

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO E NEOLIBERALISMO: ANÁLISE
CRÍTICA DO PNE 2014-2024 E DO PL Nº 2614/24**

MARIA JAQUELINE GIOVANINI HEIDRICH

**PARANAVAÍ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO E NEOLIBERALISMO: ANÁLISE
CRÍTICA DO PNE 2014-2024 E DO PL Nº 2614/24**

MARIA JAQUELINE GIOVANINI HEIDRICH

**PARANAVAÍ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO E NEOLIBERALISMO: ANÁLISE CRÍTICA DO
PNE 2014-2024 E DO PL Nº 2614/24**

Dissertação apresentada por Maria Jaqueline Giovanini Heidrich, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof. Dr.: Renan Bandeirante de Araújo

PARANAVAÍ
2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e
Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Heidrich, Maria Jaqueline Giovanini
ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO E NEOLIBERALISMO:
ANÁLISE CRÍTICA DO PNE 2014-2024 E DO PL N° 2614/24
/ Maria Jaqueline Giovanini Heidrich. -- Paranavaí-
PR, 2025.
128 f.: il.

Orientador: Renan Bandeirante Araújo.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente
Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2025.

1. Planos Nacionais de Educação. 2. Trabalho e
Educação. 3. Tecnicismo. 4. Neoliberalismo. 5.
Políticas Educacionais. I - Araújo, Renan
Bandeirante (orient). II - Título.

MARIA JAQUELINE GIOVANINI HEIDRICH

**ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO E NEOLIBERALISMO: ANÁLISE CRÍTICA DO
PNE 2014-2024 E DO PL Nº 2614/24**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo (Orientador) – UNESPAR – Paranavaí

Prof^a. Dr^a. Shalimar Calegari Zanatta – UNESPAR – Paranavaí

Prof^a. Dr^a. Lilian Fávaro Alegrância Iwasse – SEED - Paraná

Resultado: Aprovada

Data:

27/02/2025

A minha avó Ana, que, apesar de nunca ter tido acesso à educação, sempre me apoiou a buscá-la. Me inspirou pela sua força, traquejo e sabedoria de vida.

AGRADECIMENTOS

No decorrer dos últimos dois anos, não posso afirmar que me senti sozinha ao produzir essa dissertação. O processo de escrita foi marcado pelo trabalho coletivo e possuí as marcas de tantas outras pessoas, além das minhas. Estendo, com muito afeto, a minha gratidão:

À minha família, Emerson, Vitória, Bianca e Henrique Heidrich pelo apoio incondicional, companheirismo, compreensão da minha frequente ausência e pelo colo nos momentos de dificuldade.

Ao meu orientador professor Dr. Renan Bandeirante de Araújo, pela parceria, pelas indicações de leitura, pelos debates, pelas provocações teóricas, pela sempre presente escuta e pela presença constante durante todo o percurso da pesquisa, tornando o trajeto mais suave.

À Universidade Estadual do Paraná pelo comprometimento com a educação e pela qualidade de seus professores e funcionários.

Aos colegas e amigos que o mestrado me deu, pelo apoio nos momentos difíceis, carinho na angústia, pela escuta sensível e pela generosidade em dividir sua vida comigo.

À Secretaria de Educação de Paraíso do Norte, que proporcionou afastamento laboral para realizar essa etapa de minha formação.

À Deus, por me dar essa oportunidade, iluminar o caminho e me sustentar durante o processo.

A educação, na sua forma mais desenvolvida, pode e deve ajudar a formar seres humanos que não aceitem passivamente as determinações impostas pelas forças sociais dominantes, mas que sejam capazes de conceber alternativas viáveis para a ordem social existente.

(István Mészáros)

HEIDRICH, Maria Jaqueline Giovanini. **Ensino Público Brasileiro e Neoliberalismo: análise crítica do PNE 2014-2024 e do PL nº 2614/24.128 f.** Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2025.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Formação Docente Interdisciplinar e ao Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná. O estudo analisa criticamente o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e o Projeto de Lei nº 2614/24, que propõe o PNE 2024-2034, com ênfase na qualidade da aprendizagem e no financiamento educacional, comparando-os no contexto político, econômico e ideológico atual para identificar suas implicações para a educação pública nacional. A pesquisa examina o processo de expansão educacional no Brasil, evidenciando sua relação com os modelos produtivos hegemônicos (taylorismo, fordismo e toyotismo) e a consolidação do tecnicismo educacional. Além disso, investiga a influência de organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais brasileiras, particularmente no que diz respeito à adaptação da educação às demandas do capitalismo contemporâneo. O estudo também discute o impacto das políticas de austeridade fiscal no financiamento da educação, analisando como a limitação de investimentos públicos e a priorização do ajuste fiscal afetam a implementação das metas educacionais. Metodologicamente, o estudo baseia-se em análise bibliográfica e documental, adotando uma abordagem dialética para compreender as interações entre educação, mercado de trabalho e acumulação de capital. A dissertação também discute as políticas públicas educacionais desde o processo de industrialização brasileiro, nas décadas de 1950-1970, até as reformas neoliberais dos anos 1990 e seus desdobramentos na atualidade. A análise crítica do PL nº 2614/24, revela as diretrizes que orientam a formulação do novo Plano Nacional de Educação, permitindo identificar possíveis avanços e retrocessos em relação ao PNE 2014-2024. Os resultados indicam que as políticas educacionais permanecem subordinadas à lógica da empregabilidade e da inserção dos jovens da escola pública no mercado de trabalho precarizado. Sob a influência do capital, essas políticas estruturam currículos tecnicistas, centrados no desenvolvimento de competências e habilidades mensuráveis, alinhados a avaliações de larga escala. Paralelamente, o financiamento educacional é restringido pela manutenção de políticas de austeridade fiscal, que limitam os investimentos na área e reforçam a lógica da eficiência gerencialista na gestão da educação. Esse modelo gerencial transfere para as unidades escolares a responsabilidade pelos resultados educacionais, sem garantir condições estruturais adequadas para o cumprimento das metas estabelecidas. Esse enfoque utilitarista, incorporado nas políticas educacionais, no planejamento escolar, nos currículos e na prática docente, reduz a concepção de qualidade da educação à satisfação de demandas imediatas do mercado, afastando-se de uma perspectiva mais ampla de qualidade social e cultural, voltada para a emancipação humana.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Planos Nacionais de Educação; Tecnicismo; Neoliberalismo; Políticas Educacionais.

HEIDRICH, Maria Jaqueline Giovanini. 128 f. **Brazilian Public Education and Neoliberalism:** a critical analysis of the national education plan 2014-2024 and Bill No. 2614/24. Dissertation (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná. Advisor: Renan Bandeirante de Araújo. Paranaíba, 2025.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line on Interdisciplinary Teacher Education and the Research Group on Education, Work, and Regional Development of the Graduate Program in Teaching at the State University of Paraná. The study critically analyzes the National Education Plan (PNE) 2014-2024 and Bill No. 2614/24, which proposes the PNE 2024-2034, with an emphasis on the quality of learning and educational funding, comparing them within the current political, economic, and ideological context to identify their implications for national public education. The research examines the process of educational expansion in Brazil, highlighting its relationship with hegemonic production models (Taylorism, Fordism, and Toyotism) and the consolidation of educational technicism. Additionally, it investigates the influence of multilateral organizations on the formulation of Brazilian educational policies, particularly regarding the adaptation of education to the demands of contemporary capital. The study also discusses the impact of fiscal austerity policies on education funding, analyzing how the limitation of public investments and the prioritization of fiscal adjustment affect the implementation of educational goals. Methodologically, the study is based on bibliographic and documentary analysis, adopting a dialectical approach to understand the interactions between education, the labor market, and capital accumulation. The dissertation also discusses public education policies from the Brazilian industrialization process in the 1950s-1970s to the neoliberal reforms of the 1990s and their developments today. The critical analysis of Bill No. 2614/24 reveals the guidelines that shape the formulation of the new National Education Plan, allowing for the identification of possible advances and setbacks in relation to the PNE 2014-2024. The results indicate that educational policies remain subordinated to the logic of employability and the integration of young public school students into a precarious labor market. Under the influence of capital, these policies structure technicist curricula focused on the development of measurable competencies and skills aligned with large-scale assessments. At the same time, educational funding is restricted by the continuation of fiscal austerity policies, which limit investments in the sector and reinforce the managerial efficiency logic in education management. This managerial model shifts the responsibility for educational outcomes to schools without ensuring adequate structural conditions for achieving the established goals. This utilitarian approach, embedded in educational policies, school planning, curricula, and teaching practices, reduces the concept of education quality to meeting the immediate demands of the market, moving away from a broader social and cultural quality perspective aimed at human emancipation.

Key words: Work and Education; National Education Plans; Technicism; Neoliberalism; Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O Manifesto dos Educadores – mais uma vez convocados: quadro comparativo de denúncia x defesa.....	30
Quadro 2: Pontos de defesa comuns entre os atores envolvidos no Campo do Direito à Educação	65
Quadro 3: Complementação da União no Fundeb Permanente	98
Quadro 4: Condicionalidades para habilitação à Complementação da União - VAAR e indicadores para a distribuição dos recursos entre os entes habilitados	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Conferências Mundiais de Educação Para Todos.....	50
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Arrecadação da União com Royalties do Petróleo e Dividendos da Petrobrás	77
Gráfico 2: Projeções de despesa primária: relatórios de projeções fiscais de dezembro de 2022 x março de 2024 - 2023-2031 (% do PIB).....	106
Gráfico 3: Orçamento Executado (pago) em 2024: R\$ 4,648 trilhões	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

EPT – Educação para Todos

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEBAS - Necessidades Básicas de Aprendizagens

OCDE - Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEED - Secretaria de Estado da Educação

TPE – Todos pela Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO TECNICISTA NO BRASIL E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: IMPACTOS NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	21
2.1 Trabalho e Tecnicismo	22
2.2 Organismos internacionais e Neotecnicismo	43
3 DA PROMESSA AO RETROCESSO: A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM E O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO NOVO PNE	61
3.1 Plano Nacional de Educação (2014-2024): Lampejos de Desenvolvimentismo	62
3.1.1 Atores da área de educação	64
3.1.2 Campo do direito à educação.....	64
3.1.3 Campo do direito à aprendizagem.....	66
3.1.4 Contexto de aprovação do PNE 2	69
3.1.5 Financiamento educacional.....	72
3.1.6 Neoliberalismo educacional.....	79
3.2 Análise Crítica do PL 2614/2024 e o Novo PNE 2024-2034: Qualidade da Aprendizagem na Educação Básica e Financiamento Educacional	83
3.2.1 Qualidade da aprendizagem na Educação Básica: Objetivo 5 do Projeto de Lei nº 2614/2024	88
3.2.2 Financiamento educacional, Austeridade e Eficiência. Objetivo 18 do Projeto de Lei nº 2614/2024	94
4 CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	118

1 INTRODUÇÃO

Para além da matrícula formal, a possibilidade de acessar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade constitui um dos maiores desafios para crianças e jovens provenientes de famílias trabalhadoras que frequentam as escolas públicas brasileiras. Minha trajetória formativa na escola da rede pública também foi marcada por esse mesmo dilema.

Sob os cuidados dos meus avós, analfabetos funcionais, recebi muito afeto, porém, pouco apoio necessário para continuidade dos meus estudos. Na onda do fracasso escolar que campeava a escola pública, acabei sendo retida já no primeiro ano do ginásio. No entanto, esse evento desencadeou uma mudança significativa na minha postura em relação aos estudos e passei a pensar que essa situação não deveria se repetir, e então fui percebendo que a educação seria fundamental para alterar o curso da minha história pessoal.

Engajai-me nos estudos e tornei-me a aluna que os professores esperam ter: determinada, com objetivos claros e uma vontade inabalável de aprender. Sabia que, para realizar meu sonho de continuar os estudos, precisaria ser aprovada em um vestibular para uma universidade pública. Esse sonho se concretizou quando me tornei a primeira pessoa de minha família a ingressar no ensino superior, e ainda em uma instituição pública: Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Diante das inúmeras dificuldades que a classe trabalhadora enfrenta para acessar e permanecer na educação formal, meu interesse em compreender como a educação foi historicamente concebida e qual é o seu papel na sociedade capitalista, se fortaleceu ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional.

Desde o ano de 2006 sou professora estatutária do Ensino Fundamental do município de Paraíso do Norte e, no ano de 2019, fui convidada a trabalhar junto à diretoria do Departamento de Educação para coordenar o ensino fundamental ofertado pelo município. Nesse setor tive o primeiro contato com políticas educacionais e os trâmites burocráticos da educação pública. Foi uma experiência desafiadora e muito rica para o meu desenvolvimento profissional.

Importante destacar que, politicamente, o município de Paraíso do Norte está sob a égide do governo progressista há 13 anos consecutivos, sob a legenda do

Partido dos Trabalhadores (PT), geralmente caracterizado por políticas que buscam avanços sociais, econômicos e políticos. Isso inclui o esforço por promoção da igualdade, justiça social, direitos civis, proteção ambiental, bem estar da população, reformas e investimentos na educação que implica, em tese, uma realidade mais próxima de uma educação de qualidade, emancipadora e, conseqüentemente, libertadora para todos os que dela tiverem acesso (Behrens,1999). Apesar dessa premissa progressista e todo o esforço dos gestores, pude identificar que o município tem suas diretrizes educacionais atreladas ao documento orientador da educação nacional: O Plano Nacional de Educação (PNE), além de leis, decretos, resoluções e emendas complementares, de ordem nacional - fatores que limitam, sob vários aspectos, as ações do executivo municipal.

Esse contexto despertou em mim a necessidade de retornar à universidade, para aprofundar a análise sobre a educação oferecida à classe trabalhadora, investigando suas origens, os pressupostos que a orientam e as conseqüências do avanço do capitalismo sobre a educação, convertida em mercadoria. Em especial, busco compreender as influências das políticas educacionais direcionadas aos países considerados em desenvolvimento, formuladas pelos organismos internacionais que atuam como representantes dos interesses do capital. Investigação realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar (Ppifor) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí-Pr, pesquisa inserida na linha de pesquisa “Educação, história e formação de professores”.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o PNE 2014 - 2024 e o Projeto de Lei nº 2.614/24, que institui o PNE 2024 – 2034, com ênfase na qualidade da aprendizagem e no financiamento educacional, comparando/problematizando a elaboração desses documentos com o contexto político, econômico e ideológico atual, a fim de identificar as implicações no direcionamento da educação pública nacional. Para tanto, de início, busca-se compreender como a educação tecnicista e os organismos internacionais influenciam nos Planos Nacionais de Educação e moldam a educação brasileira, assim como verificar se consta no PL nº 2614/24 as linhas gerais que matizam o futuro Plano Nacional de Educação (2024-2034), identificando possíveis avanços ou retrocessos com relação ao PNE (2014-2024).

Sobre o desenvolvimento da pesquisa, ressaltamos que é de caráter qualitativo, por relacionar o sujeito com o mundo real em uma relação dinâmica, “[...]”

procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforçar para instruir as consequências que terão para a vida humana” (Trivinõs, 1987, p. 129). Para alcançar os objetivos elencados, será utilizada a pesquisa bibliográfica e documental para constituição do aporte teórico da dissertação e a pesquisa.

Sobre a primeira fase, “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), além de possuir “[...] horizontes disciplinados e pensados para afastar a leitura descompromissada e propiciar formulação de problemas compatíveis com os anseios da pesquisa científica” (Rocha; Bernardo, 2011, p. 95). Vale destacar que o material consultado é decorrente de livros e artigos científicos, assim como as leis que orientam a educação nacional, estadual e municipal, produzidas no período investigado, a fim de identificar os conceitos de homem, escola e educação determinantes.

A pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática, e pode preceder ou acompanhar os trabalhos de campo. Consiste em aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema (Chizzotti, 2000).

No nosso caso, sobretudo no que diz respeito ao PL nº 2614/24, por se tratar de um documento emitido no final do mês de junho de 2024, não encontramos uma gama expressiva de materiais bibliográficos capazes de subsidiar a análise desenvolvida, daí as dificuldades decorrentes do caráter original da nossa pesquisa. De qualquer forma, como aponta Gil (2002), defendemos a relevância de pesquisas elaboradas com base em documentos, não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.

Compreende-se a educação, aqui representada nos documentos orientadores (PNEs), como uma estrutura que reflete e emite um reflexo de grande importância na realidade social, onde é preciso desvelar suas verdadeiras intenções. Sendo assim, a base de interpretação nesse estudo será pautada no método do Materialismo Histórico e Dialético.

Como bom materialista, Marx¹ distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o

¹ Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo, economista, historiador, sociólogo, teórico político, jornalista, e revolucionário socialista alemão, um dos fundadores do socialismo científico e da Sociologia, criador do método Materialismo Histórico Dialético.

conhecimento operado pelo sujeito): começa-se 'pelo real e pelo concreto', que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o *método* (Netto, 2011, p.42, grifos do autor).

Nesse contexto, seguindo a lógica desse método, é preciso compreender que os fenômenos sociais são impulsionados e moldados pelas condições materiais e econômicas de produção e reprodução da existência humana em uma determinada época histórica. O método de Marx também inclui uma análise das superestruturas da sociedade, como a cultura, a política e as instituições a moldar as formas de reprodução social. Essa ampla abordagem o permitiu examinar como as estruturas sociais e econômicas moldam a consciência e as ações individuais e coletivas.

A exposição do trabalho de pesquisa intitulado “Ensino Público Brasileiro e Neoliberalismo: análise crítica do PNE 2014-2024 e do PL nº 2614/24”, está organizada em duas grandes seções, precedidas da introdução. A primeira seção está intitulada “*Educação tecnicista no Brasil e os organismos internacionais: impactos nos Planos Nacionais de Educação*”. Para explorar de maneira mais aprofundada a relação entre capital, trabalho, Estado e seu impacto nas diretrizes da educação brasileira, especialmente no âmbito dos Planos Nacionais de Educação, esta seção está organizada em duas partes.

A primeira subseção, “*Trabalho e Tecnicismo*”, aborda as transformações ocorridas no início do século XX, impulsionadas pelos modelos produtivos do taylorismo e do fordismo. O taylorismo, ao priorizar a racionalização do trabalho, e o fordismo, com sua produção em massa, não apenas redefiniram as relações sociais e econômicas, mas também geraram a necessidade de uma força de trabalho que requeria determinada qualificação profissional e disciplina.

Essas mudanças no mundo do trabalho demandaram a criação de um sistema educacional dirigido para o atendimento das necessidades do capital, resultando na adoção do tecnicismo, que visava preparar os trabalhadores para funções específicas em atendimento às novas exigências da produção industrial do período. No Brasil, esse movimento foi intensificado com a industrialização tardia, que, embora tenha ocorrido de maneira mais gradual, destacou a urgência de promover a alfabetização e a capacitação técnica da população como um requisito essencial para o desenvolvimento econômico e social do país.

A segunda subseção, intitulada “*Organismos Internacionais e Neotecnicismo*”, faz uma análise das transformações econômicas e sociais provocadas pela crise do taylorismo/fordismo, bem como a ascensão do toyotismo e do neoliberalismo, como sendo a nova racionalidade econômica/política/social a revelar o papel central que os organismos internacionais desempenham na formulação de políticas educacionais voltadas para a América Latina. Nesse cenário, essas políticas buscam preparar indivíduos para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado. Com a reestruturação produtiva, as escolas são pressionadas a adaptar seus modelos, o que resulta na distorção do escolanovismo, cedendo lugar ao tecnicismo, que, por sua vez, evolui para o neoescolanovismo e o neotecnicismo.

Essas novas abordagens educacionais enfatizam a eficácia, a resolução de problemas e a flexibilidade, transformando a educação em um instrumento de competição entre os indivíduos, que passam a ser responsabilizados por seu sucesso ou fracasso. Dessa forma, as orientações emanadas dos organismos internacionais tornam-se determinantes na formulação dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), influenciando diretamente a formação dos sujeitos nesse contexto de mudanças estruturais.

A segunda seção intitula-se “*Da promessa ao retrocesso: a qualidade da aprendizagem e o financiamento educacional no novo PNE*”, e também é subdividida em duas subseções, respectivamente intituladas: “*Plano Nacional de Educação (2014-2024): Lampejos de desenvolvimentismo*”; e “*Análise Crítica do Projeto de Lei nº 2.614/2024 e o Novo PNE 2024-2034: Qualidade da aprendizagem na Educação Básica e financiamento educacional*”.

Na segunda seção, nos propomos a analisar o Projeto de Lei nº 2614/24 sob a égide do atual PNE, Lei nº 13.005 de 2014, considerando o atual contexto político, econômico, social e ideológico, a fim de identificar avanços ou retrocessos em um modelo de gestão à frente do governo federal, que procurou pautar-se em ações inspiradas em políticas de matriz desenvolvimentista, conforme premissas a matizar a construção do PNE 2014-2024. Esse plano foi elaborado em um cenário político e social onde o Brasil vivia um período de crescimento econômico, resultado das políticas implementadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Esse período foi marcado pela expansão de políticas públicas que buscavam a inclusão social e a redução das desigualdades, com forte atuação do Estado na promoção de políticas sociais. Programas como o Bolsa Família, e o aumento significativo do

investimento em educação e infraestrutura, criaram um clima de otimismo quanto à possibilidade de superar as históricas fragilidades do sistema educacional brasileiro.

O projeto iniciado com o PNE 2014-2024 foi abruptamente interrompido pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, num processo amplamente considerado como um golpe de Estado. Esse golpe foi movido pela urgência de implementar uma agenda ultraliberal, que promoveu, em curto espaço de tempo, a revisão e restrição de diversos direitos sociais historicamente conquistados. Entre as mudanças significativas estão a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista e a imposição do Teto de Gastos (PEC 95), que resultaram em uma crescente retirada do Estado das políticas sociais, em consonância com o modelo neoliberal.

Na área da educação, os impactos foram sentidos de forma acentuada, com a redução dos investimentos públicos, agravados pela privatização de recursos estratégicos, oriundos do pré-sal. Políticas educacionais seguiram a lógica de mercado, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que introduziu uma aprendizagem centrada em competências e habilidades.

Conforme Saviani (2010), essa abordagem, fortemente influenciada pela pedagogia das competências de Philippe Perrenoud (1944) e pelo neotecnicismo, subordina o conhecimento científico à técnica, moldando a formação educacional a partir das demandas imediatas do mercado de trabalho. A Reforma do Ensino Médio, por exemplo, evidencia essa tendência ao promover uma "desformação" do sujeito, preparando-o para um mercado de trabalho precarizado e informal.

São nessas circunstâncias históricas que o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que propõe o novo Plano Nacional de Educação para a próxima década, está sendo elaborado. Embora o Partido dos Trabalhadores tenha retornado à presidência em 2022, o governo enfrenta enormes pressões do capital financeiro, que impedem a reversão das políticas implementadas durante o período do governo da extrema direita. Como resultado, o novo projeto se mostra menos ousado, mantendo, em grande parte, as mesmas metas do PNE anterior, que foram descumpridas. O documento elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, intitulado "10 anos do Plano Nacional de Educação – relatório final da execução de metas da Lei nº 13.005/2014", declarou que das 20 metas que compunham o plano, apenas 4 foram executadas e, ainda assim, de forma parcial.

Infelizmente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi escanteado por sucessivos governos durante sua vigência, e os indicadores contemplando até 2023, seu penúltimo ano, apontam para o descumprimento, ao seu fim, da maioria dos objetivos nele estabelecidos. As metas estruturantes do Plano, com prazo até 2018, não foram alcançadas. Este balanço revela dados preocupantes. Em dez anos de vigência, apenas 4 das 20 metas foram ao menos parcialmente cumpridas. No conjunto do Plano, a maioria dos objetivos prescritos em suas metas estão longe de serem cumpridos, mesmo com atraso (CNDE, 2024a, p.5).

Para o próximo Plano Nacional de Educação (PNE), proposto no PL nº 2.614/2024, os desafios são significativos, especialmente diante das restrições impostas pelo novo arcabouço fiscal a exigir corte nos investimentos públicos em políticas sociais. O documento apresenta fragilidades que comprometem uma educação verdadeiramente emancipadora, ao priorizar uma visão de qualidade da aprendizagem baseada em resultados de testes em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que reduz a complexidade do processo educativo a métricas quantitativas. Além disso, o referencial teórico do novo PNE permanece alinhado aos princípios da BNCC.

Ademais, a constante ênfase na austeridade e na eficiência em termos de financiamento, conforme já observado no atual cenário, limita a capacidade de garantir investimentos no montante exigido para educação pública. Nos chama a atenção um fenômeno cada vez mais presente nas políticas educacionais: a utilização de mecanismos de financiamento público vinculados à premiação por resultados, como o bônus concedido aos profissionais que atingem as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Embora se trate de recursos públicos, destinados originalmente à melhoria da qualidade educacional de forma geral, eles são redistribuídos de maneira seletiva, com base em critérios que privilegiam o desempenho, emulando práticas de gestão típicas do toyotismo (Harvey, 2008).

Nesse sentido, a ideia de emulação, característica do modelo toyotista, ganha força ao induzir os trabalhadores educacionais a perseguirem resultados e metas pré-estabelecidas, muitas vezes desconsiderando as condições estruturais das escolas e as desigualdades educacionais. A lógica subjacente a esse modelo é a de criar uma competição interna, tanto entre profissionais quanto entre alunos, simbolizada pelo cumprimento ou não das planilhas de metas.

O financiamento da educação é um elemento central no debate sobre a materialização das políticas públicas. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), mecanismo essencial para a redistribuição de recursos, inclui o Valor Aluno Ano por Resultado (VAAR), que atrela parte do financiamento ao desempenho educacional, reforçando uma lógica “meritocrática” que pode aprofundar desigualdades entre redes de ensino. Esse modelo de financiamento ocorre em um contexto de austeridade fiscal, no qual o Estado prioriza o pagamento da dívida pública enquanto impõe limites às despesas primárias, como a educação, por meio de mecanismos como o Novo Arcabouço Fiscal (Lei Complementar nº 200/23).

De acordo com Laval (2019), essa abordagem reflete uma mentalidade empresarial de gestão, na qual o foco na eficiência e na produtividade se sobrepõe ao propósito maior da educação, que deveria ser a formação integral e emancipadora dos sujeitos. Assim, o financiamento público, em vez de ser utilizado para corrigir as desigualdades e melhorar o sistema como um todo, é instrumentalizado para promover uma competição que privilegia resultados imediatos e mensuráveis, sem considerar as nuances e complexidades do processo educativo.

2 EDUCAÇÃO TECNICISTA NO BRASIL E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: IMPACTOS NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Diversos modelos econômicos destacam a singularidade histórica do modo de produção capitalista no Brasil. A origem colonial da sociedade brasileira traz desafios para o desenvolvimento de um Estado nacional com relações democráticas e autônomas em relação ao imperialismo. Essa dependência reflete a inserção subordinada do país às determinações dos países centrais do capitalismo, especialmente no que se refere à gestão e implementação das políticas educacionais. A título de exemplo, podemos citar os Planos Nacionais de Educação, diretrizes, currículos, formações de professores, etc.

Para a manutenção da hegemonia econômica, política e cultural, é imprescindível que o capital utilize as estruturas de Estado e, por meio dele, desenvolva ações com vistas ao aprofundamento da exploração da força de trabalho, condição indelével do processo de acumulação privada da riqueza social coletivamente construída. Dessa maneira, é fundamental uma análise histórica da interação entre capital, trabalho e Estado para compreender o papel da educação em uma sociedade marcada por divisões de classes. Mészáros (2008, p. 29) afirma que: “O sistema do capital tem três pilares interligados: capital, trabalho e Estado. Nenhum deles pode ser eliminado por conta própria. Tampouco podem ser simplesmente abolidos ou derrubados”. Portanto, é imprescindível considerar esses três elementos ao examinar as políticas educacionais destinada aos trabalhadores, especialmente sob a luz do avanço do capitalismo e da crescente exploração econômica e política, que buscam moldar o campo educacional para atender aos interesses do capital.

Para desenvolver melhor a temática e compreender como a relação capital, trabalho e Estado atuam em conjunto nos encaminhamentos da educação brasileira, em especial, nos Planos Nacionais de Educação, a presente seção está organizada em dois momentos, sendo o primeiro intitulado “Trabalho e Tecnicismo”, onde veremos que a partir do início do século XX, as transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pelos modelos de produção taylorista e fordista, marcaram uma profunda alteração nas relações sociais e econômicas. O taylorismo, com seu foco na racionalização do trabalho, e o fordismo, com a produção em massa, não apenas redefiniram as dinâmicas de produção, mas também passaram a demandar uma força de trabalho qualificada e disciplinada. Essa nova realidade exigiu a implementação de

um modelo educacional voltado para as necessidades do capital, que culminou na adoção do tecnicismo, cujo foco era preparar trabalhadores para funções específicas. No Brasil, esse movimento se intensificou com a industrialização tardia, que, embora tenha chegado de forma mais lenta, tornou imperativa a alfabetização e capacitação técnica da população como condição para o progresso econômico e social.

A subseção "Organismos Internacionais e Neotecnicismo" examina o impacto das mudanças econômicas e sociais provocadas pela crise do fordismo e a ascensão do toyotismo e do neoliberalismo. Neste contexto, os organismos internacionais desempenham um papel crucial na formulação de políticas educacionais na América Latina, que visam preparar os indivíduos para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado. A reestruturação produtiva exige que a escola adapte seu modelo, levando à deturpação do escolanovismo em favor de um tecnicismo, que dá origem ao neoescolanovismo e neotecnicismo. Essas abordagens priorizam a eficácia, a resolução de problemas e a flexibilidade, transformando a educação em um meio de promover uma competição acirrada entre os indivíduos, que passam a ser responsabilizados por seu próprio sucesso ou fracasso. Assim, as diretrizes emanadas por organismos internacionais tornam-se fundamentais na definição dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), moldando a essência da formação dos sujeitos neste novo cenário.

2.1 Trabalho e Tecnicismo

A compreensão das contradições que envolvem a educação só é possível a partir do entendimento do passado (Saviani, 2010), ou seja, a partir da análise de sua dimensão histórica, de modo a desvelar seus planejamentos e compreender a função que cumpre no contexto econômico, social e cultural do Brasil e do mundo. Desse modo, é preciso considerar, quando da análise dos processos que incidem sobre o ensino ofertado na rede pública, as reais intenções do capital em relação a sua influência na elaboração das políticas educacionais, bem como o perfil do sujeito social que se almeja por meio das reformas na educação propriamente ditas.

Segundo Harvey (2008) os anos de 1945 e 1970 representou a fase de reconstrução dos países capitalistas centrais europeus no pós-guerra. No entanto, a

partir de 1973, o modelo econômico que emergiu fundado no *Welfare State*² passou a dar fortes sinais de esgotamento. A recessão associada à queda tendencial das taxas médias de lucro nas grandes empresas monopolísticas, foi a demonstração mais cabal dos sintomas desse processo em curso. Por essa razão, é fundamental analisar como nesses momentos, nomeados de crises, em busca de respostas, o sistema capitalista busca se reestruturar através da implementação de mudanças que visam manter/aprimorar o processo de realização da acumulação, tendências que implicam na alteração no modo de produção por meio da reestruturação produtiva e da gestão de pessoas (força de trabalho), movimento que incide diretamente no padrão de sociabilidade existente, pois “o capital é insaciável” (Marx, 1968).

É preciso salientar que o modelo de produção vigente no período conhecido como fordismo, foi idealizado por Henry Ford (1863-1947) com base no aperfeiçoamento das ideias de Frederick W. Taylor (1856-1915). De acordo com Pinto (2007), Taylor integrou o trabalhador à empresa, tornando-o uma extensão da máquina. Seus princípios fundamentais incluíam a divisão do trabalho, a padronização das tarefas, a distinção entre planejamento e execução, a criação de um tipo de trabalhador facilmente treinável e substituível, além da otimização do tempo.

Em termos claros, o problema era fazer que o trabalhador empregasse todo o seu engenho, sua criatividade, seus conhecimentos técnicos, suas competências profissionais assimiladas nos ofícios que exerceu, suas habilidades pessoais adquiridas com as situações que enfrentou nestes, seu maior esforço psíquico, intelectual e físico, toda a sua capacidade de concentração e destreza para a realização das tarefas que lhe competiam, tudo com o menor desgaste de suas energias e principalmente, dentro do menor tempo possível (Pinto, 2007, p.24).

Taylor advoga pela implementação de uma gestão científica do trabalho, onde há “empenho no sentido de aplicar métodos científicos aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão” (Braverman, 1987, p. 82). Sua proposta envolve a criação de uma gestão que, por meio de experimentação no trabalho, estabelece regras e procedimentos padronizados para a execução das tarefas. Estes padrões são desenvolvidos com base na melhor equação possível entre tempo e movimento, visando assegurar a

² O conceito de *Welfare State* refere-se ao Estado de Bem-Estar Social, modelo em que o Estado assume a responsabilidade de garantir direitos sociais básicos, como educação, saúde, habitação, renda e seguridade social. Os termos servem basicamente para designar o Estado assistencial que garante padrões mínimos de vida a todos os cidadãos” (Harvey, 2008).

eficiência que Taylor considera ser um papel fundamental da gestão. Dessa forma, são criados métodos de execução padronizados com o objetivo de otimizar a relação entre tempo e movimento.

Com Ford, a grande inovação técnica e organizacional na produção fabril foi a introdução da esteira rolante ou linha de montagem, onde o trabalho chega ao trabalhador de forma contínua e em uma posição fixa, resultando em ganhos significativos de produtividade. Pinto (2007) aponta para as semelhanças do fordismo com o toyotismo, destacando a inovação técnica de Ford:

A divisão taylorista havia possibilitado que se distribuíssem os trabalhadores e suas ferramentas efetivamente ao longo de uma linha, ao padronizar o trabalho em atividades cujas operações eram uniformizadas. Pode-se dizer, nesse sentido, que o sistema taylorista foi incorporado e desenvolvido pelos dispositivos organizacionais e tecnológicos fordistas, na medida em que, no lugar dos homens responsáveis pelo deslocamento dos materiais e objetos de trabalho, máquinas automáticas passaram a se encarregar por tal, suprimindo o trabalho humano numa produção cuja cadência contínua impunha uma concentração dos movimentos dos trabalhadores somente dentro do raio de ação que efetivamente transformava as matérias-primas em produtos acabados (Pinto, 2007, p. 32).

Entretanto, conforme observado por Harvey (2008), embora o fordismo tenha incorporado elementos do taylorismo em seu processo, é possível ressaltar diferenças fundamentais entre os dois sistemas. A intenção de Ford não se limitava apenas a controlar a força de trabalho, mas também, e sobretudo, garantia a adesão dos trabalhadores. Enquanto a grande inovação técnico-produtiva foi a introdução da linha de montagem, no aspecto ideológico ocorreu uma transformação no comportamento da sociedade, estabelecendo um novo estilo de vida, o chamado *American Way of Life*:

[...] produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática [...]. O Fordismo equivaleu ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida (Harvey, 2008, p. 121).

O taylorismo-fordismo, portanto, é caracterizado pela combinação do tempo cronometrado e do estudo dos movimentos no trabalho com a produção em massa.

Onde há produção em massa, prevê-se também um “consumo em massa”. Assim, o taylorismo-fordismo, além de organizar objetivamente o processo de produção, revela a necessidade subjetiva de conformar um “mercado consumidor”, promovendo o aspecto ideológico e cultural de um determinado tipo de ser humano e de sociedade.

Em fins do século XIX e início do XX, período de profundas mudanças sociais, econômicas e políticas, marcado pela industrialização e urbanização, fez-se necessários novos modelos de educação para atender às demandas de uma sociedade em transformação. Nessa perspectiva, surge o movimento Escola Nova, também conhecido como Movimento da Educação Nova. Havia uma crescente insatisfação com a educação tradicional, que não preparava adequadamente os alunos para a vida em uma sociedade moderna e democrática. O movimento, baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Freidrich Fröebel, representou uma reação às práticas tradicionais de ensino, que eram autoritárias, rígidas e centradas no professor. Em contrapartida, propunha uma educação mais democrática, centrada no aluno, e defendia métodos pedagógicos embasados pela psicologia e biologia, que respeitassem as necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem das crianças (Saviani, 2010).

Em seu trabalho, Aranha (2006) expõe que John Dewey, Filósofo e pedagogo americano, é considerado um dos principais teóricos do movimento. Dewey defendia uma educação baseada na experiência e na interação com o ambiente, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo.

Ao contrário da educação tradicional, que valoriza a obediência, Dewey destaca o espírito de iniciativa e independência, que leva a autonomia e autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a democracia não é apenas um regime de governo, mas uma forma de vida, em que pela educação, criamos significados coletivos, em um processo que nunca termina. Marcado pelos efeitos da Revolução Industrial, Dewey queria preparar o aluno para a sociedade do desenvolvimento tecnológico e formar o cidadão para a convivência democrática. A escola seria o instrumento ideal para estender esses benefícios a todos, indistintamente, caracterizando a função democratizadora da educação de equalizar as oportunidades (Aranha, 2006, p. 262).

Segundo Aranha (2006), o movimento Escola Nova teve um impacto significativo em diversos países, influenciando reformas educacionais e a formação de novos sistemas que adotaram seus princípios em suas políticas educativas.

No início do século XX, com o aprofundamento das relações capitalistas no Brasil, observou-se um deslocamento gradual do eixo econômico do campo para a cidade. Em resumo, pode-se afirmar que o processo de urbanização, impulsionado pela expansão da produção de café e pela diversificação das atividades econômicas, resultou no crescimento das classes médias e de uma burguesia industrial. Na década de 1920, essa burguesia adotou práticas de gestão tayloristas e fordistas (Saviani, 2010).

É nesse contexto de mudanças econômicas e sociais que o movimento da Escola Nova ganhou força no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, influenciando a formação de educadores e a implementação de reformas educacionais. Educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, foram grandes defensores das ideias do movimento, que atingiu grande destaque com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932 (Xavier, 2002).

A autora supracitada expõe que o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 foi um documento fundamental que propôs uma reforma abrangente no sistema educacional brasileiro, compreendido como um Plano Nacional de Educação. Assinado por um grupo de educadores progressistas, o manifesto defendia a educação pública, laica, gratuita e obrigatória para todos. Conforme asseveram Araújo *et al.* (2022, p. 18):

[...] o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha a adoção de políticas que permitissem ampliar o acesso à educação a partir de vigorosas reformas que estabelecessem as bases de um sistema escolar nacional e público, visto que a educação formal era considerada como um fator indispensável para o desenvolvimento do país.

Para Araújo *et al.* (2022), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentava promessas educacionais de caráter civilizatório, defendendo, ainda que de forma contraditória, que a formação humana poderia ser alcançada por meio da difusão do conhecimento científico. Entre suas principais propostas, destacam-se a defesa de uma educação integral, visando o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos – intelectual, físico e moral – com uma educação que ultrapasse a mera instrução acadêmica, além da educação laica, requerendo a separação entre educação e religião, garantindo que o ensino nas escolas públicas, fundado na laicidade, não se confundisse com o ensino confessional.

O manifesto enfatizava a necessidade de modernizar a educação para que ela pudesse atender às demandas de uma sociedade em transformação, promovendo o progresso social e econômico do Brasil.

Em seu tempo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tinha como premissa que a conjuntura das primeiras décadas do século XX era marcada pela mudança desencadeada pela industrialização. Por sua vez, o desenvolvimento industrial, no conteúdo do Manifesto, não se limitava ao implemento da capacidade produtiva organizada nos processos fabris, no domínio de energias aplicadas à produção em larga escala; enfim, aos aspectos mais visíveis e imediatamente impactantes na economia e na vida social. (Araújo *et al.*, 2022, p. 18).

Na década anterior, intelectuais católicos e liberais uniram-se em prol da causa da educação nacional. Esses grupos colaboravam em propostas inovadoras que atendiam às necessidades da época. No entanto, em 1929, a encíclica *Divini Illius Magistri*³ alterou o clima de harmonia entre eles. O entendimento deu lugar a um conflito aberto com posições opostas: ensino público versus ensino privado, ensino laico versus ensino religioso, escola única versus liberdade de ensino.

Segundo Azevedo (1976), é preciso entender o posicionamento católico dentro de um contexto mais amplo. As ações católicas revelam uma tentativa de recuperar sua influência na educação, incluindo a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas, abolido após a Proclamação da República em 1889. Além disso, o Vaticano intensificou suas críticas ao liberalismo, condenando simultaneamente os novos métodos pedagógicos que promoviam ampla liberdade para as crianças. Em outras palavras, a Igreja lutava contra a "descristianização" da sociedade em processo de urbanização e reivindicava sua "missão" pedagógica como essencial para a manutenção da "ordem cristã".

O Manifesto pode ser visto como lugar de memória da educação republicana na medida em que opera a legitimação do grupo que o assinou e promove, em nível do discurso, a validação do projeto educacional que defende, apresentando-o como o mais adequado para a reconstrução do país segundo o ideal republicano. (Xavier, 2002, p. 3).

³ *Divini Illius Magistri* é uma encíclica publicada pelo Papa Pio XI em 1929, na qual a Igreja Católica reafirma seu papel na educação, defendendo que a formação moral e religiosa deve estar no centro do ensino. O documento critica concepções laicas e progressistas de educação, ressaltando a necessidade de subordinar o conhecimento secular aos princípios cristãos (Vaticano, 1929).

As análises realizadas indicam que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova buscava construir uma sociedade homogênea e inclusiva, promovendo a igualdade de oportunidades através da educação. Essa visão meritocrática, tão valorizada pelos intelectuais burgueses, fundamenta-se na educação e na Ciência como motores do progresso nacional e da democracia. As propostas educacionais dos renovadores eram caracterizadas por uma visão idealizadora de uma sociedade moderna, transformada e renovada pela educação. Saviani (2010, p. 75) afirma que “a partir daí, a ideia de plano passou a figurar na legislação maior da educação brasileira”. Mas, infelizmente, o documento encaminhado em 1937 para a Câmara dos Deputados não chegou a ser aprovado e, após a instalação do Estado Novo, foi esquecido. A ideia do plano somente foi retomada no ano de 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024.

Nesse ínterim, embora a luta dos renovadores pela educação pública tenha sido significativa, e suas propostas apresentassem avanços importantes, é possível notar uma identificação com os interesses da burguesia. No entanto, sua análise nos leva a refletir sobre os limites materiais da proclamada “igualdade de oportunidades” em uma sociedade dividida por classes antagônicas.

De acordo com Saviani (2012), a escola nova, apesar do seu caráter humanista, baseado nas contribuições da Biologia e da Psicologia, não foi amplamente difundida no Brasil. O autor argumenta que essa proposta pedagógica impôs limitações no processo de democratização do ensino, uma vez que sua implementação demandava elevados investimentos em infraestrutura, materiais didáticos e formação docente especializada. Como consequência, esse modelo permaneceu restrito às elites, ampliando a desigualdade educacional. Conforme destaca Saviani (2012, p. 10), “com isso, a ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite”. Ou seja, no que diz respeito à democratização do ensino, devido aos altos custos de implantação do modelo, este ficou restrito a uma pequena parcela da classe mais abastada, a aprimorar seu ensino ainda mais.

Destarte, verifica-se que “para além dessa superfície, a ideia chave do Manifesto – baseada na evidente apropriação do pragmatismo estadunidense pela via da leitura de John Dewey”, visto que ocorreu “a influência provocada pela ciência, desde a fixação do método especulativo (inaugurado na Idade Moderna) na vida

cotidiana, cuja marca mais evidente eram a industrialização e o avanço da técnica que a tornou possível”. (Araújo *et al.*, 2022, p. 18).

Nessa perspectiva de análise, onde as mudanças na dinâmica da produção material estão atreladas as tendências educacionais, para compreendermos a trajetória das políticas educacionais do país, é preciso frisar que a sua industrialização é considerada um processo tardio, uma vez que teve início um século depois do surgimento da grande indústria na Europa, como apresentado nos encaminhamentos realizados no Manifesto dos Pioneiros. Todavia, foi somente no governo de Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1961), que viveu seu período áureo (Maranhão, 1981). JK implementou com sucesso o Plano de Metas: 50 anos em 5 que, segundo o presidente, o objetivo era alcançar 50 anos de desenvolvimento em 5 anos de governo, o que resultou em um crescimento real da economia brasileira a uma taxa de 7% ao ano e um aumento de 100% na produção industrial durante seu mandato. De acordo com Maranhão (1981), o Plano de Metas:

[...] foi possível graças a um conjunto de determinações históricas da sociedade brasileira no quadro de um processo de industrialização e de transformações capitalistas cujo início vem ainda dos anos 30. Desde aquela época, a mudança de nossa fisionomia social, de um sistema agrário-exportador para uma formação capitalista industrial dependente, contou com a crescentemente decisiva participação do Estado na economia. Como chefe de estado, JK ampliou intensamente essa participação, ao mesmo tempo que estimulou como nunca o investimento privado, abrindo principalmente as portas ao capital estrangeiro (Maranhão, 1981, p. 46).

No entanto, o rápido processo de industrialização trouxe consigo desafios de longo prazo para a economia brasileira. Ao abrir a economia para o capital internacional, JK atraiu investimentos de grandes empresas, marcando a entrada das primeiras multinacionais no país. Essas indústrias estabeleceram filiais principalmente nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e região do grande ABCD formada pelos municípios de Santo André (A), São Bernardo do Campo (B), São Caetano do Sul (C) e Diadema (D), resultando no aumento do êxodo rural e na migração de nordestinos e nortistas para as grandes cidades do Sudeste. Araújo *et al.*, (2022, p. 20) afirmam que:

Nas décadas seguintes, a partir de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e do novo industrialismo fundado nos segmentos monopolistas ligados aos setores de bens de consumo duráveis e de produção, difundiu-se o corolário taylorista/fordista baseado na separação entre concepção

e execução do trabalho, consequentemente emergiu um modelo neopragmático do ensino dual coadunado às premissas da teoria do capital humano, com ênfase entre o período 1964 e 1985.

Tem-se aí um paradoxo entre o áureo desenvolvimento econômico (1956 a 1960) e o precário cenário educacional brasileiro do mesmo período. Devido ao elevado índice de analfabetismo no país (50% da população analfabeta), “até os liberais estavam convencidos de que a República se mostrou incapaz de formar elites necessárias a qualquer modernização” (Pecaut, 1990, p.30).

Em face a precariedade educacional, em 1959 é publicado “O manifesto dos Educadores – Mais uma vez convocados”, sob redação de Fernando de Azevedo e com a assinatura de 24 educadores intelectuais. Ao todo contou com 164 assinaturas de personalidades brasileiras. Abaixo segue esquema do caráter do documento.

Quadro 1: O Manifesto dos Educadores – mais uma vez convocados: quadro comparativo de denúncia x defesa

O documento denunciava:	O documento defendia:
• Desorganização do ensino; • Preparação docente descuidada, 2/3 dos professores primários não tinham formação; • Salários incondizentes; • Instalações precárias; • Mais de 50% da população analfabeta; • Menos da metade do total de crianças em idade escolar matriculadas; • Ensino secundário elitizado (80% matrículas em escola privada); • Sociedade culpabilizava unicamente os professores pelo cenário educacional; • Empresários da educação defendendo as escolas particulares confessionais sob o pretexto moral (Igreja Católica); • Prioridade no ensino privado, mas de custeio público; • Expansão industrial e demográfica não teve nenhuma consonância com o sistema de ensino; • Os governos populistas (1945 a 1964) implementaram a educação de jovens e adultos visando a simples alfabetização com intuito de aumentar o número de eleitores;	• Escola Única; • Educação Integral por meio de um plano geral de educação; • Escola igual para todos; • Laicidade; • Gratuidade; • Oferta de ensino secundário; • Coeducação: comum para homens e mulheres; • Cumprimento da Constituição de 1937 (garantia de direito a educação por todos através do estado);

Fonte: Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados, 1959. Quadro elaborado pela autora.

Quanto ao caráter da oferta de educação, em 1956 se agudizou na sociedade o debate entre os defensores da escola pública gratuita e os defensores dos estabelecimentos de ensino privado. O discurso dos educadores, representados principalmente pela figura de Anísio Teixeira, que defendia a modernização da

educação pelo viés teórico da Escola Nova (John Dewey), era deturpado pelos oponentes conservadores como uma apologia às correntes filiadas ao marxismo, afirmando que os defensores do ensino público eram comunistas (Ghiraldelli Júnior, 2003). Mais uma vez, a ideia foi propor um planejamento educacional que conduzisse a educação brasileira para a formação integral do sujeito, com a difusão da Ciência por meio do ensino formal, público e capaz de emancipar o sujeito, mas, novamente, “os processos organizativos e de gestão, as metodologias e a didática que fundamentam o ensino acoplaram-se de forma subordinada à pragmática econômica da indústria monopolista” (Araújo *et al.*, 2022, p. 20).

Paralelamente, e na sequência da publicação do Manifesto de 1959, surgiu a Campanha em Defesa da Escola Pública (estatal), liderada por Anísio Teixeira. Por outro lado, os interesses dos privatistas (empresários do ensino) usando a Igreja Católica, na pessoa do “frei Evaristo Arns sob a ideia da defesa do ‘ensino livre’, insistindo no argumento de que a educação era função da família, um ‘grupo natural’ que é anterior ao estado” (Ghiraldelli Júnior, 2003, p.104). Refletindo assim, um cenário de confronto no qual os principais agentes envolvidos representavam diferentes frações de uma mesma classe social, expressos na ambiguidade do ensino confessional e o privatista.

O Manifesto se conclui lembrando da função ideária da escola pública, enquanto promotora da consciência nacional, desenvolvedora das funções democráticas, e “das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas das crianças, adolescentes e jovens” (Manifesto dos Educadores, 1959, p.215). Os seus relatores ainda acusam a sociedade de viver um retrocesso histórico, de que há uma opressão disfarçada de “liberdade” (base do discurso dos empresários da educação privada). Prezam, sobretudo, pelo cumprimento da lei, aqui representada pela Constituição Federal (1937), uma vez que previa o direito de todos os cidadãos à educação e o dever ao estado de garanti-la. Na concepção de Vieira e Farias (2007):

Os signatários do documento de 1959 postulavam uma educação liberal, democrática, voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico; uma educação que buscasse a transformação do homem e de seu espaço social. Defendiam a escola pública, cujas portas, por ser gratuita, se franqueavam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças. Para esses educadores, esta escola era por definição, a única que estava em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso (Vieira e Farias, 2007, p. 111).

As autoras sugerem que o Manifesto dos Educadores de 1959 deixou um legado duradouro e significativo no campo da história da educação brasileira, e representou mais um marco na discussão sobre os rumos da educação no país, sobretudo sua veemente defesa em prol da educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos os brasileiros, independentemente de sua origem social ou econômica. Em 1961 o Brasil ganha a sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 4.024/61.

Anísio Teixeira (1962, p. 222) considerou o resultado da Lei como: “meia vitória, mas vitória” pois, em parte, representou um ponto de referência significativo na história da educação brasileira, especialmente devido às controvérsias ideológicas que suscitou (de um lado, estavam os renovadores, que buscavam adaptar o país às mudanças do mundo moderno; de outro, os católicos e/ou privatistas, que criticavam e negavam essas transformações - enquanto um grupo exaltava a modernidade, o outro a rejeitava). Em relação às suas diretrizes, nota-se que a legislação foi considerada uma derrota pelos defensores da educação pública, à medida que a Igreja obteve uma significativa influência ideológica na LDB por meio da manutenção do título referente à “liberdade de ensino” e escolha como “direito da família”, o que garantiu a não exclusividade do ensino pelo Estado e a participação dos particulares nos Conselhos Estaduais de Educação. Inicialmente, isso parecia uma conquista considerável para eles, porém, posteriormente, a Igreja acabaria perdendo sua influência no âmbito educacional para os grupos privatistas, os quais ela havia apoiado diretamente durante aquele período.

No campo pedagógico, é importante destacar que, apesar da Escola Nova não ter se estabelecido de forma efetiva em solo brasileiro, observa-se que essa tendência pedagógica está presente na proposta educacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961. No entanto, os princípios escolanovistas deixaram de atender aos interesses do projeto desenvolvimentista, predominante desde a ascensão dos militares ao poder em 1964, quando o discurso dominante passou a enfatizar a necessidade de adaptação ao modelo de urbanização e ao desenvolvimentismo estatal.

Ainda sobre esse cenário nacional de “meias vitórias”, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 26) corroboram da seguinte forma:

Aqueles foram anos de embate e de vitória de forças conservadoras – não se pode esquecer que eram tempos de Guerra Fria, agravada com a vitória de Fidel Castro, em Cuba, em 1959, o que favorecia o clima de radicalização ideológica no país. Mas o foram também de intensa efervescência cultural e política. O país convivia com as contradições de uma crise econômica decorrente da redução dos índices de investimento, da diminuição da entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e do crescimento da inflação. Crescia a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturavam-se as Ligas Camponesas, estudantes fortaleciam a União Nacional dos Estudantes (UNE), militares subalternos organizavam-se. Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base – reforma agrária, reformas na estrutura econômica, na educação, reformas, enfim, na estrutura da sociedade brasileira. Essa movimentação repercutiu intensamente no campo da cultura e da educação.

Segundo as autoras, o início dos anos 1960 no Brasil foi um período de intensa efervescência política e cultural, impulsionada pela ideologia nacional-desenvolvimentista promovida pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e pelas Reformas de Base propostas pelo governo de João Goulart. Nesse cenário, as elites que defendiam a manutenção dos latifúndios e a abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro sentiram-se ameaçadas. O esgotamento do populismo e do modelo econômico de substituição de importações criou espaço para o estabelecimento do regime autoritário liderado pelos militares após o golpe de 1964. Saviani (2010, p. 78) elucida que, a partir desse período,

[...] o protagonismo no planejamento educacional transferiu-se dos educadores para os tecnocratas, o que expressou na subordinação do Ministério da Educação (MEC) ao Ministério do Planejamento, cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação das ciências econômicas. Nesse contexto, os planos para a área de educação decorriam diretamente dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), recebendo, por isso mesmo, a denominação de “Planos Setoriais de Educação e Cultura” (PESEC).

Logo, entendemos que o movimento civil-militar foi um ato político com o objetivo de mitigar as manifestações populares, regular as atividades do Estado e manter a supremacia das elites. Assim foi estabelecido o Regime Militar (1964-1985), que implementou medidas repressivas contra os críticos do seu governo (Iwasse, 2018, p. 48). A autora descreve que a política autoritária e centralizadora do Governo Militar perpetuou o suporte ao capital industrial multinacional estabelecido no país, onde uma aliança foi forjada entre as empresas, especialmente as multinacionais, e

o Estado, com o objetivo de impulsionar o processo de modernização do capitalismo, marcando assim o período conhecido como "milagre econômico"⁴ (1968-1973).

A partir da segunda metade dos anos 1950, a expansão da indústria pesada (produtora de bens de consumo duráveis: automóveis, eletrodomésticos, etc.) gerou uma proliferação de oportunidades de emprego, tanto em número quanto em diversidade. No entanto, a mera disponibilidade de postos de trabalho não garantia emprego, uma vez que havia uma crescente demanda por habilidades específicas, essenciais para se adaptar às exigências inerentes a cada nível e setor de ocupação. Assim, a educação emergiu como o principal trampolim para a conquista de posições dentro de empresas e indústrias, tornando-se um imperativo para os aspirantes a empregos nesse contexto econômico em rápida transformação. Foi nessa conjuntura que a Teoria do Capital Humano foi introduzida no país.

[...] dolorosamente se constatou que, em muitos setores, os produtos nacionais não conseguiriam concorrer com os estrangeiros dentro do país. Esse processo forçou a busca por vantagens competitivas. A literatura internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 70 e [...] com forte presença nas políticas educacionais do regime militar, afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. [...] Disseminou-se a ideia de que para "sobreviver" à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*. [...] Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade dos anos 1990 (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 47, grifo das autoras).

Como afirmaram Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), foi nesse momento que a educação ganha atenção do mercado, sob o viés da Teoria do Capital Humano. O termo "capital humano" refere-se à ideia de que investir em educação e formação das pessoas aumenta sua produtividade e valor econômico, tratando os indivíduos como recursos para a economia. Nessa perspectiva, Frigotto (2010) define tal conceito como uma proposta reducionista, ancorada na falácia de desenvolvimento e equidade social. Complementarmente, ao voltar o olhar para a educação, a teoria do capital humano busca justificar-se pela formação, pela qualificação e pelo aperfeiçoamento profissional das pessoas, delegando à

⁴ Esse assunto será explorado mais a frente.

educação a responsabilidade do desenvolvimento econômico, o que na prática, se configura como valioso instrumento de manutenção do senso comum. Essa abordagem é problemática, pois desconsidera as dimensões sociais e culturais das pessoas, reduzindo-as a meros "indivíduos autônomos", com potencial econômico. Ao afastar as pessoas de suas identidades sociais e culturais, essas políticas negligenciam a diversidade de experiências e contextos que moldam o processo educacional.

Contudo, a despeito desses aspectos, a Teoria do Capital Humano é introduzida por meio da reorganização do sistema educacional brasileiro, cujos principais agentes foram os programas de cooperação técnica – internacionais, destinados ao desenvolvimento da educação nacional, implementados entre os anos de 1964-1971, envolvendo diversos grupos de especialistas do Brasil e dos Estados Unidos. Eis os acordos, conhecidos como: MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development).

Sobre os acordos MEC-USAID, Romanelli (1996) aponta que eles proporcionaram assistência financeira e assessoria técnica a órgãos, autoridades e instituições educacionais brasileiras. A atuação da USAID abrangeu todos os níveis de ensino, desde o primário até o superior, incluindo tanto o ensino acadêmico quanto o profissional, com especial atenção para o primeiro. As ações abrangeram a reorganização administrativa, o desenvolvimento de planos estratégicos, a capacitação de professores e profissionais técnicos, além da supervisão da produção e distribuição de materiais didáticos e técnicos para garantir o controle total do ensino ofertado.

De maneira sintética, Romanelli (1996, p. 214) elenca os objetivos propostos pela USAID:

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
2. atuar sobre o processo escolar em nível do microssistema, no sentido de se 'melhorarem' conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
3. Atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento;
4. modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da "informação nos domínios da educação extra-escolar";
5. reforçar o ensino superior, "com vista ao desenvolvimento nacional".

Diante da necessidade de formar força de trabalho para atender exclusivamente ao mercado de emprego, especialmente durante esse período, a Pedagogia Tecnicista predominou no campo da educação. Segundo Saviani (2010),

essa abordagem foi dominante entre 1969 e 1980. Gadotti (1999) compila que nesse ambiente, enquanto as ideias de Dewey (1859-1952) se baseavam na importância de reconhecer as necessidades humanas e adaptar o sistema educacional a elas, Skinner (1978), por sua vez, defendia que o ser humano deveria se adaptar ao sistema através do associacionismo, desenvolvendo um modelo de análise experimental do comportamento. Esse método de análise foi crucial para o desenvolvimento do tecnicismo e sua predominância sobre o escolanovismo no período em questão.

[...] embora não haja uma relação direta entre a Escola Nova e o tecnicismo pedagógico, o desenvolvimento das tecnologias de ensino deve muito a preocupação escolanovista com os meios e as técnicas educacionais. A contribuição, nesse sentido, de Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) foi considerável pelas suas técnicas psicológicas do condicionamento humano, aplicáveis ao ensino-aprendizagem (Gadotti, 1999, p.147).

Skinner (1978) não se limitou a teorizar sobre a educação; ele procurou concretizar suas ideias através de métodos e instrumentos de ensino. Para ele, o condicionamento acontecia por meio de experiências associativas, aplicando a instrução programada à aprendizagem. Compreender as variáveis que controlam o comportamento humano permitia o controle e a previsão de comportamentos, possibilitando o desenvolvimento de tecnologias comportamentais aplicáveis em diversos contextos da vida humana.

Segundo essa análise, no processo educacional, o aluno deveria receber feedback imediato sobre cada tarefa realizada, indicando se a resposta estava correta ou incorreta. Skinner também desenvolveu teorias sobre a organização dos alunos em sala de aula e a utilização da máquina de ensinar, que poderia até mesmo substituir o professor, com o objetivo de transformar métodos de ensino influenciados por práticas ineficazes.

Ainda segundo Gadotti (1999), foi com o escolanovismo, ao criticar o enfoque excessivo no conteúdo e a passividade na aprendizagem da pedagogia tradicional, que as técnicas, métodos e procedimentos ganharam destaque e começaram a ser vistos com maior ênfase. O desenvolvimento desse pensamento, fundamentado em métodos específicos de ensino e aprendizagem, destaca sua influência na pedagogia tecnicista, especialmente ao se contrastar com as ideias de Dewey (1859-

1952). Saviani (2010) também faz uma análise elucidativa acerca do uso das técnicas de ensino nas tendências escolanovista e tecnicista:

Cumpre notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão. (Saviani, 2010, p. 382).

Ao diferenciar essas correntes pedagógicas, evidencia-se a supervalorização da técnica no ensino, refletindo a influência do mercado e do capital na estruturação do sistema educacional brasileiro durante o regime militar. Essa influência se manifestou tanto no ambiente escolar, quanto nos meios de comunicação, que desempenharam um papel central na difusão da pedagogia tecnicista.

Em seu estudo, Gatti Jr. (2011) discorre sobre um exemplo emblemático do uso dos meios de comunicação, o chamado Projeto Minerva, implementado na década de 1970, que utilizava rádio e televisão para oferecer aulas voltadas à educação supletiva de jovens e adultos. Embora apresentado como uma iniciativa de ampliação do acesso à educação, esse modelo reforçava uma abordagem instrucionista e tecnicista, com foco na memorização e na transmissão de conteúdos prontos, limitando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Mais ainda, Gatti Jr. (2011) indica a veiculação de propagandas institucionais que associava a educação ao desenvolvimento econômico, enfatizando a necessidade de qualificação técnica para atender às demandas do mercado de trabalho. Esse discurso legitimava as reformas educacionais promovidas pelo regime, como a Lei nº 5.692/71, que consolidou o ensino profissionalizante obrigatório no nível médio. Nesse contexto, como também aponta Saviani (2010), a reestruturação do sistema educacional foi conduzida com esse propósito, resultando nas alterações promovidas pela Lei nº 5.540/68, que redefiniu as diretrizes do ensino superior.

Saviani (2010) e Gatti Jr. (2011) destacam que o contexto político do nacional-desenvolvimentismo no Brasil teve uma influência decisiva na elaboração das reformas da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024 de 20.12.1961, resultando nas leis anteriormente referidas, onde queremos destacar a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus. Durante esse período de rápido crescimento econômico,

caracterizado por políticas autoritárias e ênfase na modernização industrial, a tendência tecnicista na educação se fortaleceu, pois estava em consonância com as exigências “do chão de fábrica”, com a premissa da “neutralidade científica”, baseada nos “princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, defendendo a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 2012, p. 11).

Desse modo, conforme assinala Saviani (2015), a Lei nº 5.692 de 1971 refletiu essa tendência, atuando como um plano que reorganizou a educação nacional, em especial o ensino de 2º grau, instituindo compulsoriamente o ensino profissional, ao estabelecer diretrizes que enfatizavam a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho desde os primeiros anos da educação formal. Essa abordagem destacava a importância do ensino técnico e profissionalizante como parte essencial do processo educativo. Alinhando-se com a visão utilitarista da educação como uma ferramenta para atender às demandas da economia, o governo militar promoveu uma série de políticas educacionais que enfatizavam a formação técnica e profissional. Escolas técnicas e profissionalizantes foram amplamente expandidas, enquanto o currículo das escolas secundárias foi reformulado para incluir disciplinas voltadas para habilidades práticas e vocacionais.

No âmbito educacional, a “democracia excludente” expressou-se através da adoção e difusão da ideologia tecnicista e do controle tecnocrático cujo pressuposto era a consideração da educação como uma questão técnica e não política. Daí o processo de desmobilização maciça e também compulsória dos estudantes e intelectuais (Saviani, 2015, p. 163).

Esse trecho destaca uma importante análise de Saviani (2015) sobre a Lei nº 5.692/71, mostrando como essa legislação refletiu a adoção e propagação da ideologia tecnicista no campo educacional brasileiro, concebendo a educação como um processo técnico, centrado na eficiência e na aplicação de métodos científicos, desconsiderando aspectos políticos e sociais mais amplos. Logo mais abaixo, ele remete à estratégia de desmobilização dos estudantes e intelectuais, inaugurada pela Lei nº 5.540/68, que restringiu a participação política e a mobilização social no campo educacional.

Na obra intitulada *Escola e Democracia*, Saviani (2012) faz uma análise da corrente pedagógica tecnicista ao trazer uma analogia entre o aprendiz escolar e o artesão, que mais tarde se tornou operário:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu ao trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve adaptar-se ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho (Saviani, 2012, p. 12).

Saviani (2012) aborda a ideia de como a pedagogia, influenciada pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, busca reordenar o processo educativo de forma objetiva e operacional, assemelhando-o ao processo de trabalho fabril. O autor compara o processo de trabalho artesanal, no qual os instrumentos são dispostos de acordo com as preferências do trabalhador, com o trabalho fabril, no qual o processo de trabalho é objetivado e organizado de forma parcelada. Na esfera fabril, é o trabalhador que se adapta ao processo de trabalho, ocupando um posto na linha de montagem e executando uma parcela específica do trabalho necessário para a produção de determinados objetos. O produto final é uma consequência direta da organização do processo de trabalho, e o resultado final é algo com o qual nenhum dos trabalhadores se identifica verdadeiramente, pois se torna algo estranho e distante de suas ações individuais.

Essa analogia entre o trabalho fabril e a educação tecnicista sugere que, assim como na produção fabril, a objetivação do trabalho pedagógico pode levar a uma perda da identidade e da conexão pessoal dos envolvidos com o processo educativo, transformando-o em algo alienante e distante das experiências e necessidades individuais dos alunos e professores. Marx (1978) faz referência ao conhecimento setorizado ou fracionado, desconectado do todo, fruto da produção capitalista:

Uma outra consequência do capitalismo é separar a arte da técnica, abstraindo-a cada vez mais da produção coletiva, para dela fazer uma questão individual. Carece então de todos os meios materiais: praticada em amadorismo, mergulha no esquecimento ou na

insignificância; tornada venal sucumbe às negociatas burguesas (Marx, 1978, p.19).

Parafraseando essa análise de Marx (1978), sob gerência do sistema capitalista, os estudantes ou trabalhadores se encontram distantes do produto de seu próprio trabalho, o conhecimento. Esse conhecimento muitas vezes é percebido como excessivamente restrito, especializado e desconectado da realidade. O indivíduo geralmente não tem controle sobre suas próprias ações ou sobre o destino do que produz. O "conhecimento" adquire mais poder à medida que os sujeitos utilizam o que têm disponível, e às vezes assume qualidades transformadas, das quais acabam abrindo mão. Isso leva à perda da confiança e ao estranhamento, tornando-se apenas instrumentos para seus próprios produtos. Dessa forma, gradualmente, o "conhecimento" parece insurgir-se contra os próprios produtores, pois a alienação decorrente do processo produtivo sob hegemonia do capital distancia o produtor do seu próprio produto. Para Alves (2011), na produção capitalista o resultado do trabalho se volta contra o produtor (trabalhador), na forma de imagem fantasmagórica dado o desconhecimento daquilo que efetivamente produziu, processo resultante da organização parcelada do trabalho, da alienação do sujeito que trabalha propriamente dita. Ademais, é lícito afirmar que, nessas condições, a qualidade do conhecimento ofertado aos trabalhadores está muito aquém daquela ofertada aos proprietários.

Com base nesses pressupostos, apesar das tentativas de reforma, o governo militar gradualmente abandonou seu compromisso de financiar a educação pública, desviando recursos para o setor privado e favorecendo escolas particulares. Este movimento resultou na hegemonia da iniciativa privada na educação infantil, um avanço notável no ensino de 2º grau e uma predominância ainda maior no ensino superior. Consequentemente, apenas uma minoria privilegiada teve acesso aos níveis mais elevados de educação, enquanto uma parcela significativa da população foi privada até mesmo do acesso básico à escola.

E a reforma do ensino de 1º e 2º graus acenou para uma abertura ampla ao propor a universalização do ensino profissional de 2º grau em nome do combate à fórmula "ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para o filho dos outros". Entretanto, ao diferenciar a terminalidade ideal ou legal, coincidente com a conclusão do 2º grau, da terminalidade real mediante a qual o ensino profissional poderia ser antecipado para os alunos, as regiões ou as escolas que não tivessem condições de ultrapassar a 8ª, a 6ª ou mesmo a 4ª série do 1º grau, a reforma acabou por converter a velha forma nesta outra: "Terminalidade legal para os nossos filhos e

terminalidade real para os filhos dos outros". Com isso a discriminação se manteve, conciliando-se, por essa via, a defesa dos interesses elitistas com a exigência de ampliação do sistema de ensino. E se a força da quantidade marcou a uniformização do padrão de qualidade nas escolas públicas, as grandes escolas privadas já tradicionais nesses níveis de ensino, bem como outras que surgiram em moldes semelhantes, vieram em socorro ao modelo anterior, garantindo a oferta do padrão diferenciado demandado pelas elites; inverteu-se, assim, no ensino de 1º e 2º graus, a relação público-privado estabelecida ao nível de 3º grau (Saviani, 2015, p. 162-163).

O autor destaca que a Constituição de 1967 "desobrigou" a União e os estados a investirem um mínimo, alterando um dispositivo previsto na LDB, aprovada em 1961, onde previa que a União tinha que investir ao menos 12% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação e também obrigava estados e municípios a alocarem 20% do orçamento na área. Uma segunda mudança importante, introduzida pela Carta de 1967, foi a abertura do ensino para a iniciativa privada.

No final de década de 1960 e da década de 1970 ocorreu, dentro desse processo, uma notável incorporação de escolas privadas às redes estatais de ensino [...]. Mas essa incorporação também se fez acompanhar de privilégios concedidos às empresas particulares de ensino, que lembravam muito a política econômica dos primórdios da Ditadura Militar (Jacomeli, Lombardi e Silva, 2005, p. 105).

Jacomeli, Lombardi e Silva (2005), na obra "O Público e o Privado na História da Educação Brasileira", argumentam que não há, de fato, uma esfera educacional legitimamente pública, voltada para atender a maioria da população. Em uma sociedade marcada por divisões de classe, o Estado, responsável por administrar e supervisionar a educação, geralmente considerada pública, funciona como um veículo para promover os interesses privados da classe dominante. Nesse sentido, seria mais apropriado referir-se às instituições de ensino como escolas estatais e escolas privadas, ambas concebidas para servir aos interesses da classe hegemônica. Eis a manutenção do dualismo na educação brasileira.

No livro "Um ensaio sobre o futuro da indústria no Brasil: desindustrialização em debate", Edmar Bacha e Monica Bolle (2015), oferecem uma análise crítica do chamado "milagre econômico" brasileiro, discutindo tanto suas conquistas, quanto suas limitações e consequências. Para os autores, o Brasil viveu um período de rápido crescimento econômico durante a década de 1970, conhecido como o

'milagre econômico'. Esse fenômeno foi caracterizado por altas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), industrialização acelerada e aumento do consumo.

Segundo Alves (2005), o governo brasileiro da época adotou políticas expansionistas, buscando promover o crescimento econômico a qualquer custo. Isso incluiu investimentos pesados em projetos de infraestrutura, subsídios para indústrias e incentivos fiscais para estimular o consumo e o investimento. Embora essas medidas tenham impulsionado a economia no curto prazo, elas também criaram desequilíbrios estruturais e problemas financeiros de longo prazo.

A autora destaca que, uma das principais consequências do "milagre econômico", foi o aumento significativo da dívida externa do Brasil. Para financiar os projetos de desenvolvimento e sustentar o crescimento acelerado, o governo recorreu a empréstimos estrangeiros em larga escala. No entanto, grande parte desses empréstimos tinham condições desfavoráveis, como altas taxas de juros e prazos de pagamento curtos, o que acabou sobrecarregando as finanças públicas. A dívida externa saltara de 3,9 bilhões no começo do milagre, para 12,5 bilhões no final, além do crescimento da desigualdade social, com 78,8% da população ganhando menos do que dois salários mínimos (Alves, 2005).

À medida que o "milagre econômico" começou a perder fôlego, na segunda metade da década de 1970, as falhas e limitações da pedagogia tecnicista se tornaram mais evidentes. Muitos educadores e intelectuais como Saviani (2012), Romanelli (1996) e Gadotti (1999), argumentaram criticamente sobre sua perspectiva utilitarista e instrumental na educação, reduzindo os estudantes a meros instrumentos de produção. Além disso, a ênfase excessiva na formação técnica em detrimento da educação humanística foi vista como uma ameaça à formação de cidadãos minimamente críticos e conscientes. Soma-se aos desafios nacionais uma crise mundial. Nos estudos de Harvey (2008), ele menciona que

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor do 'estagflação' (estagflação da produção de bens de alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e reajustamento social e político. (Harvey, 2008, p. 140).

Na medida que o *boom* econômico do "milagre" perdeu força, o Brasil se viu enfrentando uma série de desafios, agravados pela crise do petróleo em 1973,

e um aumento significativo da inflação. A crise econômica, aliada à crescente insatisfação social com o regime militar, levou a uma reavaliação das políticas educacionais vigentes. Gradualmente, surgiram movimentos de resistência e crítica ao governo. A necessidade de continuar pagando as dívidas acumuladas durante o período de expansão econômica, colocou uma pressão adicional sobre as finanças públicas, levando o país a uma série de crises financeiras nas décadas seguintes (Bacha e Ferreira, 2014).

Harvey (2008) afirma que os princípios neoliberais, que começaram a ser articulados nas décadas de 1930 e 1940, encontraram um novo fôlego durante a crise econômica dos anos 1970. Como já foi mencionado, essa crise desempenhou um papel crucial no declínio do modelo de acumulação fordista, e a consequente reestruturação do capitalismo em bases produtivas mais flexíveis, o toyotismo. Esse processo acarretou mudanças substanciais na infraestrutura econômica, enquanto simultaneamente, gerava impactos significativos nos domínios político e cultural de toda a sociedade.

2.2 Organismos internacionais e Neotecnicismo

Durante o período pós-guerra (1945-1973), foi observada uma fase de contínuo aumento da produtividade, conhecida como os "30 anos gloriosos" do fordismo. No entanto, no final dos anos 60 e início dos anos 70, esse crescimento contínuo da produtividade foi seguido por um declínio significativo. De acordo com Pinto (2007), vários fatores concorreram para esse declínio, sendo preciso "[...] considerar o caráter de 'sistematicidade' desse processo, isto é, o fato de que transformações políticas e econômicas aqui expostas são um conjunto de ações que interagem mutuamente e assim caminham" (Pinto, 2007, p. 36).

A crise do fordismo foi multidimensional, afetando áreas políticas, econômicas e sociais, tanto nacional quanto internacionalmente, em diversos países. Manifestou-se através do aumento do desemprego, redução nos níveis de investimento, saturação da norma social de consumo e uma crise fiscal do Estado, além de ser agravada pelo choque do petróleo em 1973, "[...] o súbito aumento geral dos preços do petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep), [...] bem como devido as sucessiva valorizações e desvalorizações do dólar [...]" (Pinto, 2007, p. 38).

Em resposta a esses desafios, para manter sua hegemonia no plano econômico, o EUA inicia um processo de reestruturação produtiva, concentrando-se principalmente nos setores fundamentais da produção e do trabalho. Isso implicou na adoção de novas ideologias e abordagens na administração, gestão e organização da produção. O paradigma mais proeminente nesse movimento de reestruturação foi o toyotismo.

Para Harvey (2008), em contradição a produção em massa, surge um novo modelo produtivo que eliminou os estoques, visando o atendimento de pequenos e diversos mercados consumidores, pois emergiu no Japão pós-guerra, em um cenário de crescimento econômico estagnado, num mercado interno que, embora apresentasse uma diversidade de consumo abrangendo uma ampla gama de produtos e serviços, também se destacava pela limitada expansão da demanda. Essa realidade flexibilizou os processos de produção e produtos, condição que demandou uma formação de trabalhadores de novo perfil, necessários para atender essa dinâmica. Surge assim, a acumulação flexível, que, segundo Harvey:

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 2008, p.140).

O toyotismo, também conhecido como Sistema Toyota de Produção, ou acumulação flexível, tem suas origens no Japão, especialmente na fábrica da Toyota Motor Corporation. Seu desenvolvimento é atribuído principalmente a Taiichi Ohno, engenheiro de produção da Toyota, durante as décadas de 1940 e 1950 (Pinto, 2007, p. 55-56).

Segundo o autor (2007), a origem do toyotismo está intimamente ligada às condições econômicas e sociais do Japão pós-Segunda Guerra Mundial. Após a devastação causada pela guerra, o Japão enfrentou desafios significativos na reconstrução de sua economia e na satisfação das necessidades de uma população em crescimento. Nesse contexto, as empresas japonesas, incluindo a Toyota, tiveram que encontrar maneiras de aumentar a eficiência e a produtividade de suas operações.

Se Taylor havia decomposto atividades complexas em operações simples rigorosamente impostas dentro dum roteiro único de execução (o “*the one best way*”), tendo Ford se empenhado no automatismo, ambos tiveram como objetivo atacar o saber dos trabalhadores mais qualificados e, assim, diminuir seus poderes sobre a produção, com aumento do controle gerencial da intensidade do trabalho, como um todo. Ohno perseguiu os mesmos objetivos, partindo, entretanto, no sentido inverso: procurou desenvolver a “desespecialização” e, ao exigir de todos os trabalhadores a polivalência, desautorizou o poder de negociação detido pelos mais qualificados, obtendo por essa via o aumento do controle e a intensificação do trabalho (Pinto, 2007, p. 57-58).

Segundo Pinto (2007), Ohno foi influenciado por várias fontes, incluindo as ideias de Taylor e Ford sobre organização do trabalho, produção em massa e os princípios do Sistema de Produção da Ford. No entanto, o toyotismo se desenvolveu como uma abordagem de produção que enfatizava a eliminação de desperdícios, a flexibilidade na produção e a melhoria contínua. Isso foi alcançado por meio de técnicas como o Just-in-Time (produção “no momento certo”), que visava reduzir estoques e minimizar o desperdício, e o Sistema de Produção Enxuta, que buscava otimizar cada etapa do processo produtivo.

O termo “desespecialização” mencionado por Pinto (2007), sugere uma estrutura de trabalho flexível, onde os funcionários são esperados a assumir diferentes funções, demonstrando agilidade, versatilidade e habilidades diversas. Esse modelo, porém, traz consigo a flexibilização da força de trabalho, o que pode criar uma divisão entre diferentes segmentos da classe trabalhadora, e a flexibilização do processo de trabalho, que envolve inicialmente relaxar as restrições legais ou convencionais que regem os contratos de trabalho, incluindo condições de contratação e demissão. Isso implica, em particular, numa maior facilidade de acesso ao trabalho de meio período e ao trabalho temporário, onde a flexibilidade muitas vezes se traduz em instabilidade.

De acordo com Harvey (2013), a fundamentação atual das ações econômicas e políticas repousa no paradigma do neoliberalismo, conceito inicialmente cunhado durante uma conferência em Washington no ano de 1989. Essencialmente, o neoliberalismo representa uma corrente teórica econômica, que emerge como uma resposta adaptativa ao liberalismo clássico no contexto da economia globalizada. Esta corrente teórica advoga pela primazia da livre iniciativa, da competição desimpedida, da minimização da intervenção estatal na esfera econômica e pela redução das barreiras ao comércio internacional.

Sobre o neoliberalismo, Harvey (2013) define de forma sucinta seus principais objetivos:

[...] enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilização competitiva [...]desmantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo [...]. Todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares (Harvey, 2013, p. 32).

O pacto neoliberal assumido entre as principais potências mundiais, como nova ordem das relações econômicas, teve como expressão de seus futuros desdobramentos o “Consenso de Washington”, que ocorreu numa conferência na cidade de Washington, em 1989. Segundo Iwasse (2018, p. 68)

O Consenso de Washington consistiu em uma reunião convocada pelo *Institute for International Economics*, que ocorreu em 1989 na cidade de Washington - EUA, com representantes das maiores potências mundiais (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália e Japão), economistas, funcionários do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e do governo dos Estados Unidos, destacando a presença do economista e pesquisador John Williamson, idealizador do encontro, cujo tema foi *Latin American adjustment: How much has happened?*, o denominado Consenso de Washington.

De acordo com Fonseca (1998), durante a conferência realizada em Washington (1989), um dos tópicos discutidos envolveu a deliberação sobre as reformas necessárias para a América Latina. Os desdobramentos desse encontro foram documentados e publicados em 1990. As reformas propostas começaram a ser advogadas por diversos organismos internacionais e por intelectuais de destaque. Inicialmente, essas políticas eram amplamente direcionadas por agências internacionais de financiamento, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), mediante condições específicas conhecidas como condicionalidades. Posteriormente, tais políticas perderam sua natureza coercitiva e foram internalizadas pelos setores econômicos e políticos dos países latino-americanos.

O Banco Mundial⁵, criado em 1944, com sede em Washington (EUA), entrou em operação em 1946. Atua nos países em desenvolvimento sob a prerrogativa de redução da pobreza extrema para 3% das pessoas que vivem com menos de USD 1,90 ao dia, até 2030, e aumentar a renda dos 40% mais pobres em todos os países. Sob a premissa de reduzir a pobreza e auxiliar no desenvolvimento das nações, ele possui projetos em mais de 170 países, incluindo o Brasil (Banco Mundial, 2024).

Com a reconfiguração do cenário capitalista, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial emergiram como epicentros para a disseminação e implementação dos princípios do neoliberalismo. Para a região da América Latina e do Caribe, foram disponibilizados extensos documentos provenientes de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura (Unesco), o Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD), a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a União Europeia e a Organização dos Estados Ibero Americanos (OEI). Esses documentos eram de grande relevância, os quais incluíam diagnósticos, análises e propostas de soluções pertinentes a esses países, abordando tanto questões econômicas quanto educacionais (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007).

De acordo com as análises de Leher (1998), a ideologia do desenvolvimento desempenhou um papel crucial ao oferecer esperança às camadas menos favorecidas da sociedade e ao sustentar a ordem social nos países periféricos. Durante a década de 1970, o Banco Mundial redefiniu o conceito de desenvolvimento, priorizando as necessidades básicas, e, a partir de meados da década de 1980, assumiu um papel de destaque na formulação de políticas orientadoras para os países em desenvolvimento.

A ideologia do desenvolvimento é considerada aqui como uma ideologia dominante, produzida com o objetivo histórico de “manejar” as tensões sociais decorrentes da pobreza que, conforme salientavam os teóricos do Departamento de Estado, é a “mãe do comunismo”, pois o subdesenvolvimento sem algum desenvolvimento gera instabilidade. Esta ideologia foi extremamente vigorosa pois continha um poderoso esquema explicativo do crescimento econômico, ainda que a imagem

⁵ <http://www.bancomundial.org/es/who-we-are>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2024.

e a semelhança do verificado na potência hegemônica. A promessa de desenvolvimento a todos aqueles que compartilhassem do “mundo livre” funcionou como um meio de garantir a ordem social (Leher, 1998, p. 51).

Por volta da década de 1980, a educação ascendeu como uma das principais políticas do Banco Mundial, sendo considerada o “núcleo sólido das proposições do Banco” (Leher, 1998, p.90). Essa mudança de foco refletiu uma percepção crescente de que investir em capital humano era essencial para promover o desenvolvimento econômico social sustentável. No entanto, é importante ressaltar que essa ênfase na educação ocorreu em um contexto global marcado pela crise da dívida, que atingiu especialmente os países em desenvolvimento, onde passaram a assimilar mais claramente o discurso neoliberal então emergente.

Diante das dificuldades financeiras exacerbadas pela crise, os países pobres foram pressionados a adotar políticas econômicas neoliberais, promovidas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional. Essas políticas geralmente incluíam medidas de austeridade fiscal, privatização de setores estatais e liberalização dos mercados, incluindo o setor educacional.

Neste contexto, os países que nos anos 1980 ainda opuseram algum tipo de resistência ao intervencionismo e à imposição do neoliberalismo, especialmente pela utilização de referenciais econômicos estruturalistas, gradativamente submeteram-se aos ditames dos “Novos Senhores do Mundo”. Este foram os casos do Brasil, Colômbia e Peru, entre outros (Leher, 1998, p. 140).

Assim, segundo Leher (1998), a integração da educação como uma prioridade no discurso do Banco Mundial durante esse período não ocorreu de forma isolada, mas sim em conjunto com uma agenda mais ampla de reformas econômicas. Esse contexto de ajustes estruturais e políticas neoliberais moldou significativamente a maneira como a educação foi concebida e implementada nos países em desenvolvimento, destacando a complexidade das relações entre educação, desenvolvimento econômico e agendas políticas globais.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) discorrem na obra “Política Educacional” diversas circunstâncias e mecanismos externos que influenciaram, de forma decisiva, na elaboração das mais importantes políticas educacionais para os países da América Latina e Caribe, com enfoque, sobretudo, no Brasil, onde as autoras datam que o início da implementação desse projeto se deu no governo de Itamar Franco, se efetivando logo depois, com Fernando Henrique Cardoso.

A implementação, no Brasil, desse ideário teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada ganhou concretude. A velocidade e a força arrebatadora de sua implementação causam sobressalto entre educadores. Todavia, cumpre lembrar que desde o início da década numerosas publicações de organismos multilaterais, de empresários e de intelectuais – entre eles educadores- atuaram como arautos das reformas que se efetivariam no país no final de século (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 48).

Essa passagem das autoras destaca um ponto importante sobre a implementação das reformas educacionais no Brasil. Ressalta que o apoio e a promoção dessas reformas não foram exclusivamente iniciativas políticas, mas contaram também com o respaldo de diversos setores da sociedade, incluindo organismos multilaterais, empresários, intelectuais e educadores. Isso sugere que as reformas educacionais não foram apenas resultado de decisões governamentais, mas também refletiram um consenso mais amplo sobre a necessidade e a direção dessas mudanças. Essa contextualização é crucial para entendermos o processo histórico e social por trás das reformas educacionais no Brasil, mostrando como elas foram influenciadas por uma variedade de atores e ideias ao longo do tempo.

A seguir, vamos fazer uma menção cronológica e sucinta sobre as principais conferências educacionais, promovidas pelos agentes multilaterais internacionais, com o objetivo de disseminar orientações políticas neoliberais nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, as quais influenciaram sobremaneira os rumos da educação nacional.

Tabela 1: Conferências Mundiais de Educação Para Todos

Conferência/Comissão	Local/Data	Vigência das metas
Conferência Mundial sobre Educação para Todos	Jomtien, Tailândia 5 a 9 de março de 1990	1990-2000
Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)	A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile	A partir da resolução 1984/67, de 27 de julho de 1984, o Conselho decidiu que a Comissão passaria a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
Educação Para Todos: o compromisso de Dakar	Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000	2000-2015
Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos	Incheon, Coreia do Sul – maio de 2015	2016-2030

Fonte: Elaboração própria tendo como referência UNESCO (1990, 2001 e 2015).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi um evento de grande importância no cenário internacional da educação. Organizada e financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, a conferência reuniu representantes de governos, organizações não governamentais, agências internacionais e sociedade civil de todo o mundo.

A Conferência de Jomtien posicionou “[...] a educação como centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade, especialmente da educação básica, além de estabelecer metas e compromissos para o ano 2000” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 49). Dessa forma, a Conferência e o Plano de Ação resultante, destacaram a importância da educação como um instrumento vital para o desenvolvimento social e econômico.

É importante situar o leitor no sentido de que, à época dessa emblemática Conferência, a situação dos países subdesenvolvidos era alarmante, havia um enorme descuido quanto a assistência educacional adequada para a realização das “[...] *necessidades básicas de aprendizagens* (NEBAS) de crianças, jovens e adultos” (idem, ibidem, p. 49). Nesse contexto, o Brasil ficou inserido no grupo de nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo.

O quadro estatístico com o qual se deparou a Conferência era sinistro: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. Alguns autores avaliaram esse acontecimento como um reconhecimento oficial do fracasso dos compromissos internacionais anteriores; outros, como Rosa M. Torres, concluem que Jomtien manifestou a intenção de assegurar educação básica para a população mundial, além de renovar sua visão e alcance (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 48).

No entanto, a implementação efetiva das metas estabelecidas em Jomtien deixou muito a desejar. Apesar das promessas de aumento do financiamento para a educação e da expansão do acesso escolar, muitos países enfrentaram dificuldades em traduzir esses compromissos em ações concretas. A falta de recursos financeiros adequados, as deficiências na capacidade institucional e os desafios políticos internos, foram apenas alguns dos obstáculos que impediram o progresso real em direção aos objetivos estabelecidos.

Além disso, a Conferência de Jomtien foi criticada por sua abordagem centrada na universalidade da educação formal, em detrimento de outras formas de aprendizado e conhecimento. Isso levou a uma negligência das necessidades específicas de grupos marginalizados, como povos indígenas, minorias étnicas e pessoas com deficiência, cujo acesso à educação continuou a ser limitado após a conferência. Shults (2012, p. 29) enfatiza:

Conduzidos pelas políticas do programa *Education for All* (o atual *Learning for All*, 2011) do Banco Mundial e disseminados pelos mecanismos institucionais da UNESCO e da OCDE (e várias organizações não governamentais internacionais), nos deparamos com a linguagem do “capital humano”, onde pessoas, quer nomeadas como cidadãos ou migrantes quer como adultos ou crianças, são desacopladas de suas localidades sociais, culturais ontológicas e epistêmicas e são vistas como indivíduos autônomos com graus de potencial e capacidade.

O autor destaca a crítica ao enfoque do “capital humano”, adotado por algumas políticas educacionais internacionais, como o programa Education for All (Educação

para Todos) do Banco Mundial e o Learning for All (Aprendizagem para Todos) de 2011, uma vez que ao desvincular as pessoas de suas identidades sociais, culturais e locais, essas políticas negligenciam a diversidade de experiências e contextos que influenciam o processo educacional.

Laval (2019, p. 27) complementa que a escola, dentro desse contexto neoliberal, comporta uma contradição “entre as aspirações igualitárias condizentes com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social em classes”. Essa contradição, que de certo modo acelera a imposição da concepção liberal da escola, a qual declara superá-la, na realidade, a agrava. A força do novo modelo e a razão por que ele vem se impondo está no fato de que o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como *solução* ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas, na verdade, é um remédio que alimenta o mal que deveria curar.

Iwasse (2018) menciona que as mudanças implementadas no Brasil, com base nas resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, deram origem a um sistema educacional público que se expandiu para atender a uma grande parcela da população, adotando uma abordagem assistencialista. Foi nessa perspectiva que o toyotismo se firmou no Brasil, a partir da década de 1990, durante o governo Collor de Mello (1990-1992). De acordo com a autora, esse período foi caracterizado por uma crise social, com elevados índices de desemprego, crise econômica e alta inflação, resultando em várias mudanças no mundo do trabalho.

Após o impeachment de Collor, em 1992, as bases políticas e ideológicas lançadas na Conferência Mundial de Educação para todos começam a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já na gestão do ministro de Educação Murílio de Avellar Hingel, no governo Itamar Franco, vice presidente de Collor e seu sucessor. Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 52).

As autoras destacam um momento importante na história da educação brasileira, associado ao período pós-impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, onde após esse evento político, as ideias e diretrizes estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos começaram a influenciar definitivamente as políticas educacionais no Brasil. Um marco significativo desse

período foi a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que delineou as metas educacionais para o país, alinhando-se com os compromissos internacionais assumidos na Conferência de Jomtien.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), ao “formular” esse plano, o Brasil não apenas estabeleceu metas educacionais internas, mas também sinalizou sua intenção de seguir as orientações e diretrizes estabelecidas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, que estavam ativamente envolvidos na promoção da educação globalmente, o que levanta questões sobre a autonomia e a soberania do país na formulação de suas políticas educacionais, destacando a influência dos organismos internacionais nesse processo. Para tanto Saviani (2010, p. 79) afirma que:

[...] esse plano praticamente não saiu do papel, tendo prevalecido, nesse sentido, uma espécie de democratismo que pretendeu substituir a “estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática, concentrada no topo da pirâmide no governo autoritário, para o pólo oposto, da fragmentação e do descontrole, justificado pela descentralização (Kuenzer, 1990, p. 61 *apud* Saviani, 2010, p. 79).

Nesse sentido, como também destaca Iwasse, (2018), seguindo as diretrizes estabelecidas na conferência, o país comprometeu-se a alinhar suas políticas educacionais às normas internacionais, com foco principal na busca pela "Educação para Todos". Isso implicou não apenas uma abordagem assistencialista, mas também uma orientação educacional voltada somente para a preparação para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

Ainda em 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) desempenhou um papel contundente na área da educação, especialmente no contexto da promoção do desenvolvimento econômico e social na região latino-americana. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento econômico das nações da América Latina, coordenando políticas e promovendo a cooperação entre os países da região.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam o papel da CEPAL, sobretudo pelos seus documentos econômicos “Transformação Produtiva com Equidade” (1990), e “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” (1992). Nesse período, a CEPAL concentrou esforços em políticas educacionais que

visavam melhorar o acesso à educação, aumentar a qualidade do ensino e promover a equidade educacional na América Latina. Isso incluiu iniciativas para expandir a educação básica e secundária, fortalecer os sistemas de ensino técnico e profissionalizante, e promover a educação superior como um motor de desenvolvimento econômico e social.

A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: construção de uma moderna cidadania e da competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade. Definia os *códigos da modernidade* como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho e trabalho em grupo (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 54).

Em resumo, o papel da CEPAL envolveu o fornecimento de análises, recomendações e apoio técnico aos países da região para promover políticas educacionais que contribuíssem para o desenvolvimento econômico, e a melhoria das condições de formação de força de trabalho minimamente capazes. Em outras palavras, universalizar o acesso à educação, especialmente no ensino fundamental, é visto como o mínimo para garantir que a população adquira essas habilidades essenciais para participar da vida pública, e contribuir produtivamente para a sociedade moderna.

Em paralelo a essas orientações internacionais, urge no Brasil o debate e o desenvolvimento em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foram impulsionados pela colaboração de educadores empenhados em conceber um sistema educacional contemporâneo e alinhado com as transformações da sociedade. No entanto, nos estudos de Custódio (2006), após um período de oito anos de debates e obstáculos burocráticos, a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, de maneira controversa. Apesar das extensas deliberações dentro da comunidade educacional, o governo federal, em conjunto com o Congresso Nacional, encontrou diversos obstáculos, culminando no momento em que o Senador Darcy Ribeiro apresentou uma nova proposta de lei, supostamente de

sua autoria, ignorando as conclusões desses debates. A nova LDB estava em conformidade com as diretrizes estabelecidas na Conferência Mundial de Educação de 1993, alinhando-se aos interesses do Banco Mundial.

O projeto de educação proposto, pelo primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), não admitiu a possibilidade de oposição às reformas estruturais já em andamento no país. Os planos e estratégias de governo foram direcionados para uma concepção mais mercantil de educação, privilegiando o desenvolvimento de habilidades, valores e gestão de qualidade, essencialmente para formar cidadãos com uma reserva de competências que lhes garantissem a empregabilidade (Custódio, 2006. p. 98).

Assim, desde 1996, a educação no Brasil tem sido regida pela LDB 9394/96 (Brasil, 1996), caracterizada por uma abordagem nitidamente neoliberal, privatista e focada em métricas quantitativas, embora reivindique ser qualitativa. Além disso, essa legislação é frequentemente criticada por sua falta de análise crítica dos modelos adotados.

Nessa seara, nos anos 2000, ocorreu um novo encontro convocado pelo Fórum Mundial de Educação, dessa vez na cidade de Dakar, sob o título: "Educação para todos: o compromisso Dakar". Nesse evento foram firmados novos compromissos com o Brasil, a pedido da Unesco, expressos no *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015* (Brasil, 2014 b), onde foi frisada a agenda comum de políticas de Educação para todos (EPT), incluindo seis novos objetivos a serem atingidos pelos países signatários presente em Dakar até 2015.

Segundo Iwasse, (2018), os objetivos da Conferência de Dakar englobaram a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em suas diversas formas, com especial ênfase na educação de jovens e adultos, aqui confirmando a ideia de "Educação para Todos", sugerindo uma abordagem de educação pública amplamente acessível e assistencialista, com vistas a atender as demandas do mercado de emprego. Tendo em vista que os Compromissos de Dakar (2000) tinham um horizonte temporal previsto até 2015, é relevante mencionar que, no mesmo ano, um novo Fórum Mundial de Educação foi realizado em Incheon, Coreia do Sul. As resoluções e diretrizes estabelecidas nesse evento vigorarão até 2030, visando estabelecer novos compromissos. Nesse contexto, é evidente que o documento ressalta, em seu preâmbulo, a importância dos movimentos em prol da "Educação para Todos", bem como reconhece os esforços feitos pelos países signatários, mas afirma que esse objetivo está bastante distante de ser alcançado (Unesco, 2015, p.1).

A reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a financeirização do capital provocaram mudanças profundas no mundo do trabalho. Para consumir seu processo reprodutivo, a dinâmica transformativa e especulativa do capital permeia uma variedade de esferas sociais, solicitando a mobilização da força laboral. À medida que os processos de transformação e mutação se intensificam, cresce a incidência do capital sobre o sistema educacional, incumbindo à instituição escolar a tarefa de moldar os profissionais de acordo com as exigências do mercado.

Segundo Freitas (2013), durante a década de 1990, o campo predominante das ideias pedagógicas no Brasil foi alinhado ao ideário das pedagogias do aprender a aprender, sendo reconfigurado por concepções neoprodutivistas. Dentre elas, destaca-se o neotecnicismo, que orientou a formulação de políticas públicas educacionais e as propostas didático-pedagógicas oficiais, nas quais o uso das "novas tecnologias" ganhou centralidade.

O autor esclarece que o termo "neotecnicismo" foi desenvolvido com base na definição de tecnicismo apresentada por Dermeval Saviani (2012) em seu livro "Escola e Democracia".

A análise conceitual de Saviani é perfeitamente válida para o contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma da teoria da "responsabilização" e/ou "meritocracia", em que se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de "standards" de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (Freitas, 2013, p.48-49).

Para o autor, o neotecnicismo reformula a concepção tecnicista ao sugerir que o marginalizado é considerado incompetente (ineficiente e improdutivo), atribuindo à escola a função de formar indivíduos competentes (eficientes e produtivos) como um meio de promover a equalização social e o equilíbrio do sistema. Para alcançar esse objetivo, são utilizadas tecnologias que buscam racionalizar e padronizar o trabalho didático-pedagógico, defendendo a ideia de neutralidade ideológica da técnica. Isso é feito para garantir a formação de indivíduos que atendam às exigências da acumulação capitalista, mantendo as relações de exploração das camadas populares (Freitas, 2013).

Enquanto a concepção produtivista – e, dentro dela, a pedagogia tecnicista – se baseava na organização racional do trabalho nas fábricas segundo a lógica do taylorismo-fordismo, na ideia de pleno emprego, no “Estado intervencionista” das políticas keynesianas⁶ e no valor econômico da educação medido pela teoria do capital humano, a concepção neoprodutivista e suas variantes fundamentam-se na reconversão produtiva, na acumulação flexível, na racionalidade toyotista, na promessa de empregabilidade, no “Estado mínimo” das políticas neoliberais e na individualização do valor econômico da educação por meio da ideologia da meritocracia e do empreendedorismo.

Nessas circunstâncias, Saviani (2010) destaca que as bases didático-pedagógicas do neoprodutivismo são moldadas pelo neo-escolanovismo, que se expressa através da disseminação da pedagogia do lema “aprender a aprender” em diversos espaços sociais. Segundo o autor, esse lema está no cerne das ideias pedagógicas escolanovistas:

[...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (Saviani, 2010, p. 429).

O autor explica que esse lema é, no entanto, ressignificado no contexto do neo-escolanovismo, evoluindo de uma proposta otimista, que visava adaptar o aluno a uma sociedade onde cada indivíduo desempenhava seu papel em benefício de todos, para uma “constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (Saviani, 2010, p. 430). Daí os frequentes apelos pela necessidade de uma “educação ao longo da vida” presentes nos documentos de organismos internacionais, como o “Relatório Jacques Delors” intitulado: *“Educação: um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação*

⁶ As políticas keynesianas, formuladas a partir das ideias do economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), enfatizavam a intervenção do Estado na economia para garantir o pleno emprego e a estabilidade econômica. A atuação estatal ocorre principalmente por meio do aumento dos gastos públicos e da regulação da demanda agregada, buscando evitar recessões e crises econômicas (Keynes, 1996).

para o século XXI", e nos documentos de política educacional no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998 durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, que visavam orientar a elaboração dos currículos escolares em todo o país.

De acordo com Duarte (2010), a teoria que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é o construtivismo. Originalmente, a proposta construtivista é derivada dos trabalhos do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que vê a inteligência como um mecanismo operatório. Nesse esquema, toda aprendizagem é um processo interno de adaptação ao meio ambiente, onde o indivíduo constrói seu conhecimento através da interação com os objetos.

Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos (Duarte, 2010, p.40).

Contudo, o tipo de construtivismo que fundamenta as pedagogias do aprender a aprender e é utilizado na elaboração dos PCNs é a versão proposta pelo psicólogo espanhol César Coll. Duarte (2000) chama essa abordagem de construtivismo eclético, pois ela incorpora diversas teorias, muitas vezes contraditórias, em sua formulação. Esse construtivismo, reconfigurado em neoconstrutivismo, juntamente com a "pedagogia das competências"⁷, forma, segundo Saviani (2007), as bases psicopedagógicas do neoprodutivismo.

No que tange a discussão sobre as variantes do neoprodutivismo, Saviani (2007) insere o neotecnicismo entre as bases pedagógico-administrativas que buscam a reorganização das escolas e a redefinição do papel do Estado:

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se

⁷ A pedagogia das competências emerge do conceito de competência utilizado no campo empresarial e industrial, no contexto de mudanças no mundo do trabalho geradas pelas demandas do processo de reestruturação produtiva e pela consequente flexibilização das ocupações laborais. Nessa perspectiva, uma pessoa competente é aquela que realiza seu trabalho de maneira eficaz, adaptando-se ao ambiente de trabalho e suas constantes modificações (Saviani, 2007).

buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (Saviani, 2010, p. 437).

Como no tecnicismo, as ações sob a égide do neotecnicismo são guiadas a partir dos pressupostos da eficiência e produtividade. Nesse sentido, o planejamento educacional tem na avaliação – padronizada e em larga escala – os parâmetros de mensuração de seus objetivos. Essa visão é endossada e fomentada pelo setor privado que impõe seus modelos de “excelência” sobre o público. Assim, também como o tecnicismo, o neotecnicismo encontra nos interesses das empresas privadas as bases de sua sustentação (Laval, 2019).

Ao longo dessa discussão fica evidente o quanto os organismos multilaterais, como a Unesco e o Banco Mundial, em seus documentos voltados para o Brasil, exercem influência ideológica ao oferecer orientações para o setor educacional. Essas diretrizes enfatizam a importância de políticas educacionais que visem à eficiência, eficácia, equidade e desenvolvimento do capital humano, ou seja, concomitante às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, onde o trabalho parcelado, marcado pela repetição de rotinas, característica fundante da produção toyotista/fordista, é substituído por um método de trabalho ao qual os sujeitos precisam desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, liderança e flexibilidade de funções. Para além disso, de acordo com Araújo (2012), o toyotismo acirra o individualismo ao incutir a ideia de que cada sujeito é totalmente responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

O Toyotismo enquanto lógica organizacional e prática de gestão expele um complexo ideológico-valorativo que se dissemina pela sociedade burguesa tardia. Torna-se o senso comum da manipulação do capital. Eis o sentido do “espírito do Toyotismo”: envolver o homem-que-trabalha não apenas no universo fabril, mas também – e principalmente - no espaço da vida cotidiana ou espaço de produção de subjetividade humana (Araújo, 2012, p. 15).

Antunes (2009) corrobora com Araújo (2012), ao destacar que as mudanças no mundo do trabalho afetaram tanto a materialidade, quanto a subjetividade dos trabalhadores. A introdução de novas tecnologias, a adoção de novas formas de gestão e controle do trabalho, juntamente com a flexibilização dos direitos trabalhistas, são fatores que favorecem a lucratividade do capital, mas resultam na precarização das condições de trabalho. Ainda segundo os autores, para manipular a subjetividade dos trabalhadores em benefício do capital, as empresas passaram a chamá-los de

"nossos colaboradores", com isso, espera-se que esses colaboradores se comprometam a aumentar a produção e reduzir os custos com pessoal, máquinas e equipamentos. Esse movimento visa garantir níveis de produtividade que atendam aos padrões da concorrência global na era da financeirização do capital.

O resultado desse processo é a dispensa de grandes contingentes do proletariado. Surgiu, assim, uma força de trabalho excedente sem precedentes que, em excesso, não será absorvida pelo mercado de emprego formal. Esta é uma dimensão crucial para refletir sobre as formas de barbárie do capitalismo contemporâneo (Araújo, 2012). Portanto, é preciso examinar o significado dessas recomendações no contexto da educação brasileira, uma vez que refletem uma clara inclinação ideológica, sob as bases do neotecnicismo. Como engodo, a educação novamente incorpora características salvacionistas, validando a formação para o trabalho em prejuízo de uma educação formadora e emancipatória. A título de conclusão, Fonseca (1998) destaca que todas essas conferências, que discutimos nesse trabalho, foram sistematizadas e inseridas nos Planos de Educação (nacional, regionais/estaduais e locais/municipais), exigidos após a promulgação da LDB 9394/96 (Brasil, 1996).

Em janeiro do ano de 2001, foi aprovado pela Lei nº 10.172 o Plano Nacional de Educação. Com duração decenal, o plano apresentou alguns encaminhamentos acertados como a organização da I Conferência Nacional de Educação (CONAE), articulando a questão da construção de um Sistema Nacional de Educação com o Plano Nacional de Educação, e outros encaminhamentos com fragilidades, como uma redação genérica, excesso de objetivos e metas de modo a dispersar o que é essencial ou principal, daquilo que é acessório (Saviani, 2015). Para tanto, é lícito afirmar que os encaminhamentos acordados pelos organismos internacionais se fizeram presentes no texto da Lei.

Por fim, após o Plano Nacional de Educação (2001 - 2011), mesmo que tardiamente, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) por meio da Lei nº 13.005/2014, sendo este prorrogado até 2025, e atualmente encontra-se encaminhado ao Senado Federal o próximo Plano Nacional de Educação, que compreenderá o período de 2025 – 2035, como veremos a seguir.

3 DA PROMESSA AO RETROCESSO: A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM E O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO NOVO PNE

A nova etapa do desenvolvimento do capitalismo, tanto no Brasil quanto no mundo, que se estendeu dos últimos anos do século XX aos primeiros do século XXI, gerou transformações significativas dentro do bloco histórico, afetando o sentido do trabalho, a organização da produção e as relações de poder na disputa pela hegemonia. Gramsci (2015), ao examinar os fenômenos concretos do desenvolvimento capitalista na Itália do início do século XX, identificou a essência desses processos na relação dialética entre estrutura e superestrutura durante a consolidação de uma nova cultura.

Conforme a perspectiva gramsciana, nas sociedades capitalistas ocidentais, a sociedade civil se politiza, dando origem a diversos sujeitos políticos coletivos que passam a disputar a hegemonia, direta ou indiretamente, entre dois blocos políticos com interesses opostos. Esses sujeitos, organizados em Aparelhos Políticos de Hegemonia (APHs), buscam conquistar adesão para seus projetos de sociabilidade, atuando tanto na esfera política quanto na sociedade civil, dentro dos limites da democracia burguesa. Esse processo de politização da sociedade civil funciona simultaneamente como um instrumento de dominação da burguesia, que luta para consolidar ideologia de modo a garantir a dominação, e como um caminho de emancipação política para a classe trabalhadora, que almeja construir sua própria hegemonia. A disputa pela direção moral e intelectual da sociedade fornece as bases para que os projetos de cada grupo fundamental se legitimem. Assim, os APHs têm o papel de disputar a consciência coletiva, seja para manter a ordem estabelecida, seja para transformá-la.

É evidente que, na disputa pela hegemonia e pela consciência coletiva, a classe dominante se destaca amplamente. Segundo Fontes (2010), ao longo do século XX, a burguesia brasileira, especialmente a vinculada à indústria, estabeleceu diversas organizações para defender seus interesses de classe. Apesar das diferenças entre as frações dessa classe, esses conflitos eram geridos por uma rede de apoio inter burguesa. Assim, todos se beneficiavam em um sistema de proteção entre setores, que assegurava a sobrevivência dos segmentos mais frágeis e permitia a expansão do capital dos setores mais fortes, sem grandes obstáculos. As estratégias da burguesia para conquistar consenso, durante o período desenvolvimentista, incluíam

a capacitação da força de trabalho industrial brasileira por meio de instituições voltadas à cultura e à política, como o sistema “S” (inicialmente formado pelo SESI, SESC, SENAR e SENAI). A educação, nesse contexto, desempenhou um papel essencial na manutenção da ordem vigente, fornecendo a força de trabalho necessária para o momento histórico.

Conforme analisado na seção anterior, o Brasil, como um dos signatários do Compromisso “Educação para Todos”, e sendo um dos países com altas taxas de analfabetismo, assumiu a tarefa de implementar as reformas educacionais alinhadas às diretrizes neoliberais acordadas.

Nesta seção nos propomos a realizar uma análise acerca dos documentos mais recentes, cujo objetivo é balizar os rumos da educação nacional, ou seja, o Plano Nacional de Educação vigente - nomeado por Cara (2019) como PNE 2- Lei nº. 13.005/14 e o Projeto de Lei (PL) nº 2614/24, que propõe o PNE 2024-2034, para tanto, é necessário considerar uma série de fatores, incluindo os aspectos políticos, sociais, econômicos e ideológicos que influenciaram e influenciam a formulação e a implementação dessas políticas públicas.

3.1 Plano Nacional de Educação (2014-2024): Lampejos de Desenvolvimentismo

A educação é, acima de tudo, um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988. Assim, cabe ao Estado regulamentar políticas públicas que promovam mecanismos para garantir o padrão de proteção social, visando reduzir as desigualdades estruturais resultantes das contradições sociais do desenvolvimento socioeconômico capitalista.

Em tese, com o objetivo de oferecer educação com o mesmo padrão de qualidade e acessibilidade a toda a população brasileira, foram criados os Planos Nacionais de Educação 1 e 2⁸. Contudo, nesta seção, vamos nos ater a partir do PNE 2, um plano decenal com vigência de 2014 a 2024, promulgado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (sendo recentemente prorrogado até 31/12/2025 mediante a Lei nº 14.934, de 2024), entrou em vigor na data de sua publicação. Sob essa perspectiva, o PNE 2 desempenha um papel central na regulação das políticas educacionais e na

⁸ “O PNE 2001-2010, estabelecido pela Lei 10.721/2001 e o PNE 2014-2024, estabelecido pela Lei 13.005/2018 podem ser chamados respectivamente de PNE 1 e PNE 2 porque foram o primeiro e segundo após a redemocratização” (Cara, 2019, p. 16).

distribuição de responsabilidades entre todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

A tramitação desse Plano Nacional de Educação foi um dos processos políticos mais intensos no Congresso Nacional desde a redemocratização. Esse processo foi antecedido e impactado pelas conclusões da primeira edição da Conferência Nacional de Educação (CONAE), um evento de cinco dias, em Brasília, que contou com a participação de 2,6 mil delegadas e delegados na etapa nacional. Realizada no primeiro semestre de 2010, a conferência reuniu a grande maioria da comunidade educacional. Com o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias”, o evento promoveu uma importante mudança na estrutura governamental e na construção coletiva, reunindo um conjunto significativo de propostas para o projeto de lei do segundo PNE (Brasil, 2010a).

A CONAE, adquiriu certa legitimidade na medida em que é fruto das conferências estaduais, municipais e intermunicipais realizadas em 2009, que foram orientadas pelo Documento-Referência, elaborado pela Comissão Organizadora Nacional da CONAE. O documento teve como objetivo direcionar as discussões da conferência, visando propor diretrizes, metas e estratégias para a construção coletiva de um novo PNE.

Assim, ao adotar pressupostos democráticos, como a participação do Governo Federal e da sociedade civil, a CONAE 2010 se configura como o resultado desse processo de sistematização das propostas e emendas referentes ao Documento-Referência, consolidadas no Documento-Base.

Importante esclarecer aqui, de acordo com Cara (2019), que frente às divergências entre as deliberações da Conae-2010 e o texto original do Projeto de Lei nº 8.035, apresentado pelo Poder Executivo e divulgado somente em 20 de dezembro de 2010, nos últimos dias do governo do ex-presidente Lula, iniciou-se uma intensa disputa entre as entidades da sociedade civil e o Executivo Federal. A tramitação do Documento-Base gerou uma difícil e tumultuada movimentação no Congresso Nacional, especialmente devido à falta de consenso em torno da meta 20, relacionada ao financiamento da educação. Esse processo se estendeu por cerca de três anos e meio, período durante o qual o país ficou sem um planejamento, sem “um plano de Estado, que transcendesse os governos, com dimensão nacional, responsabilidade

de todos os entes federados e abrangência sobre os diferentes níveis e etapas da educação" (Bordignon, 2009, p.91).

Em relação à essência do PNE 2, torna-se necessário realizar uma análise dos grupos envolvidos em sua formulação, bem como das disputas que permeiam seus interesses específicos. Para tanto, é fundamental apresentar previamente os principais atores que participam das discussões sobre políticas educacionais no Brasil. Esses grupos podem ser classificados, conforme a categorização proposta por Daniel Cara (2019), como 'Defensores da Educação' e 'Defensores da Aprendizagem'. A seguir, utilizaremos essa distinção para uma melhor compreensão das discussões/polêmicas que se seguiram.

3.1.1 Atores da área de educação

No imaginário popular, a educação é frequentemente vista como uma área que carrega duas promessas: no nível individual, oferece a garantia de uma vida melhor; e no nível social e político, é considerada um motor para o desenvolvimento econômico. Apesar dessas crenças serem amplamente aceitas e enraizadas no imaginário coletivo, elas “[...] carecem de uma base empírica [...]” (Cara, 2019, p. 74), justificando assim, seu atrelamento. Como resultado, as pessoas, organizações e movimentos que atuam no campo da educação são frequentemente vistos como altruístas e defensores do bem comum, o que reflete uma visão bastante idealizada da realidade.

Na prática, de acordo com Cara (2019), a concepção da educação como uma missão em prol do bem comum, tende a obscurecer os desafios enfrentados pelas políticas públicas educacionais, sendo o subfinanciamento um dos obstáculos mais evidentes, dificultando a concretização do direito à educação. Assim, embora a educação tenha se consolidado como uma questão valorizada no senso comum, ela está permeada por tensões relacionadas, principalmente, à disputa pelo fundo público.

3.1.2 Campo do direito à educação

O campo do direito à educação é uma área com longa tradição no Brasil, cuja primeira expressão significativa foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Foi nesse contexto que surgiu a demanda por um Plano Nacional de Educação,

embora com uma configuração diferente da que conhecemos hoje. Dentre os atores envolvidos, o que mais se destaca é a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), representando uma das mais importantes iniciativas da sociedade civil brasileira voltada para a promoção e defesa do direito à educação pública de qualidade. Criada em 1999, essa campanha atua como uma articulação de diversos movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos e cidadãos comprometidos com a causa educacional. Na concepção de Paulo de Sena Martins (2014), a Campanha pode ser compreendida como uma

[...] rede de políticas públicas, ou uma rede de redes para a qual confluem ideias e propostas de participantes de comunidades epistêmicas [...], entidades sindicais (CNTE), entidades de gestores (Undime). A partir de 2002, a Campanha atuou mais diretamente na luta pelo cumprimento da Lei do Fundef e manteve permanentemente a bandeira da adoção do custo-aluno-qualidade como parâmetro para o financiamento da educação. Seu papel seria decisivo para a mudança da qualidade de mobilização no processo de discussão do Fundeb, assim como para a aprovação da lei que resultou na destinação de recursos do petróleo para a educação e para qualificar os debates acerca do plano nacional de educação para o próximo decênio (Martins, 2014, p. 23).

Martins destaca que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação é uma das mais importantes iniciativas da sociedade civil brasileira voltada para a promoção e defesa do direito à educação pública de qualidade, atuando como uma articulação de diversos movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos, e cidadãos comprometidos com a causa educacional. Dado que há divergências claras entre alguns autores, fica evidente que o campo não é unânime. Embora existam disputas constantes, segundo Cara (2019), existem seis pontos que fornecem coesão e solidez a essa categoria, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2: Pontos de defesa comuns entre os atores envolvidos no Campo do Direito à Educação

Campo do Direito à Educação	Pontos de defesa comuns entre os atores envolvidos na Campanha
	1. A defesa de uma educação universal, pública, gratuita, laica e socialmente referenciada é essencial para todos, desde a creche até a universidade, abrangendo, assim, tanto a educação básica quanto a superior;
	2. Imprescindível afirmar que é dever do Estado garantir a oferta de Educação;

	3. A educação tem como finalidade a formação integral de homens e mulheres, capacitando-os a interpretar o mundo e alcançar a emancipação;
	4. É fundamental a luta por um financiamento adequado das políticas públicas educacionais, assegurando que os recursos públicos sejam destinados exclusivamente às escolas públicas;
	5. Os profissionais da educação precisam ser valorizados;
	6. A gestão educacional deve ser pautada pela democracia.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cara, 2019, p. 78.

Assim, percebemos que a Campanha Nacional do Direito à Educação, enquanto representante maior dos diversos segmentos que nela se conectam, tem por objetivo principal, garantir o cumprimento dos direitos educacionais estabelecidos na Constituição Brasileira, bem como em outras legislações e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Entre suas principais bandeiras estão o financiamento adequado da educação, a melhoria da qualidade do ensino, a ampliação do acesso à educação em todos os níveis e a valorização dos profissionais da educação.

Ao longo dos anos, a entidade tem desempenhado um papel crucial em debates públicos e na formulação de políticas educacionais. A organização esteve diretamente envolvida na mobilização pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabeleceu metas e diretrizes para a educação no Brasil. Além disso, a Campanha tem sido uma voz ativa na defesa de mecanismos como o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que visam assegurar recursos financeiros suficientes para garantir padrões mínimos de qualidade nas escolas públicas (Cara, 2019).

A Campanha também se destaca por sua atuação em redes internacionais, sendo membro da Campanha Mundial pela Educação, onde contribui para a luta global pelo direito à educação de qualidade para todos. Em suma, exerce uma força importante na defesa de uma educação pública de qualidade e inclusiva, trabalhando para que todos no Brasil tenham acesso a esse direito fundamental.

3.1.3 Campo do direito à aprendizagem

Seguindo na mesma linha de análise de Cara (2019), mas como contraponto, tem-se a categoria do Campo do direito à aprendizagem, cujo principal representante é o movimento “Todos pela Educação”, fundado em 2006, lembrando que seu “lema”

remonta desde a antiga nomenclatura: “Educação para todos”. Importante aqui ressaltar o caráter organizacional desse campo de disputa:

[...] designado por reformadores empresariais, esse campo é liderado por um conjunto amplo de organizações nascidas de empresas ou sustentadas por empresários. No entanto, embora haja vínculo explícito com a prática e a lógica empresarial e o termo supracitado seja bastante usado, a designação é rejeitada pelo grupo: ocorre que nem todos que ocupam esse conjunto universo são empresários ou estão a serviço deles. Uma nomenclatura mais adequada seria reformadores da razão mercantil [...] (Cara, 2019, p. 81).

O Todos pela Educação (TPE) é formado por uma ampla gama de grupos empresariais provenientes de diversos setores da economia brasileira. Baseando-nos em um estudo aprofundado realizado por Martins (2013), mencionamos aqui apenas alguns dos principais grupos empresariais envolvidos. No trabalho da autora supracitada, é possível encontrar uma lista abrangente de sócios, apoiadores e financiadores, incluindo grupos empresariais, entidades de classe, organizações internacionais, universidades públicas e privadas, esferas públicas federais, estaduais e municipais, conselhos de Estado, institutos de pesquisa, veículos de mídia, entre outros. Abaixo, destacamos os principais grupos empresariais associados ao TPE, conforme descrito no estudo da autora:

Indústria: Grupo Gerdau, Votorantim, Metal Leve S.A, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AMBEV/INBEV.

Financeiro: Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil.

Comércio e Serviços: Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, AMBEV.

Comunicação: Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TV1, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew’Lara/Tewa Publicidade.

Tecnologia e Telecomunicações: Telefônica, Grupo Promon. Editorial: Grupo Santillana/PRISA (Avalia - Assessoria Educacional).

Educação: Grupo Positivo, Yázigi Internexus (Martins, 2013, p. 51).

Cara (2019) e Martins (2013) sustentam que, de maneira estratégica, esse conjunto de instituições e pessoas reduz o direito à educação, limitando-o ao foco na aprendizagem. Essa abordagem é astuta, pois, ao mesmo tempo em que mantém o direito à educação dentro do discurso dos direitos, ela também reivindica para si a primazia (ou exclusividade) na concretização de um objetivo central da educação: o aprendizado dos educandos.

No entanto, é importante destacar que esse “aprendizado” é um aprendizado limitado, que não se preocupa em formar plenamente mulheres e homens para serem agentes de sua própria história, como preconiza o campo do direito à Educação. Essa formação integral é vista como "custosa" pelo setor empresarial, pois requer, tanto condições adequadas de ensino, quanto profissionais da educação bem remunerados, além de um currículo apropriado. Ademais, ela é considerada arriscada, já que demanda a gestão democrática das escolas e sistemas públicos de educação, algo que pode ser visto como difícil de controlar. Em termos diretos, a narrativa do direito à aprendizagem serve como uma justificativa alegórica para adotar uma posição que parece aprazível e altruísta na disputa pelo fundo público (Cara, 2019).

Nesse sentido, Tuão (2018) complementa que o campo do Direito à aprendizagem, propõe, acima de tudo, um projeto voltado a reorganizar os mecanismos de mediação dos conflitos de classe, por meio da criação de um consenso ampliado em torno do lema “Todos Pela Educação”, como parte do processo de consolidação da hegemonia. Ao assumir um papel de destaque na representação política da sociedade civil, o movimento trabalha para transformar interesses privados em políticas públicas, promovendo uma atualização da pedagogia da hegemonia, com o objetivo de formar trabalhadores que atendam às necessidades oriundas da reestruturação do mundo do trabalho.

Martins (2013) atesta com essa questão do processo de consolidação hegemônica dos interesses desse grupo:

Assim, um grupo com força para influenciar na reorganização da educação pública brasileira deveria ter uma penetração nas instâncias decisórias do governo e, ao mesmo tempo, contar com a legitimidade e pressão da sociedade civil. Agregar interesses antes dispersos, só seria possível a partir da capacidade de liderança de certos intelectuais que, ao mesmo tempo, poderiam conformar, através de uma intrincada e complexa teia de relações, uma rede de membros e instituições com poder de alcance, penetração e influência nas mais diversas classes e frações de classe, articulando interesses comuns de grupo empresariais, governos e segmentos da sociedade civil (Martins, 2013, p. 37).

Nessa perspectiva, Santos (2012) complementa que, por meio desses atores, a educação, anteriormente considerada um direito fundamental, começa a ser reconfigurada como um "serviço". A pedagogia do mercado se torna central, redefinindo a educação como uma atividade puramente técnica. Esse processo pedagógico é progressivamente subordinado ao gerencialismo, o que se manifesta

em um fortalecimento das parcerias público-privadas e na subordinação da carreira docente aos critérios meritocráticos ditados pelo mercado. Com isso, inicia-se a precarização do setor público, onde a educação pública é sequestrada e a narrativa dominante passa a destacar o empresariado e suas técnicas de gestão voltadas para o gerencialismo como as únicas soluções viáveis para a “crise” educacional.

3.1.4 Contexto de aprovação do PNE 2

Nesse ínterim, o PNE 2 sancionado em 2014, com forte participação da sociedade civil, estabeleceu metas para a educação brasileira até 2024 (prorrogado até 31/12/2025 conforme Lei nº 14.934, de 2024), focando em definir diretrizes, como a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação, entre outros, primando pela condução educacional do país. Ele foi criado em um contexto político e social onde o Brasil vivia um período de crescimento econômico, com políticas públicas voltadas para a inclusão social e o desenvolvimento econômico com forte presença do Estado na indução de políticas sociais. O PNE 2 tinha metas audaciosas e o clima era de esperança na superação das fragilidades da Educação nacional. Nesse viés, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresenta que:

No dia 25 de junho de 2014, na forma da Lei 13.005/2014, a presidenta Dilma Rousseff sancionou sem vetos o Plano Nacional de Educação 2014-2024. As conquistas do texto final, inegavelmente maiores do que as da versão original, se devem à incidência política da sociedade civil, em especial da rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que atuou do começo ao fim da tramitação para melhorar o texto da Lei e para o Brasil poder ter uma diretriz consistente para sua educação (CNDE, 2019, p.5).

Na obra “Os sentidos do Lulismo: Reforma gradual e pacto conservador”, o autor André Singer (2012) faz uma análise crítica acerca do governo petista Lula e Dilma. Sobre o referido período de crescimento econômico o autor descreve:

Em dezembro de 2010 os juros tinham caído para 10,75% ao ano, com taxa real de 4,5%. O superávit primário fora reduzido para 2,8% do PIB e, “descontando efeitos contábeis”, para 1,2%. O salário mínimo, aumentado em 6% acima da inflação naquele ano, totalizava 50% de acréscimo, além dos reajustes inflacionários, entre 2003 e 2010. Cerca de 12 milhões de famílias de baixíssima renda recebiam um auxílio

entre 22 e duzentos reais por mês do Programa Bolsa Família (PBF). O crédito havia se expandido de 25% para 45% do PIB, permitindo o aumento do padrão de consumo dos estratos menos favorecidos, em particular mediante crédito consignado. As consequências dessas medidas, voltadas para reduzir a pobreza, ativando o mercado interno, foram igualmente lógicas. O crescimento do PIB, em 2010, pulou para 7,5%, taxa considerada pelos economistas próxima ao pleno emprego (Singer, 2012, p. 11-12).

De acordo com Singer (2012), a partir de 2003, houve uma mudança da orientação política do país que, aproveitando a conjuntura econômica internacional favorável, marcada por um ciclo de expansão capitalista e um *boom de commodities*⁹, permitiu a implementação de políticas voltadas para a redução da pobreza – com ênfase no combate à miséria – e para a ativação do mercado interno, sem entrar em conflito com os interesses do capital. O modelo de gestão pública passou a ser a combinação entre [...] ‘diminuição da pobreza com manutenção da ordem’ (Singer, 2012, p. 13).

Nos estudos de Tuão (2018), durante as décadas de 1980 e 1990, o mundo vivenciou uma série de eventos marcantes. Essas mudanças impactaram tanto a esquerda quanto à direita, resultando em uma reconfiguração das estratégias na disputa pela hegemonia na América Latina. O fim da Guerra Fria e a crise orgânica do capital, iniciada nos anos 1970, foram fatores decisivos para essa transformação. O processo de legitimação da ordem capitalista contemporânea emerge de um movimento político amplo e contraditório.

Esse movimento impulsionou a organização de uma direita focada em "questões sociais", adotando como principal discurso o fortalecimento da "sociedade civil" por meio de fundações e institutos empresariais, conforme recomendação de organismos internacionais. Ao mesmo tempo, setores de esquerda deslocam-se para o centro de modo a não se contrapor aos ataques do capital, passando a adotar um discurso cada vez mais alinhado ao ajuste neoliberal. Embora ambas compartilhem a visão de que não há alternativa ao capitalismo como modelo social, elas atuam de maneiras distintas na sociedade.

Nesse contexto bibliográfico, o caso do PT é paradigmático. O partido manteve a perspectiva das “lutas sociais”, mas soube (ou teve que)

⁹ O *boom de commodities* refere-se ao período de forte valorização dos produtos primários no mercado internacional, ocorrido entre o início dos anos 2000 e meados da década de 2010. Esse fenômeno foi impulsionado principalmente pelo crescimento acelerado da economia chinesa, que aumentou significativamente a demanda por matérias-primas como petróleo, soja, ferro e outros minérios (Singer, 2012).

relativizá-las, demonstrando pragmatismo ao lidar com as contradições impostas pelo exercício de governo e a tentativa de mudar a (desigual) sociedade brasileira (Cara, 2019, p. 19).

A concepção do autor sobre o manejo político do PT reflete uma crítica ao pragmatismo do partido em relação às suas promessas de transformação social. Ao manter a perspectiva das "lutas sociais", o PT parece ter adotado uma abordagem que reconhece a importância dessas lutas, mas ao mesmo tempo cedeu a pressões que exigem uma adaptação à lógica do capital. Isso levanta questões sobre a eficácia das políticas de bem-estar social implementadas, que, embora possam ter proporcionado avanços em algumas áreas, não desafiaram a estrutura desigual que perpetua a exclusão e a marginalização. O pragmatismo, nesse sentido, pode ser visto como uma estratégia de sobrevivência política que, ao relativizar as demandas sociais, compromete a capacidade do partido de efetivamente promover uma mudança estrutural na sociedade brasileira. Assim, a reflexão de Cara (2019) nos convida a ponderar sobre os limites e as implicações desse pragmatismo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Fernandes (2019) discute a fragmentação da esquerda política no Brasil e ressalta que uma das estratégias políticas que permitiu ao capital ganhar espaço sobre as questões sociais, contribuindo para a deterioração dos direitos aos serviços públicos, foi a concessão, abertura e o alinhamento do campo progressista com a direita política. Isso resultou em uma tentativa de conciliar interesses irreconciliáveis, alinhando-se aos projetos econômicos da burguesia.

Uma evidência da manutenção da lógica do capital mesmo e inclusive no governo de esquerda pode ser demonstrada pela criação do PDE. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em abril de 2007 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sob a liderança do Ministro da Educação, Fernando Haddad. Esse documento reúne diversos programas em andamento no Ministério da Educação, destacando-se especialmente o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, regulamentado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007). Em tese, conforme discussões preliminares, o principal objetivo desse plano seria elevar a "qualidade" do ensino na Educação Básica (Tuão, 2018). Contudo, este campo está alinhado ao direito à aprendizagem, cujo objetivo é o mero adestramento das pessoas para atuarem no mercado de emprego.

3.1.5 Financiamento educacional

O Plano Nacional de Educação (PNE 2) 2014-2024, estabelecido pela Lei nº 13.005/14, estende a obrigatoriedade escolar para crianças e jovens entre 4 e 17 anos. Com suas 20 metas e diversas estratégias, além da indicação de fontes de financiamento, é visto por muitos educadores e gestores como o ponto alto de um processo participativo e democrático. Após ser amplamente debatido em municípios, estados e no governo federal, esperava-se que houvesse uma harmonia entre o diagnóstico, as metas, as estratégias e o financiamento, no entanto, sua eficácia está diretamente ligada à disponibilidade de financiamento (Cury, 2018).

A cidadania, conforme assegurada pela Constituição brasileira e os Direitos Humanos, dos quais o Brasil é signatário, reforçam a necessidade de democratizar a educação. Contudo, esse caminho enfrenta resistência daqueles que defendem uma modernização conservadora, que ao invés de ampliar as oportunidades de justiça e igualdade, as restringe. O financiamento da educação reflete esse embate entre os ideais de modernização neoliberal e os princípios da democracia liberal baseado na cidadania.

O financiamento público, derivado da arrecadação de tributos, é fundamental para assegurar os recursos necessários ao funcionamento das escolas. A Lei de Responsabilidade Fiscal nº 101/2000, impõe limites aos gastos com educação, conforme estabelecido pela Constituição Federal, que determina que a União deve destinar, no mínimo, 18% de sua receita de impostos à educação, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem alocar, no mínimo, 25%.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) estabelece que 70% de seus recursos devem ser direcionados à valorização dos profissionais da educação básica. No mínimo, 90% dos recursos do fundo devem ser utilizados anualmente, enquanto os 10% restantes podem ser reservados para o trimestre seguinte ou para a abertura de crédito nacional. A distribuição dos recursos do FUNDEB é feita com base no número de matrículas nas redes estaduais e municipais.

Segundo Cury (2018) a operacionalização do FUNDEB, que envolve a assistência técnica e financeira, está baseada no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, alinhado às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e às disposições

da Constituição Federal de 1988 (art. 211, inciso 1º). Esse plano previu que a União organizasse e financiasse o sistema federal de ensino, além de oferecer assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, com o objetivo de desenvolver seus sistemas de ensino e garantir o atendimento prioritário à educação obrigatória.

A Lei do PNE 2 (Lei nº 13.005/2014) previa a alocação de recursos necessários para o financiamento das metas e estratégias estabelecidas para o período de 2014 a 2024. Um dos principais objetivos era alcançar, ao final da década, um investimento mínimo equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação. Essa meta tinha como base não apenas os recursos estabelecidos pela própria Lei do PNE 2, mas também a expectativa de ampliar os recursos vinculados pela Constituição Federal de 1988, pela LDB de 1996 e pela Lei do Fundeb. Além dessas fontes, havia ainda a previsão de contar com os recursos provenientes da Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, conhecida como Lei do pré-sal, que direcionava parte dos royalties do petróleo para a educação, reforçando o financiamento necessário para a implementação do plano.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, inicialmente um marco de mobilização social e política, prometia ser a base para transformar a educação no Brasil. No entanto, ao longo do tempo, ele perdeu força como uma prioridade política, “[...] em poucos anos, o PNE 2 deixou de ser uma pauta mobilizadora e densa para se tornar uma agenda secundarizada” (Cara, 2019, p. 103). Diversos fatores contribuíram para essa desvalorização, vamos tratá-los de forma sucinta a fim de situar o leitor.

Crises políticas agudas e crises econômicas combinadas perpassaram a trajetória do PNE 2. Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleita em 2010 e reeleita em 2014. Seu segundo mandato foi marcado por uma grave crise econômica, com aumento do desemprego, inflação alta e retração econômica. Paralelamente, surgiram denúncias de corrupção, especialmente em investigações como a Operação Lava Jato, que revelou esquemas de desvio de recursos na Petrobras, envolvendo políticos de diferentes partidos, inclusive do PT. O impeachment da presidenta Dilma Rousseff foi um processo político e jurídico que culminou com a destituição de Dilma do cargo de presidente do Brasil em 31 de agosto de 2016. O processo foi altamente controverso e polarizou o país, gerando debates sobre sua legitimidade e implicações para a democracia brasileira (Martuscelli, 2020).

O pedido de impeachment foi baseado em acusações de que Dilma teria cometido "crimes de responsabilidade" ao praticar as chamadas "pedaladas fiscais" — manobras contábeis para atrasar repasses a bancos públicos e disfarçar o déficit fiscal, criando a impressão de que as contas do governo estavam em melhor estado do que realmente estavam. Ela também foi acusada de emitir decretos de crédito suplementar sem autorização do Congresso Nacional (Souza, 2016).

O impeachment gerou grande controvérsia. Os defensores argumentaram que ela seguiu os trâmites legais e que Dilma violou a lei de responsabilidade fiscal, justificando a medida. Já os críticos alegaram que o processo foi um "golpe parlamentar", argumentando que as pedaladas fiscais não eram crimes suficientemente graves para justificar a destituição e que foram usadas como pretexto para retirar a presidenta do cargo. Além disso, destacou-se que práticas semelhantes foram adotadas por governos anteriores sem a mesma repercussão. Nesse sentido, com base no estudo de Martuscelli (2020), compreendemos o afastamento da presidenta eleita como um golpe de Estado velado no discurso em defesa da "moral e dos bons costumes", divulgados amplamente pela mídia nacional. É pertinente expor, em uma citação mais extensa, os principais aspectos que, de acordo com esse autor, caracterizariam os pretextos para atingir o consenso da sociedade com o intuito de impedir a continuidade do governo de Dilma:

Não faria sentido supor que aqueles que se manifestaram favoravelmente à destituição de Dilma Rousseff assumiriam, de forma tácita ou explícita, a posição de que estavam empenhados na consumação de um golpe de Estado, tendo em vista a conotação negativa que, histórica e socialmente, essa noção carrega. Assim, para ser eficiente quanto aos resultados e ganhar adeptos, a defesa da saída de Dilma deveria, na medida do possível, ser capaz de mesclar uma série de mensagens e argumentos com conotação positiva e com amplo alcance social, como: o respeito à Constituição Federal e à democracia; as reverências a Deus e à família; o estabelecimento de uma divisão entre verdadeiros (cidadãos de bem e pagadores de impostos) e falsos patriotas (corruptos que só pensam em 'mamar nas tetas' do Estado); a contraposição entre eficiência e transparência do mercado e a gastança e corrupção do Estado; e, não menos importante, a responsabilização do PT por toda a deterioração do quadro social e econômico, e por toda a corrupção existente no país (Martuscelli, 2020, p. 70-71).

Na passagem acima, Martuscelli (2020) ilustra como os aspectos políticos e morais se tornam mais decisivos do que os de natureza legal ou constitucional na sustentação da deposição de Dilma. Nesse sentido, concordamos que o

impeachment pode ser interpretado como parte de uma crise política mais ampla, resultante de disputas entre diferentes forças políticas e econômicas. Souza (2016) também classifica a deposição de Dilma como um golpe de Estado.

Em sua análise, destaca-se o papel central da “elite do dinheiro” nesse processo: “é, acima de tudo, a elite financeira que controla os grandes bancos e os fundos de investimento” (Idem, ibidem, p. 13). Essa elite, segundo o autor, exerce domínio sobre as demais elites, como as elites política, jurídica, jornalística, intelectual e literária, “comprando-as”. Dessa forma, o golpe é caracterizado como uma fraude articulada pela elite financeira, intimamente ligada à ideia de “corrupção seletiva”.

Para Souza (2016, p. 131-132):

A elite financeira, a mídia – sob o comando da TV Globo –, o parlamento comprado e a casta jurídica se unem e decretam o fim do governo eleito. Com o golpe consumado, todos os interesses que se articulam partem direto para a rapina e para o saque do espólio. Vender as riquezas brasileiras, o petróleo à frente, cortar os gastos sociais, posto que o que vale agora é apenas o interesse do 1% mais rico, e fazer a festa da turma da “privataria”. Os pobres voltam ao esquecimento, à marginalidade e aos salários de escravos por serviços à classe média e às empresas dos endinheirados. Tudo como antes como no quartel de Abrantes.

Nessa perspectiva, o golpe do impeachment é descrito essencialmente como resultado de uma investida política do grande capital internacional e da fração burguesa a ele vinculada (a força política que liderou o golpe), apoiada pela mobilização da alta classe média (sua base social). Esse movimento teria possibilitado a restauração do neoliberalismo em uma versão extremada ou ortodoxa, com mudanças nas políticas econômicas, sociais e externas do governo. A restauração neoliberal ocorre em um contexto de crise do neodesenvolvimentismo, que era sustentado pela hegemonia da grande burguesia interna, com o respaldo de movimentos populares, sindicatos organizados e trabalhadores marginalizados, vistos como os principais beneficiários dos programas sociais dos governos petistas.

O processo marcou o fim de 13 anos de governos do PT e levou Michel Temer, então vice-presidente, ao poder. O novo governo procurou implementar uma agenda econômica de austeridade e reformas, que impactaram profundamente o cenário político e social do Brasil. A deposição da presidenta, democraticamente eleita, continua a ser um evento decisivo na história recente do Brasil, sendo visto por muitos

como um símbolo da fragilidade democrática e das disputas de poder no país (Martuscelli, 2020).

A instabilidade política, sobretudo após o impeachment de 2016, e a crise econômica subsequente, redirecionaram o foco das discussões nacionais para questões emergenciais, como ajustes fiscais, retirando o protagonismo do PNE 2. Com a alternância de governos, a continuidade das políticas públicas foi comprometida. Novos gestores muitas vezes ignoraram, ou redefiniram metas e estratégias, relegando o PNE 2 ao segundo plano. A falta de comprometimento e interesse político com o cumprimento das metas tornou o plano menos relevante. Um dos maiores entraves foi o financiamento.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014).

A meta 20 do PNE 2, que previa investimentos robustos em educação, enfrentou resistência, especialmente após a aprovação da Emenda Constitucional 95. Essa emenda, também conhecida como a PEC do Teto dos Gastos, foi promulgada no Brasil em 15 de dezembro de 2016. Ela estabelece um limite para o crescimento dos gastos públicos do governo federal, que deve ser ajustado pela inflação do ano anterior. O objetivo principal da emenda é controlar o crescimento das despesas públicas e garantir a sustentabilidade fiscal a longo prazo (Brasil, 2016).

A emenda estipula que, por um período de 20 anos, as despesas totais do governo não podem crescer além da inflação do ano anterior, exceto em algumas situações específicas. Essa medida visa conter o déficit público e promover a estabilidade econômica, teve impacto sobretudo nas áreas da saúde e educação, que enfrentam dificuldades orçamentárias devido ao teto de gastos, afetando diretamente os recursos destinados aos setores.

A crise política, que culminou no impeachment de Dilma Rousseff em 2016, abriu caminho para uma reconfiguração significativa na gestão do petróleo brasileiro, promovendo sua mercantilização. Importante analisar esse fato, uma vez que os recursos provenientes da Lei nº 12.351/2010, conhecida como Lei do pré-sal, direcionava parte dos royalties do petróleo para a educação, reforçando

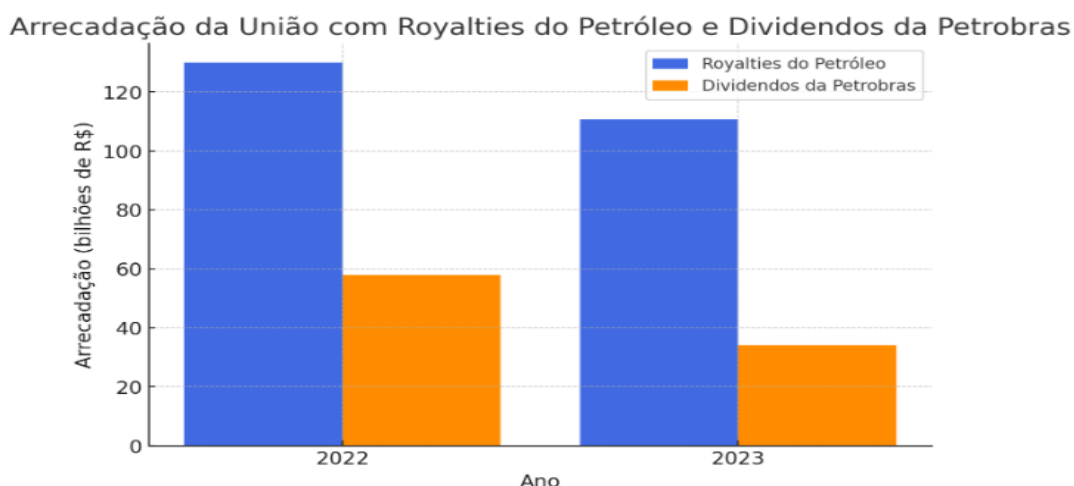
substancialmente o financiamento necessário para a execução do plano (Brasil, 2010b).

A aprovação da Lei Federal nº 4.567/2016 permitiu que empresas privadas, sem a obrigatoriedade de parceria com a Petrobras, passassem a atuar na exploração do pré-sal (Brasil, 2016). Posteriormente, em 2018, a Lei Federal nº 13.679 ampliou essa abertura, autorizando a venda das reservas petrolíferas a qualquer companhia, tanto nacional quanto estrangeira. Esse movimento retirou da Petrobras o monopólio que historicamente exercia sobre a extração de petróleo, colocando-a em concorrência direta com outras empresas no setor (Brasil, 2018a).

Segundo Brito *et al.* (2012), os defensores da privatização argumentam que o setor privado tem maior capacidade de gestão eficiente, reduzindo desperdícios e aumentando investimentos. Alegam que isso resultaria em menor custo para o Estado e melhor serviço para a população. No caso do petróleo e reservas naturais, a justificativa geralmente se baseia na ideia de que empresas privadas teriam mais tecnologia e capacidade de exploração, aumentando a produção e a arrecadação via impostos e royalties. A verdade é que grande parte dos recursos obtidos com privatizações recentes foi destinada ao pagamento de juros da dívida pública, sem necessariamente fortalecer setores estratégicos.

Ao contrário do que se promete, a arrecadação do Estado pode cair a longo prazo, pois os lucros deixam de ser reinvestidos em políticas públicas e passam para o setor privado, como demonstra o gráfico seguinte.

Gráfico 1: Arrecadação da União com Royalties do Petróleo e Dividendos da Petrobrás



Fonte: elaborado pela autora com base no Centro Brasileiro de Infraestrutura (CBIE). Evolução das Participações Governamentais – 2022/2023.

O gráfico 1 apresenta a arrecadação da União com royalties do petróleo e dividendos da Petrobras nos anos de 2022 e 2023. Observa-se uma queda significativa em ambos os indicadores. A arrecadação com royalties e participações especiais na exploração de petróleo e gás caiu de R\$ 130 bilhões em 2022 para R\$ 110,6 bilhões em 2023, representando uma redução de aproximadamente 15%. Da mesma forma, os dividendos da Petrobras pagos ao governo federal diminuíram de R\$ 58 bilhões para R\$ 34 bilhões, uma queda de cerca de 40%. Essa redução na arrecadação pode ser explicada por diversos fatores, como a nova política de distribuição de proventos da Petrobras e as mudanças regulatórias que impactaram a produção e a exploração do setor (CBIE, 2022, 2023).

Para além de prejudicar o financiamento educacional, a considerar que a fonte de financiamento diminuiu, essas mudanças desestruturaram o projeto original de usar o petróleo como uma alavanca estratégica para o desenvolvimento econômico e geopolítico do Brasil. O petróleo, que havia sido visto como um ativo crucial para a inserção do país no cenário internacional e como um elemento central da política externa brasileira, perde parte de seu potencial como base para um desenvolvimento autônomo. A perspectiva de utilizar as reservas do pré-sal para fortalecer a segurança energética e posicionar o Brasil como um ator relevante no cenário econômico mundial foi enfraquecida por esse processo. Segundo Brito *et al.* (2012, p. 16), o petróleo tinha o potencial de se tornar "um elemento central na política exterior do Brasil e uma peça-chave no aumento da segurança energética do país", mas esse objetivo foi comprometido com a abertura do mercado petrolífero e a crescente participação de empresas privadas.

Compreendemos o processo de privatização das reservas energéticas brasileiras, especialmente a abertura do pré-sal para empresas privadas, como um avanço das políticas neoliberais. Segundo Laval e Dardot (2016), a mercantilização dos recursos naturais é um elemento central para compreender a nova ordem global que está sendo moldada. No contexto daquilo que os autores denominam "globalização neoliberal", essa mercantilização representa uma nova forma de ocidentalização. A construção de um consenso em torno da ideia de que o mercado é a única alternativa viável é crucial para legitimar as estruturas geopolíticas do planeta. Dessa forma, a disputa pela hegemonia dentro desse sistema global atual reside no controle dos fluxos econômicos gerados pelo aprofundamento da mercantilização em todas as esferas econômicas.

O processo de privatização das reservas energéticas brasileiras, especialmente o pré-sal, teve impactos diretos e indiretos sobre a Educação. A previsão de recursos que sustentaria o aumento de investimento para 10% do PIB até 2024 foi comprometida. Com menos recursos, torna-se mais difícil cumprir as metas de financiamento público estabelecidas pelo PNE 2. Portanto, de acordo com Brito *et al.* (2012), a privatização das reservas naturais limita a capacidade do governo de utilizar o petróleo como uma fonte estratégica de financiamento para setores prioritários, como a educação e saúde.

A ideia original era que o Brasil utilizasse suas reservas energéticas, não apenas para gerar receita imediata, mas para investir no desenvolvimento de longo prazo, criando uma base sólida para a educação e outras áreas sociais. Com a redução da participação estatal e a menor arrecadação de royalties, essa visão de autonomia financeira é enfraquecida, e o país se torna mais dependente de fontes externas de receita e de medidas fiscais de curto prazo para financiar a educação e outros projetos sociais (Laval e Dardot, 2016).

O processo de privatização das reservas energéticas brasileiras, ao reduzir o controle estatal sobre o pré-sal e diminuir a arrecadação de recursos para o Fundo Social, prejudicou diretamente a capacidade do governo de financiar adequadamente a educação. O pré-sal, que havia sido visto como uma fonte estratégica de recursos para impulsionar o setor educacional, agora contribui menos para o financiamento público, dificultando o cumprimento das metas de investimento estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação 2.

3.1.6 Neoliberalismo educacional

Laval (2019) atribui ao neoliberalismo uma responsabilidade central na degradação global das condições de vida, trabalho e das instituições educacionais e científicas, destacando uma "lógica normativa de conjunto" que rege a transformação das sociedades. Esse argumento se alinha com uma crítica estruturalista que enxerga o neoliberalismo não apenas como uma política econômica, mas como uma racionalidade hegemônica que molda práticas sociais e institucionais em diferentes esferas.

Da minha parte, atribuo à introdução do *neoliberalismo* uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e

trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas. “Tudo está interligado”: o que interessa acima de tudo compreender em sociologia é a lógica de transformação das sociedades, o que Pierre Dardot e eu, em *A nova razão do mundo*, chamamos de *lógica normativa de conjunto*. E essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral. Se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições (Laval, 2019, p. 14 – grifo do autor).

O autor acerta ao identificar o alcance do neoliberalismo para além da economia, pois ele oferece uma explicação abrangente das mudanças nas instituições educacionais e científicas, onde a lógica mercadológica redefine a educação como um bem privatizado, acessível e avaliado segundo a eficiência de mercado. Ao focar nas consequências dessa “lei social geral” imposta pelo capital, Laval (2019) revela o impacto do neoliberalismo sobre o propósito da educação e a precarização do trabalho docente, que são moldados pela maximização de lucros e métricas produtivistas.

A ênfase na precarização da escola pública tem se estabelecido como uma das estratégias da classe dominante para sua reestruturação. No período pós-ditadura no Brasil, o populismo e o anti-conteudismo pedagógico emergiram como características do processo de redemocratização. Nessa tentativa de romper com práticas pedagógicas consideradas ortodoxas e rígidas, muitas universidades, através de seus intelectuais, promoveram uma rejeição à pedagogia tradicional, que resultou na difusão de um construtivismo espontaneísta. Para Santos (2012) esse modelo, introduzido nas escolas como parte de uma formação em serviço de caráter instrumental, muitas vezes ignorava a teoria original desenvolvida por seus idealizadores. O construtivismo acabou sendo responsabilizado pelo fracasso da escola, justificando a necessidade de “reformas” fundamentadas em princípios empresariais. Como destaca Santos (2012):

[...] foi o “crime perfeito”: inicialmente, os setores hegemônicos, capitalizando o anseio da democratização, canalizam-no para a construção de uma escola que não ensina nada a ninguém, onde ninguém aprende nada. Logo em seguida, exatamente esses setores, os mesmos que instilaram o “veneno”, propõem a salvação dessa escola que destruíram. E sequestram a escola.” (Santos, 2012, p. 16).

Essa transformação resulta em um processo pedagógico controlado por institutos, fundações e ONGs ligadas a grupos econômicos que detêm o conhecimento sobre produtividade e eficiência, levando à mercantilização da

educação pública. A essência da Pedagogia do mercado se revela na adoção da lógica empresarial capitalista dentro do sistema educacional. A nova proposta para "salvar" a escola, desqualificada pelas forças do capital, reside na aplicação de um tecnicismo de mercado, combinado com o controle externo do trabalho escolar e a privatização, seja ela direta ou indireta, das instituições de ensino. Essa abordagem transforma a escola pública, impondo a lógica neotecnicista que privilegia a eficiência e a produtividade em detrimento de uma educação integral e emancipadora, desvirtuando o propósito original da educação como um direito humano universal.

Dessa forma, "A função política emancipatória e crítica da escola é sequestrada, assim como a autonomia do trabalho docente e a contextualização do processo pedagógico" (Santos, 2012, p. 16). A Pedagogia do Mercado introduziu a desvalorização dos professores, a meritocracia, a individualização e a fragmentação através de processos pedagógicos padronizados e avaliações externas. Esse modelo instaurou o controle ideológico sobre a escola e o trabalho dos professores, ao mesmo tempo em que promovia a ideia de um salvacionismo neoliberal e de um relativismo pós-crítico como solução para a suposta "crise" da educação pública.

Essa abordagem desqualifica a educação, ajustando-a às exigências da classe dominante, ao formar um exército de reserva funcional para o mercado de trabalho, conter as pressões resultantes da organização da classe trabalhadora e sustentar as relações capitalistas de produção. Em essência, a educação pública é moldada para servir aos interesses do mercado, minando sua capacidade de promover a emancipação social e a crítica das desigualdades estruturais.

Diante disso, foi fundamental revisitar os acontecimentos desencadeados pela ruptura institucional de 2016, que desmantelaram ações e políticas estruturais em território nacional, reverberando na trajetória de execução estabelecidas pelo PNE 2. Esse processo resultou não somente na redução do orçamento destinado à educação, como também instituiu a perseguição a docentes, pesquisadores e estudantes em todo o país como prática comum (Tuão, 2018).

Para Ramos e Frigotto (2017), em vez de promover debates e propostas voltadas à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade curricular e à formação de professores, optou-se por um caminho de desmonte e desconfiguração. Soma-se a isso a polarização ideológica e mudança na agenda nacional, dos quais se destacam o crescente debate ideológico em torno de questões educacionais, como a Escola Sem Partido e a militarização das escolas, o que desviou a atenção de políticas

educacionais estruturantes, fragmentando o foco e enfraquecendo o papel unificador do PNE, desrespeitando a Constituição e tentando impor uma agenda de pensamento totalitário no campo educacional.

No entanto, mais uma vez, o cenário futuro para a implementação do Plano não reflete o empenho colocado em sua criação. A ampliação da obrigatoriedade escolar e o apelo por maior acesso às creches encontram barreiras, pois, mesmo sendo resultado de uma emenda constitucional e de uma legislação complementar, o financiamento ainda é incerto. Apesar da insistência em uma gestão mais eficiente dos recursos e dos controles por parte de órgãos de fiscalização, a magnitude do Plano não se sustenta apenas com os recursos atuais.

À medida que o tempo passou, o envolvimento da sociedade civil, que foi intenso na elaboração do plano, diminuiu. O monitoramento das metas e a pressão para o cumprimento das mesmas enfraqueceram, dificultando sua efetividade. Esses fatores, em conjunto, levaram o PNE 2 a ser relegado à condição de agenda secundária, apesar de sua relevância inicial e do impacto potencial que poderia ter sobre a educação no país. A ausência de mecanismos eficazes para assegurar a implementação das metas reforçou esse quadro de esvaziamento (Cara, 2019).

De acordo com a Análise final da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei nº 13.005/2014, divulgada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o balanço final do PNE 2 foi bastante negativo:

Infelizmente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi escanteado por sucessivos governos durante sua vigência, e os indicadores contemplando até 2023, seu penúltimo ano, apontam para o descumprimento, ao seu fim, da maioria dos objetivos nele estabelecidos. As metas estruturantes do Plano, com prazo até 2018, não foram alcançadas. Este balanço revela dados preocupantes. **Em dez anos de vigência, apenas 4 das 20 metas foram ao menos parcialmente cumpridas. No conjunto do Plano, a maioria dos objetivos prescritos em suas metas está longe de ser cumprida, mesmo com atraso** (CNDE, 2024a, p.7 – grifo nosso).

Em seu estudo, Cara (2019) conclui que a política de austeridade fiscal implementada a partir de 2016 comprometeu seriamente a realização de muitas metas do PNE 2, assim como a execução de suas estratégias. Muitas das políticas e ações em andamento sofreram alterações significativas, e sucessivos cortes orçamentários impactaram especialmente os programas do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conforme a CNDE

(2024a), os investimentos em educação pública e privada, entre 2015 e 2020, mantiveram-se praticamente inalterados em relação ao PIB, com um percentual de 5,5% em 2015 e 5,4% em 2020, evidenciando a dificuldade de atingir a meta de 10% do PIB até 2024. Isso resultou na diminuição dos recursos destinados a estados e municípios, o que prejudicou a qualidade social e pedagógica da educação básica. É imperativo realizar uma análise crítica da situação atual da educação brasileira, sendo crucial a discussão sobre o processo de construção do novo PNE.

3.2 Análise Crítica do PL 2614/2024 e o Novo PNE 2024-2034: Qualidade da Aprendizagem na Educação Básica e Financiamento Educacional

Entre os anos de 2003 e 2016, o Brasil passou por transformações sociais e econômicas significativas, que impactaram diretamente o bem-estar da população, especialmente os mais vulneráveis. Para Sader (2008), com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência (Partido dos Trabalhadores – PT), embora houvesse certa continuidade em relação a políticas econômicas do governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), houve um redirecionamento das prioridades para políticas sociais focadas no combate à pobreza e na integração regional Sul-Sul¹⁰. Isso resultou na revalorização do papel do Estado como agente promotor do crescimento econômico.

As políticas implantadas durante os governos de Lula e Dilma Rousseff afetaram diretamente a educação, com iniciativas voltadas à inclusão e ampliação do acesso à escola, principalmente para as populações mais desfavorecidas. Programas como o Bolsa Família, com suas condicionalidades relacionadas à frequência escolar, e o Programa Mais Educação, que buscava ampliar a jornada escolar dos estudantes mais pobres, são exemplos de ações que buscavam promover a permanência escolar e a equidade educacional.

Contudo, a implementação dessas políticas revelou tensões internas ao Ministério da Educação (MEC) e à base social de apoio dos governos. Se, por um lado, houve avanços em inclusão, por outro, surgiram contradições, como a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que introduziu uma lógica de regulação baseada em metas de desempenho em avaliações de larga escala. Essa

¹⁰ A integração regional Sul-Sul ou sul-americana é um processo que visa promover o comércio, a logística e o desenvolvimento entre os países da América do Sul.

ferramenta de regulação, alinhada a padrões internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), traz à tona uma agenda que privilegia resultados mensuráveis em detrimento de uma formação integral e crítica dos estudantes, revelando uma adequação do sistema educacional brasileiro às orientações de organismos internacionais como a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico OCDE (Brasil, 2007).

A análise crítica do Projeto de Lei nº 2614/2024, que propõe o novo PNE 2024-2034, precisa ser feita à luz dessas contradições históricas e das tensões entre avanços e retrocessos, cujo conteúdo e proposta precisam ser examinados em relação ao atual contexto político e econômico do Brasil. Vimos que este contexto é marcado por um período de maior austeridade fiscal, mudanças nas diretrizes de políticas públicas e uma crescente influência de ideologias neoliberais, que frequentemente promovem a redução do papel do Estado em setores como educação, saúde e previdência.

Isso posto, o desafio é verificar se o PL representa uma continuidade da tendência de adequação às políticas neoliberais, focadas, por exemplo, em resultados quantitativos e avaliações externas, ou se propõe avanços em direção a uma educação emancipadora, crítica, científica e que promova o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. Para isso, é essencial avaliar se o documento reflete um compromisso com a formação de sujeitos críticos e preparados para a complexidade do mundo contemporâneo, ou se perpetua uma lógica tecnicista e instrumental que compromete a autonomia intelectual e cidadã dos estudantes.

Torna-se relevante aqui destacar o papel da CONAE enquanto instância de caráter democrático na construção educacional do país. Durante a vigência do governo do PT, a sociedade brasileira mobilizou-se intensamente em busca de políticas educacionais eficazes, refletindo uma ampla participação popular. Acoreações como a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014) destacaram-se como marcos significativos desse processo democrático, consolidando importantes fundamentos para a educação no país. Essas iniciativas contaram com o envolvimento de milhões de cidadãos e milhares de delegados em etapas que vão do nível municipal ao nacional (Brasil, 2024a).

Os debates promovidos nessas conferências focaram, principalmente, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na criação do Sistema Nacional de Educação

(SNE). Os documentos finais resultantes desses eventos enfatizaram a necessidade de uma maior articulação entre as diferentes esferas governamentais e a sociedade civil, além de apresentar diretrizes e ações voltadas para a construção de uma política educacional que priorizasse a democratização, a universalização e a inclusão. Entretanto, após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, houve uma intervenção que desconfigurou o Fórum Nacional de Educação (FNE), comprometendo a agenda democrática para a CONAE 2018. Esse contexto resultou na interrupção dos processos de participação e interação entre o governo e a sociedade, levando à extinção de canais de participação social e à redução de fóruns e conselhos que antes eram parte integrante da política nacional de participação social (Brasil, 2024a).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para o seu terceiro mandato, houve um aumento nas demandas por maior participação de diversos atores sociais e políticos na formulação de políticas públicas. Em resposta, foram retomadas iniciativas de participação social, como a plataforma Brasil Participativo, que permitiu à população contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas, e a realização de plenárias em todo o país voltadas à elaboração do Plano Plurianual (PPA) 2024-2027. As reivindicações por reativação de programas e instituições, especialmente no Ministério da Educação (MEC), cresceram. Um dos principais pedidos foi a recomposição plural e democrática do Fórum Nacional de Educação (FNE), responsável pela organização das conferências e essencial para a convocação de uma nova CONAE, com o objetivo de elaborar o novo PNE (Brasil, 2024a).

Contudo, apesar da mobilização da sociedade civil, expressa no Documento Final da CONAE (2024), a versão do PL ficou bastante aquém das propostas sugeridas no documento. De acordo com a Nota Técnica elaborada pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, sob o título “Análise comparada da Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, das proposições da Conferência Nacional de Educação 2024 e do Projeto de Lei nº 2614/2024, enviado pelo Ministério da Educação para o Congresso Nacional”, muitas proposições feitas pela CONAE foram suprimidas no documento como veremos mais adiante nessa discussão.

Destarte, em março de 2024, o coordenador do Fórum Nacional de Educação (FNE), e presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Araújo, entregou, oficialmente, o Documento Final da Conferência

Nacional de Educação (CONAE) 2024, ao ministro da Educação, Camilo Santana. O documento compreende o resultado das discussões realizadas nas etapas municipais, estaduais e nacionais da conferência, e contém diretrizes, metas e propostas para a educação no Brasil, refletindo os debates e as deliberações de diversos setores da sociedade, como gestores educacionais, professores, estudantes, e movimentos sociais, com o objetivo de orientar as políticas públicas educacionais para o período correspondente ao novo PNE.

Em 27 de junho de 2024 é apresentado o Projeto de Lei (PL) nº 2614/24 que propõe o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, para apreciação do Presidente da República seguido por debates na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, onde a disputa pela aprovação integral do projeto continua (Dourado et al., 2024). Com uma base de apoio em minoria entre os parlamentares, o processo exigirá uma forte articulação popular, a etapa final é a aprovação do Congresso Nacional. O documento foi elaborado pelo Poder Executivo, com participação de diversos atores, com destaque ao Ministério da Educação, sendo assinado eletronicamente por Camilo Sobreira de Santana (ministro da Educação), Fernando Haddad (ministro da Fazenda) e Simone Tebet (ministra do Planejamento).

Em termos descritivos, o documento foi estruturado em duas partes. A primeira delas apresenta o corpo jurídico do Projeto de Lei, formada por 24 artigos, nos quais são delimitadas as diretrizes que pautaram a formulação do Plano, bem como algumas das formas de monitoramento de sua evolução e as entidades responsáveis por esta tarefa. Neste sentido, o artigo 4º elenca onze objetivos do Plano, sendo eles:

- I - o fortalecimento dos princípios do Estado Democrático de Direito, com ênfase na promoção da cidadania;
- II - a consolidação da gestão democrática do ensino público;
- III - a proteção e o desenvolvimento da primeira infância;
- IV - a garantia do direito à educação, com ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis, com vistas à melhor formação humanística, profissional, cultural, científica e tecnológica da juventude;
- V - a superação do analfabetismo de jovens e adultos;
- VI - a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de preconceito de origem, raça, sexo, cor e idade e de formas de discriminação;
- VII - a universalização do atendimento escolar à população de quatro a dezessete anos, e a oferta de oportunidades educacionais aos que não tiveram acesso na idade própria;
- VIII - a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, consideradas as dimensões do acesso, da

permanência, dos processos educativos e dos resultados aprendizagem e de desenvolvimento;
 IX - a valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento da profissionalização docente;
 X - a democratização do acesso ao ensino superior e à pós-graduação;
 e
 XI - o aumento do investimento público em educação, em consonância com o disposto nos art. 211, § 7º, e art. 214, *caput*, inciso VI, da Constituição (Brasil, 2024b, p. 2-3).

Já no artigo 7º são definidos o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; e o Fórum Nacional de Educação (FNE) como os entes representativos responsáveis pelo monitoramento das ações do PNE e, ao mesmo tempo, pela proposição de políticas públicas que assegurem o cumprimento dos objetivos, metas e estratégias contidas no anexo da Lei. Dentre estes, cabe destaque ao Fórum Nacional de Educação, que atua na coordenação e organização das Conferências Nacionais de Educação (CONAE).

A segunda parte do Plano Nacional de Educação proposto (PL nº 2614/2024) consiste no anexo que detalha metas e estratégias. Diferentemente da versão anterior do PNE 2, este projeto introduz uma nova organização, na qual são apresentados, antes das metas, os objetivos correspondentes. Posteriormente, as metas são delineadas, frequentemente acompanhadas de submetas (identificadas por letras como a, b, c, d, etc.), com o propósito de especificar e detalhar as proposições. O documento contém 18 objetivos, 58 metas e 252 estratégias, abrangendo uma vasta gama de temas relacionados à educação, que vão desde a educação básica até a valorização do magistério e o desenvolvimento da pós-graduação.

A considerar a abrangência dos temas contemplados, a análise se concentrará nas áreas consideradas mais sensíveis para a educação brasileira em face do fortalecimento do modelo de gestão e investimento na era neoliberal, a saber: qualidade da aprendizagem na Educação Básica e financiamento educacional. Esses tópicos estão expressos, respectivamente, nos objetivos 5 (metas a, b, c, d, e) e 18 (metas a, b, c, d) do projeto, sendo cruciais para a avaliação crítica dos avanços e retrocessos propostos pelo novo PNE em termos de uma educação emancipadora e inclusiva.

3.2.1 Qualidade da aprendizagem na Educação Básica: Objetivo 5 do Projeto de Lei nº 2614/2024

A busca pela qualidade educacional sempre esteve no cerne das lutas em defesa da escola pública no Brasil. No entanto, essa noção de qualidade assume diferentes significados, conforme os atores sociais envolvidos, o contexto histórico e as condições políticas. Essa diversidade reflete a disputa contínua por diferentes projetos de qualidade para a escola pública, os quais defendem distintas funções sociais para a instituição. Segundo Cara (2019), essa luta é permeada por diferentes concepções de qualidade que se alinham ao modelo de desenvolvimento em vigor, gerando um campo de disputas ideológicas.

A noção oficial de qualidade educacional, amplamente adotada nos últimos anos, está atrelada à lógica da produção de resultados, uma característica fundamental das políticas educacionais influenciadas pela racionalidade técnica e neoliberal. Esse modelo de "regulação por resultados" é baseado em avaliações externas que medem o desempenho imediato dos sistemas de ensino e das escolas, conforme metas definidas por instâncias de poder centralizadas.

Esse padrão de abordagem, que prioriza a quantificação do desempenho escolar, permanece uma constante nas políticas educacionais das últimas décadas. Diante disso, temos como objetivo analisar os desdobramentos desse modelo de regulação da qualidade educacional e sua presença no Projeto de Lei (PL) nº 2614/2024 que propõe o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, bem como o caráter da aprendizagem proposta. A análise será direcionada especificamente ao objetivo 5 do PL, que trata da qualidade da aprendizagem na Educação Básica, a fim de avaliar se ele reproduz ou supera as limitações impostas por essa visão tecnicista da educação.

É oportuno lembrar, tendo por referências os estudos de Saviani (2010), que desde a década de 1990, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, característicos do antigo tecnicismo pedagógico, continuaram a influenciar as políticas educacionais, sobretudo devido à ascensão das diretrizes neoliberais. Nesse contexto, a noção de "aprender a aprender" foi resignificada, dando origem ao que se pode denominar neotecnicismo e neoescolanovismo pedagógico.

Essa nova abordagem concebe a escola como um espaço que deve manter os indivíduos constantemente atualizados, não necessariamente com o objetivo de

garantir acesso ao mercado de trabalho, que, como bem observa Saviani (2010), tem se tornado cada vez mais restrito em função das dinâmicas do capitalismo contemporâneo. Em vez disso, o foco passa a ser a garantia da empregabilidade, ou seja, a capacidade de adaptação contínua às exigências do mercado, sem necessariamente assegurar uma colocação estável.

É preciso destacar como o processo de apreensão do conhecimento por parte dos alunos é descrito pelo PL sempre como “aprendizagem”, ao nosso ver, isso é sintomático. O objetivo 5 versa sobre: “Garantir a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão” (Brasil, 2024b, p. 14) A aprendizagem referendada está descrita logo adiante, na estratégia 5.1 dessa meta:

Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **a BNCC, conforme previsão da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**, ambas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, a fim de aperfeiçoar os currículos estaduais e municipais do ensino fundamental e do ensino médio, consideradas as especificidades dos estudantes e dos territórios, além dos resultados de avaliação e monitoramento da implementação dos currículos (Brasil, 2024b, p. 15, grifo nosso).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica (Brasil, 2018b), enquanto que a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica (Brasil, 2018c). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, representa uma política de caráter normativo, voltada para a Educação Básica no Brasil. Estruturada em campos de experiência para a Educação Infantil e em áreas do conhecimento e componentes curriculares para o Ensino Fundamental, a BNCC define as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a sua trajetória escolar (Brasil, 2018b).

Partimos do princípio de que a BNCC, enquanto política educacional de caráter normativo, busca atender a um projeto mais amplo, que engloba as esferas do Estado, do governo e da sociedade, em consonância com o contexto específico em que foi desenvolvida. Esse projeto está intrinsecamente relacionado às dinâmicas de poder

que influenciaram sua formulação, envolvendo também aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Logo na introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conceito central é explicitado: o desenvolvimento de competências. O documento define competência como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar demandas complexas da vida cotidiana, exercer a cidadania de forma plena e atuar no mundo do trabalho” (Brasil, 2018b, p. 6).

Essa definição revela uma clara conexão teórica com a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud, que argumenta que os conhecimentos escolares tradicionais são insuficientes e desatualizados em face das demandas do mercado contemporâneo. Para Perrenoud, a educação deve priorizar conhecimentos essenciais, sempre vinculados à sua aplicabilidade prática, com foco na resolução de problemas complexos e na integração com a vida socioeconômica.

A pedagogia das competências busca promover uma reorganização do currículo escolar, priorizando habilidades práticas em detrimento de conteúdo específicos, como observado na BNCC. Essa abordagem favorece a expansão da carga horária com itinerários interdisciplinares, enquanto enfatiza a capacidade dos estudantes de aplicar e organizar o conhecimento em contextos práticos.

Ao não priorizar a aquisição de conteúdos especializados, o enfoque está na utilidade imediata dos conhecimentos adquiridos. Essa perspectiva faz parte de um movimento educacional mais amplo, baseado na ideia de “aprender a aprender,” que entende a escola como apenas uma parte do processo contínuo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel da instituição é guiar os alunos na organização e na gestão do conhecimento prático. O professor, por sua vez, assume a função de tutor, orientando os alunos na prática e no desenvolvimento de projetos próprios, conforme destacado por Laval (2019).

No estudo de Diógenes (2020), a parceria entre o Brasil e os organismos internacionais para o financiamento da Educação Básica, está profundamente vinculada ao processo de reforma do Estado brasileiro, iniciado na década de 1990. Sob a perspectiva da BNCC, essa parceria reforça uma formação do aluno voltada principalmente para a capacitação técnica, alinhada às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

Dessa forma, a educação tende a ser instrumentalizada, priorizando habilidades operacionais em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Para a autora:

A BNCC é uma política que vem fortalecer o Estado neoliberal pelo fato de que sua prioridade é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, isto é, ela reduz a formação apenas à perspectiva técnica, deixando de contemplar e priorizar a criticidade do aluno no espaço escolar. Essas proposições estão atreladas aos interesses dos organismos internacionais, bem como com os acordos que foram firmados para obtenção de financiamento da educação (Diógenes, 2020, p. 15).

Nesse sentido, eis a aprendizagem normatizada na BNCC, de caráter superficial, com fins puramente operacionais, de natureza prática, experimental e empírica. Inclusive, esse foi um ponto do PL criticado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, no que define como “lacunas” do documento, há a ausência de uma proposição clara no que tange a premissa de uma qualidade social na educação, onde é fundamental “uma abordagem interdisciplinar que não substitua a disciplinaridade nem esvazie os conteúdos científicos e suas epistemologias” (CNDE, p.11, 2024b).

Segundo a crítica, é imperativo que a educação não se restrinja a práticas tecnicistas e operacionais, mas que integre uma perspectiva interdisciplinar sem esvaziar os conteúdos científicos, assegurando uma formação omnilateral e emancipadora. Isso demonstra a tensão entre políticas de formação técnica e uma educação crítica, essencial para a emancipação plena dos sujeitos.

Ainda sob uma perspectiva normativa, enquanto política educacional, é possível identificar uma contradição entre o discurso de qualidade social da educação e as determinações que reforçam a regulação da qualidade com base na lógica dos resultados, que constitui a métrica de “Qualidade” da aprendizagem expressa no PL, com orientação pautada pela BNCC. Vejamos as menções sobre esse instrumento aferidor nas estratégias do objetivo 5:

Estratégia 5.1: Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a BNCC, [...], além dos resultados de avaliação e monitoramento da implementação dos currículos.

Estratégia 5.5: [...] aprimorar e tornar censitários os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e do ensino médio [...].

Estratégia 5.6: Divulgar bienalmente os resultados de aprendizagem e os indicadores educacionais do Saeb relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino [...].

Estratégia 5.7: Elaborar índice para avaliação da qualidade da educação básica que agregue indicadores como desempenho e fluxo escolar.

Estratégia 5.8: Aperfeiçoar os processos de avaliação e apropriação dos resultados educacionais pelas escolas [...].

Estratégia 5.9: Fomentar avaliações diagnósticas e formativas nas unidades educacionais e nos sistemas de ensino em todos os anos do ensino fundamental e séries do ensino médio [...] (Brasil, 2024b, p. 15 - 16).

A influência da BNCC na definição das avaliações de aprendizagem, determinadas pelas escolas, evidencia uma ênfase maior na eficiência e eficácia em termos de resultados, em claro contraste com os princípios de qualidade social defendidos em outras abordagens educacionais.

A centralização das atenções nas avaliações e resultados no PL, como indicadores exclusivos de qualidade da aprendizagem, evidencia a continuidade de políticas públicas que priorizam a regulação da produção de resultados em acordo com a concepção neoliberal vigente também na educação. Essas medidas promovem uma relação direta entre os resultados obtidos e a qualidade do trabalho realizado pelas escolas, refletindo uma lógica produtivista. Nesse contexto, é comum que se utilizem metodologias aparentemente objetivas, embasadas em dados numéricos, que procuram legitimar a materialidade das práticas educacionais sob o pretexto de rigor científico (Shiroma; Evangelista, 2011).

É importante reconhecer que o PL apresenta alguns avanços, ao adotar uma abordagem mais transversal na explicitação dos princípios de igualdade e equidade ao longo das metas, embora ainda falte maior especificidade em diversas delas. No entanto, quando se trata da avaliação da qualidade, prevalece uma perspectiva quantitativa, claramente influenciada por uma lógica de intensificação instrumental, alinhada aos princípios do mercado e voltada para a obtenção de resultados.

Em determinados trechos do PL, a abordagem genérica se limita a mencionar a necessidade de indicadores de avaliação e a observância de um padrão nacional de qualidade para a educação básica pública. No entanto, é a meta 5, que trata da qualidade da aprendizagem na Educação Básica, que assume um papel central ao esclarecer a lógica de avaliação da qualidade educacional. Essa avaliação toma como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e que, desde então, tem sido o principal

indicador para aferir a qualidade da educação básica no país (Brasil, 2007). Durante a tramitação do projeto de lei, o Ministério da Educação justificou a meta ao destacar que o Ideb representava uma síntese dos maiores desafios contemporâneos da educação básica, apontando a necessidade de melhorar o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes. Além disso, o índice foi concebido como uma ferramenta de condução de políticas educacionais e de acompanhamento da qualidade educacional, responsabilizando tanto a sociedade quanto os gestores públicos por sua utilização e resultados (Brasil, 2011).

Conforme Nardi (2021) sugere em sua análise, essa prática, por um lado, busca mensurar a qualidade da educação; por outro, tem o efeito de induzir mudanças nas escolas, orientadas pelo fortalecimento dos resultados que são considerados mais úteis ao sistema. Tal enfoque, frequentemente criticado, reforça a lógica tecnicista e meritocrática que privilegia a eficiência e o desempenho imediato, em detrimento de uma compreensão mais ampla e emancipadora da educação.

Em consonância com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024b), concordamos que o PL carece de muitas melhorias, em especial aos mecanismos de garantia da qualidade da educação, esse aspecto foi amplamente discutido e referenciado no texto da CONAE (Brasil, 2024a), que propõe, por exemplo, a regulação e implementação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (Sinaeb). A proposta atual, assentada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ao focar fortemente na aprendizagem, deixa de lado uma abordagem mais completa e sistêmica que considere a qualidade social da educação e uma avaliação mais ampla do sistema educacional como um todo.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), que começou a ser delineado em 2016, representou um avanço significativo na busca por uma avaliação mais alinhada com os princípios de qualidade social, sua proposta enquanto processo avaliativo:

[...] implica produzir informações sobre contexto, recursos, processos e resultados educacionais e, ao mesmo tempo, ampliar o próprio conceito de 'resultados' para além das proficiências em testes padronizados. No âmbito de tal empenho, incluem-se ainda as tarefas de: produzir um leque mais amplo de indicadores de qualidade, promover e viabilizar iniciativas de avaliação institucional participativa e fortalecer o caráter diagnóstico, pedagógico e formativo da avaliação (Brasil, 2016, p. 17).

A CONAE (2024) debateu extensamente sobre esse mecanismo. Sobre a sua dinâmica de funcionamento elucidou que:

[...] o Sinaeb comporta duas dimensões: uma que se refere ao resultado das avaliações externas, ou seja, dos testes aplicados aos (às) estudantes, e outra que se refere aos dados sobre o perfil institucional, o perfil do(a) estudante e de sua condição social e econômica. Os resultados dessas dimensões nesta proposta, devem ser cruzados. Além disso, as informações institucionais e dos alunos devem ser instrumentos de crivo e balizador dos dados coletados pelos testes padronizados. A criação do índice de Nível Sócio Econômico dos estudantes (NSE) também deve ser, a partir de agora, incorporada ao processo avaliativo do Sinaeb, pois se apresenta como indicador muito importante para a melhoria da qualidade social da educação e para a superação de desigualdades. Esse entendimento do Sinaeb, portanto, se contrapõe à concepção de avaliação pautada na métrica, na quantificação, no ranqueamento e na classificação de instituições educativas (Brasil, 2024a, p. 147-148).

Dessa forma, constatamos que o Sinaeb direciona sua atenção para as desigualdades que impactam o processo de escolarização e, conseqüentemente, geram desafios educacionais no Brasil, destacando que o combate a essas desigualdades deve ir além da simples análise de resultados em testes padronizados. Lamentavelmente, a proposta não conseguiu progredir além de uma concepção inicial, especialmente após a decisão do Ministério da Educação, durante o governo Temer, de revogar a portaria que instituíra o sistema.

Essa revogação frustrou, na época, os esforços para alinhar a avaliação da educação básica a padrões de qualidade social, que poderiam ter contribuído para um diagnóstico mais preciso das desigualdades educacionais no Brasil. Além disso, é importante destacar que essa proposta também não foi incorporada no PL, o que evidencia uma continuidade da falta de articulação entre a avaliação educacional e as políticas que visam à promoção da equidade e da qualidade na educação. A ausência dessa integração limita a capacidade de enfrentar os desafios estruturais que afetam a educação básica no país.

3.2.2 Financiamento educacional, Austeridade e Eficiência. Objetivo 18 do Projeto de Lei nº 2614/2024

A questão do financiamento da educação é um aspecto central para compreender as dinâmicas que influenciam a qualidade do ensino no Brasil, especialmente no contexto das influências neoliberais que permeiam as políticas

educacionais contemporâneas. Esse debate reflete as tensões entre as demandas por eficiência e produtividade e a necessidade de assegurar uma educação que seja crítica, emancipadora e voltada para a formação integral dos sujeitos.

Nesta subseção, propõe-se examinar as estratégias de financiamento delineadas no PL nº 2614/2024, investigando como elas dialogam com os princípios de austeridade fiscal e eficiência na gestão educacional, destacando os impactos dessa abordagem na alocação e utilização de recursos públicos. Além disso, busca-se analisar as condições econômicas reais do país e as fontes de financiamento previstas, avaliando sua viabilidade para garantir o cumprimento das metas propostas pelo PL. A discussão é embasada em dados, legislações e análises críticas, com o intuito de desvelar os desafios e as limitações que podem comprometer a concretização das diretrizes educacionais em um cenário marcado por restrições orçamentárias.

Giovanni Alves (2008) analisa o capitalismo global destacando a reconfiguração do coletivo de trabalho sob os preceitos do toyotismo. Lembremos que nesse modelo, a regulação salarial é pautada pela “captura” da subjetividade do trabalhador, manifestada na formação de equipes, na implementação de remuneração flexível e na busca incessante pelo cumprimento de metas. A lógica da “redução de custos”, característica central desse sistema, afeta sobretudo os recursos relacionados à força de trabalho. Contudo, essa prática não se limita a um aspecto econômico, mas revela uma estratégia simbólica de produção artificial da escassez, com o objetivo de pressionar e emular o desempenho dos trabalhadores.

Na empresa toyotista, o controle da força de trabalho ocorre por estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador à lógica do capital. O discurso da ‘gestão pela competência’ é a ideologia da técnica estranhada ou da racionalidade tecnológica que perpassa o novo complexo de reestruturação produtiva do capital (Alves, 2008, p. 77).

O financiamento educacional no Brasil tem sido fortemente influenciado por essa reconfiguração do mundo do trabalho, expressa nos modelos gerencialistas ou *accountability*¹¹, que priorizam eficiência, eficácia e resultados quantificáveis. Essa

¹¹ O termo *accountability* refere-se à responsabilização e transparência na gestão pública, especialmente no uso de recursos e na obtenção de resultados. Em contextos educacionais, implica monitoramento e avaliação contínuos para garantir que os investimentos estejam alinhados a metas e objetivos previamente definidos. Segundo Nardi (2011), essa prática é frequentemente associada a

abordagem, alinhada ao novo gerencialismo, busca modernizar os sistemas educacionais por meio de mecanismos de responsabilização e controle. Segundo Laval (2019), o gerencialismo insere no ambiente educacional valores do setor empresarial, como produtividade e competição, transformando a qualidade da educação em um conceito mensurável e vinculado a metas de desempenho. Essa lógica, presente no PL nº 2614/2024, posiciona a racionalização dos recursos como uma solução central para os desafios financeiros enfrentados pelo setor educacional. O documento estabelece, em várias de suas metas e estratégias, mecanismos de monitoramento e avaliação que associam, diretamente, a alocação de recursos à melhoria dos indicadores de desempenho educacional.

Um exemplo claro dessa conexão no PL pode ser encontrado no capítulo VI, artigo 14, inciso IV:

CAPÍTULO VI DO FINANCIAMENTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 13. O PNE será financiado com recursos vinculados à educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com fundos constitucionais vinculados à educação, entre outras fontes previstas na legislação.

Art. 14. O financiamento da educação pública básica nacional, de competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, observará:

- I - a construção de equidade na capacidade de financiamento dos sistemas públicos de educação básica;
- II - o padrão nacional de qualidade pactuado no âmbito da federação;
- III - o Custo Aluno Qualidade – CAQ, de que trata o art. 211, § 7º, da Constituição; e
- IV - **o monitoramento da relação entre a alocação dos recursos financeiros e a melhoria da qualidade da oferta educativa e dos resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes** (Brasil, 2024b, p. 5, grifo nosso).

Percebemos que o financiamento da educação pública básica é condicionado à relação entre a alocação de recursos e a melhoria da qualidade educacional e dos resultados de aprendizagem. Essa abordagem destaca a *accountability* como uma ferramenta essencial para assegurar que os investimentos realizados pelo poder público resultem em ganhos concretos no desempenho escolar. No entanto, ela

modelos gerencialistas, que enfatizam eficiência e desempenho, mas podem desconsiderar as condições estruturais e as desigualdades sociais no processo educacional.

reforça uma visão reducionista da educação, ao focar em métricas quantitativas como sendo o principal parâmetro de avaliação.

Para delimitar melhor esse aspecto, torna-se pertinente retomar e desenvolver, de forma breve, a principal política de fundos para o financiamento da educação brasileira: O Fundeb. A política de fundos para financiamento da educação no Brasil iniciou-se em 1996, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996. Com vigência até 2006, o Fundef representou um marco na tentativa de mitigar desigualdades regionais no ensino fundamental por meio de repasses vinculados à quantidade de matrículas (Oliveira, 2020).

Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Diferentemente de seu antecessor, o Fundeb ampliou sua abrangência para toda a educação básica, incluindo educação infantil, ensino médio e modalidades como educação de jovens e adultos.

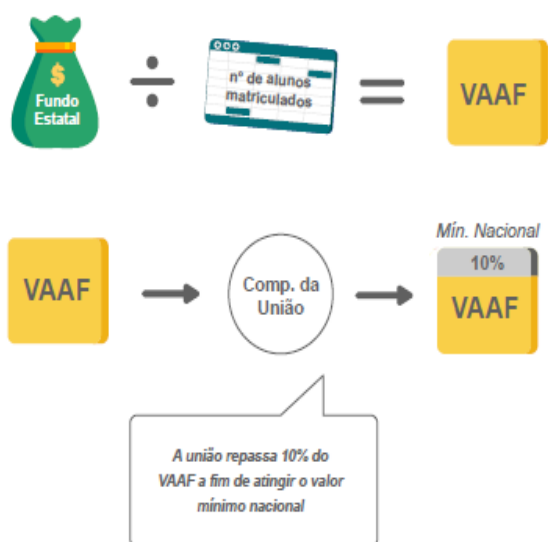
O Fundeb tornou-se permanente em 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108/2020 e da Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020). Um ano depois, esse instrumento regulador sofre uma alteração com a Lei nº 14.276/2021. Essa nova versão trouxe inovações significativas, como o aumento gradual da complementação da União, que deve atingir 23% até 2026, manteve a Complementação da União (COUN) referente ao Valor Aluno Ano Fundo (VAAF) e a introdução da COUN do Valor Aluno Ano Total (VAAT) além do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) (Brasil, 2021a).

Na versão permanente, além da Complementação-VAAF, foram criadas duas novas modalidades: Complementação-VAAT (Valor Anual Total por Aluno) e Complementação-VAAR. A primeira busca considerar a totalidade das receitas disponíveis para educação, a segunda representa um reforço à COUN, enquanto a última vincula repasses a indicadores de desempenho e gestão (Brasil, 2020).

Quadro 3: Complementação da União no Fundeb Permanente

2.1 DA COMPLEMENTAÇÃO DO VALOR ANUAL POR ALUNO (VAAF)

A complementação do Valor Anual por Aluno (**VAAF**), é composta por 10% da distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o VAAF não alcançar o mínimo definido nacionalmente. O valor base para o cálculo é o resultado da razão entre os recursos recebidos relativos às receitas e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino.



2.2. DA COMPLEMENTAÇÃO DO VALOR ANUAL TOTAL POR ALUNO (VAAT)

Quando o valor do VAAF já acrescido dos 10% da complementação da União ainda **não atinge o mínimo definido nacionalmente**, a União repassa, no mínimo, 10,5% do valor para cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, para que a rede alcance o padrão mínimo de qualidade. A complementação do Valor Anual Total por Aluno (**VAAT**) tem esse nome pois se dá em função do valor anual total por aluno, isto é, o valor inicial somado à complementação da União.

O VAAT é um dos institutos inovadores da nova Lei do Fundeb. Anteriormente, se um município não atingisse o mínimo nacional, mas seu Estado tivesse atingido, o Município não receberia a complementação da União. Agora, se após a complementação do fundo estadual/distrital (VAAF), a rede de ensino municipal (juntamente à rede estadual/distrital) ainda não atinge o mínimo, ela recebe a complementação do VAAT. A complementação-VAAT representará as receitas dos Fundos e demais disponibilidades vinculadas à educação, realizadas nos dois exercícios financeiros anteriores ao de referência (dados consolidados), corrigidas pelo percentual da variação nominal das receitas totais integrantes dos Fundos, considerado o período de 24 meses, com encerramento em junho do exercício anterior ao da transferência das receitas. Esse parâmetro pretende diminuir a desigualdade entre os Municípios, ofertando uma educação pública de qualidade a toda a população do estado.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Cartilha Novo Fundeb*. Brasília, 2021b. p. 15.

Essa imagem foi retirada de uma cartilha elaborada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que explica detalhadamente as regras e inovações do Novo Fundeb, incluindo a complementação da União (VAAF, VAAT e VAAR), e aborda as transições previstas até 2026. Ela foi projetada para orientar gestores sobre o funcionamento, distribuição de recursos e condicionalidades previstas pela Lei nº 14.113/2020.

O Fundeb é composto por 20% das receitas de impostos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) de estados e municípios. Esses recursos são redistribuídos entre os entes federados com base no número de matrículas ponderadas, considerando etapas e modalidades da educação básica. A União complementa o fundo nos casos em que o valor mínimo VAAF não é alcançado em determinada unidade da federação. O VAAT inova no sentido de manter a COUN caso a rede pública de ensino (estadual/distrital ou municipal) ainda não atinja o

mínimo VAAF nacional (Brasil, 2021). Esse instrumento, segundo a Lei nº 14.113/2020, intenta dirimir as desigualdades, sobretudo entre os municípios.

Se a COUN-VAAT atua como fator de equalização entre os entes, a COUN-VAAR vai na contramão, pois seu repasse está vinculado a determinadas condições, sendo “destinada às redes públicas de ensino que apresentarem melhoria nos indicadores de atendimento e de aprendizagem, considerando a redução das desigualdades e o cumprimento de condicionalidades previstas” (Brasil, 2021b, p.17).

Quadro 4: Condicionalidades para habilitação à Complementação da União - VAAR e indicadores para a distribuição dos recursos entre os entes habilitados

Gestão
I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho; II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica; III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades; IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020; V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.
Evolução de indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica
I - o nível e o avanço, com maior peso para o avanço, dos resultados médios dos estudantes de cada rede pública estadual e municipal nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, ponderados pela taxa de participação nesses exames e por medida de equidade de aprendizagem; II - as taxas de aprovação no ensino fundamental e médio em cada rede estadual e municipal; III - as taxas de atendimento escolar das crianças e jovens na educação básica presencial em cada ente federado, definido de modo a captar, direta ou indiretamente, a evasão no ensino fundamental e médio.
Medida de equidade da aprendizagem
I – será baseada na escala de níveis de aprendizagem, definida pelo Inep, com relação aos resultados dos estudantes nos exames nacionais referidos no inciso I do § 2º deste artigo;

II - considerará em seu cálculo a proporção de estudantes cujos resultados de aprendizagem estejam em níveis abaixo do nível adequado, com maior peso para:

- a) os estudantes com resultados mais distantes desse nível;
- b) as desigualdades de resultados nos diferentes grupos de nível socioeconômico e de raça e dos estudantes com deficiência em cada rede pública.

Ponderações das matrículas

Etapas, modalidades, duração da jornada, tipo de estabelecimento
 Nível socioeconômico dos educandos e indicadores de disponibilidade de recursos vinculados à educação, e de utilização do potencial de arrecadação tributária
 Obs: as ponderações de matrículas para a Complementação-VAAR podem ser diferentes daquelas da Complementação-VAAF

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na Lei nº 14. 113/2020 com as alterações dadas pela Lei nº 14.276/2021b.

A COUN-VAAR deve atingir 2,5% do total de contribuições subnacionais até 2026, é distribuída às redes públicas que cumprem condicionalidades descritas no quadro anterior, como escolha de gestores com base em mérito e desempenho, evidências de evolução em indicadores de atendimento, melhoria de aprendizagem com redução de desigualdades, além da adesão aos referenciais curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Gutierrez e Farenzena (2024), esses critérios evidenciam a influência da Nova Gestão Pública, que prioriza resultados mensuráveis em detrimento de uma análise mais ampla das condições socioeconômicas.

Embora o VAAR represente um aumento de complementação de recursos por parte da União, suas condicionalidades também levantam preocupações quanto à perpetuação de desigualdades, ao beneficiar redes com melhores condições estruturais em detrimento das mais vulneráveis. Ademais, a vinculação de repasses a indicadores de desempenho pode fomentar uma cultura de competitividade e ranqueamento, desconsiderando especificidades locais (Laval, 2019).

Para Gutierrez e Farenzena (2024), o Fundeb permanente, por seu caráter contínuo e aumento das porcentagens de complementação de recursos financeiros aos estados, distrito federal e municípios, representa um avanço importante na busca pela equidade educacional no Brasil. Contudo, o VAAR reflete tensões entre eficiência gerencialista e justiça social, colocando em pauta o desafio de conciliar resultados mensuráveis com a garantia do direito à educação em condições igualitárias. Estudos futuros devem aprofundar o debate sobre os impactos dessas políticas para redes públicas de ensino e para a inclusão educacional.

A eficiência, nesse contexto, é frequentemente utilizada como justificativa para redistribuir recursos com base nos resultados das avaliações externas. O Saeb, por exemplo, permanece desempenhando um papel central no monitoramento das metas educacionais, conforme previsto no PL. Como destacado por Dardot e Laval (2016), essa prática reforça a competitividade e cria uma cultura de resultados que invisibiliza as disparidades existentes nas redes de ensino. Além disso, os professores e gestores escolares acabam assumindo a responsabilidade exclusiva pelos resultados, o que intensifica a pressão profissional e compromete a autonomia docente. Essa dependência de indicadores padronizados reforça o caráter tecnicista das políticas públicas, priorizando soluções imediatas e mensuráveis que não atendem à complexidade das demandas educacionais brasileiras.

Nesse contexto, mais uma vez as avaliações externas tornam-se o principal instrumento de regulação e controle das políticas educacionais, segundo Oliveira (2020, p.96):

A avaliação passou a constituir-se em elemento central dessa regulação, passando a fornecer indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão muitas vezes influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e, em alguns casos, até mesmo a remuneração dos docentes, sem falar obviamente, na determinação em última instância dos currículos.

Dessa forma, segundo Oliveira (2020) a avaliação se torna um imperativo, direcionando recursos e estratégias para o alcance de indicadores previamente estipulados, desempenhando um papel que vai além da simples validação de uma suposta qualidade educacional. Elas têm se consolidado como ferramentas de regulação, seleção, classificação e incentivo, além de orientar a distribuição de recursos financeiros com base em indicadores que priorizam o desempenho dos sistemas de ensino. Esse modelo enfatiza os propósitos instrumentais da escolarização, elevando os padrões de desempenho com base em testes padronizados e indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entretanto, essa ênfase nos resultados desconsidera as condições estruturais das escolas e o impacto das desigualdades sociais no desempenho dos estudantes.

Embora o discurso da eficiência e da *accountability* seja apresentado como solução para a racionalização dos recursos educacionais, ele frequentemente subordina as políticas públicas às demandas de mercado, com implicações significativas para o financiamento educacional. Conforme Oliveira (2020), a

centralidade das avaliações nas decisões de financiamento demonstra uma preocupação maior com o cumprimento de metas quantitativas do que com o fortalecimento de uma educação socialmente referenciada. Esse modelo limita a aplicação dos recursos a aspectos diretamente relacionados ao alcance de resultados, em detrimento de uma abordagem mais ampla e inclusiva.

Ao analisar as proposições do PL, apesar de reconhecer os parcos avanços em cada temática elencada, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação aponta que ele representa um retrocesso em relação às conquistas obtidas com o PNE 2014-2024, considerando, sobretudo, a ausência de mecanismos de garantia, clareza e controle da aplicação dos recursos:

[...] esta proposição [PL] ainda necessita de substantivas melhorias estruturais e específicas. De forma estrutural, o novo Plano Nacional de Educação precisa sinalizar, em suas disposições preliminares, diretrizes e objetivos (capítulos I, II e III), a necessidade de articulação da política educacional a planos de desenvolvimento econômico e social que viabilizem a realização dos objetivos, metas e estratégias neles anunciadas, o que esta proposição, advinda do Ministério da Educação, não contempla. Para tal realização, é necessária ainda uma previsão de avaliação institucional e estrutural das políticas, extensamente debatida e referenciada no texto da Conae 2024 (CNDE, 2024b, p. 2).

A crítica levantada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação ao PL aponta uma falha significativa na articulação entre a política educacional e os planos de desenvolvimento econômico e social. Ao não estabelecer de forma clara essa conexão nas diretrizes e objetivos do novo PNE, o projeto corre o risco de isolar a educação de um contexto mais amplo e integrado, que é essencial para a realização plena dos objetivos, metas e estratégias previstas. Isso implica que a educação não pode ser pensada de forma dissociada do desenvolvimento social e econômico, pois são esses fatores que garantem as condições materiais para a implementação de uma educação emancipadora e inclusiva.

Além disso, a ausência de um mecanismo robusto de avaliação institucional e estrutural das políticas educacionais, que deveria estar amplamente discutido e previsto conforme o texto da CONAE (Brasil, 2024a), também representa uma lacuna preocupante. Sem uma previsão clara de acompanhamento e avaliação das políticas propostas, o PNE perde um elemento crucial de governança, limitando sua capacidade de se ajustar às demandas reais e de garantir a qualidade e a efetividade das estratégias educacionais ao longo de sua execução (CNDE, 2024b).

Essa crítica é particularmente relevante para a análise de avanços ou retrocessos do PL, já que a falta de integração com outros setores do desenvolvimento nacional e a ausência de mecanismos de avaliação contínua podem minar a capacidade do novo PNE de promover uma educação que seja ao mesmo tempo crítica, inclusiva e comprometida com a formação integral dos cidadãos.

Uma das principais preocupações levantadas pela Campanha é a redução das metas de financiamento e investimentos públicos em educação, o que pode comprometer a efetivação do direito à educação de qualidade, principalmente para as populações mais vulneráveis. A Campanha argumenta que, ao flexibilizar as metas e diminuir o compromisso com a expansão de recursos, o novo PNE se alinha a uma agenda neoliberal que prioriza a eficiência econômica. Esse posicionamento ressalta a possibilidade de que o PL esteja contribuindo para a mercantilização da educação, adotando uma perspectiva neotecnicista, que pode resultar na formação de indivíduos mais voltados para o mercado de trabalho imediato e precarizado (Saviani, 2010).

De acordo com o estudo de Cury (2018), o financiamento da educação pública no Brasil é um tema que constantemente desafia o equilíbrio entre metas de qualidade e as limitações impostas pelas políticas fiscais. A Meta 18 do PL nº 2614/2024, que propõe garantir níveis adequados de investimento público, se insere em um contexto de restrições financeiras impostas por medidas como o teto de gastos e, mais recentemente, o arcabouço fiscal, instituído pela Lei Complementar nº 200/2023. Este cenário traz implicações diretas sobre a viabilidade de alcançar os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em investimentos educacionais, conforme discutido na Conferência Nacional de Educação (CONAE) (Brasil, 2024a).

A Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) manifestou-se publicamente sobre o PL nº 2614/2024, encaminhado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional, destacando sua incongruência com o documento base da Conferência Nacional de Educação, realizada em janeiro de 2024. Apesar de a CONAE ter sido fruto de um processo democrático que envolveu milhares de participantes, incluindo trabalhadores da educação, estudantes e especialistas, o PL ignora completamente suas diretrizes. Além disso, a Fineduca (2024) também aponta a falta de clareza e coerência em diversos pontos do texto, como, a título de exemplo, na Meta 18.a:

1) A meta 18.a relacionada ao financiamento estabelece: “Ampliar o investimento público em educação, de modo a atingir o equivalente a 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB até o sexto ano de vigência deste PNE, e 10% (dez por cento) do PIB até o final do decênio, em consonância com o que estabelece o art. 214, caput, inciso VI, da Constituição.”

Verifica-se, em primeiro lugar, a contradição entre a política de austeridade proposta pelo Governo Federal e aprovada pelo Congresso Nacional que estabeleceu limites ao conjunto das despesas primárias da União e, em segundo lugar, o fato da meta intermediária de 7% somente ser atendida faltando 3 anos para o término do plano, o que deixaria 3 pontos percentuais para serem implementados nesse curto período. Trata-se, portanto, de um passo para trás, pois lança-se para 2034 uma meta que deveria ter sido cumprida em 2024 nos termos da lei que ainda está em vigor, uma vez que a vigência do atual PNE foi estendida para 2025.

A Fineduca defenderá no Congresso Nacional a aprovação da seguinte redação para a meta 18.a, baseada nas deliberações da Conae 2024:

Ampliar o volume de recursos públicos aplicados exclusivamente na educação pública, com a ampliação de, ao menos 0,5% do PIB ao ano, de modo a atingir, no mínimo, o equivalente a 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB até o quarto ano de vigência deste PNE, 8% (nove por cento) no oitavo ano e, no mínimo, 10% (dez por cento) do PIB até o final do decênio, em consonância com o que estabelece o art. 214, caput, inciso VI, da Constituição (Fineduca, 2024).

A crítica da Fineduca (2024) é contundente ao apontar a contradição entre o discurso de ampliação de recursos para a educação e as limitações impostas pela austeridade fiscal, como evidenciado pela meta 18.a. A proposta de um aumento gradual mais consistente, com a ampliação de 0,5% do PIB ao ano, é vista como uma alternativa mais realista para garantir os recursos necessários, permitindo que as metas sejam cumpridas em prazos mais adequados. O texto completo da Associação critica o PL nº 2614/2024 por sua abordagem limitada ao financiamento da educação, destacando a falta de metas claras e recursos suficientes para garantir a expansão e a qualidade do ensino. A entidade ressalta que o PL retrocede em relação ao PNE anterior, especialmente na ausência de compromisso explícito com o aumento dos investimentos públicos em educação.

Desde a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a meta de atingir 7% do PIB em investimentos públicos em educação até o quinto ano e 10% ao final do decênio não foi alcançada. Dados de 2024 mostram que o país investiu apenas 5,1% do PIB no setor educacional, evidenciando uma lacuna significativa entre o estabelecido e o realizado (Sala; Piolli, 2024). Este atraso, por sua

vez, impõe novos desafios ao PNE 2024-2034, que herda metas não cumpridas enquanto precisa lidar com um ambiente fiscal mais restritivo.

O histórico das metas de financiamento revela uma dificuldade crônica em priorizar a educação no orçamento público. Desde a primeira versão formalizada do PNE em 2001 até o plano mais recente, as discussões em torno do financiamento foram constantemente marcadas por adiamentos e vetos, como exemplificado pelo veto presidencial à meta de 7% do PIB no PNE 2001-2010 (Guiraldelli Jr., 2003). A vinculação constitucional de um percentual do PIB para a educação só foi efetivamente formalizada com a Emenda Constitucional nº 59/2009, mas sua implementação plena permanece problemática.

Art. 4º O caput do art. 214 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação, acrescido do inciso VI:

‘Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

[...]

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.’ (NR) (Brasil, 2009).

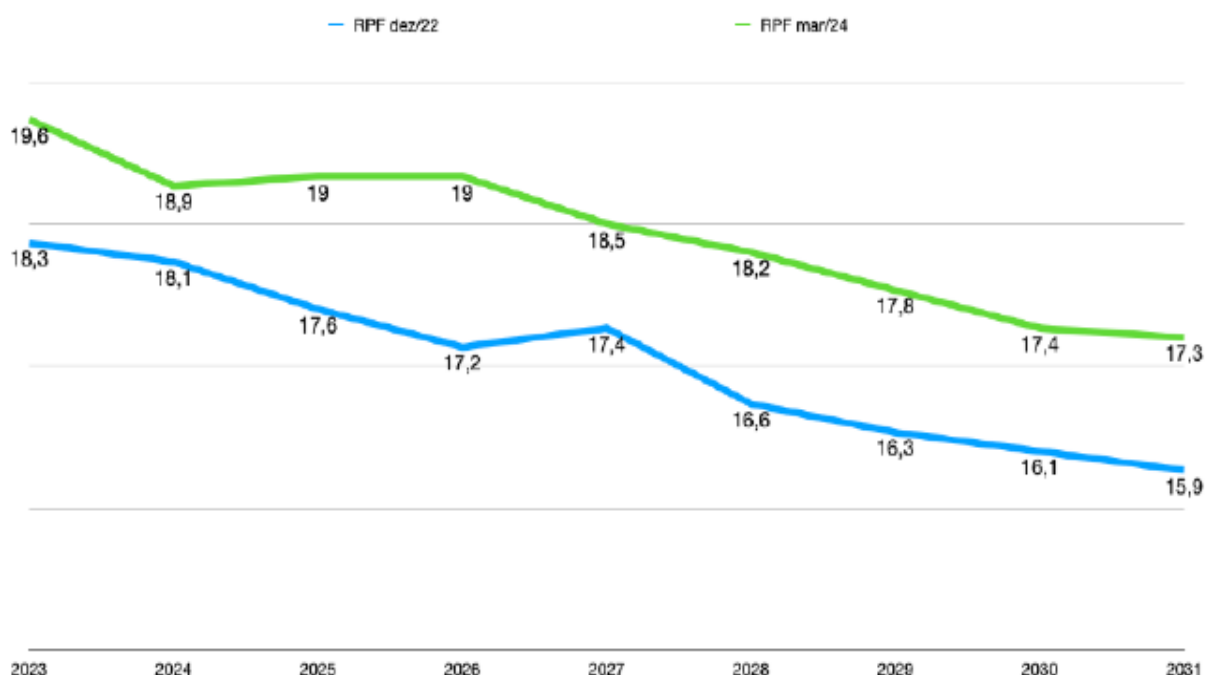
É fato que a vinculação do Produto Interno Bruto (PIB) com a educação, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, representou um avanço na tentativa de assegurar um padrão de financiamento contínuo e proporcional ao crescimento econômico nacional. O dispositivo no art. 214, inciso VI, sinalizou a necessidade de estabelecer metas concretas para a aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB. Esse marco reforçou a centralidade da educação no planejamento nacional, mas sua efetividade depende da compatibilidade com políticas fiscais, como a austeridade, que podem limitar a realização prática das metas estipuladas.

O novo regime fiscal sustentável, conhecido como arcabouço fiscal, substituiu a Emenda Constitucional nº 95/2016, mas manteve a lógica de contenção das despesas primárias¹². A Lei Complementar nº 200/2023 estabelece um teto para o

¹² Despesas primárias referem-se aos gastos realizados pelo governo federal para a manutenção de políticas públicas e serviços essenciais, excluindo os pagamentos de juros e encargos da dívida

crescimento das despesas públicas, limitando-o a 70% do crescimento da receita primária e impondo um teto absoluto de 2,5% acima da inflação (Brasil, 2023). Essa restrição é incompatível com as metas de crescimento dos investimentos em educação, que dependem de um aumento proporcional às receitas para atender às demandas crescentes do setor.

Gráfico 2: Projeções de despesa primária: relatórios de projeções fiscais de dezembro de 2022 x março de 2024 - 2023-2031 (% do PIB)



Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório de Projeções Fiscais 2023-2031. Tesouro Nacional, (Brasil, 2024c).

A linha azul (RPF dez/22) corresponde à projeção apresentada no Relatório de Projeções Fiscais de dezembro de 2022, elaborado durante a vigência da EC nº 95/2016. Por sua vez, a linha verde (RPF mar/24) reflete as projeções do Relatório de Projeções Fiscais de março de 2024, já sob a vigência da Lei Complementar nº 200/2023. A comparação entre as projeções dos dois relatórios evidencia que a principal diferença entre o antigo teto de gastos, aprovado no governo Temer, e o novo arcabouço fiscal, implementado no governo Lula, está no ritmo das mudanças, e não no sentido delas (Brasil, 2024c).

pública. Essas despesas englobam, por exemplo, saúde, educação, infraestrutura, previdência social e assistência social.

Em ambos os casos, verifica-se uma redução das despesas primárias executadas pela União em relação ao PIB, o que representa uma diminuição da participação estatal na economia como um todo. Esse caráter decrescente das projeções, observável em ambos os cenários, parece contradizer a proposta de aumentar os gastos públicos com educação pública, que visam passar dos atuais 5,1% do PIB para 10% até 2034 (Brasil, 2024b).

De acordo com Sala e Piolli (2024), o arcabouço fiscal representa uma continuidade das políticas de austeridade fiscal que condicionam o financiamento educacional ao cumprimento de metas fiscais. Esse modelo impede a expansão necessária para atingir os 10% do PIB propostos pelo PNE, colocando em risco não apenas a meta de financiamento, mas também a efetivação de outras metas que dependem de recursos adequados.

Embora a Constituição Federal determine um piso mínimo de 18% das receitas de impostos da União para a educação, essa vinculação entra em conflito com os limites do arcabouço fiscal. Como apontado por Sala e Piolli (2024), o crescimento dos mínimos constitucionais, atrelado diretamente à receita, exige uma relação de 1:1 entre receita e despesa. No entanto, o arcabouço limita esse crescimento a uma relação de, no máximo, 0,7:1, gerando um descasamento que inviabiliza o cumprimento simultâneo das duas regras.

Esse descasamento também afeta a sustentabilidade de programas como o Fundeb, que, embora esteja fora do arcabouço fiscal, depende de complementações federais que podem ser reduzidas diante das limitações orçamentárias (Sala; Piolli, 2024). Assim, mesmo medidas positivas, como o aumento progressivo da participação da União no Fundeb, podem ser insuficientes para compensar a estagnação dos investimentos gerais em educação.

Os dados apresentados pelo Tesouro Nacional e pela CONAE (2024), mostram que, para alcançar os 10% do PIB em investimentos educacionais, seria necessário rever as políticas de austeridade fiscal e criar mecanismos que priorizem a educação como área estratégica para o desenvolvimento nacional. A CONAE propôs limitar as despesas financeiras com a dívida pública, redistribuir recursos e ampliar a vinculação de receitas para a educação, de modo a

impedir que as políticas de austeridade que limitam o pagamento das despesas primárias do Poder Executivo constringam a elevação dos

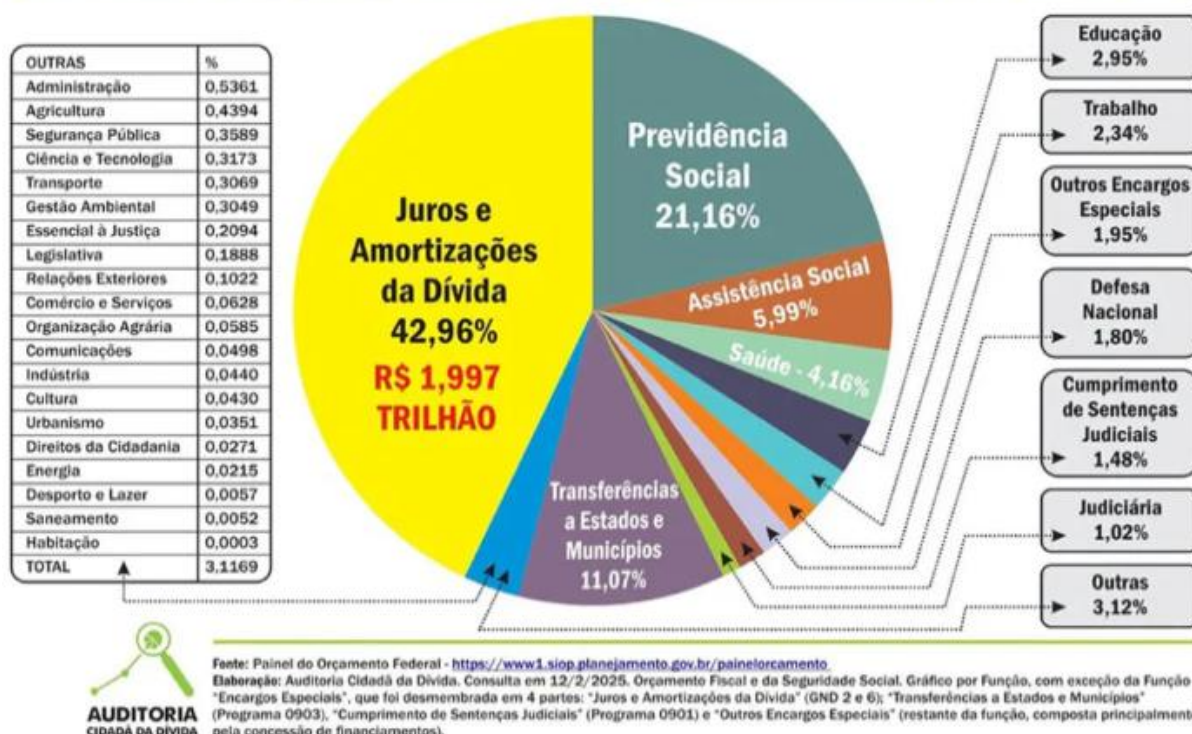
recursos aplicados em educação pela vinculação constitucional dos impostos (Brasil, 2024a, p. 180).

Na prática, a CONAE sugere a exclusão da educação das restrições impostas pelo novo arcabouço fiscal. Para isso, propõe uma inversão na lógica do arcabouço, direcionando as limitações ao crescimento das despesas financeiras, em vez de restringir as despesas primárias. O documento final da Conferência recomenda, nesse sentido, "estabelecer um limite para o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública, fixando-o em 70% da média paga nos últimos cinco anos e renegociando os 30% restantes referentes ao ano vigente" (Brasil, 2024a, p.181).

Entretanto, Sala e Piolli (2024) alertam que essas propostas enfrentam resistência política significativa e dependem de reformas estruturais, como uma reforma tributária progressiva que amplie a arrecadação de maneira justa. Sem essas mudanças, a viabilidade do financiamento educacional adequado continuará comprometida.

A análise do financiamento educacional à luz do arcabouço fiscal revela uma incompatibilidade estrutural entre as metas estabelecidas no PNE e as políticas fiscais vigentes. Para que a Meta 18 do PL nº 2614/2024 seja cumprida, é indispensável não apenas um aumento nominal dos investimentos, mas também uma revisão das regras fiscais que constroem a expansão das despesas públicas. Somente com a superação dessas barreiras será possível alcançar uma educação de qualidade, socialmente referenciada e capaz de atender às necessidades do país.

A CONAE acerta ao direcionar o foco para a dívida pública, que representa o maior entrave no orçamento federal. As despesas com serviços, juros e amortizações consomem quase metade dos recursos da União, comprometendo a capacidade de investimento em áreas essenciais. Nesse contexto, a Auditoria Cidadã da Dívida (ACD) divulga, anualmente, um gráfico que expõe de forma clara a alocação dos recursos do orçamento público federal. Esse levantamento destaca o expressivo privilégio conferido ao Sistema da Dívida, evidenciando o contraste com os recursos limitados destinados a setores fundamentais como educação e saúde.

Gráfico 3: Orçamento Executado (pago) em 2024: R\$ 4,648 trilhões**Orçamento Federal Executado (pago) em 2024 = R\$ 4,648 TRILHÕES**

Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida (2025) - Confira o novo gráfico do Orçamento Federal de 2024 e o Dividômetro.

Analisando o gráfico é possível perceber que, embora o governo atual se declare como progressista, sua condução econômica mantém os pilares centrais do modelo neoliberal, priorizando o pagamento de juros e amortizações da dívida pública em detrimento de investimentos sociais, como saúde e educação. Essa dinâmica é corroborada pelos dados apresentados anualmente pela Auditoria Cidadã da Dívida (2025), que evidenciam o imenso peso das despesas financeiras no orçamento público federal, ocupando 42,96% do total em 2024, o equivalente a R\$ 1,997 trilhão.

Sobre o caráter “progressista” do governo do PT, Alves (2024) defende a ideia de que o partido em questão, como maior representante da esquerda política brasileira, após as contrarreformas neoliberais da década de 90, perdeu a sua essência ideológica e passou pelo o que ele chama de “O grande transformismo”

A década de 1990 foi marcada pelas contrarreformas neoliberais no Estado e na economia, bem como pelo fortalecimento do ethos neoliberal na sociedade civil por meio da manipulação midiática. Foi assim que se constituiu o Estado neoliberal, uma estrutura de poder reproduzida nas décadas seguintes por todos os governos – de direita ou de esquerda – da República brasileira. O PT, partido histórico da esquerda brasileira, passou por um Grande Transformismo e

conformou-se com a reprodução da ordem dominante. Durante os governos do PT, sob o espírito do lulismo, afirmou-se o Estado neoliberal. O neoliberalismo eliminou a política, mas isso só ocorreu devido à eliminação do protagonismo antagônico da esquerda social e política contra a ordem burguesa. Tanto quanto o neoliberalismo, o Grande Transformismo foi responsável pelo aprofundamento da miséria política na vida brasileira. Assim, *a morte da política pelo neoliberalismo é a morte da esquerda social e política capaz de criticar a ordem burguesa*. Isso contribuiu para consolidar o Estado neoliberal, que em 2024 completa trinta anos de domínio efetivo do capitalismo neoliberal no país – com o apoio da esquerda brasileira representada pela figura carismática de Luís Inácio “Lula” da Silva (PT) (Alves, 2024, p. 17-18 – grifo do autor).

Giovanni Alves (2024) apresenta o conceito de "Grande Transformismo" para descrever a mudança ideológica e política pela qual o Partido dos Trabalhadores (PT) passou a partir da década de 1990. Esse processo resultou na transformação do partido, que historicamente se apresentava como uma força da esquerda progressista, em um gestor da ordem neoliberal burguesa. Com isso, o PT abandonou uma agenda de reformas sociais amplas em favor de políticas públicas focalizadas e programas de transferência de renda, alinhando-se aos princípios econômicos neoliberais.

Essa transformação não é um fenômeno isolado, mas parte de uma tendência global que afetou partidos de esquerda em diversas nações, como o Partido Trabalhista britânico, sob Tony Blair, e o Partido Social-Democrata alemão, sob Gerhard Schröder. Alves (2024) dialoga com o conceito de "transformismo" elaborado por Antônio Gramsci (1891-1937), que descreve como a classe dominante cooptava gradualmente lideranças das classes subalternas para neutralizar movimentos de oposição e preservar a hegemonia cultural e política.

Para Gramsci, o transformismo opera por meio da concessão de posições de poder ou da incorporação parcial de demandas populares, promovendo mudanças superficiais que evitam transformações estruturais significativas. No caso brasileiro, o "Grande Transformismo" simboliza como o PT abandonou uma postura combativa em relação à ordem estabelecida, tornando-se parte do mecanismo de preservação do status quo neoliberal.

Essa análise evidencia o caráter contraditório do governo atual e sua proposta educacional expressa no PL nº 2614/24, que, embora identificado como progressista, mantém a lógica de priorização dos lucros da elite financeira e aceita as elevadas taxas de juros da dívida pública, em detrimento de investimentos em áreas essenciais como saúde e educação. O conceito de Alves (2024) denuncia a dificuldade da

esquerda brasileira de romper com as estruturas que sustentam a hegemonia neoliberal, consolidando um modelo político que reflete concessões e adaptações à ordem burguesa.

Assim, ao explorar o "Grande Transformismo", o autor nos convida a refletir sobre como as estratégias de neutralização de lideranças populares enfraquecem os movimentos de transformação social, dificultando a construção de uma verdadeira vontade coletiva nacional-popular. Nesse sentido, a crítica se torna indispensável para entender os limites de efetivação de um Plano Nacional de Educação, no que tange ao seu financiamento, onde demonstramos que suas metas não serão cumpridas por ausência de recursos, limitados pela austeridade fiscal.

Fattorelli (2024) também afirma que essa priorização das despesas financeiras não é neutra. Ela reflete uma escolha política que favorece os interesses da burguesia capitalista e do sistema financeiro, consolidando a hegemonia dos bancos e grandes investidores na definição das prioridades econômicas do país. O arcabouço fiscal, aprovado em substituição ao teto de gastos, ainda que tenha flexibilizado algumas restrições, mantém as bases de austeridade econômica, restringindo a capacidade do Estado de expandir as despesas primárias, como o investimento em políticas educacionais emancipadoras. A CONAE (Brasil, 2024a), ao propor limitar o pagamento de juros e renegociar parte da dívida pública, aponta para a necessidade de inverter essa lógica, mas enfrenta resistências profundas no interior do próprio governo e de setores hegemônicos da sociedade.

O impacto desse modelo na educação é evidente. A meta 18 do PL nº 2614/2024, que trata da ampliação e melhoria do financiamento educacional, enfrenta barreiras significativas para sua viabilização. Um dos entraves é a vinculação de recursos a metas de desempenho, que reforça a lógica de mercado, priorizando resultados quantitativos e alinhando os repasses financeiros a indicadores de eficiência. Apesar do discurso de racionalização, os impactos sociais dessa abordagem são frequentemente negligenciados.

Ao priorizar escolas e redes com melhores desempenhos, a tendência será o aprofundamento das desigualdades educacionais, deixando de lado regiões com maior vulnerabilidade socioeconômica, onde os desafios para alcançar resultados são mais complexos. Com base em Laval (2019), essa abordagem evidencia o quanto o financiamento educacional segue submetido a uma racionalidade tecnicista e gerencialista, características marcantes das reformas neoliberais.

Nessa perspectiva, mesmo em um cenário político favorável à educação enquanto discurso, a prática econômica revela os limites estruturais impostos pela manutenção da política monetária vigente, com taxas de juros elevadas que drenam recursos públicos e dificultam o fortalecimento de políticas educacionais universais, como destaca Maria Lucia Fattorelli (2024), o peso do Sistema da Dívida no orçamento público impõe restrições severas ao aumento de investimentos educacionais, limitando ainda mais a capacidade de promover uma equidade real na alocação de recursos. Esses fatores não apenas reduzem a capacidade de financiamento, mas também reforçam desigualdades sociais, pois concentram renda em um setor restrito da sociedade enquanto precariza serviços públicos essenciais.

Portanto, a análise do financiamento educacional no contexto do novo PNE exige uma crítica profunda às bases neoliberais que sustentam o modelo fiscal brasileiro. Não se trata apenas de ampliar os recursos destinados à educação, mas de repensar as prioridades estruturais do orçamento público, rompendo com a lógica de subordinação ao capital financeiro. Sem essa ruptura, a educação continuará sendo tratada como um setor secundário, subordinado a metas de austeridade que contradizem os ideais de uma sociedade justa e emancipadora defendidos no plano discursivo das políticas públicas.

4 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, analisamos o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e o Projeto de Lei (PL) nº 2614/24, que institui o PNE 2024-2034, com recorte na qualidade da aprendizagem e no financiamento educacional, de modo a compreender suas implicações para a educação pública brasileira no atual contexto político, econômico e ideológico. Para isso, foi fundamental examinar a influência da educação tecnicista e dos organismos internacionais sobre os Planos Nacionais de Educação, bem como investigar o processo de formulação do PL nº 2614/24, considerando as disputas políticas e econômicas envolvidas. Aprofundamos nossa análise em duas metas específicas: a Meta 5, que trata da qualidade da aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio, e a Meta 18, referente ao financiamento e infraestrutura da Educação Básica, a fim de verificar a existência de vestígios de um projeto desenvolvimentista refletido nessa política educacional.

Ao longo da pesquisa, evidenciamos que a organização da educação está diretamente vinculada às necessidades do processo produtivo. Assim, as políticas educacionais têm historicamente desempenhado um papel central na adequação da formação escolar às exigências da força de trabalho em cada fase do desenvolvimento capitalista.

No Brasil, esse processo tem raízes na industrialização tardia, que ocorreu de forma acelerada a partir da década de 1930, mas consolidou-se apenas no período do regime militar (1964-1985). Durante esse período, a Ditadura Militar impulsionou um modelo desenvolvimentista voltado à modernização da economia, que exigia uma formação técnica para atender à crescente demanda por mão de obra qualificada. Foi nesse contexto que o tecnicismo se tornou a principal orientação pedagógica, articulando-se com a política estatal de educação profissionalizante e atendendo aos interesses do capital estrangeiro, especialmente por meio dos Acordos MEC-USAID, que trouxeram para o país influências diretas do modelo educacional norte-americano.

A pedagogia tecnicista, institucionalizada com a Lei nº 5.692/1971, consolidou uma concepção instrumental da educação, na qual o ensino foi estruturado com base na racionalização dos processos pedagógicos, na fragmentação curricular e no desenvolvimento de competências específicas para o trabalho. Essa perspectiva, fortemente influenciada pelos princípios da Teoria Geral da Administração e pelo taylorismo, buscava adaptar a escola às exigências produtivas da época,

transformando o ensino em um processo padronizado e eficiente. Como aponta Kuenzer (2002), essa pedagogia estava alinhada ao projeto político da Ditadura Militar, que via a educação como um instrumento para a qualificação da força de trabalho e para a manutenção da ordem social, promovendo um ensino voltado para a obediência e a conformidade.

Desde a crise estrutural do fordismo na década de 1970, a reestruturação produtiva e a ascensão do modelo toyotista redefiniram não apenas o mundo do trabalho, mas também a educação, que passou a ser orientada pelos novos princípios de flexibilidade, polivalência e produtividade. Esse movimento consolidou-se no Brasil a partir da década de 1990, período em que os organismos internacionais, alinhados à agenda neoliberal, passaram a ditar os rumos das políticas educacionais, promovendo a substituição de uma formação humanística por um ensino voltado para competências e habilidades instrumentais.

Freitas (1995), previu que a crescente intervenção do capital na educação escolar levaria a uma ênfase no retorno do ensino técnico e operacional, esvaziando a reflexão crítica e privilegiando o desenvolvimento de competências demandadas exclusivamente pelo mercado. Mais tarde, o autor caracterizou esse fenômeno como uma retomada do tecnicismo sob novas bases, o chamado neotecnicismo (Freitas, 1995). De forma semelhante, Saviani (2010) identificou a transposição do conceito empresarial de “qualidade total” para a escola, transformando o ensino em um serviço prestado a clientes e consolidando a lógica de mercado no sistema educacional. Kuenzer (2002) reforça essa análise ao demonstrar que a valorização do capital na fase toyotista exige uma nova pedagogia que internalize os métodos flexíveis de organização e gestão do trabalho dentro do ambiente escolar.

De acordo com Cara (2019), entre 2003 e 2016, os governos do Partido dos Trabalhadores promoveram mudanças significativas no campo social e econômico, implementando políticas de redistribuição de renda e ampliando investimentos em educação. No auge desse período, em 2014, foi sancionado o PNE 2014-2024, que estabelecia metas ambiciosas, como a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação. A previsão era que parte desse financiamento viesse dos royalties do petróleo do pré-sal, uma estratégia alinhada a um projeto desenvolvimentista que buscava combinar crescimento econômico e inclusão social. No entanto, esse cenário foi abruptamente interrompido em 2016, com o impeachment de Dilma Rousseff, caracterizado por Martuscelli (2020) como um golpe jurídico-midiático-parlamentar. O

afastamento da presidenta marcou o início de um ciclo de ataques às instituições democráticas, aprofundando a crise política e econômica do país.

A ascensão de Michel Temer à presidência resultou na imediata implementação de uma agenda ultraneoliberal, pautada pela austeridade fiscal e pelo desmonte de políticas públicas. A Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como Teto de Gastos, congelou os investimentos sociais por 20 anos, inviabilizando a vinculação mínima de 18% da arrecadação da União para a educação e comprometendo diretamente a execução das metas do PNE 2014-2024. Além disso, a alteração no regime de partilha do pré-sal, que facilitou a entrada de empresas privadas na exploração petrolífera, reduziu os recursos antes destinados à educação pública, aprofundando o desfinanciamento do setor.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para um terceiro mandato, em 2022, havia uma expectativa de que as políticas neoliberais seriam revertidas ou ao menos mitigadas. No entanto, a análise do PL nº 2614/24 evidencia a continuidade dessas diretrizes, especialmente nas áreas de qualidade da aprendizagem e financiamento educacional. A Meta 5 reafirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo estruturante da educação básica, reforçando uma abordagem neotecnicista centrada em competências e habilidades mensuráveis, com base em avaliações padronizadas. Essa concepção reduz a educação a um treinamento funcional para o mercado de trabalho, marginalizando a formação crítica e cidadã dos estudantes.

No que se refere ao financiamento, a Meta 18 do PL nº 2614/24 promete a ampliação dos investimentos na educação, mas essa promessa esbarra nos limites impostos pelo Novo Arcabouço Fiscal (NAF). Como demonstrado na pesquisa, o orçamento educacional passou de uma situação de subfinanciamento para um quadro de (des)financiamento, tornando inviável a recomposição dos recursos necessários para o cumprimento das metas do PNE. A manutenção do ajuste fiscal como princípio orientador da política econômica inviabiliza a destinação de 10% do PIB para a educação, perpetuando um modelo de Estado que prioriza o pagamento da dívida pública em detrimento dos direitos sociais.

Outro aspecto preocupante do financiamento é a forma como os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) estão sendo distribuídos. Embora o Fundeb tenha sido renovado e tornado permanente pela Emenda Constitucional nº 108/2020, sua estrutura de financiamento introduziu novos mecanismos que reforçam a lógica da meritocracia e da responsabilização

individualizada das escolas e professores. Um exemplo claro disso é a alocação dos recursos do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), que está atrelada ao desempenho das redes de ensino nos índices de desenvolvimento, como o SAEB. Esse modelo transfere para as unidades escolares a responsabilidade pelo fracasso educacional, ignorando as desigualdades socioeconômicas e a precarização das condições de ensino, além de aprofundar a estratificação entre escolas que conseguem atingir os padrões exigidos e aquelas que, por múltiplos fatores estruturais, não conseguem.

Esse modelo de financiamento reforça a perspectiva da “eficiência” e da “produtividade” na gestão educacional, princípios centrais do gerencialismo pedagógico. Laval (2019) demonstra que essa racionalidade neoliberal transforma a educação em um serviço regulado por indicadores de desempenho, retirando da esfera pública a responsabilidade pela garantia do direito à educação. O resultado é a intensificação da competitividade entre escolas, a padronização do ensino e a ampliação da privatização, seja por meio do financiamento indireto a instituições privadas, seja pela introdução de parcerias público-privadas na gestão educacional.

Dessa forma, a análise dos Planos Nacionais de Educação evidencia que, ao contrário das expectativas de reversão das políticas ultraneoliberais com a eleição de um governo que se autodenominava progressista, observamos a manutenção dessas diretrizes sob novas roupagens. A concepção de qualidade da aprendizagem permanece atrelada ao cumprimento de indicadores tecnocráticos, enquanto o financiamento educacional continua subordinado às restrições fiscais impostas pelo Novo Arcabouço Fiscal e às lógicas meritocráticas do Fundeb.

Dessa forma, a análise dos Planos Nacionais de Educação evidencia que, longe de representar uma ruptura com as políticas ultraneoliberais, o terceiro governo Lula deu continuidade às restrições fiscais e ao tecnicismo educacional, retomados e impostos desde 2016. A permanência dessas diretrizes revela os desafios estruturais para a construção de um projeto educacional emancipador no Brasil, uma vez que o financiamento da educação segue subordinado aos interesses do capital financeiro e às imposições de austeridade. Para que se efetive uma educação crítica, omnilateral e verdadeiramente inclusiva, é necessário não apenas superar os entraves fiscais, mas redefinir as bases do Estado e das políticas públicas, priorizando a garantia do direito à educação em sua dimensão plena. Em última instância, a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora requer uma transformação estrutural do papel do Estado e das políticas públicas, garantindo o direito à educação como um

direito fundamental, e não como um serviço condicionado a métricas de desempenho e restrições orçamentárias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil 1964-1984**. Bauru: EDUSC, 2005.

ALVES, Giovanni. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, vol. 11, n. 2, p. 223-239, 2008.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Giovanni. **O Estado neoliberal no Brasil**: Uma tragédia histórica. Marília: Projeto editorial Praxis, 2024. p.13-42.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Renan. **O novo perfil metalúrgico do ABC**: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “just-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008). Campo Mourão: Fecilcam, 2012.

ARAÚJO, Renan. et al. Reformas do Ensino no Brasil e a Educação como contingência. **Cadernos CIMEAC**. Uberaba – MG, Brasil, v. 12, n. 1, 2022.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Confira o novo gráfico do orçamento federal de 2024 e o Dividômetro**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/confira-o-novo-grafico-do-orcamento-federal-de-2024-e-o-dividometro/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BACHA, Edmar; BOLLE, Monica Baumgarten. **Um ensaio sobre "O futuro da indústria no Brasil**: desindustrialização em debate". 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**: sistema, conselho e plano. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL, **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 20 de nov. de 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Dispõe sobre a criação do Fundef. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm Acesso em 15 de fev. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 15 de fev. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010**. MEC, Brasília, 2010a.

BRASIL. **Lei nº 12.351 de 22 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a exploração e a produção de petróleo, de gás natural e de outros hidrocarbonetos fluidos, sob o regime de partilha de produção, em áreas do pré-sal e em áreas estratégicas; cria o fundo social - fs e dispõe sobre sua estrutura e fontes de recursos; altera dispositivos da lei nº 9.478, de 23 de agosto de 1997; e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2010b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=lei&numero=12351&ano=2010&ato=9d0mzzq1kevpwt667>. Acesso em: 20 de nov. de 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7. Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: documento base preliminar para discussão. Brasília, DF: Diretoria de Avaliação Básica/Inep, 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1, no 241, p. 2-3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 10 de jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.679 de 14 de junho de 2018. Altera as leis nºs 12.304, de 2 de agosto de 2010, e 12.351, de 22 de dezembro de 2010; e dispõe sobre a política de comercialização de petróleo, de gás natural e de outros hidrocarbonetos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13679&ano=2018&ato=296QTV61UeZpWT0b1> Acesso em 15 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Versão final. Brasília, 2018b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base – Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.> Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm Acesso em 20 de nov. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021**. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 27 de dezembro de 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14276.htm Acesso em 15 de dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Cartilha Novo Fundeb**. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/CartilhaNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar n. 200, de 30 de agosto de 2023**. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). Brasília, 30 de agosto de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp200.htm Acesso em 15 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024**: para a construção do novo Plano Nacional de Educação. MEC, Brasília, 2024a. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/documentos/conae2024.pdf> Acesso em: 2 set. 2024

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2614, de 5 de setembro de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2024-2034) e dá outras providências. Brasília, 27 de junho de 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.614%2C%20DE%202024&text=Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Secretaria do Tesouro Nacional.** Relatório de Projeções Fiscais - 2023 - 2º Semestre. Brasília, DF: Ministério da Fazenda, 2024c. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/relatorio-de-projecoes-fiscais/2023/31>. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1999.

BRITO, Thiago Luiz Felipe et al. A dialética da segurança e a interdependência das nações: reflexões focadas no papel do petróleo e na dimensão brasileira. In: MONIÉ, Frédéric e BINSZTOK, Jacob (Org.). **Geografia e geopolítica do petróleo.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2012, pp. 15-52.

CARA, Daniel Tojeira. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação.** 180f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

CBIE – Centro Brasileiro de Infraestrutura. Evolução das Participações Governamentais - Novembro 2022. *CBIE – Centro Brasileiro de Infraestrutura*, 22 nov. 2022. Disponível em: <https://cbie.com.br/evolucao-das-participacoes-governamentais-novembro-2022/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CBIE – Centro Brasileiro de Infraestrutura. Evolução das Participações Governamentais - Novembro 2023. *CBIE – Centro Brasileiro de Infraestrutura*, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://cbie.com.br/evolucao-das-participacoes-governamentais-novembro-2022/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CNDE. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Plano Nacional de Educação: 5 anos de descumprimento.** São Paulo: CNDE, 2019. Disponível em: http://campanha.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/RelatorioMetasEstrategias_PNE_5Ano_Campanha_2019-1 Acesso em: 6 jul. 2024.

CNDE. Campanha Nacional pelo Direito à Educação Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. **10 anos do Plano Nacional de Educação: análise final da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014.** São Paulo: CNDE, 2024a. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2024-da-campanha-completo-dados-desagregados/> Acesso em: 20 jul. 2024.

CNDE. Campanha Nacional pelo Direito à Educação Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. **Nota Técnica: Análise comparada da Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, das proposições da Conferência Nacional de Educação 2024 e do Projeto de Lei 2.614/2024, enviado pelo Ministério da Educação para o Congresso Nacional.** São Paulo: CNDE, 2024b. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-analise-comparada-da-lei-130052014-do-plano-nacional-de-educacao-2014-2024-das-proposicoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-2024-e-do-projeto-de-lei-26142024-enviado-pelo-ministerio-da-educacao-para-o-congresso-nacional/> Acesso em: 20 ag. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018.

CUSTÓDIO, Cláudia Motta. **Do Regime Militar ao Período Neoliberal**: uma revisão bibliográfica sobre as intervenções do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil. Monografia apresentada ao Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências UFF, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2000.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais.** **Revista Plurais.** Anápolis – Go, v. 10, n. 3, p. 350 – 366, set./dez. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes et al. Projeto de Lei (2614/2024) do Plano Nacional de Educação - entrevista com o Ministro da Educação Camilo Santana, Senadora Teresa Leitão e Heleno Araújo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 41, p. 331-347, mai./ago. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em 15 set. 24.

DUARTE, Newton. O construtivismo seria Pós-Moderno ou o Pós-Modernismo seria construtivista? (análise de algumas ideias do construtivismo radical de Ernest Von Glasersfeld). In: DUARTE, Newton. (Org.). **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FATTORELLI, Maria Lucia. **O gráfico elaborado pela Auditoria Cidadã da Dívida está correto.** Extra Classe, 29 jan. 2024. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2024/01/o-grafico-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida-esta-correto/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos**: a encruzilhada da esquerda brasileira. 1ª ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FINEDUCA. O financiamento do PNE (2024-2034): a passos de caranguejo. Disponível em: <https://fineduca.org.br/o-financiamento-do-pne-2024-2034-a-passos-de-caranguejo/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. (Org.). Brasília, DF: Inep, 2013.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo, Ática, 1999.

GATTI JR, Décio. Educação e Ditadura: o ensino tecnicista no Brasil (1964-1985). Campinas: Autores Associados, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; FARENZENA, Nalú. O Novo Fundeb e a sistemática de redistribuição dos recursos. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 14, n. 17, 2024. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 12 jan. 2025.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere**. Temas de Cultura, Ação Política, Americanismo e Fordismo. Vol. 4. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrânio. **Educação e trabalho**: políticas públicas de ensino e formação de professores no Brasil. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Paranavaí, 2018.

JACOMELI, Mara Regina Martins; LOMBARDI, José Claudinei; SILVA, Tânia Mara (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005, 186 p. (Coleção Memória da Educação).

KEYNES, John Maynard. **A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KUENZER, Ângela. **Política Educacional e Planejamento no Brasil**: Os Descaminhos da Transição. In Calazans, M. J. et alii, Planejamento e Educação no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 77-95.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Christian Laval; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização**: a Educação como Estratégia do Banco Mundial para o “Alívio” da Pobreza. 1998. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, USP, 1998.

NARDI, Elton Luiz. Regulação por resultados, *accountability* e rebatimentos no trabalho pedagógico do professor da escola pública. In: FERREIRA, Liliana Soares; ANDRIGHETTO, Marcos José; MARASCHIN, Mariglei Severo; CALHEIROS, Vicente. Cabrera (Orgs.). **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos**: desafios e reflexões. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-77.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MANIFESTO, DOS EDUCADORES. Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados. (janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, no. Especial, p. 205-220, 2006.

MARANHÃO, Ricardo. **O governo de Juscelino Kubitschek**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MARTINS, Érica Moreira. **“Movimento Todos Pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

MARTINS, Paulo Sergio. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 8, p. 13-32, 2014.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política, livro 1. V.I. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968.

MARX, Karl. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978. 255p.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a Definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. v.14, n .2, p. 67 a 102, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. 1. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30 - 48, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 14 fev. 2024.

ROCHA, Alessandro Santos; BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, César Arnaut.; GONZAGA, Maria Tereza (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SADER, Emir. **Pós Neoliberalismo em América Latina**. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación CTA, 2008.

SALA, Mauro; PIOLLI, Evaldo. **O novo PNE e o arcabouço fiscal: mínimo constitucional e meta de financiamento da educação em risco**. SciELO Preprints, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9030>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. Recuperado de: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010254732011000100007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 9 set. 2024.

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

SCHULTS, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 25-40.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. (1962). “Meia vitória, mas vitória”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Inep, v.37, n. 86, p. 222-223.

TUÃO, Renata Spadetti. **A Campanha Nacional pelo Direito à Educação: determinantes sócio-históricos do projeto de concertação nacional**. 2018. 291 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de

aprendizagem. 1990. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 30 nov. 2016.

UNESCO. **Educação para Todos**: compromisso de Dakar. 2. ed. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **Educação 2030 (Declaração de Incheon)**: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015.

VATICANO. **Divini Illius Magistri**: sobre a educação cristã da juventude. Papa Pio XI, 31 dez. 1929. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html. Acesso em: 15 de mar. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria de Sabino. **Política educacional no Brasil**: Introdução histórica. Liber Livro Editora, 2007.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da Escola Nova. Bragança Paulista: Edusf, 2002.