acabou sendo abortado antes mesmo de sua implementação.

Isso evidencia que os contextos de crise abrem vias para a ascensão de regimes autoritários, dada sua capacidade regular e ordenar a sociedade civil, tendo como alicerce para a manutenção do consenso a repressão e a moralização do debate público. Sob essa forma de governo, a conciliação de interesses deixa de ser necessária. A construção de um “mito” – típica de regimes despóticos – foi alçada como narrativa simbólica para justificar a guinada ultraconservadora do regime varguista, apresentando Getúlio como representante do povo na luta contra duas supostas ameaças: o “comunismo”, que englobava os setores progressistas; e o “integralismo” que representava os grupos reacionários.

Embora Getúlio Vargas tenha demonstrado em muitos momentos a simpatia pelo fascismo e replicado alguns elementos na sua atuação política (especialmente a propaganda, o teor autoritário, repressor e policialesco do Estado Novo), manteve a estratégia de moldar a sua intervenção considerando a correlação de forças e os grupos que lhe sustentariam no poder, oscilando entre pautas progressistas e conservadoras.

Marcado por contradições iminentes, o “Estado Novo”, desfaz a característica de Estado provedor do primeiro momento, conformando o Estado subsidiário, que apesar de centralizar o poder, delega para a sociedade a responsabilidade com o financiamento da educação, por meio da filantropização, mas em contrapartida, mantém a construção do sistema educacional sob seu controle. O controle sobre a educação tinha por objetivo a disciplinarização dos/as cidadãos/as, atendendo às exigências do regime. Como ressaltamos, estes elementos se dão especialmente através da organização dos currículos e do forte uso da *propaganda*, fazendo com que as escolas se tornassem importantes espaços de disseminação da ideologia dominante.

As tendências ideológicas para a educação na Era Vargas, presentes nas reformas conduzidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema, situavam-se em torno de um discurso modernizador, tecnicista e conservador, buscando responder à ideologia nacional-

desenvolvimentista então adotada. Essas reformas *consagraram a dualidade na oferta educacional*, cuja lógica estava diretamente relacionada à origem social dos educandos. Com ênfase na formação de especialistas, consolidou-se um modelo educacional engessado e pré-determinado, sem abrir possibilidades reais de ascensão para as classes populares.

A *tendência modernizadora-autoritária*, também se expressou no contexto *autocrático-burguês de 1964*. A ideologia nacional-desenvolvimentista da República Populista foi substituída, durante a ditadura empresarial-militar, pelo modelo de “desenvolvimento com segurança”, voltado à restauração dos elementos de ordem pública considerados “corrompidos” e à contenção da chamada “ameaça comunista”.

Os avanços dos movimentos sociais no cenário político populista provocaram, como reação, intervenções autocráticas que reorientaram o papel do Estado, com o objetivo de conter as massas e, conseqüentemente, eliminar os obstáculos ao controle do capital internacional. O Estado tecnoburocrático emergiu reorganizado a partir de mecanismos de coerção, aliado aos ideais de segurança nacional propagados pela Escola Superior de Guerra. Forjou-se, assim, um pacto autoritário voltado à manutenção da dominação, favorecendo à acumulação e centralização de capitais.

Para garantir o consenso, era fundamental difundir a concepção de mundo requerida pelo regime, utilizando o sistema educacional para disseminar a nova ideologia. A nova ordem de centralização do poder e de controle político-policial do Estado, demandou uma reorientação da educação tangenciada pelos acordos MEC-USAID firmados com a agência norte-americana com vistas a assistência técnica e financeira, adequando o país as exigências de reprodução interna e externa do capitalismo em sua fase monopolista.

Atrelada a *Teoria do Capital Humano*, subordinou a educação à modernização acelerada: o papel da educação era maximizar a produtividade. As reformas universitária e das escolas de 1º e 2º graus evidenciaram as necessidades de formação de mão de obra para atender aos anseios de qualificação técnica e disciplinada adequada às necessidades da *modernização conservadora*, mesclando a mentalidade empresarial dos tecnocratas com as medidas de exceção dos setores militares.

A modernização do sistema educacional assentou-se, como vimos, na desproporção entre o avanço econômico e o abandono dos programas sociais por parte do Estado. Controlado o cenário de oposição e de correlação de forças pela via repressora, a otimização de recursos passou a refletir no desfinanciamento das políticas públicas. O saldo da desobrigação do Estado com a educação pública, gerou o caos em que esteve imersa a

política educacional na autocracia burguesa, culminando no fortalecimento do setor privado que “fez da educação um grande negócio!”.

Em síntese, percebe-se que a reestruturação da política educacional teve como fundamento a instrumentalização do processo educativo em benefício da expansão econômica. No cotidiano, consolidou-se uma modernização pela via autoritária, pautada na racionalidade técnica aliada à repressão, instituída por meio de instrumentos jurídicos e órgãos de controle das liberdades democráticas, com o objetivo de acelerar o desenvolvimento e influenciar ideologicamente a sociedade, assegurando a manutenção do regime.

A *tendência modernizadora-reformista*, também esteve presente no governo FHC. No início da década de 1990, vislumbra-se o estabelecimento do ideário neoliberal, que trouxe consigo a ênfase na disciplina fiscal, a redução dos investimentos estatais, a abertura econômica, a desregulamentação e a privatização. As estratégias adotadas para reverter os efeitos da crise da dívida pública concentraram-se em processos reformistas de caráter regressivo e conservador, sendo a *reforma gerencial do Estado* a primeira medida de destaque.

No estágio neoliberal, a educação passou a ser planejada a partir das diretrizes emanadas por organismos multilaterais vinculados à tese da globalização, por meio dos chamados “pacotes educacionais”. Nesse contexto, a partir da década de 1990, intensificou-se a intervenção do capital financeiro internacional em solo brasileiro, condicionando o desenvolvimento educacional às suas determinações.

A ênfase na gestão e no controle de resultados, aliada à propaganda da ineficiência e da escassez de recursos do Estado para gerir áreas essenciais, constituiu uma estratégia para justificar o desfinanciamento e a privatização das políticas públicas, abrindo espaço para a atuação das chamadas “organizações sociais”. Ao promover a descentralização e a desestatização, sob a justificativa de aumentar a qualidade e a produtividade do serviço público, o governo vai construindo um consentimento passivo à ampliação dos investimentos do setor privado. Consolidaram-se, assim, as *parcerias público-privadas*, estabelecidas por meio de contratos de gestão com organizações do terceiro setor.

A construção do consenso volta-se, portanto, para a narrativa em torno da “formação do trabalhador produtivo”, traçando estratégias para o processo de mercantilização da educação, ampliando a participação do setor privado especialmente no âmbito do ensino

superior, partindo do pressuposto de que a educação seria a chave para o progresso do *novo modelo de desenvolvimento*, inserindo o país na economia globalizada de forma competitiva.

Apesar de se tratar de um governo democrático a aprovação dos instrumentos da política educacional no governo Cardoso deu-se, muitas vezes, de forma autoritária e pelo alto, por meio de medidas provisórias e decretos. Foi assim na aprovação da LDBEN (1996), e no PNE (2001) cuja versão final foi encaminhada pelo executivo, contando com vetos em “pontos nevrálgicos” demandados pelas entidades educacionais. A aprovação dos PCNs (2000) também seguiu a mesma linha. A ênfase no ensino fundamental, na emergente “educação tecnológica” e na reforma do ensino médio reforçava a perspectiva dualista do ensino – técnico/profissionalizante *versus* propedêutico – fundamentada na *pedagogia das competências* e da *empregabilidade*.

A educação passou a ser utilizada como mecanismo de propaganda governamental para a construção de consensos, visando obter o respaldo da opinião pública em relação às medidas adotadas. Lançavam-se dados estatísticos e mobilizavam-se ações de voluntariado, deslocando a responsabilidade pela educação para a sociedade civil – o que, na prática, visava substituir políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas.

No intuito de reorientar o desenvolvimento da política educacional para atender especialmente aos requisitos de modernização propostos pela “educação para o século XXI”, partiu da premissa ideológica da “sociedade do conhecimento”, tendo como base a teoria do capital humano. Mantendo os traços de subalternidade científica e tecnológica, tendo por base o ecletismo entre as proposições emanadas pelas cartilhas internacionais e as particularidades de constituição do conservadorismo brasileiro e seus traços elitistas e duais, o governo promoveu a desresponsabilização e desfinanciamento do setor educacional. Em meio ao desenvolvimento de políticas focalistas, marcadas por contrarreformas e privatizações, ampliou-se o mercado de bens e serviços educacionais.

Já o *governo Temer* (2016-2018) foi constituído em sua essência como contrarreformista, haja vista que as “reformas” empreendidas tinham por objetivo a reestruturação do Estado, através dos cortes de gastos, desfinanciamento e descaracterização de programas e projetos progressistas desenvolvidos nas gestões anteriores.

A lógica imposta para as ações do Estado apresenta uma compatibilidade residual com a agenda neoliberalista do governo FHC, sendo uma espécie de continuidade do ideário da década de 1990 – começando pela composição do MEC, cujos protagonistas das reformas eram nomes que compunham o quadro técnico do PSDB e estiveram na gestão do Ministro

Paulo Renato de Souza – seguindo a perspectiva gerencialista da educação, ampliando a focalização, o desfinanciamento, a desestatização e o estabelecimento de metas de desempenho.

Implementando uma agenda de desmonte, com destaque para o “pacote de maldades” – como a reforma trabalhista e a EC 95/2016 que consagrou o rígido regime fiscal de controle de gastos públicos, em um cenário de recessão – aprofunda ainda mais as desigualdades e vulnerabilidades sociais, se configurando como um verdadeiro ataque aos direitos sociais e as políticas públicas.

Nesse cenário de disputas, foram aprovadas a BNCC e a contrarreforma do Ensino Médio. As organizações sociais lograram êxito ao influenciar o processo de aprovação, ampliando suas pautas privatistas – com destaque para a atuação do Movimento pela Base (MpB) e do Todos pela Educação (TPE), que se viam representados nas ações ministeriais. O resultado foi a priorização de uma educação tecnicista, com ênfase no Pronatec e nas parcerias público-privadas, embasadas na lógica do empreendedorismo, consolidando uma formação acrítica e desprovida de potencial emancipatório. O itinerário de formação técnica e profissional, sustentado pelo discurso da “formação do novo trabalhador para o mercado”, contribuiu para a difusão da ideologia meritocrática, fomentando o individualismo e deslocando as responsabilidades para o âmbito da vida privada.

Como as tendências históricas tendem a se reatualizar, observa-se que a reforma do Ensino Médio de 2018 apresenta traços de continuidade com a perspectiva educacional da ditadura militar, período em que buscou-se tornar o 2º grau/Ensino Médio *integral e compulsoriamente profissionalizante*. Assim como na década de 1960, a proposta governamental atual direciona-se à implementação de habilitações técnicas nas escolas, por meio dos itinerários formativos do MédioTec e dos cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), oferecidos em parceria com instituições privadas, como o Sistema “S”. Assim como ocorreu nos anos 1960, as instituições particulares contemporâneas não aderiram majoritariamente ao modelo técnico-profissionalizante, mantendo a oferta de um ensino propedêutico, voltado a uma formação mais ampla, que garanta o acesso ao ensino superior. Com isso, restaura-se a dualidade educacional nos moldes clássicos, aprofundando as desigualdades estruturais entre os diferentes grupos sociais.

Tendência ideológica progressista:

A tendência ideológica progressista esteve presente em dois momentos da história da política educacional brasileira: na Nova República, com o processo de instauração democrática que culminou com a Constituição Federal de 1988 e nos governos neodesenvolvimentistas – gestões Lula e Dilma (2003-2016).

Apresenta por característica central a incorporação de demandas renovadoras oriundas dos movimentos sociais, como respostas ao acirramento das lutas de classe, que implicaram ganhos no âmbito jurídico-normativo na perspectiva do *Estado Democrático de Direito*. O direcionamento das políticas educacionais nesses períodos fundamenta-se na ampliação do financiamento, na organização dos sistemas de ensino, no desenvolvimento de mecanismos de acesso e permanência, além do investimento em políticas inclusivas. Nesse sentido, adota-se como horizonte o desenvolvimento social por meio da garantia de direitos democráticos e da promoção da cidadania, visando à redução das desigualdades.

A Carta constitucional de 1988 foi o instrumento central para o reconhecimento da educação enquanto política pública sob responsabilidade do Estado, como resultante das disputas em que saíram vencedores os ideais democráticos, assegurando a ampliação dos direitos sociais e políticos, apresentando avanços significativos.

O saldo gerado pelas mobilizações sociais em prol da Constituinte na década de 1980, fez emergir organizações sindicais e associações científicas que passaram a se articular por meio de conferências nacionais, fóruns e outros espaços de organização coletiva, com vistas à consolidação de um sistema educacional orgânico, democrático e público, fundamentado na concepção da educação como direito do cidadão e dever do Estado. Como resultado, o Congresso acolheu, pela primeira vez, muitas das demandas da comunidade educacional, fazendo com que a *Constituição Cidadã* fornecesse o arcabouço legal necessário às transformações da educação brasileira.

Apesar de contemplar demandas históricas reivindicadas por diversos segmentos sociais – que com muita luta, conseguiram respostas para muitas dos desafios enfrentados ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira – sua estrutura foi sendo redefinida (especialmente através de emendas), pelos governos seguintes que formaram uma *conciliação conservadora* tendo por subsídio o avanço do *ideário neoliberal*.

Ainda assim, é o instrumento mais representativo e fundamental para efetivas mudanças, especialmente na consolidação dos direitos civis, políticos e sociais, como eixo

balizador das legislações e instrumentos que direcionam e caracterizam a política educacional brasileira, bem como, marco de garantia das liberdades e da justiça social no Brasil moderno.

As tendências ideológicas progressistas da política educacional também se expressaram nos *governos Lula e Dilma* (2013-2016). Esse período é marcado por um inegável ciclo de expansão da educação, especialmente na primeira década dos anos 2000, concretizando demandas históricas dos setores educacionais. Mesmo sem romper com a estrutura da classe dominante nem com os marcos do sistema econômico internacional, os governos Lula e Dilma promoveram, pela primeira vez, uma ampliação significativa dos investimentos em educação. Isso possibilitou a organização de diversas políticas e programas que ampliaram o acesso e criaram mecanismos de permanência em todos os níveis – da educação básica ao ensino superior – além da implementação de instrumentos de gestão participativa e controle social.

A educação passou a ocupar posição central, sendo considerada um investimento público estratégico para o desenvolvimento do país. Esses governos promoveram a estruturação do Sistema Nacional de Educação por meio de iniciativas articuladas e intersetoriais, com o objetivo de ampliar a rede de serviços e desenvolver políticas inclusivas voltadas à população indígena, quilombola e outros grupos étnico-raciais; pessoas com deficiência e em vulnerabilidade social. Houve a ampliação de programas de transporte escolar e alimentação, além de significativos investimentos em infraestrutura, com a construção de creches, novas escolas, expansão da rede de Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, criação de universidades e centros de pesquisa, entre outros projetos.

Como vimos, as iniciativas governamentais apresentam inovações fundamentais e mudanças significativas, ainda que marcadas por contradições, especialmente devido à estratégia adotada: a *conciliação de classes*, com a implementação de um “reformismo moderado” de base socialdemocrata. Nesse contexto, estratégias como a atuação do Estado para corrigir as “falhas de mercado” e o estímulo à dotação de “ativos educacionais” tornam-se centrais. Tais ações são concebidas como necessárias para a melhoria da qualidade de vida da população em situação de maior vulnerabilidade, conferindo centralidade às reformas, entendidas como soluções para o crescimento econômico com justiça social.

As disputas em torno da condução da política educacional manifestaram-se pela via da *mediação* do Estado. As reformas educacionais, tidas como necessárias para inserir o país no projeto de desenvolvimento global, foram estruturadas com base na construção de um

consenso político: além de acolher as orientações dos organismos internacionais, o governo procurou contemplar a participação de sindicatos, associações docentes e discentes, movimentos sociais, intelectuais, setores da sociedade civil e do setor privado.

Estabeleceu-se, assim, um período de consentimento passivo das classes subalternas ao projeto neodesenvolvimentista. Com o consenso produzido e um cenário de luta de classes momentaneamente favorável, as classes proprietárias encontraram terreno fértil para redefinir suas estratégias de hegemonia, reafirmando sua direção intelectual e moral, além de implementar um novo reordenamento político-econômico. Esse arranjo, no entanto, foi tensionado pela crise de 2008 e pelo avanço do ideário neoconservador.

A tentativa de conciliação de interesses resultou na manutenção do dualismo educacional: sob influência da classe empresarial, a política educacional continuou sendo atravessada por uma concepção gerencial, que instrumentaliza os espaços escolares para a difusão de métodos e estratégias voltadas ao mercado, centradas na lógica da “pedagogia dos resultados” e das competências.

Nesse contexto, as disputas pelo fundo público minaram a possibilidade de universalização da educação. A ampliação dos investimentos, embora significativa, não resultou na efetiva universalização das políticas educacionais, uma vez que, centrou-se no desenvolvimento de políticas focalistas. Parte expressiva do orçamento foi direcionada às parcerias público-privadas, orientadas por processos de avaliação padronizados e pela lógica de produtivismo e eficiência, características da ideologia mercantil, empreendedora e meritocrática. Permaneceram, portanto, as disputas pela hegemonia na condução da política educacional entre progressistas e conservadores, com novas roupagens e com novos protagonistas.

Diante do que discutimos até aqui é possível perceber que dois aspectos se estabelecem na formulação/implementação da política educacional no Brasil, tendo como elemento medular a perspectiva de construção do consenso, demandando do Estado:

- *Intervenções tensionadas*: que se estabelecem quando se acirra o processo de correlações de forças imputando a necessidade de incorporação das demandas das classes populares nos instrumentos e normatizações;
- *Intervenções diretivas*: quando, em virtude da instauração de regimes autoritários, ocorre a imposição de uma estrutura “pelo alto”, que inviabiliza a participação social nas tomadas de decisões.

As tendências que elencamos em cada contexto histórico são hegemônicas, mas não homogêneas: se inter cruzam e se reatualizam considerando o quadro de correlações de forças existentes. Assim, embora as intervenções tensionadas, reverberem em avanços das pautas coletivas nas políticas educacionais, o lastro do *conservadorismo* se faz presente em todas as tendências: a análise mostrou que as demandas dos setores progressistas quando incorporadas, tendem a ser reformuladas e redefinidas.

Para ilustrar essa afirmação, tomamos como exemplo as tendências pedagógicas libertária e libertadora, desenvolvidas, respectivamente, nas escolas operárias da década de 1930 e no método de Paulo Freire nos anos 1960, bem como a pedagogia crítico-social dos conteúdos, presente entre as décadas de 1970 e 1980. Essas propostas se configuraram como alternativas que ensaiaram possibilidades de constituição de *tendência emancipatória na política educacional*. No entanto, ao contrário do que propaga o discurso neoconservador contemporâneo, tais tendências não obtiveram ampla inserção nos instrumentos normativos. Assim, as *tendências ideológicas emancipatórias*, que estiveram presentes no desenvolvimento pedagógico, mesmo quando apresentadas pelas organizações educacionais nos debates para aprovação das políticas educativas, tendem a ser redimensionadas considerando os interesses hegemônicos.

Assim, percebemos que a política de educação sempre esteve moldada por influências conservadoras que lhe dão escopo e concretude. Como destaca Severino (1986, p. 83): “Por mais que a lei fosse implementada através de planos e programas, o fato é que a política educacional do Estado brasileiro debatia-se em limites que cerceavam seu alcance”. Desse modo, embora tenhamos avançado significativamente, o conservadorismo estrutural da sociedade brasileira tende a permear a educação, minando as conquistas e reconfigurando-as com vistas ao atendimento dos interesses hegemônicos.

5.2 A educação como ferramenta estratégica para construção do “novo consenso” na atualidade

Afirmamos no capítulo quatro que a pauta educacional se configurou como um dos eixos centrais para a guinada neoconservadora, sendo utilizada como elemento de destaque nos pleitos eleitorais de 2018 e 2022, com o objetivo de construir um “novo consenso” social. Essa estratégia contribuiu para disseminar um sentido antiprogressista, impedindo o avanço

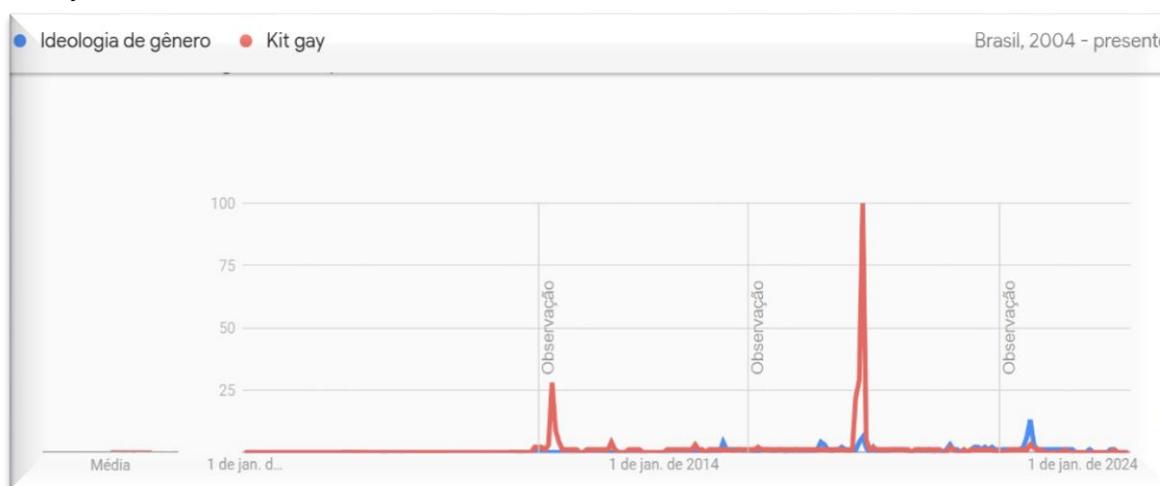
de pautas relevantes na sociedade, em nome da preservação de valores tradicionalistas. Sabemos (por meio de pesquisas que analisam discursos, reportagens e entrevistas), que os temas educacionais assumiram forte centralidade nos debates eleitorais desses períodos.

Assim sendo, como forma de ilustrar como determinados temas podem ter influenciado as escolhas dos/das brasileiros/as, utilizamos uma amostra de dados de forma complementar, obtida por meio da ferramenta *Google Trends*. Essa plataforma permite coletar informações sobre as buscas realizadas na internet, através do navegador *Google*, em períodos de tempo específicos. Com base nesses dados, é possível identificar tendências de pesquisa, permitindo inferir de que maneira determinadas temáticas mobilizam o interesse dos/das internautas.

A própria plataforma oferece, em seu layout, a possibilidade de consultar termos com recortes temporais definidos. Assim, realizamos três buscas: a primeira, utilizando os termos “Ideologia de Gênero” e “Kit Gay”, com recorte de 2004 a 2025, de forma a contemplar os ciclos eleitorais de 2018 e 2022; a segunda, com os mesmos termos, mas restringindo o período de 2020 a 2025; e a terceira, incluindo os termos “Ideologia de Gênero”, “Kit Gay” e “Escola Sem Partido”, também no recorte de 2020 a 2025.

Os dados obtidos estão sintetizados nos Gráficos 1, 2 e 3, apresentados a seguir.

Gráfico 1: Incidência de pesquisas na plataforma *Google* sobre os termos *Ideologia de gênero* e *Kit Gay* de 2004-2025



Fonte: Pesquisa realizada pela autora na ferramenta *Google Trends* ¹³⁷

Nesse gráfico é possível perceber que:

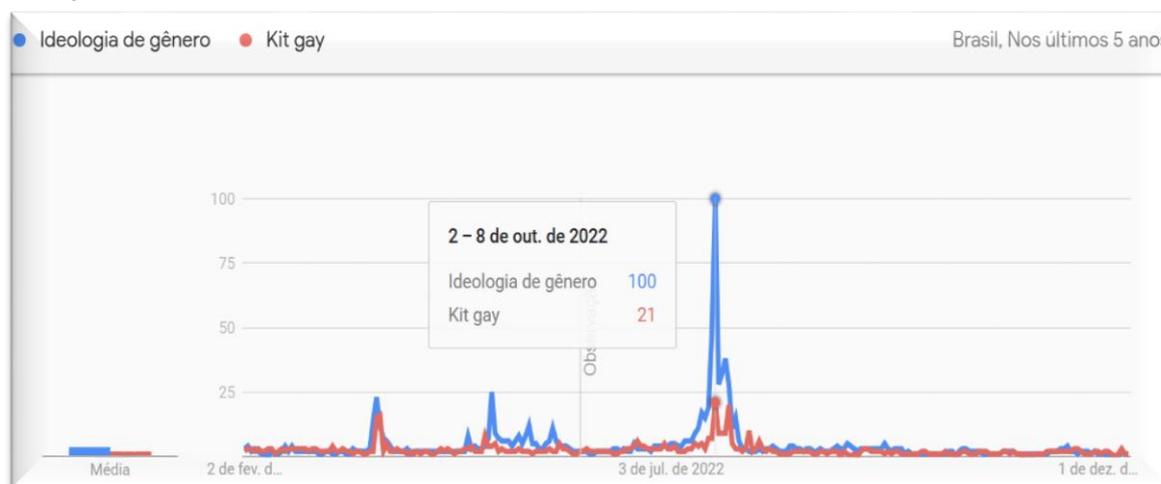
¹³⁷ Para melhor visualização de todos os dados constantes no gráfico, acessar: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=all&geo=BR&q=Ideologia%20de%20g%C3%AAnero,Kit%20gay&hl=pt-BR>.

- O termo *kit gay* (vermelho) se sobressai nas buscas dos internautas em três momentos:
 - Maio de 2011: Contexto em que se vislumbrou as repercussões sobre a cartilha *Escola sem Homofobia*;
 - Outubro de 2018: ápice das buscas – período em que estava se realizando o pleito eleitoral, cuja disputa estava entre Jair Bolsonaro (PL) e Fernando Haddad (ex-ministro da educação e representante do PT);
 - Outubro de 2022: motivando menos interesse mas apresentando uma pequena variação, também em um momento de disputa eleitoral entre Jair Bolsonaro e o ex-presidente Lula.
- O termo *ideologia de gênero* (azul) apresenta variação de buscas especialmente nos seguintes períodos:
 - Julho de 2015: contexto em que se estabeleciam os debates no congresso nacional para aprovação da BNCC;
 - Outubro de 2018: elevação do número de buscas, no contexto de disputa eleitoral, entre Jair Bolsonaro (PL) e Fernando Haddad (PT);
 - Outubro de 2022: aumento no número de buscas em virtude do pleito eleitoral entre Jair Bolsonaro e o ex-presidente Lula.

Conforme observamos, os meses que concentram maior volume de pesquisas sobre essas temáticas coincidem com os períodos eleitorais, quando os debates se intensificam e se espalham pela sociedade. Esse dado contribui para evidenciar como a educação se consolidou como pauta nas últimas eleições. O termo “Kit Gay” teve ampla visibilidade na eleição presidencial de 2018, quando Jair Bolsonaro e Fernando Haddad – ex-ministro da Educação, cuja imagem foi associada à implementação da cartilha *Escola sem Homofobia* (já discutida na seção 4.4) – disputavam a presidência. Essa cartilha foi utilizada como alvo de ataques pelo candidato conservador, conferindo notoriedade pública à pauta no contexto do embate eleitoral.

Nas eleições de 2022, entretanto, percebe-se uma diminuição no interesse por esse termo específico, enquanto as buscas se concentram mais na expressão “ideologia de gênero”. Os desdobramentos do governo Jair Bolsonaro (2019-2022) contribuíram para o redirecionamento das pautas, fazendo com que o candidato focasse mais nas repercussões sobre a “ameaça às famílias”, “cura-gay”, “feminismo” e “banheiro unisex” – aspectos centrais da retórica na guinada anti-gênero.

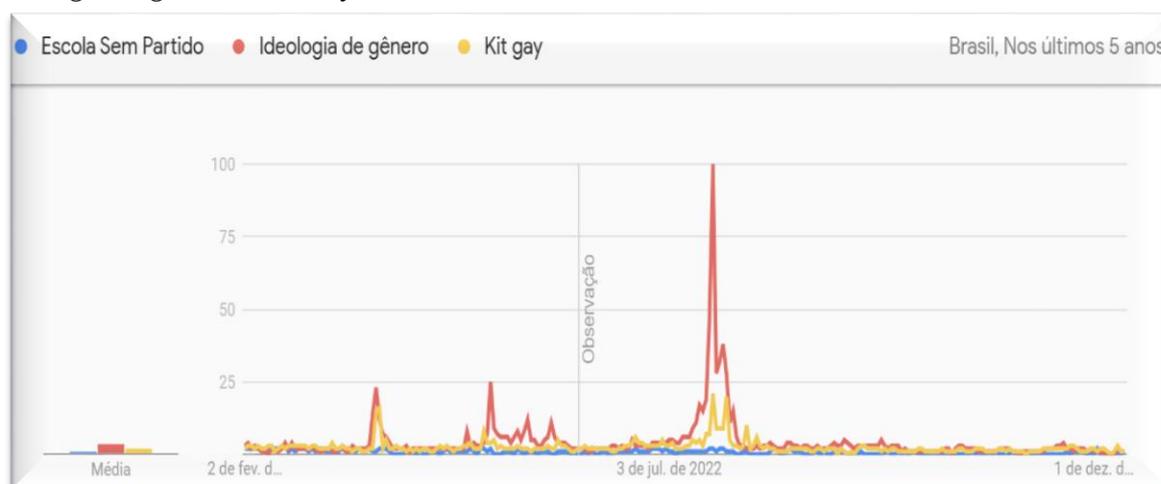
Gráfico 2: Incidência de pesquisas na plataforma Google sobre os termos *Ideologia de gênero* e *Kit Gay* de 2020-2025



Fonte: Pesquisa realizada pela autora na ferramenta *Google Trends* ¹³⁸

OBS: O gráfico 2, apresenta de forma mais aproximada os dados contidos e discutidos no gráfico- 1.

Gráfico 3: Incidência de pesquisas na plataforma Google sobre os termos *Escola sem Partido*, *Ideologia de gênero* e *Kit Gay* de 2020-2025



Fonte: Pesquisa realizada pela autora na ferramenta *Google Trends* ¹³⁹

¹³⁸ Para melhor visualização de todos os dados constantes no gráfico, acessar o link disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=today%20-y&geo=BR&q=Ideologia%20de%20g%C3%AAnero,Kit%20gay&hl=pt-BR>. Acesso em: 05 fev. 2025.

¹³⁹ Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=today%20-y&geo=BR&q=Escola%20Sem%20Partido,Ideologia%20de%20g%C3%AAnero,Kit%20gay&hl=pt-BR>. Acesso em: 05 fev. 2025.

Incluimos no Gráfico 3 o tema “Escola Sem Partido”, que, como é possível observar, apresentou um volume mais limitado de buscas, especialmente considerando que o STF declarou a inconstitucionalidade dos Projetos de Lei inspirados no conteúdo programático do movimento, em agosto de 2020. Nesse sentido, embora a pauta esteja presente em diferentes momentos do debate público, manteve-se relativamente estável e, como mostra o gráfico, não gerou repercussões tão expressivas quanto as demais temáticas analisadas.

Esse fator pode ter contribuído para a aparente falta de entusiasmo do ex-presidente Jair Bolsonaro em relação ao MESP. Apesar de o movimento ter sido amplamente disseminado pelo chamado “Clã Bolsonaro” – como discutido no item 4.2 –, ele encontrou pouco espaço efetivo durante o governo do “mito”, sendo desarticulado em 2019. Segundo o próprio fundador, Miguel Nagib, a desmobilização ocorreu por falta de apoio político e financeiro. Ainda assim, é importante destacar que o ideário do MESP se espalhou por diferentes frentes e continua repercutindo em alguns estados, tanto por meio de projetos de lei quanto por práticas de vigilância a professores no trato de pautas progressistas.

Os dados coletados, embora pontuais, são indicativos e corroboram com os elementos que discutimos ao longo dos capítulos. Percebemos que a constituição do “novo consenso” perpassa, portanto, velhas estratégias de combate a um inimigo comum: o “comunismo”. Reedita-se, assim, um tradicionalismo de raiz autoritária e patriarcal, em nome da “ordem e do progresso”, apresentando como resposta à precarização do ensino a militarização das políticas e práticas educativas, bem como a defesa de uma educação restrita ao âmbito doméstico, depurada de ideologias científicas consideradas adversas.

As denúncias contra uma suposta ‘doutrinação educacional’ e a alegada ameaça às crianças e jovens – expostos, segundo essa narrativa, a pedagogias de “sexualização precoce” – tornaram-se o verdadeiro ‘calcanhar de Aquiles’ na luta por uma educação humanizadora.

A manutenção das disputas entre setores progressistas e conservadores pela hegemonia no campo educacional adquiriu novos contornos com a plataformização e algoritmização dos espaços sociais, consolidando-se por meio de componentes simbólicos que, ao reforçar valores individualistas e moralizantes, contribuem para a desmobilização da sociedade na defesa da ampliação de direitos.

Como ressaltamos, o uso estratégico das plataformas e espaços digitais configura-se como elemento central da ideologia neoliberal na construção do consentimento ativo das massas. A algoritmização da vida emerge, assim, como uma das resultantes das novas formas

de intervenção do capitalismo de plataforma (Nóbrega; Gabriel, 2023), operando por meio das *Big Techs*, que ditam dinâmicas de governança alinhadas aos interesses da reprodução capitalista. Essas corporações atuam na captura das subjetividades, promovendo a autorresponsabilização individual pelas condições materiais de existência, ao mesmo tempo em que isentam o Estado de sua função no provimento dos direitos sociais. Dessa forma, “[...] o ‘novo’ esconde seu caráter anacrônico, regressivo, que anula o que se buscou no processo de redemocratização do país e os avanços da Constituição de 1988” (Frigotto, 2021).

A dinâmica anti-intelectualista e a moralização do debate público representam uma investida autoritária sobre a educação. O terror ideológico instaurado em torno da práxis educativa penetra a esfera da subjetividade coletiva, que passa a endossar discursos desprovidos de fundamentação empírica, incentivando uma vigilância indiscriminada que cerceia a liberdade de pensamento e o pluralismo de ideias – pilares fundamentais para o desenvolvimento científico. Tal contexto legitima, ainda, medidas de desfinanciamento, cortes de investimentos e a adoção de atitudes policiais e antidemocráticas.

5.3 O saldo do neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais: a educação como campo de disputas hegemônicas

Conforme observamos, nos últimos anos o Estado burguês oligárquico-senhorial (Alves, 2016, p. 121), abriu vias à formação de um governo ultraliberal e ultraconservador com tendências autocrático-fascistas. Stanley (2019), analisando o nacionalismo de extrema-direita em diversos países do mundo (especialmente o primeiro governo Donald Trump nos EUA), aponta algumas características típicas da política fascista – que não conduz necessariamente a um Estado fascista – assentada na divisão entre “nós” e “eles”. Os elementos centrais, destacados pelo autor, são: referência a um passado mítico; propaganda; anti-intelectualismo; irrealidade; hierarquia; vitimização; lei e ordem; ansiedade sexual; apelos a noção de pátria; desarticulação da união e do bem-estar público. Se observamos cada característica apresentada por Stanley percebemos que estes aspectos, em maior ou menor grau, nas diretrizes e práticas políticas do Estado brasileiro entre 2019 e 2022.

Como tão bem pontuou Florestan Fernandes (1987), a burguesia brasileira apresenta em sua essência, um caráter antirrevolucionário. Lança mão de estratégias voltadas à

manutenção de formas oligárquicas de poder político e de práticas de mandonismo, requisitando alterações no papel do Estado conforme a correlação de forças vigente, a fim de assegurar seus interesses. O “elitismo aristocrático”, fortemente enraizado nas estruturas oligárquicas do país, é constantemente resgatado e reatualizado, assim como as marcas históricas de exclusão que o acompanham.

O governo Bolsonaro foi o irradiador de uma visão retrógrada de Estado penal, erguendo bandeiras de disciplina e repressão, ao estabelecer a “junção do Estado liberal com o Estado policial, em detrimento do Estado social” (DIAP, 2018). A chamada “nova direita” – que, segundo Freitas (2018), busca combinar o liberalismo econômico (neoliberal, no sentido de retomar o liberalismo clássico do século XIX) com autoritarismo social – adquiriu novas determinações na contemporaneidade, avançando para o radicalismo.

Esse movimento conformou um ultraneoliberalismo econômico, pautado na defesa da redução do papel do Estado na sociedade, aliado a um ultraconservadorismo nos costumes, que superdimensionam pautas morais e carece de compromisso com os princípios democráticos. Essa combinação aponta para a extrema-direita e compõe o núcleo duro de um movimento neoconservador que passou a ser denominado “bolsonarismo”, em alusão ao seu principal representante.

Observamos que, para a construção do “novo” consenso, o governo Bolsonaro buscou resgatar elementos reacionários, como aqueles de raízes integralistas da década de 1930, associados a uma política tecnocrática inspirada no contexto da ditadura militar. Na prática, assistimos a tentativas de desmonte dos sistemas vigentes: sob o invólucro de discursos supostamente “técnico-científicos”, foram empreendidas iniciativas pífias, que resultaram em medidas marcadas por um contraditório negacionismo anticientificista. O foco central foi o combate ideológico, em detrimento de qualquer proposta consistente de modernização – ainda que sob uma lógica conservadora. Em vez disso, o projeto assumiu um caráter francamente regressivo, cujos resultados, como vimos, foram catastróficos.

A verdade é que seu campo de atuação não implicou em políticas educacionais efetivas, que correspondessem as reais necessidades da população. De 2019 à 2022 para além do estado de “vacância” e instrumentalização ideológica em que esteve submetido o MEC, vislumbrou-se a permanência da *tendência modernizadora-reformista* através do bloco de poder formado pelo Todos Pela Educação (e a interferência empresarial na sua condução, especialmente na pandemia), bem como a emersão da *tendência Ultraconservadora* (que mescla elementos liberal-conservadores, associados à tendências

autoritárias, embasadas em um forte fundamentalismo religioso) através dos representantes da *ala Olavista* e de alguns seguidores do ideário do Movimento Escola Sem Partido.

Um fato que nos permite compreender a dimensão do descaso com a educação nos últimos anos – para além da desestruturação normativa, desfinanciamento e privatização – foi o negacionismo estatístico e ‘apagão de dados’ para consolidar os esforços na desinformação deixados como herança pelo governo Bolsonaro. O relatório de transição de 2022¹⁴⁰ sinalizou a desconstrução institucional, o desmonte do Estado e a desorganização das políticas públicas, com ameaça real de colapso dos serviços públicos. A utilização da educação como mecanismo de aparelhamento ideológico e guerra cultural redundou em impactos significativos fazendo com que o governo que assumiu em 2023, elege-se dois traços centrais para a retomada do crescimento educacional: recomposição orçamentária e revogação do entulho normativo ultraconservador implementado.

Desse modo, qual tendência ideológica se coloca para a educação na atualidade? Vimos ao longo deste trabalho que, na entrada do século XXI, vários blocos de poder conformam forças político-econômicas que intervêm diretamente na política educacional. Leher (2020, p. 8) chama atenção para o fato de que os setores dominantes e suas classes de apoio atuam no sentido de impulsionar uma *contrarrevolução preventiva*. Identifica, corroborando com Lamosa (2020), duas vertentes: uma frente social-liberal, liderada pelo movimento Todos pela Educação, e uma frente liberal ultraconservadora, composta por empresários e correntes neopentecostais, adeptos da “guerra cultural” contra os valores da Revolução Francesa e do Iluminismo. Nesse sentido, Lamosa (2020, p. 12) ressalta que a atuação burguesa na educação tem se mobilizado para difundir o papel de “construtores de uma nova pedagogia da hegemonia, formando frentes de ação no interior do Estado”.

Tomando por referência a indicação de Roberto Leher (2020) e Rodrigo Lamosa (2020), bem como o levantamento de dados bibliográficos e documentais da pesquisa que realizamos, identificamos que as disputas ideológicas na política educacional contemporânea se expressam em três campos de disputas:

- **Modernizador:** Composto por organizações do terceiro setor e reformadores empresariais, tendo o movimento Todos Pela Educação (TPE) como principal referência. Esse campo defende a incorporação de mudanças orientadas para as demandas do mercado, estando presente em diferentes instâncias dos sistemas

¹⁴⁰ Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/12/Relatorio-final-da-transicao-de-Lula.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2024

estaduais e municipais. Atua por meio da oferta de consultorias, materiais e serviços educacionais, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Sua atuação se capilariza de forma significativa na política educacional contemporânea.

- **Ultraconservador:** Formado por *think tanks* liberal-conservadores, organizações pautadas pela “teologia da prosperidade” e entidades religiosas – com destaque para setores neopentecostais e segmentos ultraconservadores da Igreja Católica. No campo legislativo, essa frente se manifesta fortemente na atuação da Bancada Evangélica, embora não se restrinja a ela. Seus articuladores compreendem o desenvolvimento social como dependente da restauração de uma ordem moral baseada em valores tradicionalistas e confessionais, pautando o debate educacional por meio de agendas político-religiosas.

- **Progressista:** Compreende categorias profissionais da educação e suas representações – como sindicatos, associações estudantis, entidades acadêmicas e científicas – bem como outras instituições da sociedade civil que atuam na defesa de uma educação pública, democrática, laica, plural e socialmente referenciada. Esse campo busca assegurar e ampliar os direitos sociais, a equidade e o pensamento crítico como fundamentos da política educacional.

Esses setores têm difundido demandas e apresentado alternativas para a política educacional, disputando tanto espaços institucionais quanto a hegemonia no campo das ideias. No entanto, é preciso fazer um destaque importante: enquanto os setores modernizadores e progressistas buscam dirigir os rumos das políticas públicas de educação por meio de propostas técnicas e institucionais, os ultraconservadores voltam sua atuação para o conjunto da sociedade. Através do uso intensivo da propaganda, constroem consensos no cotidiano, incidindo sobre as subjetividades e, como já destacamos, mobilizando dimensões emotivas/afetivas que impactam diretamente a capacidade de organização e resistência dos sujeitos diante da retirada de direitos.

O *campo modernizador*, composto pelo movimento denominado por Freitas (2018) de *reforma empresarial*, desenvolveu-se nas últimas décadas em escala mundial, com o objetivo de formar “competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0)” e, por conseguinte consolidar uma “[...] visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado”, tendo por objetivo final “[...] a retirada da educação do âmbito do “direito

social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (Freitas, 2018, p. 42). A necessidade de constituição de um trabalhador apto a atender as demandas de automação, robótica e desenvolvimento tecnológico associou-se à possibilidade de constituição do mercado educacional, uma área lucrativa a ser incorporada no processo de acumulação.

Nesse contexto, o movimento empresarial Todos pela Educação (TPE), com ramificações expressivas no CNE, assumiu protagonismo na condução dos processos educativos durante a pandemia, diante da omissão do governo federal. Consolidou-se, assim, no cenário educacional contemporâneo como ator influente, articulando uma coalizão crítica à ala ideológica do governo Bolsonaro. Essa coalizão buscou desqualificar as ações do Ministério da Educação (MEC), destacando o caráter regressivo das propostas então apresentadas.

Segundo Leher (2016), o TPE atua na disseminação de um ideário pedagógico fundamentado na teoria do capital humano. Embora não apoie explicitamente a agenda do movimento Escola Sem Partido, compartilha com este – ainda que por caminhos argumentativos distintos – o pressuposto da neutralidade do conhecimento, que sustenta parte de suas orientações educacionais.

Como partido orgânico da classe dominante (Lamosa, 2020) o TPE atua como uma das principais *think tanks* no âmbito educacional e vem disseminando a sua influência desde 2007, propagando uma “pedagogia de mercado” nas escolas públicas, oferecendo soluções para os problemas educacionais por meio de modelos de gestão, firmando parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação, além de se dedicarem ao acompanhamento das políticas educacionais, intervindo no processo de constituição, com vistas a consolidação dos conceitos de competência e empreendedorismo.

A atuação de *think tanks* foi um elemento importante para a guinada ultraconservadora recente no país e, conseqüentemente na política de educação. Casimiro (2016), ao analisar a chamada “nova direita” e seus “Aparelhos Privados de Hegemonia” – a partir da concepção gramsciana – identifica que determinadas organizações exerceram papel estratégico na difusão da doutrina liberal-conservadora, visando redefinir as bases ideológicas da atuação política da classe dominante e fomentar o surgimento de intelectuais orgânicos alinhados a esse projeto.

Posteriormente, Casimiro (2020) aprofunda sua análise ao destacar que a ascensão da direita reacionária no cenário político brasileiro contou com o empenho articulado de

instituições como o Instituto Millenium (IMIL), o Instituto Mises Brasil (IMB), e a vertente nacional do Students for Liberty – o Estudantes pela Liberdade (EPL) –, que mais adiante se desdobrou no Movimento Brasil Livre (MBL), um dos principais articuladores das mobilizações de junho de 2013. A esse conjunto soma-se ainda o canal do YouTube Brasil Paralelo, cuja produção audiovisual tem contribuído para a disseminação de valores conservadores. De acordo com o autor:

A penetração de aparelhos burgueses de ação política e ideológica na estrutura estatal [...] no sentido de expropriações sociais em benefício dos interesses específicos das classes dominantes – demonstra o *modus operandi* da nova direita em sua articulação dialética entre coerção e consenso (Casimiro, 2016, p. 404).

Casimiro destaca que essas organizações passaram a atuar de forma institucionalizada dentro do próprio Estado, configurando-se como uma espécie de “organização paraestatal”. Seu objetivo é incidir diretamente sobre as políticas públicas, os modos de gestão e os mecanismos de controle do fundo público, com vistas a “[...] educar a sociedade para a construção/naturalização da sociedade do capital” (Casimiro, 2016, p. 407). Dessa forma, a chamada “nova direita” – ainda que marcada por contradições internas e diferentes matizes ideológicas – empenha-se na construção de um projeto hegemônico que busca universalizar sua visão de mundo, legitimando-se como fração dirigente da classe dominante.

Cabe destacar que, no campo educacional, as *think tanks* “Estudantes pela Liberdade” e a plataforma “Brasil Paralelo” exerceram papel estratégico na ofensiva contra o chamado “marxismo cultural”. Ambas se utilizaram intensamente das plataformas digitais como meio de ampliação de alcance, massificação de discursos e captação de adeptos.

No caso dos “Estudantes pela Liberdade”, como destaca Casimiro, (2020), sua atuação se concentrou no “recrutamento de jovens universitários para a formação de novos quadros de intelectuais orgânicos da direita libertária”, como forma de reação à suposta doutrinação ideológica nos espaços universitários. Já a “Brasil Paralelo” se destacou pela “ressignificação de processos históricos brasileiros”, operando uma narrativa revisionista voltada à legitimação de um projeto de hegemonia da extrema-direita, fortemente inspirado no pensamento olavista (*idem*). Conforme aponta Lamosa (2020) o Movimento Brasil Livre (MBL), por sua vez, também se engajou nas disputas educacionais, e em 2015 defendeu a militarização de escolas localizadas em “áreas de risco”.

Esses elementos foram construindo a base de propagação das ideias e estratégias centrais para a reformulação do “consenso” e, nesse sentido, o *campo ultraconservador* foi se consolidando nas políticas educacionais, por meio das iniciativas do MESP, mobilizando suas pautas de *desideologização* que se disseminaram em diversas assembleias legislativas do país, até chegar à articulação com setores confessionais da Igreja e seguidores olavistas, que levantaram a bandeira de propostas como o *homeschooling* e/ou a *militarização* das escolas, para a garantia da “lei e da ordem”.

A frente liberal-ultraconservadora tem se notabilizado por divergências com o TPE em pautas como militarização das escolas, a defesa do projeto Escola sem Partido ou denúncias contra a “ideologia de gênero” [...] No entanto tem se aproximado do TPE na defesa de um currículo tecnicista, na elaboração e difusão de formas e instrumentos de controle do trabalho realizado nas escolas e na agenda que resultou na aprovação da BNCC e na contrarreforma do Ensino Médio [...], a pedagogia da hegemonia burguesa se expressa em ambas as frentes (Lamosa, 2020, p. 17-18).

Entre a lógica da moralização e a lógica da privatização, diversos grupos vêm articulando a formação de oligarquias financeiro-rentistas, que transformam a educação em um lucrativo campo de negócios. O discurso recorrente sobre a suposta ineficiência do Estado, aliado à transferência progressiva de responsabilidades para o setor privado, consolida-se como uma estratégia central no processo de acumulação de capital, esvaziando o caráter público e social da educação.

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (Freitas, 2018, p. 29).

Cabe ressaltar que, apesar dos avanços do campo ultraconservador e das estratégias de mercantilização da educação, o contexto recente também foi marcado por expressivas formas de resistência. Diversas entidades e coletivos – como a Anped, Anpae, Andes, CNTE, Fórum Nacional de Educação e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação –, juntamente com organizações estudantis como a UNE, UBES e ANPG, além de comunidades acadêmicas e científicas, mantiveram-se mobilizadas em defesa da educação pública.

Conforme discutido ao longo dos capítulos, essas organizações protagonizaram movimentos, manifestos e lutas que rebateram diretamente na reconfiguração da correlação de forças, contribuindo para mudanças significativas no cenário educacional. As forças progressistas, articuladas de forma coletiva, denunciaram os ataques à política educacional, promoveram mobilizações em diversas frentes (como o *Tsunami* da educação) e sustentaram críticas contundentes às medidas antipopulares.

Com esse posicionamento, reafirmaram o compromisso com a construção de um projeto educativo democrático, inclusivo e emancipador: o *campo progressista* não apenas pautou demandas relevantes, mas também se impôs como protagonista nos enfrentamentos aos retrocessos, sendo responsável por tensionamentos que conseguiram reverter algumas medidas impopulares e resultaram em avanços concretos.

Concordando com Severino (1986, p. 85): “A injusta distribuição de bens culturais continua correspondendo à desigual distribuição dos bens econômicos”. A tentativa de privar as camadas populares do acesso a conhecimentos essenciais ao desenvolvimento humano tem no ataque à laicidade do Estado, nas contrarreformas do ensino médio e superior público e na privatização, resultantes anti-emancipadoras. Diante desses ataques ao papel da educação em seu potencial humanizador, como “inverter o sinal”?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas e os planos educacionais, implementados em nível do Estado, no Brasil, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 112).

Iniciamos este trabalho partindo da hipótese de que, em momentos de crise, a educação é utilizada como ferramenta estratégica para a construção/manutenção de consensos, podendo assumir dimensões ideológicas. Para corroborar com esse pressuposto, julgamos necessário “fazer o caminho de volta” analisando os elementos ideoculturais presentes nas disputas pela aprovação dos instrumentos da política educacional ao longo do seu desenvolvimento, tendo em vista que estas formulações normativas direcionam as ações do Estado e orientam a práxis educativa no cotidiano das instituições de ensino.

Diante de tal empreitada, perseguimos o desafio de identificar as tendências ideológicas na política de educação, compreendendo as suas rupturas e continuidades em cada momento histórico. A partir da análise historiográfica da política educacional – com base na pesquisa bibliográfica e documental realizada –, identificamos quatro macro-tendências ideológicas: *colonizadora*; *liberal-conservadora*; *modernizadora* (*dividida em reformista e autoritária*) e a *progressista*¹⁴¹.

Dada a complexidade do objeto de estudo, buscamos, inicialmente, situar a concepção de ideologia adotada, ancorada na ontologia do ser social de Georg Lukács. Para o autor, ideologia não deve ser entendida como “falsa consciência”, mas como uma categoria constitutiva da sociabilidade, sendo definida como uma “forma de elaboração ideal que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir.

No exame da ideologia na educação no Brasil, constatamos que uma minoria dominante historicamente conduz as mudanças no papel do Estado, moldando as práticas sociais de acordo com seus interesses, implicando processos de *transformismo*¹⁴² e *adaptabilidade*. Chamamos de transformismo a capacidade de absorção das pautas progressistas, reorientando-as com vistas a adaptação às exigências de formação ditadas pelo mercado mundial e seus organismos multilaterais.

Conforme já alertava Romanelli (1986), a política educacional no Brasil é determinada por interesses das classes dominantes, desempenhando papéis predominantemente conservadores. Observa-se, historicamente, uma forte resistência à consolidação da educação pública como direito. Nesse sentido, identificamos dois tipos de intervenção na formulação e implementação da política educacional brasileira: as *intervenções tensionadas* e as *intervenções diretivas*.

Esse percurso analítico nos permitiu situar também as determinações contemporâneas. Identificamos três campos de disputas ideológicas na atualidade: *modernizador*; *ultraconservador* e *progressista*. Também sinalizamos três pautas principais que mobilizaram debates cotidianos e tensionaram o contexto de aprovação das políticas educacionais: Ideologia de Gênero; Escola Sem Partido e “Kit gay”, tendo como elemento mediador, a propalada desideologização.

¹⁴¹ Cabe ainda destacar uma quinta tendência ideológica: a *emancipatória*. Embora se manifeste no campo pedagógico, especialmente em sua dimensão teórico-metodológica, e ofereça importantes contribuições à tendência progressista, essa perspectiva, a nosso ver, não se materializa efetivamente nos instrumentos normativo-políticos aprovados ao longo dos anos. Desse modo, não se consolidou de forma efetiva no âmbito da política educacional.

¹⁴² Termo originalmente utilizado por Netto (2011).

Na análise empreendida, percebemos que após a crise de 2008, as classes dominantes iniciaram o processo de reestruturação político-econômica do país, desafio que requisitou um redirecionamento ideológico das massas, para garantir as mudanças em curso, alterando a direção intelectual-moral do consenso. Lukács (2013) demonstra, ao tratar da ontologia da vida cotidiana, a necessidade de compreender as ideologias no contexto histórico-social em que as ideais estão se desenvolvendo, haja vista que o cotidiano é o lugar onde se expressam as “vivências primordialmente imediatas dos homens”, que tende a reprodução espontânea da realidade.

Como combustível para as lutas de classes, os conteúdos ideológicos chegam até o nível da intimidade pessoal, fazendo com que as pessoas se identifiquem e se posicionem frente aos conflitos. Daí decorrem os processos de correlação de forças que implicam mudanças na realidade, que pode expressar tendências diversas, tanto progressistas quanto conservadoras.

A educação como complexo de reprodução do ser social é em sua essência ideológica, na medida em que se assenta no pressuposto de transmissão da experiência humana acumulada, influenciando as pessoas a reagirem às alternativas postas de modo socialmente intencionado (Lukács, 2013, p. 178). As configurações societárias decorrentes de períodos de crises trazem requisições para os diversos âmbitos que compõem o desenvolvimento social, suscitando novas necessidades, novas formas de pensamento ou de práticas sociais, aptas a responderem e mediarem os conflitos que se estabelecem entre as classes. Portanto, para responder às contradições geradas pelas crises, são propostas algumas estratégias para a educação, que atendam às necessidades formativas necessárias à reprodução da totalidade.

Na atualidade, o governo federal enfrenta dificuldades significativas – o que já era esperado diante do saldo recessivo e desestruturador herdado –, buscando empreender reformulações com vistas à restauração normativa e orçamentária do sistema educacional. Na tentativa de retomar os rumos do crescimento econômico, o governo Lula III lança diversas ações voltadas à educação, com foco na permanência dos estudantes, na formação de professores, na reformulação da modalidade de ensino a distância e do Novo Ensino Médio; além da ampliação de recursos para programas educacionais, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e o fomento à pesquisa, por meio do reajuste nas bolsas estudantis. Também foi aprovada a nova Lei de Cotas (Lei nº 14.723/2023), que incluiu estudantes quilombolas, e instituído o “Compromisso Nacional Criança

Alfabetizada”, por meio do Decreto nº 11.556/2023, revogando a Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro.

No âmbito do incentivo à permanência dos estudantes no ensino médio, o MEC sob gestão de Camilo Santana, lançou o Programa Pé-de-meia, ofertando bolsas para manutenção dos estudantes. O modelo do programa foi ampliado para o “Pé-de-meia licenciatura”, com o objetivo de incentivar a formação de professores para a educação básica, diante da previsão de escassez desses profissionais nas próximas décadas. Segundo o MEC, o lançamento do programa já impactou positivamente o número de matrículas nas instituições de ensino superior em 2025.

O governo também implementou novas regras para a regulação da educação a distância, com o objetivo de reformular os parâmetros de qualidade, buscando conter a massificação e a precarização da formação em cursos superiores ofertados nessa modalidade. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024¹⁴³, determinou que os cursos de licenciatura à distância – que atualmente concentram o maior número de matrículas, impactando a formação de professores – devem ofertar 50% da carga horária em formato presencial, iniciativa homologada pelo MEC.

Considerando os interesses empresariais, o governo atual não revogou o “Novo Ensino Médio”, como reivindicavam associações e entidades docentes e estudantis, mas implementou mudanças na proposta de 2018, com alterações na carga horária, na escolha dos itinerários e nas formações ofertadas, conforme previsto na Lei nº 14.945/2024, que instituiu a Política Nacional de Ensino Médio e reestrutura esta etapa de ensino¹⁴⁴.

Por meio do Decreto nº 11.611/2023, a terceira gestão do Partido dos Trabalhadores revogou o Decreto nº 10.004/2019, determinando o encerramento das atividades do PECIM. Coube ao MEC a responsabilidade de elaborar um plano de transição para a descontinuidade do programa. No entanto, as escolas não foram desmilitarizadas, e outras estratégias passaram a ser adotadas, como as implementadas nos estados do Paraná e de São Paulo¹⁴⁵.

¹⁴³Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 12 fev. 2025.

¹⁴⁴Uma das principais alterações do texto é o aumento da carga horária da *formação geral básica*, destinando 2.400 horas a disciplinas como português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), e 600 horas para a formação técnica (MEC, 2024). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 12 fev. 2025.

¹⁴⁵ O Governo do Paraná sob administração de Ratinho Júnior, por exemplo, implantou na rede estadual de ensino o modelo de escolas-cívico-militares, através da Lei Estadual nº 21.327 de 20 de dezembro de 2022. No estado de São Paulo, o governador Tarcísio de Freitas anunciou interesse em retomar o projeto das Escolas Cívico-Militares em 2026. Já no âmbito da Câmara dos Deputados tramita o PL 2154/23, de autoria do

Por fim, em vias de aprovação do novo PNE (2024-2034), cabe ressaltar que, dada a conjuntura que sinalizamos, o último plano (2014-2024) chegou ao fim da vigência em junho de 2024, sem conseguir atingir as metas estabelecidas¹⁴⁶. O que impõe novos desafios a serem enfrentados para a construção de uma educação pública que estabeleça garantias democráticas e proporcione estrutura, recursos materiais e humanos para a construção de um ensino de qualidade.

Esse breve balanço revela que, embora o novo governo sinalize uma retomada dos investimentos e a ampliação do acesso à educação, a conjuntura ideopolítica atual é distinta daquela das primeiras décadas dos anos 2000. A dinâmica anti-intelectualista e imediatista de uma geração marcada pela algoritmização e plataformização do cotidiano exige do governo investimentos em outra área fundamental para a governança: a comunicação. A retomada progressista demanda o enfrentamento do cerco de desinformação e da moralização do debate público, fenômenos que se intensificaram nos últimos anos com a ascensão da comunicação algorítmica¹⁴⁷. Assim, para além da revogação de medidas e da ampliação de recursos, é necessário investir na democratização das informações.

Testemunhamos a continuidade dos movimentos ideológicos neoconservadores em todo o mundo, com destaque para a eleição do ultraliberal Javier Milei (2023) na Argentina, como representante conservador na América Latina; o retorno de Donald Trump à Casa Branca (2025) e a vitória do partido conservador nas eleições parlamentares da Alemanha (2025). Quais as implicações deste cenário para o contexto educacional brasileiro? Acreditamos que as ações da extrema-direita internacional reacendem as mobilizações e ataques antidemocráticos, ampliando as suas pautas no cotidiano.

Donald Trump inicia seu segundo mandato sob o lema “Paz pela força”, com ataques às instituições. Sinaliza a retirada dos Estados Unidos da ONU e a ruptura com o Conselho

deputado Capitão Alberto Neto (PL-AM), que busca instituir “o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), para retomar a política educacional articulada em 2019 pelo governo Bolsonaro.

¹⁴⁶ De acordo com a agência de notícias da Câmara dos deputados, das 20 metas apenas duas foram cumpridas: “Entre as metas alcançadas, está a de elevar a qualidade do ensino superior e a proporção de mestres e doutores entre os professores das faculdades. Outra meta batida foi o aumento do número de matrículas no mestrado e no doutorado”. Fonte: Agência Câmara de Notícias (Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1038666-plano-nacional-de-educacao-completa-10-anos-com-20-metas-cumpridas/>). Acesso em: 20 fev. 2025).

¹⁴⁷ A extrema-direita aprendeu a mobilizar a comunicação/propaganda como uma estratégia primordial para a disseminação do seu ideário. Uma foto publicada na posse de Donald Trump, em 20 de janeiro de 2025, representa muito bem o “novo consenso” que intenta se mundializar: a presença da cúpula formada por CEOs das *Big Techs* – Mark Zuckerberg (Meta), Jeff Bezos (Amazon), Sundar Pichai (Google) e Elon Musk (X, antigo Twitter) – pode ser sintomática de como estratégias de “comunicação eficiente”, são importantes para a manutenção da hegemonia ultraliberal/neoconservadora da nova *plutocracia mundial*.

de Direitos Humanos, o que representa o rechaço a qualquer pauta vinculada ao campo progressista. Anuncia a desvinculação da OMS e do Acordo de Paris, ressaltando seu negacionismo científico e climático, e retoma as perseguições a imigrantes e à população transgênero, anulando políticas voltadas à diversidade. Também indicou a intenção de realizar um intensivo revisionismo da política educacional dos Estados Unidos, assinando um decreto que interrompe o repasse de recursos federais a instituições que promovam práticas consideradas como “doutrinação” dos alunos¹⁴⁸.

A continuidade da agenda conservadora a partir da posse de Trump e seus intentos contra a educação progressista¹⁴⁹ pode representar uma nova vitrine para a conflagração de pautas voltadas à neutralidade didático-metodológica, como as propostas pelo MESP. Também podem surgir novas repercussões dos debates sobre desideologização, bem como a insurgência de noções distorcidas de civilidade e liberdade, colocando em risco a democracia e suas garantias civilizatórias. Diante desse cenário, torna-se imprescindível analisar o *modus operandi* da classe dominante em sua ofensiva contra as políticas públicas, refletindo sobre os rumos impostos à educação, compreendida aqui como um espaço estratégico para a construção e manutenção de consensos.

Consideramos ter demonstrado através da pesquisa o interesse na política de educação como mecanismo de controle ideocultural pelas classes dominantes. A práxis educativa está direcionada à “transmissão e apropriação de objetivações para enfrentar as exigências da vida social, reproduzir e consolidar um conjunto de posições teleológicas socialmente desejáveis” (Costa, 2007, p. 25). Essas requisições são repostas a cada estágio do desenvolvimento capitalista, e, como ressalta Paulo Freire (2002) do ponto de vista dos interesses dominantes, a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Ainda assim, dada a sua função ideológica, a práxis educativa tanto atua na

¹⁴⁸Recentemente o governo Trump através do departamento de educação iniciou investigações em 50 universidades “para averiguar supostas práticas discriminatórias contra estudantes brancos e asiático-americanos”, promovendo demissões em massa e congelamentos de recursos por iniciativa do DOGE. (Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2025/03/14/governo-trump-abre-investigacao-contra-mais-de-50-universidades-por-programas-de-diversidade-em-cerco-ao-ensino-superior.ghtml>. Acesso em: 16 mar. 2025).

¹⁴⁹ Cabe um destaque para o seu novo assessor do Departamento de Eficiência Governamental (DOGE), o bilionário e CEO do X, Elon Musk, que desempenhará um papel estratégico em questões que incluem reformas no sistema educacional. Atualmente Musk tem investido e realizando experiências no campo da educação com a criação da escola infantil “Ad Astra” no Texas, que objetiva unir educação tradicional com métodos modernos para desenvolver habilidades individuais práticas, “úteis”, associadas a padrões de inovação. O bilionário critica o “excesso de teoria” dos métodos de ensino, defendendo o aprendizado prático com ênfase no “saber-fazer”, contra a “doutrinação ideológica” (Notícia disponível em: <https://exame.com/tecnologia/musk-planeja-investimento-em-educacao-com-abertura-de-escola-infantil-no-texas/>. Acesso em: 20 fev. 2025).

reprodução da ideologia dominante, quanto, dialética e contraditoriamente, porta a perspectiva de desocultamento da realidade.

Com base no que discutimos até aqui, compreendemos que as tendências ideológicas presentes na política educacional são, em parte, expressões do modelo político-econômico vigente. Esse modelo impõe requisições à classe trabalhadora, visando à criação de concepções de mundo que atendam aos interesses de conservação e manutenção das estruturas de poder e de reprodução do sistema. Com isso, não estamos reduzindo a análise a um entendimento meramente economicista, uma vez que, como sinalizamos, a complexidade do cenário atual envolve interesses diversos, que expressam conflitos antagônicos e reificadores, exigindo uma análise provisória, porém fundamentada na materialidade com que esses fenômenos se manifestam no cotidiano.

Considerando a continuidade e atuação intensiva do ideário neoconservador no cotidiano, urge a necessidade de empreender estudos e pesquisas que retomem a temática da ideologia, como possibilidades para a ampliação de conhecimentos sobre as políticas educacionais, superando distorções, com vistas a mobilizar ações direcionadas à perspectiva de universalização, que garanta a redução efetiva das desigualdades educacionais e, por conseguinte, sociais. Incorporar os setores populares na construção coletiva de um projeto democrático e progressista, bem como, democratizar o acesso às informações, enfrentando a captura algorítmica das subjetividades por discursos reacionários e anticientíficos; são questões fundamentais do tempo presente, para buscarmos uma educação em seu sentido pleno: intencionalmente humano e emancipador.

7 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0225329, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv>. Acesso em: 09 ago. 2024.

ALVES, Giovanni. A esfinge do neodesenvolvimentismo e a miséria do trabalho no Brasil (2003-2013). In: MACÁRIO, Epitácio; SOBRAL DO VALE, Erlenia; RODRIGUES JR., Natan (Orgs.). **Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 127-53.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3. ed. p. 9-23. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. **COLEMARX**: Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação, 2017.

BARROCO, Maria Lucia Silva. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**, p. 205-218, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/rTywnLhQhmCyXCtYCSQWN9n/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 abril. 2022.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e serviço social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/Bfwfs35RRvrQbKwTX9DhnNc/?lang=pt>. Acesso em: 20 abril. 2022.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOLSONARO, Jair. **O caminho da prosperidade**: proposta de plano de governo. Tribunal Superior Eleitoral, 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022

BRAGA, Rui. Terra em transe: o fim do lulismo e o retorno da luta de classes. In. SINGER, André. LOUREIRO, Isabel. (Org.). **As Contradições do Lulismo**: A que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016, p.55-92.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República do Brasil de 1891**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. [Constituição (1867)]. **Constituição da República federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Câmara Legislativa Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 421, de 11 de maio de 1938**. Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del0421.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%20421%2C%20DE,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação, S/D. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.513/2011, **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Brasília-DF: 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Lei 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília-DF: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília-DF: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC 1.570/2017. **Homologa a BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.348/2018. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2657#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20homologad>

o%20o%20Parecer%20CNE/CP%20n%C2%BA,na%20etapa%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20%2D%20BNCC%2DEM. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.765/2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília-DF: 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 280. **Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421. **Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. **Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Brasília DF: 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 2.401/2019. **Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 22 dez. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei 3076/2020. **Institui o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - FUTURE-SE**. Brasília, 2020c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2259183. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Domiciliar: um Direito Humano tanto dos pais quanto dos filhos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/infomacao/pdf-arq/CartilhaEducacaoDomiciliar_V1.pdf. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de administração pública**, v. 34, n. 4, p. 7 a 26-7 a 26, 2000. Disponível: <https://hml-bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289>. Acesso em: 31 maio 2023.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. 131 p. ISBN 978-85-99662-66-3. 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>. Acesso em: 24 abri. 2024.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Nova Direita no Brasil**: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014). 2016. 479 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Rio de Janeiro, 2016.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. Fórum da Liberdade: o grande palco das direitas e do movimento reacionário no Brasil. In: SANTOS, Mayara Aparecida Machado Balestro dos. MIRANDA, João Elter Borges (Orgs.). **Nova direita, bolsonarismo e fascismo**: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. (Coleção Singularis, v.9) 463 p.; [e-book.] Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CASSIOLATO, Maria Martha M.; GARCIA, Ronaldo Coutinho, Pronatec: **Múltiplos Arranjos e Ações para Ampliar o Acesso à Educação Profissional**. Texto para Discussão nº 1919. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/121742/1/796869987.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

CASTELO, Rodrigo. **O Social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CASTELO, Rodrigo. O Canto da Sereia: Social-liberalismo, neodesenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: MACÁRIO, Epitácio; SOBRAL DO VALE, Erlenia; RODRIGUES JR, Natan (Orgs.). **Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, p. 43-74.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?->. Acesso em: 21 mai. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. IN. JINKINGS, Ivana. DORIA, Kim. CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, v. 18, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092023000100149&script=sci_arttext. Acesso em: 24 ago. 2024.

CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e políticas educacionais no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 4, p. 774-784, 2019. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-62102019000400774&script=sci_arttext. Acesso em: 04 abr. 2022.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e Educação na perspectiva da ontologia marxiana**. 2007, 157f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

CUNHA, Celio da. **A educação no Estado Novo: raízes, concepções e desdobramentos**. 1979. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília - DF, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil-1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, p. 285-302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XjzCtHfFzpMKF3ZVsrWHbGP/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação**. Rio de Janeiro: Produção Digital Independente do autor, 2016. Disponível em: <https://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **Retrocesso na laicidade do Estado no quadriênio Bolsonaro (2019-2022)**. Rio de Janeiro: Produção Digital Independente do autor, 2023. Disponível em: https://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1675180498_069651_quadriênio.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

DIAP. **Radiografia do Novo Congresso**: Legislatura 2015-2019. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, Brasília, DF: DIAP, 2014. Disponível em: https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/radiografia_do_novo_congresso_-_legislatura_de_2015_a_2019.pdf. Acesso em: 03 nov. 2024.

DIAP. **Radiografia do Novo Congresso**: Legislatura 2019-2023. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, Brasília, DF: DIAP, 2018. Disponível em: <https://www.diap.org.br/index.php/publicacoes?task=download.send&id=1085&catid=82&m=0>. Acesso em: 12 nov. 2024.

DIAP. **Radiografia do Novo Congresso**: Legislatura 2023-2027. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, Brasília, DF: DIAP, 2023. Disponível em: <https://www.diap.org.br/index.php/publicacoes?task=download.send&id=1086&catid=82&m=0>. Acesso em: 12 nov. 2024.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Revista Germinal**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>. Acesso em: 04 fev. 2024.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: Uma introdução. Tradução Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora Boitempo, 1997.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

ESPINOSA, Betty Ramona Solano. QUEIROZ, Felipe Baptista Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "Sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. p. 49- 62. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX. Acesso em: 18 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 235-254, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "Sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 118-138, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270>. Acesso em: 20 out. 2022.

GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL. **Relatório Final**. Brasília: 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/12/Relatorio-final-da-transicao-de-Lula.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2024

GALLEGO, Esther Solano. La bolsionarización de Brasil. **Documentos de Trabajo (IELAT, Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos)**, n. 121, p. 1-42, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6914400>. Acesso em: 24 mai. 2022.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GENTILI, Pablo. OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: Dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 259-289.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação**. 2001a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Introdu-Edu-Bra.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Ana Valeska Amaral. O que podemos dizer sobre o Pronatec?. **Estudo técnico da Câmara dos Deputados**. Brasília, DF: Câmara Federal, 2016.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, n. 21, p. 117-140, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/93>. Acesso em: 09 jul. 2024.

JUNIOR, Jorge Luiz dos Santos. Ciência sem fronteiras e as fronteiras da ciência: os arrabaldes da educação superior brasileira. **Revista de Políticas Públicas**, v. 16, n. 2, p. 341-351, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321129114006.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. p. 13-64. 2ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1976.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. p. 11-22.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 203-228, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQNc99GT6kjdCNDC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LEHER, Roberto. Neodesenvolvimentismo e pós-neoliberalismo como narrativas dominantes da crise capitalista. In: MACÁRIO, Epitácio; VALE, Erlénia Sobral do; RODRIGUES JUNIOR, Natan dos Santos (Org.). **Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social**. 1ª ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 10-23,

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto. Compreender o que fazem os setores dominantes quando dominam para construir alternativas para a educação pública, laica e unitária. In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. p. 05-10.

LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e241425, p. 14-19, 2021.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241425>. ISSN 1678-4626. Acesso em: 12 dez. 2024.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2024.

LOBO, Sônia A. Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores. Goiás: **SINTEF-GO**, p. 1-16, 2020.

LOWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. IN. IN. JINKINGS, Ivana. DORIA, Kim. CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, v. 4, p. 1-18, 1978. Disponível em: <https://beneweb.com.br/resources/As%20bases%20ontol%C3%B3gicas%20do%20pensamento%20e%20da%20atividade%20do%20homem.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**, Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Georg. Marx e o problema da decadência ideológica. **Marxismo e teoria da literatura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. p. 51-103. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MACHADO, Gilson Batista. **Políticas públicas educacionais do Governo Federal nos anos de 2019 e 2020**: uma análise dos fundamentos ideológicos. 2021. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia-MG, 2021.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANIFESTO, **Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e contra a violência estudantil em São Paulo**, 2024. Disponível em:

<https://acaoeducativa.org.br/editoriais/carta-da-sociedade-civil-pela-desmilitarizacao-da-educacao-e-contra-a-violencia-estudantil-em-sao-paulo/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

MARTINS, André Silva. Classe Empresarial e o Plano Nacional de Educação: uma análise sobre um processo ainda em curso. In. SILVA, Andréia Ferreira da. RODRIGUES, Melânia Mendonça (Org.). **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. p. 74-106. Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

MARX, Karl. O Método da Economia Política. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. p. 259-270. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **A ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASSON, Giselle. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo-histórico dialético. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP: Autores Associados/ Brasília-DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. Ática, 1988.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 35, n. 102, p. e3510221, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/>. Acesso em: 09 ago. 2024.

Movimento - Revista de Educação, Editorial. Debates e controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Movimento - Revista de Educação**, Ano 5, n. 8, p.

268-280, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32656>. Acesso em: 30 out. 2024.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. In: **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10. ed. p. 65-89. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social no Brasil: uma análise do Serviço Social no Brasil, pós-64**. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Prefácio da obra **Para uma ontologia do ser social I**, LUKÁCS, G. tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método da Teoria Social**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Plano Nacional de Educação (PNE): alguns pontos para discussão. In. SILVA, Andréia Ferreira da. RODRIGUES, Melânia Mendonça (Org.). **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. p. 21-54. Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

NÓBREGA, Ricardo André Avelar da; GABRIEL, Yves Faria Pessanha. Capitalismo de plataforma, “big techs” e precarização de direitos sociais. **Confluências| Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 25, n. 1, p. 43-67, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/57314>. Acesso em: 20 out. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19491>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil. Programa de governo 2002 coligação Lula presidente**. Resoluções de encontros e congressos & programas de governo, 2014. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/16-umaescoladotamanhobrasil.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos avançados**, v. 13, p. 167-198, 1999. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/vfdbpstqSj3P9gLWcFRs7g/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. IN: JINKINGS, Ivana. DORIA, Kim. CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola" Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá, **Relato de experiência: Renovação do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/940/1/069_98%20Renova%C3%A7%C3%A3o%20do%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.pdf. Acesso em: 22 out. 2024

PMDB. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod_resource/content/0/Brasil%20-%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Ulysses%20Guimar%C3%A3es.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

PMDB. **A Travessia Social: Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2016. Disponível em: https://complemento.veja.abril.com.br/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 09-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/>. Acesso em: 28 out. 2024.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO. Relatório de Avaliação do Plano Plurianual (2008-2011). Ministério da Educação. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11607-aval-pluri-2008-2011-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO. Relatório de avaliação do Plano Plurianual (PPA 2012-2015). Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/709/1/relatorio-avaliacao-ppa-vol1-dimensao-estrategica.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.

REZENDE, Sergio Machado. Uma década de avanço em ciência, tecnologia e inovação no Brasil. In. SADER, Emir (Ed.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. p. 259-289. São Paulo: Boitempo, 2015.

ROUSSEFF, Dilma; TEMER, Michel. Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira. **Comissão de Programa de Governo da Coligação “Para o Brasil Seguir Mudando” Brasília: Coligação Para o Brasil Seguir Mudando**, 2010. Disponível em: https://siac.fpabramo.org.br/uploads/acervo/Programa-de-governo-presidencia_2010.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

- ROSSI, Rafael. Educação e ideologia: uma análise ontológica. In: **Revista Filosofia e Educação**, vol. 8, nº2, p. 168-193. São Paulo: 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8645985>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- SANTOS, Marcos Ferreira. A educação brasileira na primeira república: o “doutor positivista”. **São Paulo**, [s.n] **texto dig**, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, nº 34. p. 152-180. jan./abr., 2007a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 07 out. 2022.
- SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1231-1255, 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 07-16, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 22 ago. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2011a.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2021.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 867-889, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV57q5gHBRkDSLrGXr/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Andréia Ferreira da. Os debates iniciais do Plano Nacional de Educação (2011-2020): uma análise do modelo de participação social do governo Lula. In. SILVA, Andréia Ferreira da. RODRIGUES, Melânia Mendonça (Org.). **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. Campina Grande: EDUFCEG, 2013. p. 55-73.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e240913, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pLKbmV8cm7PC37ByM6XM6wb/?lang=pt>. Acesso em: 28 de set. 2024.

SOUZA, Sandra Duarte de. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, v. 28, n. 02, p. 188-204, jul./dez. 2014.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **Tendências ideológicas do conservadorismo**. Recife: Editora UFPE, 2020.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Tradução Bruno Alexander. 1ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

TOBIAS, Liliane Santos. **A relação teoria e prática na perspectiva ontológica e suas repercussões na produção intelectual do Serviço Social brasileiro**. 2019. 129f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB, 2019.

TONET, Ivo. Pluralismo Metodológico: Falso Caminho. In: **Democracia ou liberdade?** Maceió: EDUFAL, 1997.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 41e, p. 135-145, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900>. Acesso em: 18 nov. 2021.

TONET, Ivo. **Método Científico: Uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio—revista on-line de filosofia e ciências humanas**, n. 12, p. 14-14, 2010. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2022.

VAISMAN, Ester. **A determinação marxiana da ideologia**. 1996. 251f. Tese de Doutorado (Curso de pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte - MG, 1996.

VALENTE, Ivan A falta de educação do governo FHC. **Teoria e Debate**. Edição 35. 1997. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1997/07/01/a-falta-de-educacao-do-governo-fhc/>. Acesso em: out. 2024.

VARASCHIN, Jorge Armindo Aguiar. Os sentidos da ação estatal nos anos 1930: centralização política e intervencionismo na constituição de 1934. **Análise Econômica**, v. 37, n. 74, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br//AnaliseEconomica/article/view/77409>. Acesso em: 5 mar. 2023.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/5004>. Acesso em: 20 ago. 2024.

NOTÍCIAS CONSULTADAS EM SITES E PORTAIS ELETRÔNICOS:

Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-12/cniibope-74-avaliam-governo-temer-como-ruim-ou-pessimo>. Acesso em: 28 nov. 2024.

Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-12/veja-quem-sao-os-ministros-de-jair-bolsonaro>. Acesso em: 22 dez. 2024.

Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>. Acesso em: 06 jan. 2025.

Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1038666-plano-nacional-de-educacao-completa-10-anos-com-apenas-2-das-20-metas-cumpridas/>. Acesso em: 20 fev. 2025

Andes, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/abraham-weintraub-sai-do-brasil-como-ministro-da-educacao-e-ao-chegar-nos-estados-unidos-e-exonerado>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Andes, 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ex-ministro-da-educacao-e-pastores-envolvidos-no-bolsolao-do-mEC-sao-presos-pela-pF1>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ANED: <https://aned.digital/>.

BBC 04/10/2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151204_brasilianistas_impeach_ac_tg. Acesso em: 04 nov. 2024.

Capmin.Org. Disponível em: <https://capmin.org/who-we-are/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-vies-meritocratico-da-educacao-no-governo-temer/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CNTE. Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), 08/06/2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017-82f5>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CNTE. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/entidades-pedem-dois-vetos-no-pne-0799>. Acesso em: 20 out. 2024.

Escola Sem partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>.

Exame. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/musk-planeja-investimento-em-educacao-com-abertura-de-escola-infantil-no-texas/>. Acesso em 20 fev. 2025.

Gênero e Educação, 27/10/2023. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/numero-de-escolas-militarizadas-cresce-21-vezes-em-10-anos/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

Google Trends. Levantamento de dados Gráfico 1.
<https://trends.google.com.br/trends/explore?date=all&geo=BR&q=Ideologia%20de%20g%C3%AAnero,Kit%20gay&hl=pt-BR>. Acesso em: 05 fev. 2025.

Google Trends. Levantamento de dados Gráfico 2.
<https://trends.google.com.br/trends/explore?date=today%20-y&geo=BR&q=Ideologia%20de%20g%C3%AAnero,Kit%20gay&hl=pt-BR>. Acesso em: 05 fev. 2025.

Google Trends. Levantamento de dados Gráfico 3. Disponível em:
<https://trends.google.com.br/trends/explore?date=today%20-y&geo=BR&q=Escola%20Sem%20Partido,Ideologia%20de%20g%C3%AAnero,Kit%20gay&hl=pt-BR>. Acesso em: 05 fev. 2025.

Jornal Extra, 19/08/2012. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/vida-de-calouro/de-2002-2008-ead-cresceu-900-no-brasil-diz-presidente-da-abed-5817545.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

Jornal Extra, 25/06/2013. Disponível em: <https://exame.com/brasil/veja-integra-do-discurso-de-dilma-rousseff-sobre-os-5-pactos/>. Acesso em: 10 out. 2024.

Movimento pela Base. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 out. 2024.

O Globo, 14/03/2025. Disponível em:
<https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2025/03/14/governo-trump-abre-investigacao-contra-mais-de-50-universidades-por-programas-de-diversidade-em-cerco-ao-ensino-superior.ghtml>. Acesso em: 16 mar. 2025.

PNA. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>.

