



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade de Educação



ROSALINA DANTAS DA SILVA

**O “LEGADO” DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL**

DOURADOS-MS
2024

ROSALINA DANTAS DA SILVA

**O “LEGADO” DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL**

Tese apresentada à Banca Examinadora como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Área de Concentração “História, Política e Gestão da Educação”, na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGEdU/FAED/UFGD.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda

DOURADOS-MS
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586" Silva, Rosalina Dantas Da
O "LEGADO" DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA
NO BRASIL [recurso eletrônico] / Rosalina Dantas Da Silva. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Básica. 2. pandemia de covid-19. 3. políticas Educacionais. I. Aranda, Profa. Dra. Maria Alice De Miranda. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ROSALINA DANTAS DA SILVA

**O “LEGADO” DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL**

Tese apresentada à Banca Examinadora como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Área de Concentração “História, Política e Gestão da Educação”, na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGEdU/FAED/UFGD.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda – Presidenta
PPGEdU/UFGD

Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy – Membro Titular Externa
PPGEdU/UNESP

Profa. Dra. Lara Carlette Thiengo – Membro Titular Externa
PPGEd/UFVJM

Profa. Dra. Kellcia Rezende Souza – Membro Titular Interna
PPGEdU/UFGD

Prof. Dr. Fábio Perboni – Membro Titular Interno
PPGEdU/UFGD

Profa. Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar – Membro Titular Externa
PPGEdU/UFPE

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real – Membro Titular Interna
PPGEdU/UFGD

DEDICATÓRIA

Mato Grosso do Sul, minha terra natal, é dividido em 79 municípios.

Porém, imaginem que, em apenas três anos, 56¹ das cidades menos populosas desapareceram. Viraram cemitérios.

Sim, é como se agora existissem apenas 23 municípios com vida humana.

Por analogia, essa soma populacional é equivalente à quantidade de mortes por covid-19 no Brasil durante os anos de 2020, 2021 e 2022.

Dedico esta tese justamente a essas 693.853 pessoas que não puderam ver o futuro nascer por negligência e negacionismo do governo federal Jair Messias Bolsonaro, nome que personificou a escolha pela necropolítica² no Brasil.

Desejo que esta dedicatória eternize essas vidas que compõem a mancha de sangue covídica da história brasileira e que materialize o grito sufocado atrás das máscaras: “Ciência salva vidas, viva o Sistema Único de Saúde, viva a Ciência, viva a educação pública brasileira! Negacionistas nunca mais!”

¹ As referências utilizadas estão baseadas na estimativa populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgada em 2021. Segundo tais dados, a população de Ladário, Bataguassu, Ivinhema, Nova Alvorada do Sul, Terenos, Bonito, Cassilândia, Itaquiraí, Costa Rica, Sonora, Rio Verde de Mato Grosso, Fátima do Sul, Mundo Novo, Porto Murtinho, Iguatemi, Água Clara, Coronel Sapucaia, Paranhos, Nioaque, Camapuã, Deodápolis, Aral Moreira, Eldorado, Brasilândia, Tacuru, Dois Irmãos do Buriti, Batayporã, Angélica, Sete Quedas, Glória de Dourados, Guia Lopes da Laguna, Japorã, Anaurilândia, Antônio João, Santa Rita do Pardo, Bodoquena, Pedro Gomes, Inocência, Laguna Carapã, Jaraguari, Bandeirantes, Juti, Selvíria, Caracol, Corguinho, Vicentina, Douradina, Paraíso das Águas, Alcinoópolis, Rochedo, Rio Negro, Jateí, Taquarussu, Novo Horizonte do Sul e Figueirão totaliza 694.099 habitantes.

² O termo necropolítica é utilizado nesta dedicatória no sentido do conceito cunhado pelo filósofo, teórico político e historiador camaronês Achille Mbembe.

AGRADECIMENTOS

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

Manoel de Barros

O poeta e escritor de Mato Grosso do Sul, Manoel de Barros, possuía uma habilidade única para transformar o cotidiano em poesia, valorizando as pequenas coisas e a simplicidade da vida. Sua obra pantaneira é marcada por uma profunda conexão com a natureza e uma linguagem inventiva e poética. Nesta epígrafe, em *Achadouros*, publicado no livro *Memórias Inventadas*, Manoel de Barros engrandece as pedrinhas de seu quintal, justamente por essa intimidade e nostalgia com o espaço.

Eu concordo com o poeta: a verdadeira medida das coisas não é física, mas, emocional. A intimidade e a conexão que temos com algo determinam seus verdadeiros tamanho e importância. Gratidão é mais do que um sentimento passageiro; é uma força transformadora que molda a maneira de ver a si mesmo e o mundo ao redor. Agradecer é, portanto, um reconhecimento profundo da importância das pessoas em nossa vida e do impacto que elas têm em nossa identidade e em nossa percepção. Tomada por esse sentimento, inicio a parte mais subjetiva e livre desta pesquisa, falando do quintal desta tese, um lugar repleto de memórias e de experiências.

Embora minha escrita costumeiramente reflita minha marca individual como autora, os fragmentos destes agradecimentos vão além do ritmo, da cadência e da expressão: eles revelam conexões humanas. Escrever os agradecimentos implica lembrar todo o percurso da pesquisa, não apenas para descrevê-lo fielmente ou para relatar momentos destacados. Parece-me, então, ser este o espaço em que posso reforçar que conduzi este trabalho como uma pessoa comum, repleta de dúvidas e de emoções. Como uma mera pesquisadora, revelo-me um ser humano que sente saudades, que se preocupa com os prazos e que reconhece a assistência recebida como uma maneira de proporcionar novas e significativas compreensões sobre o trabalho de investigação.

Ao revisitar meu próprio processo, adoto diferentes perspectivas, enxergando minha trajetória com distanciamento em relação aos momentos intensos e às pressões dos prazos. Esse exercício pode resultar em novas reflexões e em uma consciência ampliada das condições de produção envolvidas. Agradecer assume, portanto, um caráter investigativo, pois revela minha inserção como pesquisadora em determinada conjuntura. Afinal, nas palavras de Paulo Freire (2001, p. 9), “[...] a historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir, significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura”. É desse quintal que me exercito, em uma luta vã com as palavras para registrar aquilo que elas não poderão traduzir.

Agradeço de coração a todas as pessoas que constroem a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD: docentes, técnicos e técnicas e discentes. Em nome delas, estendo minha gratidão a todas aquelas que fazem a Pós-graduação em Dourados, no Mato Grosso do Sul e no interior do Brasil. De modo muito especial, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Alice. Durante este período de doutorado, ela não só coordenou o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc, mas também enfrentou as medidas antidemocráticas do período de intervenção bolsonarista na Educação Superior. Mulher resiliente, que não esmorece, e que hoje é a diretora da FAED.

Professora Maria Alice, meu muito obrigada por toda a paciência comigo e pelo respeito à minha individualidade, sobretudo, a de ter em mim “todos os sonhos do mundo”. Obrigada pelos diálogos conceituais, pelas orientações, pelo afeto e pela compreensão. Em seu nome, agradeço a todas às professoras e professores do PPGEduc pelas telas compartilhadas, pelas angústias divididas e pelo conhecimento transmitido durante o período pandêmico, momento em que concluí os créditos do doutorado.

Agradeço pelas leituras e pelas contribuições dadas a este trabalho no período de qualificação, feitas pelas professoras Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar, Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff, Dra. Giselle Cristina Martins Real, Dra. Kellcia Rezende Souza e Dra. Andréia Vicência Vitor Alves.

Obrigada pela disponibilidade de participação e de aceitação do convite à banca examinadora de defesa: Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, Dra. Lara Carlette Thiengo, Dra. Giselle Cristina Martins Real, Dra. Kellcia Rezende Souza, Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar e Dr. Fábio Perboni.

Agradeço pelos ensinamentos, pelos diálogos e pelo incentivo nessa caminhada acadêmica aos meus colegas de disciplinas, de grupo de pesquisa e de orientandos/as e orientados/as da Professora Maria Alice.

A todas as pessoas que lutam e que defendem as escolas e as universidades públicas e gratuitas, minha eterna gratidão. Às escolas estaduais Vicente Pallotti, Armando Silva Carmelo, Antonia da Silveira Capilé e Presidente Vargas e à Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo, onde dei meus primeiros passos na Educação Básica, agradeço imensamente. Assim como à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e à UFGD, onde me fiz estudante da Educação Superior.

Aos mestres e às mestras que atravessaram meu caminho, minha profunda gratidão. Em especial, às professoras do meu Ensino Fundamental: Altair, Amélia, Eliza, Mônica e Cinara. Em nome de vocês, estendo meu agradecimento aos/às docentes dos Ensinos Fundamental e Médio. Aos professores Dr. Geraldo José da Silva, Dr. Adilson Crepalde e Dr. Adair Vieira Gonçalves, que sempre me incentivaram a continuar meus estudos, meu sincero reconhecimento. Agradeço também aos/às professores/as da graduação, da especialização e do mestrado, que contribuíram significativamente com minha formação acadêmica.

Obrigada a todas as pessoas que lutaram para que Dourados se transformasse em uma cidade universitária, sobretudo para que o “sonho que não conhece fronteiras”, chamado UFGD, existisse. Professores Wilson Biasotto – *in memoriam* –, Tetila, Damião, João Grandão, professora Gleice Jane, Zeca do PT, Vander Loubet, Luiz Inácio Lula da Silva e movimentos estudantis, sindicais e sociais, vocês têm minha admiração e meu respeito por dedicarem suas vidas para fazer da UFGD um sonho concreto e bonito.

A UFGD é um divisor de águas na minha vida, no trabalho, nos estudos, na formação e nas lutas. Lugar que me deu tantos amigos e amigas que, de modo especial, menciono: Amilton, Andressa, Adriana, Bianca, Camila, Claudia, Cida Bolzan, Dany, Etienne, Franklin, Genivaldo, Hérvillyn, Kellcia, João Carlos, Jones, Marcella, Matias, Maurício, Naara, Rafa, Rodrigo Bernardes, Valguima e Tiago Botelho – “o menino que carrega água na peneira” e de quem ainda muito ouviremos falar.

Foi também na UFGD que me formei como militante e como sindicalista. Nesse sentido, agradeço profundamente a todas as parcerias e as amizades que construí enquanto base e dirigente sindical do Sindicato dos/as Trabalhadores/as em Educação das Instituições Federais – SINTEF e também na coordenação da Associação de Pós-Graduação da UFGD.

Sou negra, mulher parda, órfã de pai antes dos dois anos de idade, de berço pobre e filha da educação pública deste país. Essa trajetória me faz reconhecer que uma pessoa assim

só se constrói no coletivo. Serei a primeira doutora da minha família de origem e chegar a esse lugar seria impossível sem as muitas mãos, braços e pernas que me apoiaram ao longo do caminho.

Minha mãe, Olindina, à senhora todo o agradecimento do mundo por ser uma mulher forte e inspiradora, meu talismã. Minha irmã Janaína, minha primeira amiga, meu agradecimento por todo amor, pelas orações e pelo cuidado. Obrigada por estar sempre ao meu lado, oferecendo apoio constante e por ter me feito tia, junto ao Leonardo, das preciosidades Anna Heloísa, Giovanna Lavínia e José Leonardo.

Chegar até aqui não teria sido possível, ainda que soe clichê, sem o amor e sem o apoio incondicional do meu melhor amigo, companheiro e parceiro: Amilton Luiz Novaes. Homem da minha vida, agradeço por sonhar, por militar, por sofrer e por trabalhar comigo, especialmente pela educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Amilton, obrigada por estar ao meu lado em cada batalha, por acreditar em nossos sonhos e por construir comigo um futuro melhor. Sou grata pela sua força que me sustenta nos momentos difíceis, pela alegria com que celebra comigo cada conquista e por ter me dado uma nova família: meus filhos prontos, a quem também agradeço por toda compreensão e carinho: Arthur e Natan. A vida é melhor com vocês.

Minhas feminagens vão todas às mulheres e às amigas que pavimentaram esse caminho, com destaque para minha comadre e irmã de alma, Kelcia Rezende, a primeira pessoa que me apresentou Gramsci e com quem compartilho a vida pessoal, a acadêmica, a militância e os sonhos de dias melhores. Nosso amor começou no sindicato e isso já era um sinal de como se daria nossa cumplicidade. Não há palavras para expressar minha gratidão por todo apoio, incentivo e parceria, especialmente nos momentos árduos deste percurso da tese.

Às minhas amizades que não atravessam o ambiente acadêmico, mas que me fazem ser uma pessoa mais feliz e mais realizada, minha eterna torcida organizada: minha família, tia Tonha, tia Antonieta, cunhados/as, sogro, sogra, primos/as, Fernanda, Josi, Camila, Felipe, Tereza, grupos *Lulus*, *Mocreias*, *Digressão e Viagens*. Agradeço a vocês porque “quem tem um amigo, tem tudo [...] afago, abrigo em laço, oásis nas piores fases, quando some o chão e as bases”.

Aos que viraram estrelinha e estão vendo tudo isso lá de cima, vocês fazem parte dessa conquista: pai Antonio, padrasto Nelci, tia Dita e tia Rai. Tenho certeza de que vocês ficariam felizes com este momento.

Às amigas e aos amigos de trabalho que acompanharam de perto a loucura de conciliar vida profissional e acadêmica: Colégio Objetivo, Uniderp, Tabelionato Oliveira, Hospital

Universitário da UFGD, UEMS, Editora da UFGD, Superintendência do Patrimônio da União: seria impossível relacioná-los nominalmente. Obrigada, de coração.

Às crianças da minha vida, Anna, Giovanna, José, João, Cecília, Gabriel e Rafael, por me fazerem refletir sobre a importância do futuro e por sonhar com dias melhores.

Porque acredito que o amor de um bichinho de estimação é a forma mais pura em que Deus se manifesta, agradeço pela parceria nas leituras e nas escritas das madrugadas ao meu papagaio Juba e à minha cachorrinha Menina, meus fiéis companheiros das aflições acadêmicas.

Por último, e mais essencial, agradeço a quem me zela e me cuida: Divina Trindade, Maria Santíssima e todos os anjos de guarda pela proteção e por iluminarem meu caminho. Amém. Porque agradecer também é oração.

ENIGMA

*Faço e ninguém me responde
esta perguntinha à toa:
Como pode o peixe vivo
morrer dentro da Lagoa?*

Carlos Drummond de Andrade

Poesia de 16 de junho de 1973
Amar Se Aprende Amando
Record, 1985

RESUMO

Esta tese de doutoramento em Educação traz em seu bojo o tema Educação Básica pública e a pandemia de covid-19 no Brasil. Inserida na Linha de Pesquisa “Política e Gestão da Educação”, faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGEduc/FAED/UFGD, localizada no estado de Mato Grosso do Sul. A investigação busca responder à seguinte questão: como se estabelecem as relações entre as normativas adotadas durante a pandemia de covid-19 e a precarização da Educação Básica pública brasileira? Em busca de respostas, tem-se como objetivo geral: analisar as relações entre a legislação educacional – do internacional ao nacional – adotada durante a emergência em saúde global ocasionada pela covid-19, e a precarização da Educação Básica pública brasileira no período de 2020 a 2022. Os objetivos específicos deste estudo são: a) analisar a interface entre a agenda internacional das políticas para a Educação Básica e a agenda educacional dos governos brasileiros após a Constituição Federal de 1988; b) compreender a legislação para a Educação Básica brasileira pública na pandemia de covid-19 e c) cotejar a agenda da política educacional brasileira do início do governo Bolsonaro com a legislação educacional durante o período da pandemia de covid-19. Tem-se como pressuposto teórico o materialismo histórico-dialético com enfoque na categoria de Estado Ampliado/Integral de Antonio Gramsci. A metodologia adotada baseia-se nas pesquisas bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. Na pesquisa bibliográfica, os dados foram coletados junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, à Biblioteca Científica Eletrônica Online – SciELO Brasil e ao Portal de Periódicos da CAPES. Quanto à pesquisa documental, foram utilizados como fontes primárias os documentos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação no triênio 2020-2022. A partir dos dados coletados e das análises realizadas, defende-se a tese de que a crise educacional durante a pandemia de covid-19 deve ser vista como uma consequência de um processo de precarização da Educação Básica brasileira, que já estava em andamento, e que foi agravado pelas políticas implementadas desde 2019. Conclui-se que a pandemia de covid-19 atuou como um catalisador, evidenciando e exacerbando as deficiências estruturais existentes no sistema educacional brasileiro. Esse efeito de lupa destacou a necessidade urgente de investimentos e transformações estruturais para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação Básica; pandemia de covid-19; políticas educacionais.

ABSTRACT

This doctoral thesis in Education brings with it the theme of public Basic Education and the covid-19 pandemic in Brazil. Inserted in the Research Line “Education Policy and Management”, it is part of the Postgraduate Program in Education at the Faculdade de Educação of the Universidade Federal da Grande Dourados – PPGEdU/FAED/UFGD, located in the state of Mato Grosso do Sul. The investigation seeks to answer the following question: how are relationships established between the regulations adopted during the covid-19 pandemic and the precariousness of Brazilian public Basic Education? In search of answers, the general objective is to: analyze the relationships between educational legislation – from international to national – adopted during the global health emergency caused by covid-19, and the precariousness of Brazilian public Basic Education in the period of 2020 to 2022. The specific objectives of this study are: a) to analyze the interface between the international policy agenda for Basic Education and the educational agenda of Brazilian governments after the 1988 Federal Constitution; b) understand the legislation for public Brazilian Basic Education during the covid-19 pandemic and c) compare the Brazilian educational policy agenda at the beginning of the Bolsonaro government with educational legislation during the period of the covid-19 pandemic. The theoretical assumption is historical-dialectical materialism with a focus on Antonio Gramsci's category of Expanded/Integral State. The methodology adopted is based on bibliographic and documentary research with a qualitative approach. In bibliographic research, data were collected from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations – BDTD, the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES, the Online Electronic Scientific Library – SciELO Brasil and the CAPES periodicals. As for documentary research, documents issued by the National Education Council and the Ministry of Education in the 2020-2022 period were used as primary sources. Based on the data collected and the analyzes carried out, the thesis is defended that the educational crisis during the covid-19 pandemic must be seen as a consequence of a process of precariousness in Brazilian Basic Education, which was already underway, and which was worsened by the policies implemented since 2019. It is concluded that the covid-19 pandemic acted as a catalyst, highlighting and exacerbating the structural deficiencies existing in the Brazilian educational system. This magnifying glass effect highlighted the urgent need for investments and structural transformations to guarantee socially referenced quality education.

Keywords: Basic Education; covid-19 pandemic; educational policies.

Figura 1 – Organização da Educação Básica brasileira	69
Figura 2 – Distribuição de matrículas na Educação Básica por ente federativo em 2022	70
Figura 3 – Estrutura organizacional do Conselho Nacional de Educação	104
Figura 4 – Fluxograma do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação	106
Figura 5 – Fluxograma das câmaras do Conselho Nacional de Educação	107
Figura 6 – Eixos da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica	141
Figura 7 – Benefícios do Ecossistema de Inovação e Soluções Educacionais Digitais – MECPlace	144
Figura 8 – Uso de tecnologias em escolas brasileiras	177
Figura 9 – Escolas urbanas e recursos de comunicação disponíveis (2020)	181
Figura 10 – Meios de comunicação utilizados pelas escolas brasileiras (2021)	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação da organização do texto da tese	56
Quadro 2 – Ministros da Educação do Brasil desde o governo de Fernando Collor até o de Jair Bolsonaro – 1990-2022	76
Quadro 3 – Composição da Câmara de Educação Básica entre 2016 e 2022	111
Quadro 4 – Legislação educacional publicada em 2020 referente à pandemia de covid-19	114
Quadro 5 – Normativas do Conselho Nacional de Educação referentes à Educação Básica em 2021	126
Quadro 6 – Audiências públicas realizadas pela Subcomissão Temporária do Senado Federal sobre os impactos da pandemia na educação brasileira em 2021	130
Quadro 7 – Audiências públicas realizadas pela Subcomissão Temporária do Senado Federal sobre os impactos da pandemia na educação brasileira em 2022	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABL	Academia Brasileira de Letras
ABStartups	Associação Brasileira de Startups
ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
ANEBHI	Associação Nacional de Educação Básica Híbrida
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anup	Associação Nacional de Universidades Particulares
Anvisa	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APHs	Aparelhos Privados de Hegemonia
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CES	Câmara de Educação Superior
Cetic	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CF	Constituição Federal
CGE	Coalização Global de Educação
CGI	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação

CNM	Confederação Nacional de Municípios
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Cofins	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
Conae	Conferência Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Conape	Conferência Nacional Popular de Educação
Confenem	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Covid-19	<i>(CO)rona (VI)rus (D)isease</i>
CP	Conselho Pleno
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DEM	Democratas
Dra.	Doutora
EaD	Educação a Distância
Ebserh	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
FAED	Faculdade de Educação
FACE	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundect	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fust	Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
GEPGE	Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Políticos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA PN+	Pessoas que são lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer/questionando, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pansexuais/polissexuais, não-binárias e mais
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MBNC	Movimento pela Base Nacional Curricular
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MS	Mato Grosso do Sul
N.	Número
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OLB	Observatório do Legislativo Brasileiro
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSs	Organizações Sociais
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDC	Partido Democrata Cristão
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDS	Partido Democrático Social
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PEG	Política Educacional Global
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PIEC	Programa de Inovação Educação Conectada
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPA	Plano Plurianual
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPPs	Parcerias Público-Privadas
PPR	Partido Progressista Reformador
Profa.	Professora
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
Redalyc	Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sars-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave – Coronavírus 2
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Secretaria de Educação

Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SERES	Secretaria Nacional de Regulação e Supervisão da Educação Superior
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIM	Sistema de Informações sobre Mortalidade
SINTEF	Sindicato dos/as Trabalhadores/as em Educação das Instituições Federais
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNIS	Sistema Nacional de Informações
STF	Supremo Tribunal Federal
TCU	Tribunal de Contas da União
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Uneds	Unidades Descentralizadas de Ensino
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unifron	Faculdade da Fronteira Oeste
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	26
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	26
1.2	ESCOLHA TEÓRICA DE ANÁLISE CRÍTICA.....	38
1.3	OBJETIVOS.....	50
1.4	PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	51
1.5	ESTRUTURA DA TESE	56
2	A AGENDA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERFACE ENTRE O CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL	59
2.1	DIRETRIZES POLÍTICAS PARA A GOVERNANÇA GLOBAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA	60
2.2	POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: CENÁRIOS DE UMA AGENDA GLOBAL ESTRUTURADA NACIONALMENTE	69
3	A LEGISLAÇÃO FEDERAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	102
3.1	O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O PAPEL DESEMPENHADO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	103
3.2	ANO DE 2020: O DISTANCIAMENTO SOCIAL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	114
3.3	ANO DE 2021: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O ENSINO HÍBRIDO	125
3.4	ANO DE 2022: RETORNO ÀS AULAS E O “NOVO NORMAL”	133
4	A PANDEMIA COMO LUPA DE PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA	148
4.1	FEDERALISMO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	150
4.2	O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES PÚBLICO- PRIVADAS	161
4.3	PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	171
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
	REFERÊNCIAS	194

1 INTRODUÇÃO³

Tudo agora é pandemia. Tem que acabar com esse negócio. Lamento os mortos, lamento, todos nós vamos morrer um dia, aqui todo mundo vai morrer [...]. Tem que deixar de ser um país de maricas.

Jair Messias Bolsonaro, 2020⁴

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Um dia depois do discurso presidencial apresentado nesta epígrafe, em 11 de novembro de 2020, o mundo ultrapassou pela primeira vez o número de 11 mil mortes diárias como consequência da covid-19⁵, segundo dados da Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos (2021). Exatamente oito meses antes desse recorde global, em 11 de março, a Organização Mundial da Saúde – OMS (2020) declarou a pandemia da covid-19, doença ocasionada pelo vírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave – coronavírus 2 – Sars-CoV-2, que teve como medida preventiva mais eficaz o distanciamento social. A covid-19 tornou-se a principal causa de morte no país, liderando esse *ranking* por 20 meses no biênio 2020-2021, alcançando o auge em março de 2021, quando matou mais de 81.000 pessoas (Brasil, [s.d]a)⁶.

³ O texto introdutório é resultante de leitura e de contribuições de discentes da turma de Doutorado em Educação 2020/2 do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGEduc/UFGD e das docentes das disciplinas de Seminário de Tese I e II, bem como, da Profa. Dra. Cassia Alessandra Domiciano, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, apreciadora externa do projeto de pesquisa. Também foi aprimorado a partir dos conhecimentos adquiridos, principalmente, nas disciplinas de Metodologias da Pesquisa em Educação e de Pesquisa Educacional.

⁴ Discurso oficial do presidente da República do Brasil (2019-2022), Jair Messias Bolsonaro, na Cerimônia de Lançamento da Retomada do Turismo, em 10 de novembro de 2020, no Palácio do Planalto. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde – OMS (2021), nessa data havia 162.842 óbitos registrados e 5.701.283 diagnósticos de covid-19 no Brasil.

⁵ O nome *covid* é a junção de letras que se referem a (*co*)rona (*vi*)rus (*d*)isease, o que na tradução do inglês para o português seria “doença do coronavírus”. E o número 19 está ligado ao ano de 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados (Buss; Fonseca, 2020). Desse modo, a nomenclatura oficial, definida pela OMS, passou a designar a doença respiratória causada pelo novo tipo de vírus, razão pela qual é classificada gramaticalmente como substantivo feminino comum e, por sua vez, deve ser grafada com letra minúscula, conforme indica a Academia Brasileira de Letras – ABL na sexta edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Covid, 2021).

⁶ A tabulação dos dados foi feita pela autora a partir do banco de dados disponível no Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM, cuja fonte é o Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde/Coordenação Geral de Informações e Análises Epidemiológicas.

Frente ao cenário pandêmico, os sistemas educacionais de todo o mundo precisaram reordenar totalmente suas formas de ensinar, de planejar e de buscar condições para que os/as⁷ estudantes de todos os níveis, modalidades e etapas da educação pudessem prosseguir os estudos. No Brasil, conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2021), no fim do mês de março de 2020, as escolas das 27 unidades federativas e dos 5.570 municípios brasileiros estavam fechadas.

Diante da necessidade de readequação da agenda educacional e pedagógica imposta pela pandemia da covid-19, bem como, em decorrência das medidas de enfrentamento da situação de emergência em saúde pública, foram estabelecidas normas excepcionais para o cumprimento do ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior em 2020. Entre elas, foi autorizado o ensino remoto⁸ como oferta educacional (Scaff; Souza; Bortot, 2021).

Além das contradições que circundam a opção pelo ensino remoto, há também muitas discussões sobre as novas formas de ensinar, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, no momento de reabertura das escolas em 2021. Pautada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE desde 2020, por meio do Parecer CNE/CP n. 15/2020, sobretudo com o avanço da vacinação⁹ dos/as profissionais de educação no Brasil e com a previsão de retomada das aulas presenciais em escolas públicas de várias Unidades

⁷ Nesta tese, optou-se por uma linguagem inclusiva e não sexista, tendo em vista a importância de pensar a dimensão política da língua e da linguagem capaz de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência e, em movimento inverso, também é capaz de ser instrumento de promoção da equidade de gênero. Sendo assim, foram utilizadas expressões o mais próximo da neutralidade e, quando não o foi possível, utilizou-se o tratamento linguístico que visibilizasse a participação feminina, tão acentuada nos ambientes educacionais. Desse modo, expressões sexistas e androcêntricas foram substituídas pelo uso de vocábulos com marcação explícita dos gêneros feminino e masculino, de forma simétrica e paralela, em substituição àqueles de flexão masculina comumente usados de forma universal. Quando a ideia for abreviar, será utilizada a barra (/) pois o uso dos parênteses, por sua função, interrompe o fluxo da frase (Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014).

⁸ As nomenclaturas de ensino remoto e de educação remota serão discutidas no capítulo 3.

⁹ “Muitos foram os tropeços e embates do governo relacionados à vacina e ao processo de vacinação no Brasil. Desde o início da pandemia, em meados de 2020, o governo federal criou crises diplomáticas com a China e a Índia, os maiores produtores de insumos farmacêuticos ativos do mundo, que repercutiram na capacidade do Brasil em produzir vacinas. As duas maiores instituições brasileiras produtoras de vacina, o Instituto Butantan, responsável pela CoronaVac, e a Fiocruz, pela AstraZeneca, foram profundamente afetadas. Em 2020, o governo federal poderia ter encomendado 200 milhões de doses da COVAX Facility, a Aliança Mundial de Vacinas formada por 165 países que buscavam garantir suas vacinas, mas se recusou a fazer parte dessa coalizão e só de última hora se somou ao grupo e encomendou apenas 42,5 milhões de doses, não sendo suficiente nem para os grupos prioritários. A Pfizer ofereceu a venda de 70 milhões de doses da vacina e o governo nunca respondeu às repetidas consultas da empresa. Ainda em outubro de 2020, o então ministro da Saúde, Eduardo Pazuello, anunciou a compra de 46 milhões de doses da CoronaVac, mas foi desautorizado pelo presidente da República e suspendeu a compra. O Ministério da Saúde também não assinou contrato com a Janssen em 2020, mesmo com a empresa afirmando que o Brasil seria prioridade para a entrega de vacinas por ter sido sede do estudo clínico de fase. Até dezembro de 2020, o Brasil só havia estabelecido acordo com a AstraZeneca para a realização de transferência de tecnologia para a Fiocruz. Nesse contexto, fica claro o processo de fragilização do Programa Nacional de Imunizações durante a pandemia da covid-19 no Brasil” (Maciel *et al.*, 2022, p. 951).

Federativas, a educação híbrida e/ou o ensino híbrido apresentou-se como um projeto para a educação nacional (Galzerano, 2021). Em linhas gerais, o ensino híbrido marcou principalmente os anos de 2020 e de 2021 no modo emergencial como as escolas funcionaram. Via de regra, foi replicado virtualmente o modelo de uma sala de aula tradicional, isto é, uma transmissão *on-line*, por uma plataforma de conferência, daquilo que ocorre em sala de aula física.

Em 2022, a educação celebrou o retorno presencial dos/das alunos/as para o cumprimento do ano letivo, graças, sobretudo, ao avanço da vacinação contra a covid-19. A data de retorno não foi padronizada em todos os estados brasileiros, porém, conforme dados disponibilizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed (2022), é possível afirmar que o retorno presencial se deu no primeiro quadrimestre de 2022 para todas as escolas da Educação Básica brasileiras.

Mesmo com o retorno presencial das aulas nas escolas em 2022 e com o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, declarada pela OMS em 5 de maio de 2023, as ações tomadas para o enfrentamento da pandemia de covid-19 no âmbito da educação acentuaram problemas históricos do campo educacional brasileiro, entre os quais pode-se destacar: precarização do trabalho docente, desarticulação do regime de colaboração federativa de educação; fragilidade da gestão democrática; dificuldade de acesso e de permanência de estudantes em vulnerabilidade; ampliação das relações público-privadas, democratização das tecnologias digitais, ampliação das desigualdades intraescolares – inequidade –, entre outros (Frigotto, 2021; Scaff; Souza; Bortot, 2021; Leher, 2023).

Para Saviani (2020), o Brasil teria condições de ter protagonizado a luta contra a covid-19 por ter o maior Sistema Único de Saúde – SUS do mundo. Giovanella *et al.* (2021) corroboram o entendimento de Saviani, pois afirmam que além do SUS, o país é reconhecido mundialmente pelo Plano Nacional de Imunização, que completou 50 anos em 2023.

O bolsonarismo frutificou no solo adubado pelo movimento cultural dito pós-modernista e pela reconfiguração da subjetividade e da identidade individual promovida pela sociabilidade neoliberal. Os teóricos do ‘pós-modernismo’ disseminaram a ideia de que qualquer forma de saber, inclusive o discurso científico, constitui apenas uma ‘narrativa’ sujeita à disputa. Assim, embaralhando as esferas dissociadas ao longo da modernidade, transformaram tudo em luta pelo poder, logo, em política (embora se anunciem como uma antipolítica). As formas determinantes de configuração das identidades neste período de hegemonia neoliberal hipertrofiaram a ação individual num mundo hobbesiano de ‘cada um para si’ (e Deus contra), destruindo os últimos resquícios dos vínculos sociais comunitários (Musse, 2021, n.p).

No auge do desprezo pela técnica e pelos discursos de especialistas, atrela-se à omissão governamental e à falta de investimentos em políticas públicas, a aposta na produção de cloroquina¹⁰ para o combate à covid-19, bem como, a divulgação de tratamento precoce para a doença sem comprovação científica de eficácia. Em análise sobre a resposta política do Executivo Federal à crise do coronavírus, Bahia *et al.* (2021, p. 3) afirmam que:

[...] o Presidente da República militou decididamente, desde o início, contra as medidas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela ciência em geral, pelos epidemiologistas de todo o mundo e mesmo pelos seus ministros da saúde. Posicionou-se contra o uso de máscaras (as quais, de modo geral, se recusa a utilizar), o distanciamento social, quaisquer *lockdowns* (mesmo que parciais), a vacinação em massa, difundiu informações falsas sobre o coronavírus e a covid-19.

O discurso e ações controversas provocaram embates públicos entre órgãos governamentais que, na verdade, deveriam pautar a população sobre as medidas educativas de combate ao coronavírus, causando distorções e entendimentos equivocados incapazes de se mensurar. Por exemplo, em janeiro de 2021, o Conselho Nacional de Saúde – CNS encaminhou o Ofício n. 17/2021/SECNS/MS ao Ministério da Saúde solicitando a revogação de qualquer instrumento – nota técnica, nota informativa, orientações, protocolos ou ofícios – que incentivava o uso de medicamentos para covid-19 sem eficácia e seguranças comprovadas e aprovadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa.

Tal documento objetivou dar uma resposta à Nota Informativa n. 9/2020-SE/GAB/SE/MS, que continha orientações do Ministério da Saúde para manuseio medicamentoso precoce de pacientes covídicos, incluindo a indicação de dosagem de

¹⁰Natalia Pasternak, bióloga, pesquisadora da área de Microbiologia e divulgadora científica brasileira, explica que os medicamentos cloroquina e hidroxicloroquina são substâncias derivadas do quinino que, quando descobertos, passaram a ser utilizados no tratamento da malária, doença infecciosa transmitida por mosquito e de grande incidência em regiões tropicais e subtropicais. No entanto, no início da pandemia de covid-19, em 2020, cientistas brasileiros, em busca de possíveis tratamentos para a nova enfermidade, realizaram uma série de testes com medicamentos já existentes, como os dois citados. O estudo, conduzido na cidade de Manaus- AM, logo foi interrompido, pois pacientes que receberam doses altas de cloroquina foram a óbito – restou verificado que o remédio causava arritmia em uma considerável parcela de usuários. “O trabalho de Manaus foi realmente demonstrar que essa dose é tóxica e perigosa e não deve ser usada”, afirma a pesquisadora em entrevista concedida ao site de notícias Brasil de Fato (Pasternak, 2020). Mesmo diante do resultado desfavorável dos testes, o Executivo brasileiro à época realizou intensa e duradoura campanha em prol do uso da cloroquina e da hidroxicloroquina, entre outros medicamentos – ivermectina e azitromicina são alguns deles – como medida de eficácia para prevenção e tratamento da covid-19. O próprio presidente da República atuou como “garoto propaganda” dos remédios, os divulgando em espaços como suas *lives* semanais e eventos oficiais (Junqueira; Cardoso, 2021). As Forças Armadas, em seus laboratórios químicos, foram autorizadas a produzir, somente em 2020, 3,2 milhões de comprimidos de cloroquina (Anjos; Muniz; Fonseca; Fernandes, 2021). O Ministério da Saúde chegou a emitir diretrizes para o uso de tais substâncias (Ministério..., 2020) e representantes do Legislativo, aliados de Jair Bolsonaro, submeteram projetos de lei para distribuição, fácil acesso e regulamentação do uso da cloroquina no tratamento da enfermidade (Projeto..., 2020).

medicamentos como difosfato de cloroquina, azitromicina e sulfato de hidroxicloroquina. A celeuma sobre o tratamento para covid-19 no Brasil pautou uma série de *fake news* sobre o tema, fato que culminou, somada às omissões e às irregularidades nas ações do governo Bolsonaro, na instauração da Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI da covid-19 do Senado Federal em 2021.

A pandemia escancarou as desigualdades existentes no país (Scaff; Souza; Bortot, 2021). Dados de saneamento básico, segundo o Sistema Nacional de Informações – SNIS¹¹, mesmo após o Novo Marco Legal do Saneamento – Lei n. 14.026, de 15 de julho de 2020 –, continuaram apontando números alarmantes: “a ausência de acesso à água tratada atinge quase 35 milhões de pessoas e 100 milhões de brasileiros não têm acesso à coleta de esgoto, refletindo em centenas de pessoas hospitalizadas por doenças de veiculação hídrica” (Instituto Trata Brasil, 2022).

No que tange ao cenário econômico, dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2020) indicam que o governo Bolsonaro antes mesmo da pandemia se mostrava desfavorável, com crescimento tímido e taxas de inflação e de desemprego estáveis. Sem apoio do Congresso desde 2019¹² e com o início da pandemia de covid-19 em 2020 – e consequente enfoque dado pelo período de *lockdown*¹³ –, controvérsias quanto à paralisação da economia e aos efeitos inflacionários levaram o Brasil a uma profunda recessão.

Obedecendo as categorias convencionadas quando o assunto é evolução da economia global em taxas, apresenta-se o balanço do governo Bolsonaro quanto ao crescimento do Produto Interno Bruto – PIB, do investimento, do desemprego e da inflação. A taxa anual média de apenas 0,65% no crescimento do PIB sinalizou a continuidade da estagnação da economia, a despeito do Brasil ter se beneficiado na maior parte do período pandêmico de termos de troca e de condições de financiamento externo favoráveis e do forte efeito dinamizado da demanda interna oriundo do Auxílio Emergencial – programa massivo de

¹¹“Em 2023, o SNIS encerrou suas atividades com a coleta de informações sobre a prestação dos serviços de todos os componentes do saneamento básico. A partir de 2024, o SINISA entra em atividade como o Sistema Nacional de Informações em Saneamento Básico, dando continuidade ao legado do SNIS, atendendo ao disposto na Lei de Saneamento Básico (Lei n. 11.445, de 2007), atualizada pelo Novo Marco Regulatório do Saneamento (Lei n. 14.026, de 2020)” (Brasil, [s.d.])b).

¹²Dados do Observatório do Legislativo Brasileiro – OLB, projeto mantido por pesquisadores do Instituto de Estudos Sociais e Políticos – IESP, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, apontam 22% de governistas na Câmara e 7% no Senado. Tais números representam a menor base de apoio desde o governo Collor (OLB, 2020).

¹³O distanciamento social pode ser subdividido em distanciamento social ampliado, quando se exige a paralisação de todos os setores não essenciais, o distanciamento social seletivo, que é direcionado para os grupos de risco, e o bloqueio total – *lockdown* – que é o isolamento de um perímetro impedindo a saída e a entrada de pessoas (OMS, 2020).

transferência de renda aprovado no Congresso Nacional no contexto da pandemia contra a posição inicial do governo, que defendia, então, um programa de alcance muito menor (Hermida; Lira, 2022). Posteriormente, em 2021, Bolsonaro teve como principais desafios ao crescimento econômico a guerra na Ucrânia¹⁴, que encareceu o preço dos combustíveis no mercado internacional, e a flutuação acompanhada pela Petrobras.

A taxa de investimento figurou entre as últimas do ranking mundial e entre as piores da América Latina e Caribe e, segundo afirma Emilio Chernavsky (2022, p. 230-231), há quatro fatores que explicam tais resultados:

Em primeiro lugar, pelas restrições ao crédito comumente enfrentadas pelos tomadores de crédito, em especial as micro e pequenas empresas, e pelas taxas de juro em geral extremamente elevadas, mesmo no período em que a taxa básica permaneceu em níveis historicamente reduzidos. Em segundo, pela massa salarial estagnada há anos em razão do alto desemprego e da ausência de políticas públicas efetivas para reduzi-lo, restringindo o aumento do consumo e desalentando o investimento produtivo. Em terceiro, pela austeridade permanente reforçada pela introdução do teto de gastos que, a despeito de suas brechas, impõe uma pressão constante pela contenção dos gastos públicos, em especial dos investimentos. E, em quarto, pela instabilidade constante gerada pelo próprio governo, que reduz a previsibilidade sobre a política econômica aumentando a incerteza.

Quanto aos dados de desemprego, acumulou-se a estagnação da atividade econômica, permanecendo as taxas do Brasil entre as mais altas do mundo e aprofundando a crise social do país. Somaram-se a esse cenário desfavorável os elevados índices de inflação e de juros que pressionaram o aumento da dívida pública (Antunes, 2022). Contudo, nesses pontos há análises mais otimistas, advindas inclusive do próprio governo Bolsonaro e amplamente divulgadas no período eleitoral de 2022, que afirmaram crescimento econômico, queda do desemprego e aumento da renda no último ano de gestão bolsonarista, fenômenos atribuídos, aliás, ao pacote de gastos públicos com expressiva redução de tributos às vésperas das eleições presidenciais.

Em 2022, Bolsonaro aprovou no Congresso um limite de 17% para a alíquota do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS sobre os combustíveis, um imposto estadual. Antes, essa alíquota variava de estado para estado e chegava a 34% no Rio

¹⁴Em 24 de fevereiro de 2022, a Rússia iniciou os ataques ao território ucraniano, inclusive, bombardeando a capital Kiev. Desde então, inúmeros desdobramentos aconteceram, como reuniões e moções na Organização das Nações Unidas – ONU, sanções, ameaças de uso de bombas nucleares táticas e a anexação de mais regiões da Ucrânia por parte do governo russo. Desde o início do conflito, países do Ocidente e da Europa sancionaram a Rússia em diversas áreas. A invasão e as sanções ocidentais levaram a aumentos acentuados nos preços de fertilizantes, trigo, metais e energia, propiciando uma crise alimentar e uma onda inflacionária na economia global. Assim, logo após a invasão da Ucrânia pela Rússia, os preços internacionais do petróleo atingiram seus níveis mais altos desde os registros de 2008 (Fiori, 2023).

de Janeiro. Os combustíveis foram isentos da taxaço do Programa de Integraço Social – PIS e da Contribuiço para o Financiamento da Seguridade Social – Cofins, dois tributos federais, e o comando da Petrobras teve sucessivas trocas por parte do Executivo. Isto é, de modo geral, a estatal adotou parâmetros mais favoráveis ao consumidor na redefiniço dos preços. As medidas surtiram efeito: o preço dos combustíveis caiu significativamente e a inflaçõ começou a recuar no segundo trimestre de 2022. O país registrou deflaço em julho (-0,68%), agosto (-0,36%) e setembro (-0,29).

Antunes (2022), ao analisar o que ele denomina de capitalismo pandêmico, atribui as análises mais otimistas da gestão Bolsonaro às custas de constante precarizaço do trabalho e ao afrouxamento dos vínculos empregatícios, marcados, sobretudo, pela uberizaço do trabalho, bandeiras presentes desde o governo de Michel Temer (2016-2018). A uberizaço do trabalho é um conceito que Antunes e Filgueiras (2020) denominam análogo à plataforma Uber e que significa, de forma resumida, o processo em que as relaçoes de trabalho são cada vez mais individualizadas e invisibilizadas, sendo o assalariamento e a exploraço cada vez mais encobertos.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), o número de trabalhadores informais bateu recorde em 2022. No trimestre encerrado em agosto, o montante de empregados sem carteira assinada no setor privado chegou a 13,2 milhões de pessoas, o maior número desde o começo da série histórica, há dez anos. Porém, a mesma fonte indicou que a retomada do emprego teve origem principalmente no setor de serviços, que é intensivo em mão de obra, mas, em geral, oferece vagas com remuneraço mais baixa do que as da indústria.

As análises de pesquisadores que compõem o Observatório da Economia Contemporânea (2021-2023) da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, acessadas via portal do Instituto de Economia da mesma instituição de ensino superior, reforçam que a pandemia certamente dificultou as projeçoes otimistas de melhora econômica do país, porém, a responsabilidade pelos resultados econômicos pífios recai sobre a política econômica ultraliberal e a postura de confronto adotada no quadriênio 2019-2022.

Em consequência do desemprego e do endividamento da família, o acesso aos alimentos foi reduzido. Os dados do inquérito nacional sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil, realizado pela Rede Penssan (2021), apontou que 52,4% daqueles que têm renda familiar per capita mensal de meio a um salário-mínimo

apresentaram algum nível de insegurança alimentar¹⁵. Os dados coletados entre novembro de 2021 e abril de 2022, por meio de entrevistas feitas em 12.745 domicílios de áreas urbanas e rurais de 577 municípios distribuídos nos 26 estados e no Distrito Federal, revelaram a piora no cenário econômico, o acirramento das desigualdades sociais e o quanto o segundo ano da pandemia do coronavírus agravou a situação. Ainda sobre o cenário de (in)segurança alimentar, convém destacar a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário em 2016, no governo Michel Temer, com reflexos na agricultura familiar, e a extinção, por Bolsonaro, do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

Sob o ponto de vista econômico, o parâmetro de rendimento médio mensal no quadriênio bolsonarista revelou o quanto a população com rendimento obteve em termos reais. Segundo dados do IBGE (2022) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2023), nos anos do governo Bolsonaro, esse rendimento registrou queda em termos reais. Em 2019, foi de R\$ 2.471, um real a menos do que o do ano anterior. Em 2020, de R\$ 2.386, e em 2021 foi de R\$ 2.265, menor valor da série histórica que acumula dados desde 2012.

Quanto ao aspecto democrático, o governo Bolsonaro ficou marcado pela aprovação de normas infralegais – decretos, portarias, instruções normativas, regulamentos – ou por atos de ofício do presidente e dos ministros que sequer ficam registrados. De modo abusivo, considerando a quantidade de atos e os assuntos que são pautados, tais aprovações revelaram a faceta da falta de diálogo, seja com o parlamento, seja com a sociedade e, mais grave, sem fiscalização e controle. Sob esse prisma, inclusive, ficou muito conhecida, por meio da mídia, uma frase de Ricardo Salles, ministro de Meio Ambiente, que afirmou ver na pandemia de covid-19 uma oportunidade de distração da opinião pública para “ir passando a boiada e mudando todo o regramento e simplificando normas” (Nicolav, 2020, n.p.).

Ainda no quesito democracia, conforme relatam Fernandes *et al.* (2021), Aranda e Souza (2022) e Scaff (2022), urge registrar que a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, local de trabalho e de estudo desta pesquisadora, esteve sob intervenção no período de junho de 2019 a junho de 2022. Foram três anos sem autonomia universitária, com nomeações de duas equipes interventoras nesse intervalo. A Lei n. 9.192, de 1995, especifica que o reitor das universidades públicas será nomeado pelo presidente da República a partir de listas tríplices organizadas pelas instituições e antecedidas por consulta à comunidade acadêmica.

¹⁵Quanto aos níveis de insegurança alimentar, classifica-se como leve quando há indisponibilidade de algum alimento básico; moderada, quando a pouca disponibilidade ou variedade afeta o indivíduo do ponto de vista nutricional, e grave, quando não é possível fazer nenhuma refeição durante um dia ou mais.

Desde a redemocratização do Brasil, o presidente passou a nomear o primeiro nome da lista em respeito à autonomia universitária garantida pela Constituição Federal – CF de 1988.

No entanto, durante o governo Bolsonaro, a consulta prévia foi desconsiderada e candidatos/as que não foram aprovados/as pela comunidade acadêmica – figurando nas 2ª e 3ª posições dos pleitos – foram nomeados/as ao cargo de reitor/a, assim como professores/as que nem sequer constavam na lista e/ou haviam participado da consulta prévia. Acrescenta-se, ainda, que a Faculdade de Educação – FAED da UFGD igualmente esteve sob intervenção por três anos, sendo que, entre nomeações e substituições houve quatro diretores sem qualquer legitimidade democrática de 2019 a 2022, configurando-se historicamente como a única unidade acadêmica da instituição que não teve em sua direção a representante eleita pela comunidade acadêmica¹⁶.

Quanto à saúde, comparada às outras pastas, houve aprovação de um orçamento atípico denominado orçamento de guerra – Emenda Constitucional n. 106, de 7 de maio de 2020¹⁷ –, por conta da condição de emergência instituída durante a pandemia¹⁸. No entanto, a ação tardia e negacionista dificultou sobremaneira o enfrentamento da crise pandêmica. Além disso, somaram-se ao cenário caótico as descontinuidades e as trocas no Ministério da Saúde, no Ministério da Educação – MEC – conforme será detalhado em capítulos seguintes – e em outras 12 pastas, das 23 existentes na gestão Bolsonaro. O Ministério da Saúde, por exemplo, teve quatro titulares no período de 2019 a 2022: 1) Luiz Henrique Mandetta [1º janeiro de 2019 a 16 de abril de 2020] e 2) Nelson Teich [menos de 30 dias – 16 de abril de 2020 a 15 de maio de 2020], que deixaram o cargo por discordarem das medidas presidenciais no enfrentamento da pandemia; 3) Eduardo Pazuello, que foi exonerado do cargo [15 de maio de 2020 a 15 de março de 2021 – contando com os quatros meses em que respondeu

¹⁶Em 22 de junho de 2022, a UFGD finalmente iniciou seu retorno a um contexto democrático com a nomeação, pelo MEC, do professor Jones Dari Goettert como reitor – ele figurava entre os três integrantes da listra tríplice democraticamente composta, em 2019, quando da eleição para a Reitoria da instituição. Ao lado da vice-reitora Claudia Lima, em cerimônia realizada no dia 4 de julho de 2022, o gestor nomeado apresentou a nova equipe de alta gestão da universidade e deu posse à diretora eleita da FAED, professora Maria Alice de Miranda Aranda, num primeiro gesto de retomada da democracia tão almejada pela comunidade acadêmica (Sob..., 2022).

¹⁷O orçamento de guerra é um regime fiscal, financeiro e de contratações com caráter extraordinário, a ser aplicado em situação de calamidade pública. Sua criação foi uma resposta às demandas do momento de pandemia da covid-19, em que certas normas que restringem o poder de decisão do governo poderiam atrasar a tomada de medidas necessárias. Junto ao decreto de estado de calamidade, permitiu que o Executivo pudesse destinar recursos ao combate ao coronavírus sem se preocupar com metas fiscais e teto de gastos durante o ano de 2020.

interinamente] e, por fim, 4) Marcelo Queiroga, que tomou posse em 23 de março de 2021 e permaneceu até 31 de dezembro de 2022.

Ainda assim, mesmo com o orçamento elevado, o Brasil teve 693.853 mortes por covid-19, dado alarmante que demonstra que o investimento isolado na área da saúde e desarticulado das outras áreas sociais era uma característica da gestão bolsonarista, que não tinha nenhuma prioridade de agenda política nesse sentido. Em um país de desigualdade socioeconômica histórica, adotar essa postura de papel de Estado, ainda mais durante uma pandemia, se mostrou muito caro à sociedade brasileira.

De modo geral, o desinvestimento público e a falta de planejamento deixaram o país a esmo, com a economia sujeita aos ventos do mercado, que, com a pandemia, viraram “a tempestade perfeita”, conforme denomina Calejon (2021). O desmonte do Estado iniciado no governo Temer e aprofundado pelo governo Bolsonaro foi brutal. A extinção do Ministério do Planejamento, do Ministério do Trabalho e do Ministério da Previdência indicaram, desde o início, as prioridades equivocadas. Instrumentos de planejamento estratégico, como o Plano Plurianual – PPA e o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), foram praticamente esvaziados e as políticas sociais retrocederam, com cortes de gastos na cultura, na assistência social e na educação.

Até aqui, foi preciso destacar os acontecimentos do triênio 2020-2022 para dar sentido à escolha do objeto de estudo desta tese, que não foi fruto do primeiro projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU da UFGD na seleção realizada em 2019. O projeto sempre se desenhou com o intuito de elucidar um problema latente do campo e, diante da conjuntura que foi se apresentando com a pandemia de covid-19, que impactou todas as esferas de vida da pesquisadora e da sociedade de um modo geral, sobretudo, na dimensão educacional, era necessário atentar-se e priorizar esse fenômeno. Aliás, a crise sanitária e a educação ofertada durante a pandemia de covid-19 foram uma realidade inimaginável e muito distante de tudo aquilo que arquitetava-se vivenciar na condição de aluna.

O início do ano letivo do curso de doutorado do PPGEdU¹⁹ da UFGD, em julho de 2020, no auge da pandemia, materializou eventos adversos decorrentes da covid-19 e inviabilizou viagens, bolsas, pesquisas de campo, participação presencial nas aulas e em eventos, idas aos laboratórios e reuniões de grupos de estudos. Foram dois anos de aulas on-line, de dependência extrema da internet, de câmeras ligadas e desligadas, de rostos

¹⁹Para conhecer a trajetória histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da FAED da UFGD, conferir Santos e Oliveira (2020).

enquadrados em telas, de *lives*, de distanciamento social, de excesso de relações virtuais, de compartilhamento de telas, de muitas advertências para ativar e/ou desativar ora a câmera, ora o microfone, de *links*, de grupos de *WhatsApp*, de obituários e de muitas notícias ruins. Seguindo o fluxo claudicante da história, paradoxalmente também foi possível perceber, em meio a avanços e a retrocessos, a diluição das fronteiras entre o virtual e o presencial, novas formas de conexão, de ensino, de aprendizagem e de pesquisa, capazes de aproximar realidades antes inalcançáveis (Antunes; Filgueiras, 2020).

Nesse cenário de crise sanitária somado à educação, com acúmulo de retrocessos nas políticas públicas e sociais, as inquietações individuais conduziram esta pesquisadora na busca por aprofundamento teórico e conhecimento científico para compreender essa conjuntura brasileira tão adversa. Embora oriunda de uma licenciatura em Letras, com especialização em Estudos da Linguagem e mestrado em Políticas Linguísticas e Transculturalidade, tendo desenvolvido pesquisas no âmbito da Educação Básica – a primeira etapa da educação escolar no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 e vigente nos dias atuais –, seja investigando o Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa, seja no estudo sobre o desenvolvimento de sequências didáticas no Ensino Médio noturno, as fronteiras interdisciplinares entre o saber acumulado da formação de origem e o conhecimento que está por vir foi tarefa árdua, que exigiu para além dos créditos, das leituras e dos estudos de autores/as e de conceitos basilares na área da Educação. Contudo, como saldo positivo desse processo é possível concluir, ainda que preliminarmente, que alterar a área de formação na pós-graduação é um processo rico em experiências e acúmulo de conhecimento.

Soma-se à motivação acadêmica e pessoal, o fato de a pesquisadora compreender que, oriunda de um contexto de vulnerabilidade socioeconômica na infância e na adolescência, a educação pública foi o único meio que lhe proporcionou emancipação, desde a trajetória de escolarização formal até a atuação profissional, como técnica administrativa na UFGD desde 2010. Acumula-se à vida funcional, dez anos de trabalho no Hospital Universitário da mesma instituição federal de Ensino Superior, local de atuação complexa, espaço ímpar de vivências multiprofissionais e que desvela a interface entre educação e saúde públicas, tão fragilizadas e alvos de ataques durante o governo Bolsonaro.

Do ponto de vista da relevância social, dada a conjuntura nacional marcada por escolhas políticas educacionais que colocaram cada vez mais a educação pública e de

qualidade socialmente referenciada²⁰ em xeque, sob pena de ter deixado milhares de crianças e de adolescentes sem acesso e/ou condições de permanência escolar, tornou-se mister investigar a organização e oferta da Educação Básica durante a pandemia da covid-19. Surgiu, assim, o interesse pelo objeto desta pesquisa: as políticas para a Educação Básica pública na pandemia de covid-19 no Brasil, considerando, sobretudo, a educação como um direito de todos os seres humanos, dever do Estado e da família e que deve ser fomentada pela sociedade²¹.

Eleger a política educacional enquanto fio condutor, dialoga com os estudos do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação – GEPGE²², bem como, com os interesses científicos da linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, na área de concentração “História, Política e Gestão da Educação”, do PPGEdU da FAED da UFGD, as quais esta tese integra. Dadas as similitudes de investigação e de condução epistemológica, esta pesquisa vincula-se, ainda, ao projeto de pesquisa “Monitoramento dos Planos Decenais de Educação dos estados de Mato Grosso do Sul (MS) e Paraná (PR)”, subsidiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – Fundect.

Embora tanto o GEPGE quanto a linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” englobem discussões da Educação Básica e do Ensino Superior, as produções acadêmicas advindas desses dois espaços científicos têm na Educação Básica o bojo de suas investigações, como apresentam Aranda e Perboni (2020) e Aranda, Real e Perboni (2021). O acumulado de investigações sobre o tema, que conjectura um amplo leque de discussões, permite destacar problemáticas na política e na gestão da Educação Básica mesmo antes da pandemia de covid-19, no intervalo das mais de três décadas que sucedem a publicação da Constituição Federal de 1988.

Situa-se o direito à educação na arena de disputas ideológicas em torno da política educacional desde a publicação da Constituição Federal, passando pela LDB, dentre outros documentos importantes que direcionam a Educação Básica brasileira, conforme ilustram Lima, Aranda e Lima (2012) ao apontarem o processo de consensualidade e de naturalização das políticas educacionais no Brasil, bem como, o ideário neoliberal em algumas prerrogativas legais. De modo peculiar, nesta pesquisa observa-se o triênio 2020-2022 sob

²⁰Conferir Aranda e Lima (2014).

²¹Conforme consta como valor pético no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU, averbada pelo Brasil em 1948, e nos artigos 205 e 227 da Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, bem como, no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²²Grupo de pesquisa certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Consulta disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3675585270090795. Acesso em: 15 mai. 2023.

essa perversa égide neoliberal, que subjuga a vida e o sofrimento humano, mas que não está alheia à correlação de forças na qual a escola, em termos gramscianos, é estrutura de manutenção da ordem e, dialeticamente, espaço potente para a construção de uma nova hegemonia.

Segundo ensina Mortatti (2013, p. 21), da decorrência de “problemas silenciados e desafios ruidosos”, enseja-se nesta tese descortinar “problemas teóricos como forma de compreender e explicar a realidade e com a necessária coragem de propor outros pontos de vista para a transformação social”. Para tanto, a pergunta que orienta esta pesquisa é: *como se estabelecem as relações entre as políticas educacionais adotadas na pandemia de covid-19 e o desmonte da Educação Básica pública brasileira?* Tem-se no momento, como tese inicial, que as políticas adotadas na pandemia já faziam parte de uma proposta de governo comprometida com a precarização da educação pública e alinhada ao movimento de privatização educacional como resposta neoliberal para o enfrentamento da crise do capital.

Com as linhas gerais de orientação da pesquisa expostas até aqui, apresenta-se o caminho teórico escolhido, bem como, as categorias analíticas que perpassam a investigação.

1.2 ESCOLHA TEÓRICA DE ANÁLISE CRÍTICA

Esta tese é construída tendo como pressuposto teórico o materialismo histórico-dialético²³ a fim de compreender o movimento e as transformações do objeto de estudo no processo histórico de organização social em que se realiza, no modo de produção capitalista e em suas contradições. A abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica contribuem na compreensão social e histórica do desenvolvimento humano e do papel revolucionário da educação nesse desenvolvimento. Ampara-se na teoria crítica pela possibilidade de, por meio dela, demonstrar a concepção de sociedade, de sujeito da história e de educação que conduz a pesquisa na sua totalidade, entendimentos buscados em Gramsci (1984, 1999, 2007).

²³A aproximação teórica com essa corrente epistemológica teve origem em estudos sobre o Círculo de Bakhtin, quando, no mestrado, esta pesquisadora utilizou a filosofia da linguagem de fundamento marxista enquanto escolha teórica-metodológica (Silva, 2015). Em linhas gerais, Faraco (2009) explica que o Círculo de Bakhtin era constituído de um grupo interdisciplinar, a saber: Voloshinov, Medvedev, Bakhtin, Pumpianski, que estudavam literatura, Yudina, pianista, Ivan Kanaev, biólogo, e Matvei Kagan, filósofo neokantiano. As principais reflexões do Círculo giram em torno de: a) a eventicidade e a unicidade do ser; b) o conteúdo axiológico da existência humana e c) a relação eu-outro. Reflexões que foram abordadas por esse filósofo, não pela via especificamente filosófica, mas por uma filosofia primeira que se configurou em uma interlocução com a linguística, com a linguagem e com a estética literária.

Adotando uma visão materialista histórica dialética, reconhecemos que as dinâmicas do sistema educacional emergem das tensões presentes nos domínios político e econômico, manifestadas por meio do Estado em sua forma ampliada. Sendo assim, a categoria de método que permeia as análises desta tese é Estado Integral ou Ampliado²⁴ – sociedade civil + sociedade política –, de início assim compreendido:

Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção). Numa doutrina que conceba o Estado como tendencialmente passível de extinção e de dissolução na sociedade regulada, o argumento é fundamental. O elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil) (Gramsci, 1984, p. 149).

Nesse entendimento, o Estado é compreendido enquanto uma instituição social complexa, configurado pela disputa de diferentes interesses de classe e suas respectivas ideologias. O intelectual da Sardenha investigou o conceito de Estado em conjunção com as formas mais evoluídas de relações de produção. Isso se dá em um cenário de capitalismo avançado, caracterizado pela ampla difusão de tecnologia no processo industrial, pelo aumento da urbanização em metrópoles industrializadas e durante o período subsequente à Revolução Russa, que culminou na formação da União Soviética – um Estado de modelo socialista – após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Nesse panorama, Gramsci identificou que a ossatura do Estado corresponde a uma configuração sofisticada em que se forma um conglomerado de classes sociais que não apenas sustenta, mas também guia a direção política do Estado: a sociedade civil. Para Mendonça e Fontes (2012, p. 62) “Gramsci supera a dualidade das análises que contrapunham a base à superestrutura, integrando a sociedade civil e a sociedade política em uma só totalidade, em permanente interação, no âmbito do que ele considera as superestruturas”. Advém dessa relação dialética entre estrutura e superestrutura a formulação gramsciana do conceito de Estado Integral.

Sendo assim, a classe dominante dispõe de maior poder para atuar e impor seu modo de pensar, fortalecendo, dessa forma, sua hegemonia que, na concepção gramsciana, significa a busca de dominação pela obtenção do consenso, do conformismo dos dirigidos às propostas

²⁴Como foi popularizado por Christinne Buci-Glucksmann (Jacomini, 2020).

dos dirigentes. Inclusive, apropriações liberais do pensamento de Gramsci têm caracterizado a sociedade civil de modo equivocado. Cumpre salientar que na acepção de Gramsci, conforme explica Martins (2008), a sociedade civil não é independente do Estado e do mercado, muito menos age de forma despolitizada ou desideologizada.

Conforme afirmam Campione (2003) e Cospito (2017), no desenvolvimento da obra *Cadernos do Cárcere*, vai sendo construído, por meio de distinções metódicas, o conceito de que o Estado é ampliado e passa a compreender, também, novas formas de controle e de dominação. Para Jacomini (2020, p. 5),

O conceito de Estado no pensamento gramsciano está mais diretamente vinculado aos conceitos de hegemonia e de intelectual. Para a formulação desse conceito, Gramsci dialogou com a concepção de Estado na tradição marxista e analisou uma realidade que não podia ser compreendida em sua complexidade, se o Estado fosse entendido apenas como um aparelho governamental (executivo, legislativo, judiciário, exército), à medida que nas sociedades ocidentais há um conjunto de organizações que concorrem para dar forma à atuação do Estado e que cumpre papel importante na construção e manutenção da hegemonia da classe dominante. O autor sardo observou que nas chamadas sociedades ocidentais, incluindo a Itália, país que Gramsci analisou com mais profundidade, as organizações denominadas privadas, escola, imprensa, igreja, partido, sindicato, associações etc., formam uma rede de sustentação ou de contestação da atuação da sociedade política, ou Estado em sentido restrito, e que as disputas ideológicas e políticas ocorrem principalmente nesses espaços que Gramsci chamou de sociedade civil e que, juntamente com a sociedade política, compõe o Estado Integral.

A partir desse entendimento de Gramsci, há o Estado como um campo de batalha para a hegemonia, onde a classe dominante busca manter seu controle e influência. A sociedade civil, nesse contexto, é um espaço vital para as disputas ideológicas e políticas, pois é onde se formam as opiniões e se mobilizam os consensos necessários para a manutenção ou a alteração da ordem estabelecida. O conceito de Estado Integral de Gramsci engloba tanto a sociedade política – o Estado em sentido restrito – quanto a sociedade civil, refletindo a complexidade das relações de poder e a luta pela hegemonia cultural e ideológica. Portanto, entender o Estado como um todo integral permite uma análise mais profunda das dinâmicas sociais e políticas, indo além da superfície das instituições governamentais formais.

Diante do Estado Integral, a hegemonia é um conceito fundamental no pensamento de Gramsci, que pode ser entendido em vários contextos. Alves (2010, p. 71) defende que, a despeito do que se apresenta conceitualmente na social democracia russa e em Lênin²⁵, é Gramsci que desenvolve o conceito de hegemonia mais elaborado, permitindo a análise das relações sociais encontradas na sociedade pela perspectiva e pela tradição marxistas:

²⁵Para Alves (2010), Lênin enfatiza o caráter de coerção quando relaciona a hegemonia à ditadura do proletariado russo, enquanto Gramsci aponta para a importância de construção de uma classe dirigente.

A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais. Deste modo, uma possível tomada do poder e construção de um novo bloco histórico passa pela consideração da centralidade dessas categorias que, até então, eram ignoradas (Alves, 2010, p. 71).

Diante do exposto, é importante conceituar que para Gramsci (2007, p. 250), bloco histórico é a “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”. Na relação dialética entre subalternidade e classes dirigentes, Gramsci aponta a manutenção da hegemonia pela formação do consenso e não exclusivamente pelo uso da força. Nas palavras do pensador:

Isto significa que um grupo social, que tem sua própria concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional — isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico —, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em — ‘épocas normais’, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada (Gramsci, 1999, p. 97).

Essa subordinação a que Gramsci se refere é o que justifica um determinado grupo social adotar a concepção de mundo e valores do grupo que o subordina, “[...] esta concepção de mundo, imposta mecanicamente pelo ambiente exterior é desprovida de consciência crítica e coerência, é desagregada e ocasional” (Alves, 2010, p. 74).

Para compreender melhor essa relação de subordinação torna-se essencial mobilizar a articulação dialética entre as forças materiais e a ideologia:

[...] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (Gramsci, 1999, p. 238).

Sendo assim, a manutenção da hegemonia se dá pela relação intrínseca entre as forças materiais e a ideologia, de modo que aquilo que o indivíduo apresenta como visão de mundo, na verdade, é a visão de mundo do grupo ao qual ele pertence. Nesse cenário complexo, o conceito de hegemonia gramsciano se estabelece como elemento capaz de contribuir para o entendimento das formas ideológicas de dominação e de direção no âmbito da educação que, por sua vez, não se limita somente à escola, pois:

[...] existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército (Gramsci, 1999, p. 399).

O Estado e suas instituições, por sua ação educativa, fazem parte dos Aparelhos Privados de Hegemonia – APHs, ou seja, um todo complexo de atividades teórico-práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém seu domínio, obtendo o consentimento ativo dos governados (Cospito, 2017). Fontes apresenta didaticamente o conceito cunhado por Gramsci para os Estados Unidos e para a Europa do tempo do autor sardo, adaptando-o para a realidade brasileira:

Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam. Não são homogêneos em sua composição e se apresentam muitas vezes como totalmente descolados da organização econômico-política da vida social. Clubes, associações culturais ou recreativas tendem a considerar-se como desconectados do solo social no qual emergem e como distantes da organização política do conjunto da vida social. Certamente, os sindicatos — patronais ou de trabalhadores — sendo também formas associativas desse jaez enfatizam sua proximidade econômica e sua característica mais direta de defesa de interesses de tipo corporativo. Porém muitos partidos políticos e jornais — na maioria das vezes diretamente comprometidos com determinados segmentos de classe — tendem a apagar tal comprometimento, apresentando-se seja como a expressão da ‘unidade nacional’ ou como porta-vozes de uma neutralidade informativa inexistente. Todos, porém, são formas organizativas que remetem às formas da produção econômica (a infraestrutura) e política (ao Estado), embora sua atuação seja eminentemente de cunho cultural (Fontes, 2010, p. 133-134).

A partir do que a autora argumenta, tem-se evidente no conceito de Estado Integral a relação dialética com o modo de produção capitalista. Ao propor e buscar executar políticas públicas que não rompam com a lógica desse modelo, da qual ele próprio faz parte, o Estado acaba por atuar como um sócio regulador do capital, contribuindo para o processo de acumulação e as consequências sociais advindas dos ajustes realizados. Portanto, as políticas elaboradas pelo Estado integram um processo mais amplo de regulamentação social e política.

Nesse sentido, o conceito de Estado Integral é fundamental para mobilizar uma análise das dimensões teórico-práticas essenciais à compreensão da realidade, especialmente ao se considerar as decisões tomadas em um contexto atípico, como a pandemia de covid-19. Refletir sobre o papel do Estado ajuda a compreender os elementos das políticas públicas e as

políticas educacionais no cenário contemporâneo, ou seja, análise crucial para revelar as nuances da conjuntura política, tendo em vista, sobretudo, que as formas e as funções do Estado têm sido alteradas ao longo do desenvolvimento de cada sociedade, em aspectos variados. Ao considerar as políticas públicas, o Estado torna-se o foco das discussões.

Apesar das influências da sociedade civil, é atribuição do Estado o papel de formulação e de implementação das políticas públicas. Na interação entre Estado, políticas públicas e políticas educacionais, é necessário ter em mente a maneira empírica pela qual ele é percebido. Em outras palavras, o Estado se torna tangível quando concretizado através de sua estrutura governamental, que inclui autarquias, fundações, ministérios, etc., associados a diferentes setores da sociedade.

Sendo assim, é fundamental destacar a distinção entre Estado e governo, considerando a natureza duradoura do Estado em contraste com a natureza transitória do governo. Inclusive, é dessa diferenciação que advêm os conceitos de políticas de governo e de políticas de Estado. O Estado é uma entidade permanente, com estruturas e funções definidas pela constituição e pelas leis de um país, enquanto o governo é uma instituição temporária, composta por indivíduos eleitos ou nomeados que tomam decisões e administram o Estado em um determinado período (Aranda, 2009). O governo muda com as eleições, mas o Estado permanece como a estrutura contínua que organiza a sociedade.

Para a pesquisadora e em termos gramscianos, estar à frente do governo não significa necessariamente deter o poder do Estado. Em termos analíticos, é crucial destacar que os grupos e as coalizões que assumem a máquina governamental encontram suas bases de apoio na sociedade civil, que, por sua vez, sustenta o governo. No entanto, o verdadeiro domínio do Estado vai além da posse temporária do aparato governamental: reside na capacidade de influenciar e direcionar a hegemonia cultural e ideológica da sociedade. Assim, mesmo que um grupo esteja no poder, sem a construção de consenso e sem a articulação com os diversos setores da sociedade civil, ele pode não conseguir exercer a plenitude do poder estatal.

Nessa perspectiva, Azevedo (2008) conceitua as políticas públicas como materialização da intervenção do Estado na sociedade, refletindo as estruturas de poder e os conflitos sociais, bem como, os recursos de poder que operam na própria definição dessas políticas. A autora destaca a importância das representações sociais que cada sociedade desenvolve de si mesma e como isso influencia a formação das políticas públicas. Além disso, ela aborda a importância de adotar uma análise crítica que busque desvelar as dinâmicas de poder presentes na implementação dessas políticas.

Nessa conjuntura, as políticas educacionais podem ser vistas como um reflexo direto da intervenção do Estado no domínio da educação, moldadas pelas mesmas estruturas de poder e conflitos sociais que definem as políticas públicas em geral. As representações sociais sobre educação, que variam de sociedade para sociedade, são fundamentais na determinação de como as políticas educacionais são formuladas e implementadas. Isto é, elas influenciam não apenas o conteúdo da educação, mas, também, os critérios de acesso e a distribuição de recursos educacionais, por exemplo.

Por meio das políticas educacionais, portanto, o Estado pode exercer sua hegemonia cultural e ideológica. A construção de consenso em torno de certas ideias educacionais e a colaboração com diferentes setores da sociedade civil são essenciais para que o Estado possa efetivamente exercer seu poder no campo da educação, influenciando as percepções sociais sobre educação e sobre as políticas educacionais, bem como, seus objetivos. Por isso, Azevedo (2008) sugere que uma análise crítica das políticas educacionais deve considerar não apenas as intenções declaradas dessas políticas, mas, também, as forças subjacentes que as moldam. Isso inclui o reconhecimento de que as políticas educacionais são frequentemente uma arena de disputas, onde diferentes visões de sociedade e de educação competem pela hegemonia. Assim, entender as políticas educacionais como parte do “Estado em ação” (Azevedo, 2008) é reconhecer que elas são tanto produtos quanto processos de lutas sociais e políticas, com o potencial de tanto reproduzir quanto transformar as relações de poder existentes na sociedade.

Nesse escopo, convém ressaltar que a legislação educacional é de grande interesse para a pesquisa em educação, especialmente por sua conexão com a política educacional, que vai além dos aspectos técnico-normativos e jurídicos, isso porque a legislação educacional se torna o instrumento que possibilita a implementação e o desenvolvimento das ações do Estado na área da educação em um dado contexto histórico (Cury, 2006). A legislação educacional brasileira, em sua essência, é um conjunto de normas jurídicas que delineiam a atuação do Estado na educação. Ela estabelece as diretrizes para as políticas públicas e proclama princípios, direitos e deveres, principalmente por meio da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. Essa legislação é composta por leis complementares e ordinárias, decretos, portarias, resoluções e outras normativas que regulamentam dispositivos específicos da Constituição e da LDB, conforme explica o autor.

Diferenciando-se da legislação do ensino, que se refere mais estritamente às regras de estrutura e de funcionamento das escolas, a legislação educacional tem um escopo mais amplo e transcende a ideia de um simples conjunto de normas. Segundo Cury (2006), a palavra

“legislação” deriva do latim e significa algo que foi proferido ou escrito sob a forma de lei, destinado a ser conhecido e incorporado ao convívio social. Duarte e Duarte (2007), por sua vez, organizam os termos da legislação educacional brasileira em seis grandes temas: avaliação educacional, currículo, etapas e modalidades de ensino, financiamento da educação, formação docente e gestão dos sistemas de ensino.

Acrescenta-se a essa teia complexa o círculo das relações globais, em que se faz necessário compreender a dinâmica das políticas educacionais sob a influência internacional. Scaff (2007) aponta que a concepção de políticas nacionais, dentre elas, a educação, não são mais concebidas e implementadas sem considerar os debates internacionais. Os contextos nos quais as políticas públicas são formuladas e implementadas mudaram nas últimas décadas, principalmente pelo advento da globalização. Se antes a definição de políticas era exclusiva do Estado, no cenário atual, cada vez mais, o regime internacional tem se constituído como um regulador social.

Para Scaff (2007), os documentos oficiais representam intencionalidades do Estado e o planejamento educacional é utilizado como artefato pelo Estado moderno no intento de edificar as políticas voltadas para o interesse hegemônico e do capital. Desse modo, as políticas concretizadas em documentos oficiais tornam-se meio para que organismos internacionais e empresas alcancem os níveis e as modalidades educacionais, conforme o papel receptivo e ativo do Estado (Mészáros, 2011).

Nessa direção, Souza (2017) acrescenta que as últimas três décadas são exemplos da grande influência exercida pelos organismos de cooperação e de financiamento internacional nos processos das políticas públicas, especificamente no campo da educação latino- americana. Cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada, no âmbito das políticas sociais, uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica. Sendo assim, o neoliberalismo passa a pautar a educação pública no intento de atender aos seus interesses e de transformá-la em mercadoria lucrativa, colocando a lógica gerencialista no centro da política educacional (Saviani, 2008).

O neoliberalismo, conforme discutido por Saviani (2008), pode ser entendido como uma resposta à crise do capitalismo do século XX, que busca reestruturar a economia com base em princípios de mercado. Essa reestruturação envolve a redução do papel do Estado na economia e na provisão de políticas públicas, como a educação, favorecendo a privatização, por exemplo. Isso porque o neoliberalismo vê a educação como um serviço que pode ser mais bem gerido pelo mercado do que pelo Estado. A educação, sob essa perspectiva, torna-se uma

mercadoria, e o sucesso educacional é medido por resultados quantificáveis, como pontuações em testes e taxas de empregabilidade.

A visão neoliberal da educação alinha a educação com os interesses do capital, transformando-a em uma ferramenta para a criação de um mercado de trabalho flexível e adaptável às necessidades do capitalismo globalizado, o que contribui para a reprodução das desigualdades sociais, pois, a lógica do mercado na educação tende a ser excludente e sedimentada. Nesse sentido, o avanço neoliberal alcança o patamar em que influencia diretamente a formulação dos currículos, dos conteúdos, dos referenciais curriculares e das diretrizes educacionais. No período de restrições decorrentes da pandemia da covid-19, Saviani (2020, p. 1) destaca que a tendência neoliberalista de “subordinar a educação aos mecanismos de mercado, na conjuntura da crise política brasileira, redundou num verdadeiro desmonte da educação nacional”.

Do ponto de vista dialético, Gramsci (1999, 2007), nos *Cadernos do Cárcere*, enfatiza a importância da hegemonia cultural e da educação como um campo de luta ideológica, sendo a educação um meio pelo qual as classes dominantes mantêm seu controle, mas, também, configurando-se como um espaço onde as classes subalternas podem desenvolver a contra-hegemonia. Assim, a educação pode ser tanto um instrumento de dominação quanto um meio de emancipação. Como forma de superação a esse momento catastrófico da educação no Brasil, Saviani (2020) sugere que a educação brasileira seja reorganizada à medida em que os sindicatos de trabalhadores de categorias profissionais articulados aos movimentos sociais populares lutem por uma sociedade essencialmente emancipada e livre.

É nesse contexto global e nessa arena de disputas que o ciclo das políticas públicas é efetivado, (re)definindo as ações nos sistemas nacionais e nos locais de educação, bem como, no âmbito interno das escolas e das universidades. O ciclo de políticas públicas, conforme proposto por Palumbo (1994), é uma estrutura analítica que descreve as etapas envolvidas em sua formulação, implementação e avaliação. Elas são interligadas e, para fins didáticos, são segmentadas pelo autor sob a advertência de que na prática “os vários estágios se sobrepõem e se mesclam” (Palumbo, 1994, p. 51).

Os cinco estágios expostos pelo autor são os seguintes:

1. Organização da agenda – nesse estágio, sociedade civil e política identificam e definem os problemas ou as questões públicas que devem ser abordados pelas agências governamentais. Trata-se de definição prioritária de temas.

2. Formulação de políticas – nessa fase, os responsáveis pela elaboração de políticas decidem qual abordagem será adotada para resolver o problema identificado. Isso envolve a criação de diretrizes, de estratégias e de planos para se enfrentar a questão.

3. Implementação – a fase de implementação concentra-se na transformação das políticas em ações concretas. São criados programas, projetos e iniciativas para colocar as políticas em prática no mundo real.

4. Avaliação – a avaliação busca determinar o impacto e a eficácia das políticas implementadas. São analisados os resultados, a efetividade e a eficiência das ações governamentais.

5. Término – nem todas as políticas são permanentes. Algumas podem ser descontinuadas ou modificadas ao longo do tempo. O término de uma política pode ocorrer por diversos motivos, como mudanças nas circunstâncias, falta de eficácia ou prioridades alteradas.

Ademais, Palumbo (1994) destaca que as políticas públicas nunca são um conjunto único e claro de objetivos, mas frequentemente envolvem metas conflitantes e múltiplos atores, incluindo burocratas que desempenham um papel fundamental na sua implementação. Sob outra perspectiva teórica quanto ao ciclo de políticas públicas, Secchi, Nunes e Chaves (2021) apontam que as políticas públicas educacionais brasileiras enfrentam obstáculos relacionados à temporalidade, à participação, à avaliação, aos recursos e à eficiência. Esses desafios são comuns em contextos democráticos e devem ser abordados de forma estratégica para se alcançar os objetivos propostos. Nesta tese, o ciclo de políticas públicas foi fundamental para a discussão da agenda educacional brasileira durante o governo Bolsonaro, especialmente no contexto da pandemia de covid-19, pois permitiu uma análise crítica das medidas adotadas.

Consoante ao referencial teórico do materialismo histórico-dialético, utilizado nesta tese, cumpre explicar a escolha do termo que caracteriza no texto o período de 2020 a 2022, marcado pela covid-19. Isso porque, na literatura, inclusive nos trabalhos que compõem o levantamento bibliográfico outrora apresentado, percebeu-se as ocorrências dos termos pandemia, sindemia, endemia e epidemia como sinônimos. Sob as lentes epistemológicas utilizadas nesta investigação, justifica-se de início a opção entre pandemia e sindemia e expõe-se a diferença de significado dos vocábulos.

Conforme explica Calejon (2021), o conceito de sindemia – defendido por Singer *et al.* (2017) e ressurgido nos tempos de pandemia de covid-19 no cenário internacional por Horton, em 2020, e, no nacional, em 2020-2021, por Veiga-Neto, Calejon, Buss e Burger,

entre outros – é exposto como representação da interação entre o social e as doenças, ficando, portanto, o social externo à doença. A abordagem sindêmica emerge da concepção de saúde e prática clínica que propõe reconfigurar

[...] a compreensão histórica convencional das doenças como entidades distintas na natureza, separadas de outras doenças e independentes dos contextos sociais em que se encontram. Em vez disso, todos esses fatores tendem a interagir sinergicamente de várias e consequentes maneiras, tendo um impacto substancial na saúde de indivíduos e populações inteiras. Especificamente, uma abordagem sindêmica examina por que certas doenças se agrupam (ou seja, doenças múltiplas que afetam indivíduos e grupos); os caminhos pelos quais eles interagem biologicamente em indivíduos e dentro das populações e, assim, multiplicam sua carga geral de doenças, e as maneiras pelas quais os ambientes sociais, especialmente as condições de desigualdade e injustiça social, contribuem para o agrupamento e interação de doenças, bem como, para a vulnerabilidade (Singer *et al.*, 2017, p. 941, tradução nossa)²⁶.

Nesse sentido, entender o período pandêmico como sindemia, reforça o modelo biomédico sustentado pelo par dicotômico social/doença. Assim, concorda-se com Souza (2022), que expõe a “armadilha” do conceito sindêmico ao reproduzir o viés positivista que, por sua vez, consiste em fragmentar para compor a totalidade, isto é, parte-se da premissa de que social e biológico se unem em dado momento histórico para comporem o que é denominado como sindemia.

Para o materialismo histórico-dialético, as forças sociais ante a dimensão biológica são sempre indissociáveis. Por isso, sindemia é, no mínimo, um conceito tautológico:

[...] o ser social é, ao mesmo tempo, ser natural (biológico), visto que, por intermédio da transformação da natureza não humana, o ser humano consegue transformar a si mesmo, individual e coletivamente, dando um salto ontológico rumo a uma nova esfera de ser. Trata-se de um contínuo processo de complexificação que se inicia com o ser inorgânico e o salto ontológico (a ruptura da estrutura qualitativa do ser, rumo a uma estrutura superior) que abre o caminho para a existência do ser orgânico (natureza). Do âmago desse ser (orgânico), a espécie humana se descola (ocorre um novo salto), graças à sua capacidade teleológica de transformar a natureza de forma direcionada a um fim. Daí o novo salto capaz de originar o ser social, sem fazer com que ele deixe de ser, concomitantemente, inorgânico e orgânico (Souza, 2022, p. 883).

²⁶“The syndemics model of health focuses on the biosocial complex, which consists of interacting, co-present, or sequential diseases and the social and environmental factors that promote and enhance the negative effects of disease interaction. This emergent approach to health conception and clinical practice reconfigures conventional historical understanding of diseases as distinct entities in nature, separate from other diseases and independent of the social contexts in which they are found. Rather, all of these factors tend to interact synergistically in various and consequential ways, having a substantial impact on the health of individuals and whole populations. Specifically, a syndemics approach examines why certain diseases cluster (ie, multiple diseases affecting individuals and groups); the pathways through which they interact biologically in individuals and within populations, and thereby multiply their overall disease burden, and the ways in which social environments, especially conditions of social inequality and injustice, contribute to disease clustering and interaction as well as to vulnerability” (Singer *et al.*, 2017, p. 941).

Seguindo os ensinamentos de Lukács, Souza (2022) lembra da indissociabilidade entre social e biológico e o quanto esse ponto de partida do pensamento também direciona para uma conclusão em que é possível a construção processual entre universal, particular e concreto, ou seja, implica compreender como a universalidade do modo de produção capitalista produz relações particulares de classe, de gênero, étnicas etc., enquanto essas relações reverberam singularmente nas condições materiais de vida dos indivíduos, bem como, nas mediações pelas quais essa processualidade se dá no tempo e nos diferentes espaços, entre outros aspectos. Corrobora-se, ainda, com a problematização de Souza (2022) quanto à adoção de conceitos eurocêntricos em detrimento de conceitos latino-americanos, o que pode ser reflexo da colonização intelectual brasileira diante da posição periférica que o Brasil ocupa socialmente.

Após a escolha da nomenclatura pandemia em detrimento de sindemia, cumpre explicar, ainda, a discordância da utilização dos termos epidemia, endemia e surto como sinônimos de pandemia, tal qual comumente são empregados. Reforça-se, desse modo, que se trata de conceitos diferentes, pertencentes a um mesmo campo semântico, classificados segundo o *status* epidemiológico da doença.

Nesses termos, ocorre uma epidemia²⁷ quando não há uma escala global da doença, de modo que o aumento de casos se dá em várias regiões em nível municipal, estadual e nacional. A endemia, por sua vez, é recorrente em uma determinada região, mas sem número de casos significativos. Em termos práticos, uma endemia pode evoluir para uma epidemia se não houver medidas de controle. Por conseguinte, os surtos estão relacionados ao aumento de casos de uma doença em uma determinada região, comunidade ou estação do ano, repentinamente (Buss; Burguer, 2021).

No mesmo sentido de análise, é possível estabelecer uma diferenciação linguística entre os termos mencionados analisando-os de forma progressiva pelo prefixo. Segundo Pasquale Cipro Neto (2009), em epidemia, endemia e pandemia há em comum o elemento grego *demos* que significa “povo”, “região”. Em pandemia encontra-se o elemento grego *pan*, que significa “todos”, “tudo”, “cada um”, “a totalidade”. Por sua vez, o prefixo *epi* é entendido como “acima” – nesse caso, no contexto da população – e endemia, advindo do

²⁷A título de curiosidade: a OMS tem estratégias globais para acabar com epidemias até 2030. Em setembro de 2015, foram acordados nas Nações Unidas os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS – aliança de países de todo o mundo que visa, entre outros pontos, acelerar o progresso no combate às doenças infecciosas até 2030.

francês *endémie*, sobre o grego *éndēmos*, delimitado pelo prefixo *en*, subjaz a ideia de intensidade reiterada numa região.

Cumpram também ressaltar que, embora em maio de 2023, a OMS tenha declarado o fim da Emergência de Saúde Pública, tendo em vista a queda de casos e de mortes por covid-19, o diretor-executivo da OMS, Michael Ryan, lembrou que a batalha contra a doença não acabou e que provavelmente “não haverá um ponto em que a OMS anunciará o fim da pandemia”²⁸, constatação endossada pelo diretor-geral da organização, Tedros Ghebreyesus, e pela ministra da Saúde do Brasil, Nísia Trindade, em pronunciamento oficial de 7 de maio de 2023²⁹. Acrescenta-se que nos termos da OMS, uma enfermidade, ao obter a classificação de pandemia, requer abordagem integrada, com governos e sociedade trabalhando juntos na contenção do agente infeccioso.

Dirimidas quaisquer dúvidas sobre a utilização do termo pandemia, acredita-se na importância de se considerar de modo sistêmico a pandemia de covid-19 por saber que as forças externas reverberam no contexto local.

Diante do exposto até aqui, confirma-se, portanto, como problema central desta tese: *como se estabelecem as relações entre as normativas adotadas na pandemia de covid-19 e a precarização da Educação Básica pública brasileira?* Desse modo, estabelece-se os objetivos apresentados a seguir.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar as relações entre a legislação educacional, do internacional ao nacional, adotada na pandemia de covid-19 e a precarização da Educação Básica pública brasileira no período de 2020 a 2022.

Objetivos específicos

a) Analisar a interface entre a agenda internacional das políticas para a Educação Básica e a agenda educacional dos governos brasileiros após a Constituição Federal de 1988.

²⁸Disponível no canal oficial da ONU na plataforma YouTube: <https://www.youtube.com/@nacoesunidasBR>. Acesso em: 10 mai. 2023.

²⁹Disponível no canal oficial do Ministério da Saúde na plataforma YouTube: <https://youtu.be/uYXRvQI43gk>. Acesso em: 10 mai. 2023.

b) Compreender a legislação para a Educação Básica brasileira pública na pandemia de covid-19 no Brasil.

c) Cotejar a agenda da política educacional brasileira do início do governo Bolsonaro com a legislação educacional durante o período da pandemia de covid-19.

1.4 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

O desenvolvimento de uma investigação no campo da educação se depara com a complexidade de análise, a compreensão de uma pesquisa situada no tempo presente e a necessidade decorrente de transpor a aparência iminente e de buscar a essência, fruto de um processo de inteligibilidade, como adverte Evangelista (2012, p. 12):

O real não aparece como é, mas precisa das mediações da teoria, da inteligência, da disciplina intelectual, da reflexão para ser conhecido. A superação da aparência e a reflexão sobre o real torna-o inteligível. É necessário construir tal inteligibilidade pelo empenho em ultrapassar a aparência em favor da conquista da essência.

Ao perseguir tais recomendações, esta tese está centrada na descrição, na análise e na interpretação dos dados recolhidos durante o processo investigativo, procurando entendê-los de forma contextualizada, sendo, portanto, de abordagem qualitativa. Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Com a mesma linha de argumentação, Esteban (2010, p. 127) apresenta o conceito de pesquisa qualitativa como:

[...] atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Deslauriers e Kérisit (2012, p. 130) corroboram a ideia apresentada pelo autor de que a pesquisa qualitativa tem sido utilizada para “descrever uma situação social circunscrita (pesquisa descritiva), ou para explorar determinadas questões (pesquisa exploratória)”, pois

“vários fenômenos sociais resistem à mensuração”. Pelas vantagens e substanciais contribuições, a abordagem qualitativa nas pesquisas sobre políticas é “cada vez mais utilizada quando se trata de analisar as políticas sociais e avaliar seus efeitos concretos” (Deslauriers; Kérisit, 2012, p. 132). Nesse sentido, a investigação, como expõe Kosik (2011), deve contribuir para a superação da pseudoconcreticidade que envolve o objeto de pesquisa e atingir, portanto, a concreticidade do fenômeno.

Logo, definido o objeto de pesquisa como as políticas para a Educação Básica pública na pandemia de covid-19 no Brasil, a fim de se efetuar as devidas aproximações foi realizado o estudo bibliográfico a respeito do tema, servindo como base, produção e ampliação de conhecimento em relação ao universo da temática durante todas as fases do desenvolvimento do processo de investigação. “[...] se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas” (Andrade, 2010).

Explorou-se a produção acadêmico-científica brasileira por meio do levantamento da literatura da área como primeira etapa da pesquisa bibliográfica. Assim, embora a necessidade de revisão bibliográfica seja constante em consequência de a covid-19 ser um fenômeno atual e pelo aumento do volume de discussão à medida em que as publicações a respeito dos períodos de pandemia e de pós-pandemia persistem, a composição do levantamento bibliográfico sobre as produções acadêmico-científicas da área se deu por revisão sistemática de literatura³⁰ cujo recorte temporal foi de 2020 a 2022 – especificamente, do início da pandemia, em março de 2020, até dezembro de 2022.

Em seguida, foi realizada a seleção das publicações que tratam da Educação Básica na pandemia como problemática e que evidenciam, nos títulos, nos resumos e nas palavras-chave, a presença dos descritores “educação básica” combinados com o descritor booleano *and* “coronavírus”; “SARS-CoV-2”; “covid”³¹ e “pandemia”. Observa-se como preceito a importância de considerar a variação linguística na revisão sistemática, a despeito da sinonímia entre tais termos que podem designar a doença. Foram escolhidas as seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Scientific Electronic Library Online – SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

³⁰“É uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto” (Galvão; Ricarte, 2020, p. 58).

³¹Optou-se por suprimir o “19” junto ao termo “covid” pelas variações de grafia “covid-19”, “covid/19” e “covid 19”. Por simulação, com essa escolha notou-se não haver prejuízo nos resultados encontrados.

O delineamento da pesquisa em produções científicas foi pré-determinado com os seguintes critérios de inclusão: 1) idioma português; 2) ter a presença dos descritores citados e 3) estarem relacionadas à Educação Básica brasileira. Na fase de análise, foram excluídas: a) revisão de literatura, relato de experiência, editorial e apresentação; b) produções que não estavam relacionadas à Educação Básica no Brasil; c) produções relacionadas estritamente à prática docente de um componente curricular, bem como, de atividades escolares, como, por exemplo: ensino de linguagens, adaptações das aulas de determinada disciplina, feiras de ciências, exposições de artes durante a pandemia, etc.; d) achados repetidos nas bases selecionadas, nesse caso, sendo contabilizados apenas uma vez, e e) produções que apresentam a pandemia como contexto da realização da pesquisa, sem necessariamente analisar seus efeitos na educação.

Atendendo aos critérios de inclusão e de exclusão da revisão sistemática, foram encontrados 20 artigos, sendo oito na base de dados SciELO e 12 no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³². Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com o mesmo padrão de busca das demais bases, foram encontrados 19 trabalhos, sendo 17 dissertações e duas teses.

Traçando um panorama geral das publicações encontradas que versam especificamente sobre a Educação Básica no período pandêmico e que dialogam diretamente com o recorte dado nesta tese, foi possível organizar uma classificação temática em três grupos: a) atuação docente na pandemia; b) ensino remoto e c) oferta educacional na pandemia e no pós-pandemia. A predominância de público envolvido nas pesquisas é de profissionais da educação, sejam aqueles do ambiente da sala de aula, sejam aqueles da gestão escolar, como um todo. Há, também, predominância de estudantes enquanto público envolvido nos achados da revisão sistemática e, por fim, não foi encontrada pesquisa que abordasse os responsáveis pelos alunos enquanto público de estudo.

Nota-se uma centralização de produções sobre o tema na Região Sudeste do Brasil e depreende-se da análise acerca das produções, sob diferentes enfoques, que as transformações geradas nesse cenário impactarão novas formas de processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica brasileira e que poderão ser desveladas tendências em diferentes eixos, fato que contribui para ratificar a necessidade de se compreender os desdobramentos da legislação educacional adotada na Educação Básica durante o período covídico.

³²Nesta base foi aplicada a opção de filtro “revisado pelos pares” como sinalização de rigor científico. Segundo Nassi-Caló (2015) “Revisão por pares (*peer review*) de artigos científicos é a avaliação de resultados de pesquisa ou propostas de projetos quanto à competência, significância e originalidade conduzida por especialistas instruídos que pesquisam e submetidos para publicação trabalhos na mesma área (pares)”.

Neste momento, esta seção limita-se apenas a explicar como procedeu-se a seleção dos trabalhos que, como resultado, permitiu reconhecer o campo acadêmico sobre o objeto investigado, provocando as devidas aproximações entre a pesquisadora e o objeto do estudo de onde surgiram as considerações gerais recém-apresentadas. A análise das pesquisas encontradas se dará no decorrer desta tese, sobretudo, à medida em que se busca o aporte teórico para contextualizar o período pandêmico.

O exercício de compreender a literatura da área produzida sobre o tema também permitiu identificar as lacunas no campo acadêmico, sendo possível almejar a contribuição desta tese para o avanço das pesquisas na área, bem como, a relevância de se ter, a partir deste trabalho, um inventário das políticas adotadas durante esse período excepcional da Educação Básica brasileira.

Em busca do aprofundamento da compreensão do objeto em tela, foi feita a análise da legislação educacional no período da pandemia de covid-19 referente aos principais marcos para a Educação Básica no triênio 2020-2022, delimitado nesta tese como recorte temporal, tendo em vista o intervalo entre a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional – ESPIN emitida pela OMS, em 2020, e o último ano em que as educações presencial e remota coexistiram no dia a dia escolar por circunstância da covid-19.

A opção por trabalhar com a análise documental se deve tanto ao atrelamento à abordagem qualitativa, quanto ao entendimento de que os documentos representam importantes fontes empíricas, uma vez que neles constam as concepções e as proposições que se tornaram hegemônicas em determinado período, como resultado da prática histórica. Portanto, advém da investigação documental a caracterização da proposta do Estado para a formação da classe trabalhista, bem como, a possibilidade de compreensão da correlação dessa proposta com as demais demandas do contexto sociopolítico e econômico (Evangelista, 2012).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439) afirmam que os documentos sobre políticas públicas revelam “o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados”. Nesse sentido, quanto às políticas públicas educacionais, Evangelista (2012, p. 52-53) corrobora o entendimento das autoras ao afirmar que “os documentos que orientam as políticas públicas educacionais [...] não expressam apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”.

Nesse sentido, é possível compreender que os documentos representam uma síntese das disputas históricas, podendo impulsionar novos debates na prática social. Eles não

desempenham um papel determinista, mas podem, de alguma forma, influenciar as práticas educativas. A habilidade do/a pesquisador/a em lidar com a informação durante a pesquisa é crucial, exigindo-se dele/a a capacidade de selecionar, de tratar e de interpretar os dados de maneira eficaz, com o objetivo de se compreender a interação com a fonte primária. Isso implica uma análise profunda e contextual. Quando o/a pesquisador/a realiza essa tarefa, a pesquisa ganha em riqueza de detalhes, tornando os dados coletados mais significativos, ou seja, mais relevantes e mais úteis para os objetivos do estudo. Em resumo, a competência do/a pesquisador/a em manejar a informação é essencial para aumentar a qualidade e a relevância dos dados obtidos na pesquisa (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Diante desse desafio, convém destacar que toda modalidade de pesquisa apresenta limites e potencialidades que devem ser reconhecidos na escolha do caminho metodológico a ser seguido. No caso desta pesquisa, acrescenta-se o olhar do método adotado, ou seja, sob os fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético deve-se considerar o caráter mediado e mediador do objeto de estudos e, para tanto, é preciso ultrapassar a descrição documental em busca da compreensão da essência documental.

Essa intrinsecidade entre teoria e metodologia é defendida por Minayo (2009, p. 14) quando explica que “[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. Pressupõe-se, assim, que na análise é necessário agrupar a problemática de pesquisa, o quadro teórico, os interesses e a confiabilidade das fontes para mitigar possibilidades de qualquer esquema indutivo.

De acordo com Cellard (2008, p. 295), em razão da análise documental permitir “realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...]” e “[...] permite acrescentar a dimensão tempo à compreensão do social”. O autor ainda afirma que o documento pode representar “a quase totalidade dos vestígios da atividade humana [com certa frequência pode ser] o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”. Nesse sentido, cumpre ressaltar que a totalidade concreta, nos termos definidos por Kosik (2011), não tem a pretensão – e até não poderia – de investigar todos os aspectos da realidade. Ao contrário, compreende um todo articulado de relações possíveis, logo, limitadas.

Como sinalizado, a análise documental desta tese está organizada a partir da leitura exploratória de publicações oficiais que impactaram a política educacional para a Educação Básica brasileira no período de 2020 a 2022. Tem-se, portanto, como fontes primárias: marcos

normativos nacionais – leis federais, portarias, pareceres e resoluções expedidas tanto pelo MEC como pelo CNE.

O levantamento de dados foi feito em repositórios digitais oficiais do governo federal e está apresentado no capítulo 3, em que constam sistematizadas as informações sobre cada documento, como data, autoria, principais referenciais que fundamentaram os textos, entre outros aspectos relevantes capazes de ajudar na caracterização das fontes. Nessa etapa, observou-se conceitos e argumentos privilegiados ou omitidos, na busca por desvelar o que os documentos dizem ou não dizem sobre o objeto de estudos desta tese, a partir de constantes questionamentos dos documentos analisados, pois “[...] interrogar significa apreender no documento aquilo que o determina estruturalmente e aquilo que o compõe como efeito de realidade, mas que não ultrapassa a condição de aparência produzida para elidir a determinação referida” (Evangelista, 2012, p. 57).

Em uma nova etapa de análise, retomou-se a revisão de literatura, ampliando o estudo sobre algumas categorias que se apresentaram como essenciais para a compreensão do objeto, buscando relacioná-las ao contexto mais amplo, de modo a superar uma análise indutiva. Busca-se, nesse processo, atingir a concreticidade do objeto, separando o que é fundamental do que se apresenta como secundário, conforme sugere Kosik (2011). Espera-se, assim, alcançar categorias explicativas capazes de explicitar um nível além do que expresso imediatamente. Como última etapa, o objeto de estudos é reconstruído para fins de categorização produzida a partir dos novos conhecimentos. Com metodologia e método definidos, apresenta-se na próxima seção como esta tese está organizada.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

A investigação a que se propõe esta tese será apresentada em cinco capítulos, ou seja, mais quatro, além deste introdutório. Esquemáticamente, os capítulos estão correlacionados aos objetivos específicos, conforme o **Quadro 1**:

Quadro 1 – Apresentação da organização do texto da tese

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUMÁRIO
a) Analisar a interface entre a agenda internacional das políticas para a Educação Básica e a agenda educacional dos governos brasileiros após a Constituição Federal de 1988.	Capítulo 2 – A agenda política da Educação Básica: interface entre o contexto internacional e nacional 2.1 Diretrizes políticas para a governança global da Educação Básica 2.2 Políticas governamentais da Educação Básica

	brasileira: cenários de uma agenda global estruturada nacionalmente
b) Compreender a legislação para a Educação Básica pública na pandemia de covid-19 no Brasil.	Capítulo 3 – A legislação federal para a Educação Básica pública durante a pandemia de covid-19 3.1 O Conselho Nacional de Educação e o papel desempenhado durante a pandemia de covid-19 3.2 Ano de 2020: o distanciamento social e o ensino remoto emergencial 3.3 Ano de 2021: o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido 3.4 Ano de 2022: o retorno às aulas e o “novo normal”
c) Cotejar a agenda da política educacional brasileira do início do governo Bolsonaro com a legislação educacional durante o período da pandemia de covid-19.	Capítulo 4 – A pandemia como lupa de precarização da Educação Básica pública brasileira 4.1 Federalismo e gestão da Educação Básica 4.2 O financiamento educacional e as relações público-privadas 4.3 Plataformização da Educação Básica

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme apresenta-se no quadro, o segundo capítulo está estruturado em duas seções, sendo que na primeira destaca-se como a Educação Básica tem sido influenciada por uma agenda global definida por organismos multilaterais. A Declaração de Jontiem, de 1990, é um marco que exemplifica essa tendência, introduzindo a descentralização educacional, movimento que transfere mais responsabilidade para as escolas e para seus profissionais. Além disso, discute-se a implementação de políticas educacionais pelo modelo *top-down* e as relações público-privadas na educação. Na sequência, problematiza-se como as políticas educacionais brasileiras após a Constituição Federal de 1988 têm se aproximado dessa agenda de governança global. Analisa-se o impacto dessa aproximação, considerando a adequação dessas políticas ao contexto educacional brasileiro.

Numa linha progressiva de temática, o capítulo 3 oferece uma visão detalhada sobre o Conselho Nacional de Educação, delineando sua estrutura, suas funções e sua influência no sistema educacional brasileiro. A partir de uma perspectiva histórica, são discutidos os princípios que direcionam o conselho e como ele se posiciona no espectro político-educacional do país. Em seguida, o foco se volta para a problematização do papel do CNE durante a pandemia. São examinadas as mudanças significativas na composição do conselho e como essas alterações refletiram nas decisões tomadas. A discussão se estende para compreender como os conselheiros e as conselheiras podem exercer influência nas deliberações, muitas vezes, sendo capazes de refletir os interesses específicos que representam. Além disso, são descritas em seções específicas as principais ações que

marcaram a oferta educacional, buscando aprofundar o triênio 2020-2022. Para além dos aspectos gerais, busca-se apontar a presença e/ou a ausência de legislação nas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e por modalidades – Educação Escolar Indígena, Especial, Quilombola, de Jovens e Adultos e do Campo.

No quarto capítulo, apresentam-se as discussões a partir de categorias de análise desveladas na pesquisa documental quanto à gestão federal da Educação Básica no Brasil sob a administração do governo Bolsonaro. Em 2019, já se antecipava uma descoordenação entre os entes federativos, que se agravou durante a pandemia de covid-19. A falta de uma gestão sistemática e cooperativa resultou em uma transferência de responsabilidades da União para os estados e, principalmente, para os municípios, deixando um vácuo na liderança e na gestão educacionais. A seção seguinte aborda o financiamento da Educação Básica, destacando como o subfinanciamento público abriu caminho para que a iniciativa privada a capturasse como um nicho de mercado lucrativo. A análise revela as consequências dessa dinâmica para a qualidade socialmente referenciada e a equidade da educação oferecida aos/às estudantes. Por fim, discute-se o fenômeno da plataformização da Educação Básica, um movimento que ganhou força com a adoção do ensino remoto durante a pandemia.

Direcionando-se para a conclusão desta tese, estão expostas as considerações finais sobre os achados da pesquisa e a síntese da investigação, procurando sublinhar alguns aspectos que podem oferecer pistas para novos trabalhos e abrir espaços para se pensar as potencialidades da discussão sobre a temática. Por fim, serão apresentadas as referências bibliográficas.

2 A AGENDA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERFACE ENTRE O CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL

[...] Como é difícil a gente mexer na legislação que trata de ensino no Brasil. Eu fiquei durante 28 anos dentro do Congresso Nacional, mas os parlamentares têm que perseguir essa legislação. [...] O que nós queremos para nossos filhos? Que o menino seja menino, que a menina seja menina, e não aquele lixo acumulado de 2003 para cá, onde se falava de quase tudo na escola, menos de física, química e matemática.

Jair Messias Bolsonaro, 2021³³

Os 28 anos a que Bolsonaro se refere neste trecho da epígrafe não representam a totalidade de sua vida política; trata-se de mais tempo. Jair Messias Bolsonaro foi eleito como vereador da cidade do Rio de Janeiro em 1988, porém ficou pouco tempo no mandato, tendo em vista que, em 1990, foi eleito para deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro, cargo que exerceu por sete mandatos consecutivos, isto é, de 1991 a 2019³⁴, quando assumiu a Presidência do Brasil para o quadriênio 2019-2022. Casualmente, o período da vida política de Bolsonaro coincide com o intervalo temporal escolhido para situar o/a leitor/a dos marcos

³³Discurso oficial do Presidente da República durante a cerimônia de certificação de 43 escolas cívico-militares, em 24 de novembro de 2021.

³⁴Nesse período, Bolsonaro passou por oito filiações partidárias. Em 1993, o Partido Democrata Cristão – PDC, legenda em que Bolsonaro iniciou a vida política como vereador, fundiu-se com o Partido Democrático Social – PDS dando origem ao Partido Progressista Reformador – PPR, que se uniu ao Partido Progressista – PP, formando o Partido Progressista Brasileiro – PPB, em 1995. No PPB, Bolsonaro cumpriu o segundo (1995- 1999) e o terceiro (1999-2003) mandatos como deputado federal e candidatou-se ao quarto mandato (2003- 2007), mas, ainda em 2003, pediu desfiliação da sigla. De 2003 a 2007, esteve em três partidos: entre 2003 e 2005, compôs o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB; ainda em 2005, teve breve passagem pelo Partido da Frente Liberal – PFL – que se tornou Democratas [DEM] e, posteriormente, União Brasil, após fusão com o Partido Social Liberal [PSL] – e de 2005 a 2016 esteve filiado ao Partido Progressista. O PP foi o partido a que Bolsonaro esteve mais tempo filiado. Na legenda, exerceu o quinto (2007-2011) e o sexto (2011-2015) mandatos e, ainda no PP, venceu o pleito para o sétimo (2015-2019), tendo sido ele o deputado federal mais votado no estado do Rio de Janeiro naquela eleição. Em 2016, Bolsonaro filiou-se ao Partido Social Cristão – PSC, mas saiu em 2018, quando disputou e ganhou a Presidência da República pelo Partido Social Liberal. De 2019 a 2021, Bolsonaro ficou sem filiação partidária e envidou esforços para fundar uma legenda própria, denominada Aliança Brasil, que não chegou a se tornar realidade após análise do Tribunal Superior Eleitoral – TSE quanto ao não cumprimento dos requisitos básicos exigidos por lei. Em 2021, com vistas à reeleição, Bolsonaro filiou-se ao Partido Liberal – PL e, em 2022, foi derrotado no segundo turno com a menor diferença de votos da história do Brasil: menos de 1% em relação ao primeiro colocado, Luís Inácio Lula da Silva (Brasil, [s.d.].c).

regulatórios³⁵ da Educação Básica no Brasil, de 1988 a 2022, sendo exercício preambular de aproximação do objeto desta pesquisa.

Ao discutirmos a Educação Básica, na primeira seção deste capítulo destacam-se as influências recebidas pela agenda global definida por organismos multilaterais. Na sequência, problematiza-se como as políticas educacionais brasileiras após a Constituição Federal de 1988 têm se aproximado dessa agenda de governança global. Analisa-se o impacto dessa aproximação, considerando a adequação dessas políticas ao contexto educacional brasileiro.

Por meio das duas seções a seguir, espera-se alcançar neste capítulo o objetivo específico de compreender a interface entre a agenda internacional das políticas para a Educação Básica e a agenda educacional dos governos brasileiros após a Constituição Federal de 1988, de modo a caracterizar o período anterior à pandemia de covid-19.

2.1 DIRETRIZES POLÍTICAS PARA A GOVERNANÇA GLOBAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A crise fiscal dos anos 1970 nos países desenvolvidos serviu como um ponto de inflexão, fornecendo argumentos para a redução da intervenção estatal em políticas sociais. Esse movimento foi crucial para dar origem ao conceito de Nova Gestão Pública – NGP, que reconfigurou o papel do Estado na administração pública (Shiroma; Evangelista, 2015). Nessa conjuntura, a expansão do neoliberalismo é marcada por dois fenômenos interconectados: globalização e internacionalização.

Conforme Dale (2004), a globalização é um arranjo de mecanismos político-econômicos destinados a gerir a economia mundial, com o objetivo de preservar o sistema capitalista. Na mesma direção, para Frigotto (2017), a globalização, impulsionada pelo neoliberalismo econômico, submete as populações às dinâmicas do mercado, servindo aos interesses financeiros do capitalismo e sendo sustentada pela ideologia neoliberal. Ela envolve a participação ativa de nações e corporações na reestruturação global do trabalho e da tecnologia, o que acaba por remodelar as desigualdades globais em termos de produção e consumo.

Dale (2004) identifica três aspectos interligados na globalização: o econômico, caracterizado pelo hiperliberalismo; o político, que se traduz em uma governança sem um governo central; e o cultural, marcado pela mercantilização e pelo consumismo. Esses

³⁵Segundo Souza (2017), no âmbito da Educação Básica brasileira, os marcos regulatórios são o conjunto de normas, leis e diretrizes que regulam as políticas educacionais, sob condução do Estado.

aspectos influenciam os sistemas regulatórios nacionais, que são moldados tanto por forças supranacionais quanto por dinâmicas político-econômicas internas, afetando diretamente os sistemas educacionais nacionais.

Shiroma (2020) destaca as contribuições de Roger Dale, que em seus estudos investiga profundamente os efeitos da globalização sobre as políticas educacionais, tendo em vista os questionamentos do autor quanto aos mecanismos de criação, configuração e condução dessas políticas, bem como às repercussões da globalização e seu impacto na educação e nos processos de formulação de demais políticas públicas. Shiroma (2020) corrobora o argumento de Dale (2004) que a necessidade de modernização das economias nacionais impulsiona a adaptação de sistemas, instituições e legislações para uma competição em escala global.

Nesse sentido, cabe uma advertência contra qualquer interpretação simplista que sugere a globalização como um vetor de imposição de um conjunto padronizado de políticas educacionais aos diversos países:

[...] o isomorfismo das políticas educacionais está relacionado à globalização, porém seria equivocado reduzi-lo à ideia simplificada de imposição de medidas idênticas a todos os países, uma vez que a globalização não é um processo homogêneo e nem visa produzir resultados iguais nas nações (Shiroma, 2020, p. 3).

O termo “imposição” denota um processo de natureza obrigatória, marcado por uma pressão externa intensa, exemplificada pelas metas vinculadas às condicionalidades dos empréstimos, por exemplo, do Banco Mundial. Inclusive, as organizações multilaterais dispõem de outros mecanismos para influenciar as reformas educacionais, isto é, essa influência pode ser mais matizada e diversificada do que a simples imposição direta de políticas. Nessa direção, a internacionalização, por sua vez, é definida pelas iniciativas de organismos internacionais que estabelecem planos, programas e diretrizes econômicas, financeiras, sociais e educacionais, com o intuito de promover uma agenda global, especialmente nos países emergentes.

As reformas educacionais, impulsionadas pelo neoliberalismo, tiveram início na Europa durante a década de 1980 e posteriormente se difundiram pelos países em desenvolvimento. O neoliberalismo, por sua vez, emergiu como uma resposta capitalista ao Estado de bem-estar social e ao intervencionismo governamental, promovendo a liberdade individual e a eficácia do mercado na regulação econômica. Na educação, isso se traduziu em uma diminuição das responsabilidades estatais, com a privatização dos serviços

educacionais³⁶, a adoção da meritocracia, a competição para garantir lucratividade e competitividade, a competição entre escolas e a descentralização do ensino.

Na década de 1990, o Banco Mundial assumiu um papel mais proeminente na definição de políticas educacionais (Shiroma; Evangelista, 2015). Marcos importantes, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e as conferências que se seguiram em Nova Délhi, Dakar e Incheon lançaram as fundações para políticas educacionais moldadas por organismos supranacionais. Os documentos oriundos dessas conferências tornaram-se referências essenciais para a educação nos países participantes. Conforme analisa Verger (2018), a análise das reformas educacionais globais, iniciadas nos anos 1990, revelou a emergência de uma governança educacional mundial.

Antônio Teodoro (2011) aponta que os teóricos do neoliberalismo procuraram novas formas de governança política que fossem além do paradigma de conflitos sociais e da centralidade do Estado-Nação. Desse modo, a governança começou a ser reconhecida como uma ferramenta capaz de enfrentar os desafios regulatórios das sociedades modernas.

A palavra governança, derivada do inglês *governance*, tem suas raízes no verbo latino *gubernare* e está conectada ao termo grego *kubernân*. Com o passar do tempo, surgiram diversos termos relacionados em várias línguas: em inglês, *govern*, *government*, *governance*; em francês, *gouverner*, *gouvernement*, *gouvernance*, e em português, *governar*, *governo*, *governança*, *governança*. Para Reis (2013), todos esses termos se referem a algo governamental, sendo, portanto, essencial compreender que governança não é sinônimo de governabilidade e não se concentra unicamente na estrutura institucional de sistemas jurídico-políticos.

Em termos gerais, o termo governança é empregado de maneiras variadas, assumindo diferentes significados dependendo do contexto, sendo utilizado em diversas áreas do conhecimento, como ciência política, administração, economia, educação e sociologia, que recorrem cada vez mais ao conceito em resposta aos desafios impostos por novas dinâmicas

³⁶ “[...] buscamos compreender a privatização da educação em um sentido amplo, qual seja, a sobreposição de interesses privados sobre a educação pública. É evidente que as disputas que acontecem no âmbito educacional envolvem diferentes frações da classe burguesa; não se trata de homogeneizar o setor privatista que atua na educação, mas compreendê-lo em sua totalidade, o que significa asseverar a relação dialética entre a privatização, em seu clássico sentido mercantil, e a privatização em uma dimensão mais abrangente, remetendo à definição privada dos fins educacionais e dos meios para atingi-los. Recordemos que as investidas da burguesia na educação pública envolvem um duplo interesse: por um lado, buscam maximizar a geração e realização de valor em todas as esferas onde seja possível a atuação do Capital, por outro, objetivam controlar ideologicamente todos os processos educacionais e pedagógicos, das políticas centrais às unidades escolares” (Galzerano, 2021, p. 125).

econômicas, políticas e sociais. Além disso, a governança na educação, especificamente, tem sido profundamente afetada pela globalização, que trouxe novos desafios a estudos que buscam entender como agendas educacionais globais são constituídas e quais são as implicações das dinâmicas globais na promoção de mudanças na política educacional³⁷ (Verger, 2018).

Segundo Shiroma e Evangelista (2015, p. 26), governança tornou-se um tema central nos debates acadêmicos sobre as relações entre Estado e sociedade, assim como nas políticas públicas, agendas governamentais e estratégias empresariais, tendo em vista “a importância de se estudar os processos de governar relacionando-os às transformações do Estado”. As autoras, ao refletirem sobre hegemonia e redes de governança a partir de uma perspectiva crítica quanto aos conceitos Estado, capital e educação, abordam as interações do Estado Ampliado, na concepção gramsciana³⁸, no contexto da Nova Gestão Pública, destacando a ideia de “governança sem governo”³⁹ e o papel secundário do Estado em favor da atuação de organizações do Terceiro Setor. Sobre o papel do Estado neoliberal, Peroni (2015, p. 19-20) explica que:

[...] é importante frisar que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social. Na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital [...].

³⁷Verger (2018) denomina essa área como Política Educacional Global – PEG. Para o autor, “os estudos sobre Política Educacional Global têm por objetivo analisar como se constitui a agenda educacional global, e o impacto de dinâmicas globais de distinta natureza na promoção da mudança educacional” (Verger, 2018, p. 9).

³⁸“No que se refere à utilidade do conceito de Estado Integral para analisar políticas públicas para educação, consideramos que ele permite melhor compreensão dos processos que envolvem agenda, elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, à medida que participam ou podem participar deles tanto as organizações e instituições da sociedade política quanto as da sociedade civil. O conceito de Estado Integral permite captar a complexidade que envolve as políticas públicas e favorece análises que considerem os diversos sujeitos sociais que participam do processo” (Jacomini, 2020, p. 9).

³⁹Inspirando-se nas ideias de Antonio Gramsci, pode-se argumentar que a governança transcende as estruturas formais de poder estatal. Instituições e entidades que não fazem parte do aparato governamental, como a mídia e as instituições educacionais, exercem influência cultural e social consideráveis. Esses “aparelhos privados de hegemonia”, como são conhecidos, desempenham papel vital na disseminação de ideologias e na manutenção dos interesses das classes dominantes, contribuindo para a perpetuação do *status quo*. Essas organizações operam frequentemente sem a necessidade de intervenção direta do Estado, reforçando o poder de certos grupos sociais e influenciando a direção das políticas públicas. Esse fenômeno é um exemplo da “governança sem governo”, onde a regulação e a coordenação sociais ocorrem por meio de mecanismos e práticas que estão fora do controle governamental direto. A complexidade das relações de poder na era da globalização é evidenciada pela capacidade desses atores não estatais e outros, como os organismos multilaterais, de influenciar a agenda política e social, desafiando, assim, a noção tradicional de governança vinculada à autoridade governamental.

Sob a governança neoliberal, há uma tendência de priorizar os interesses do capital em detrimento das políticas sociais. No campo da educação, isso se traduz na promoção de um modelo educacional que se alinha às necessidades do mercado e do capital, em vez de focar no bem-estar social e na equidade. A expansão de um mercado educacional é um reflexo da atuação do Estado neoliberal que Peroni descreve, em que o Estado atua de forma a beneficiar o capital, influenciando assim as políticas educacionais e a governança global.

Shiroma e Evangelista (2015) argumentam que sociedade política e sociedade civil⁴⁰ operam em conjunto na governança, formando redes de políticas públicas que visam promover consensos quanto aos interesses dos governos e dos capitais nacional e internacional para estabelecer novas formas de gestão social. Partilhando da mesma visão, Bortot, Scaff e Souza (2023, p. 5) defendem que:

O Estado nacional isolado pode, cada vez menos, conduzir e controlar sozinho tanto dentro do seu território, quanto também no sistema global de Estados. E, nessa direção, é compelido à negociação, ao intercâmbio, à coordenação e à cooperação com os agentes de Governança Global, advindos de estruturas internacionais de interdependência via transnacionalização das políticas. Logo, criam-se novos arranjos de poder e uma diversificação (orientada e acordada) das agendas de relações internacionais do imperativo da troca e partilha de ideias, recursos e competências para a produção dos resultados desejáveis, diga-se de passagem, à ordem capitalista.

Nesse sentido, a necessidade de manter a hegemonia burguesa leva à criação de uma sociabilidade que assegura a coesão social, provocando mudanças significativas nos padrões de governança que influenciam a função social da educação. Essa nova ordem, caracterizada pela organização empresarial em redes, tem facilitado a expansão de um mercado educacional

⁴⁰“Diz-se que o conceito de ‘sociedade civil’ foi revigorado porque nos dias atuais ele ganhou tamanha conotação positiva que grande parte das ações sociais procuram ancorar-se, referenciar-se nele para adquirirem sua positividade. Demonstrar que uma ação social qualquer tem relação com a ‘sociedade civil’ tornou-se um diferencial a empresas, governos e organizações de diferentes tipos. E pelo que se percebe, ao observar a práxis das organizações sociais de perfis distintos (leia-se ONGs, fundações, institutos, associações, cooperativas, organizações civis de diferentes formatos, empresas, etc.), quanto mais identificada com a ‘sociedade civil’, mais uma iniciativa torna-se apta a contar com o envolvimento ‘voluntário’ de indivíduos e com um bom tratamento dispensado pelas grandes e pequenas mídias, condições necessárias para se ter visibilidade e obter financiamentos públicos e privados [...]. É nesta perspectiva idealista, a-histórica e pouco dialética que Gramsci é tomado como fundamento daquilo que se concebe hoje como ‘sociedade civil’, um campo ou um conjunto de ações que se desenvolve completamente isolado da estrutura social, do Estado ou do mercado e, portanto, visto como completamente neutro. Obviamente que isso é uma apropriação indevida do legado materialista histórico e dialético gramsciano, que se esforçou sobremaneira para tentar captar a realidade concreta em seus imbricados, orgânicos e dialéticos contornos (sem qualquer isolamento de um aspecto da realidade, como a ‘sociedade civil’, por exemplo), para que pudesse ter melhores condições de empreender ações de superação do capitalismo, isto é, com um claro compromisso ético-político e ideológico, negado por aqueles que concebem a ‘sociedade civil’ como um ‘terceiro setor’, fundamentando-se recorrentemente nas teses da ‘Terceira Via’” (Martins, 2008, p. 85 e 97).

projetado por esses grupos, promovendo seu próprio modelo educacional em diferentes escalas geográficas. Essa expansão está inserida em um contexto de competição que abrange níveis globais, regionais, nacionais e locais.

No mesmo sentido, Freitas (2011) argumenta que entidades multilaterais, organizações não governamentais – ONGs e movimentos educacionais ligados ao setor empresarial têm buscado integrar a educação ao sistema produtivo. Essa abordagem governamental, em sintonia com os interesses empresariais, associa as políticas educacionais à eficiência produtiva, ajustando a formação de trabalhadores às demandas imediatas do mercado. Ao discutir como as políticas internacionais influenciam os objetivos educacionais, Teodoro (2011) afirma que o neoliberalismo, apoiado em teorias de gestão de qualidade, enfatiza eficiência, competitividade e produtividade, aplicáveis a todos os setores, incluindo a educação pública.

Desse modo, instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI definem padrões de qualidade educacional para países em desenvolvimento, estabelecendo um “regime de verdade” que os governos adotam como inquestionável. A globalização das políticas educacionais e a governança baseada em princípios econômicos afetam diretamente os propósitos da educação. Portanto, analisar os efeitos desses propósitos nas políticas educacionais, requer a identificação das fontes que definem esses objetivos, muitas vezes originadas de diretrizes internacionais.

Segundo Shiroma (2020), diversos estudos identificaram um conjunto complexo de propostas, normas e procedimentos que influenciam a definição de objetivos educacionais, permeando decisões institucionais sobre reformas educacionais, diretrizes curriculares e processos pedagógicos. Por essa razão, conforme defende Verger (2018), a relação entre os objetivos dos sistemas educacionais de diversos países e as diretrizes de entidades supranacionais tem sido objeto de estudos internacionais e brasileiros.

Shiroma e Evangelista (2015) observam que, até 1990, os documentos de organizações internacionais sobre educação focavam em conceitos como produtividade e competitividade. No entanto, nos anos seguintes, conceitos como justiça, equidade e inclusão social começaram a ser enfatizados, introduzindo um viés humanitário nas políticas educacionais e sociais. A adoção desses novos conceitos surgiu da compreensão de que não bastava apenas reduzir a pobreza globalmente; era necessário também implementar políticas que mitigassem os efeitos negativos da competição em um mercado globalizado. Segundo as autoras, essa mudança de foco reflete uma nova centralidade da pobreza no discurso internacional.

No início dos anos 1990, o Banco Mundial trouxe a pobreza para o centro do debate, enfatizando o trabalho como o recurso mais abundante dos pobres. O relatório de 1990 elaborado pela instituição foi pioneiro ao sugerir que o investimento em educação poderia ser o caminho mais eficaz para valorizar esse recurso. Nesse contexto, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, originada da Conferência de Jomtien, a educação foi reconhecida não somente como um direito fundamental, mas também como uma ferramenta estratégica para o crescimento econômico e para a inclusão social. Essas políticas buscam aumentar a produtividade e melhorar as condições dos grupos mais vulneráveis, como parte de uma estratégia mais ampla do Banco Mundial para combater a pobreza e minimizar a exclusão social, fatores essenciais para o crescimento econômico.

Os documentos do Banco Mundial e da Unesco definem quatro finalidades educativas escolares, que incluem a satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade. Em linhas gerais, a educação é considerada a base do crescimento econômico e do desenvolvimento social. As Declarações de Nova Délhi (1993) e de Dakar (2000) reafirmam a importância da educação como um pilar para o desenvolvimento humano e a redução da pobreza. Ao investigar as concepções de direito à educação delineadas nas Declarações Mundiais de Educação, oriundas das conferências internacionais promovidas pela Unesco em Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), Souza e Kerbauy (2018, p. 678) concluem que:

Resguardadas as especificidades restritas a cada uma das Declarações, é possível identificar uma linha contínua que é evidenciada em todos os documentos, que objetiva estabelecer um conjunto de políticas coordenadas entre os Estados signatários, com o foco voltado para as seguintes ênfases: garantia do direito à educação para todos e a melhora competitiva a partir da educação, concebendo o gasto educacional como promotor de justiça social, como um investimento no fator produtivo, assim como, um potencializador da integração entre os países.

Essas declarações enfatizam a necessidade de estabelecer padrões mínimos de qualidade na educação, aferidos por sistemas de avaliação de desempenho, e incentivam os países a desenvolverem planos nacionais de ação que estejam alinhados com estratégias mais amplas de desenvolvimento e redução da pobreza. Desse modo, nas palavras de Bortot, Scaff e Souza (2023, p. 9), desses eventos advêm diretrizes que “inauguraram a conectividade discursiva e epistêmica das redes de políticas globais que favorece o fluxo de ideias, pessoas e valores. Nessa confluência de ideias e ações evidencia-se a atuação de uma rede de mediações, na qual estão envolvidos agentes, processos e relações de poder [...]”.

Segundo investigações tanto de Shiroma (2020) quanto de Bortot, Scaff e Souza (2023, p. 3), a qualidade da educação é colocada em destaque e “ocupa o epicentro das pautas ao redor do mundo e atores diversos vêm difundindo formas padronizadas de pensar problemas e soluções”, com um chamado para melhorar todos os aspectos que garantam excelência e resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos. Essa abordagem sugere uma definição de aprendizagem focada em resultados, com a adoção de currículos instrumentais e a implementação de sistemas de avaliação de desempenho em larga escala.

Tais medidas têm sido progressivamente incorporadas às políticas educacionais de diversos países da América Latina, refletindo uma forma de exercer novo controle sobre os países e seus recursos, enfocando o ser humano como o recurso mais importante, tanto como consumidor quanto como produtor, inserido no mercado. A colaboração entre partidos políticos e o empresariado transnacional, bem como a adoção de práticas de gestão empresarial na educação, são alguns dos fatores que contribuíram para a consolidação das redes de governança educacional, especialmente em países da América Latina, incluindo o Brasil.

Observa-se em tais diretrizes uma tendência clara de alinhar a educação com as demandas do mercado de trabalho, estabelecendo uma conexão direta entre as instituições de ensino e as necessidades empresariais, e promovendo um currículo reduzido com foco utilitarista voltado para o emprego. Esse enfoque pragmático e mercadológico acaba por negligenciar a aprendizagem voltada para a aquisição de conhecimento abrangente, bem como a formação crítica e humanística do indivíduo, que deveria ser referenciada por valores sociais de qualidade socialmente referenciada.

Bortot, Scaff e Souza (2023), ao analisarem como Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e Banco Mundial atuam no contexto da governança educacional global, concluem que esses organismos atuam como difusores e mediadores no processo de transferência de políticas educacionais, integrando redes híbridas de governança. Essa atuação não é linear, mas envolve a recontextualização e a adaptação de políticas para legitimar e encaminhar agendas globais. As autoras afirmam que, embora haja uma aparência de trocas e de negociações, na realidade, a maior parte das ações contribui para a transnacionalização da educação, reforçando a interdependência global estabelecida por acordos de política internacional:

A seleção de experiências exitosas pelos *experts* nos parece bastante elucidativa do significado de governança em diferentes frentes para a Educação, pois se refere à junção incomum de diferentes representações de entes públicos e privados, que têm

um desfecho político claro: a legitimação e o encaminhamento de pautas e demandas pré-definidas, sob a ostentação da ideia ilusória de que houve trocas, partilhas e negociações, mas, que, em sua maior parte, corroborou para a transnacionalização da educação aos ditames econômicos hegemônicos globais (Bortot; Scaff; Souza, 2023, p. 14).

A partir da análise das autoras, é possível depreender que a influência dos organismos multilaterais na educação atua como uma força que molda as políticas educacionais para se alinharem com as necessidades e objetivos da governança global, muitas vezes sob a premissa ilusória de colaboração e consenso, enquanto promove a transnacionalização e a conformidade com padrões internacionais.

A globalização neoliberal é um fenômeno que não pode ser efetivado sem a integração das localidades à racionalidade global promovida pelas grandes corporações. Esse alinhamento é essencial para que os sistemas educacionais públicos se tornem domínios influenciados pelas redes de governança, afinal, “[...] essas relações provocadas pela Governança Global e vinculadas ao projeto de novo associativismo é que resultam na assimilação da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (Bortot; Scaff; Souza, 2023, p. 7). A permeabilidade das técnicas de governança global é crucial para que as esferas locais, sejam políticas ou educacionais, se alinhem a essa lógica globalizante.

No movimento dialético, a resistência e o reforço das identidades locais emergem como estratégias para fomentar a autodeterminação e a independência pedagógica das comunidades. Esses movimentos são uma reação essencial contra a padronização imposta pela globalização. A valorização de práticas e saberes locais desencadeia um processo de recontextualização, no qual as diretrizes educacionais de escopo global são reavaliadas e moldadas para se alinharem às peculiaridades de cada contexto local. Conforme apontado por Verger (2018), a globalização acelera a disseminação de conceitos e a troca de estratégias reformistas na educação, mas seu impacto nos sistemas educacionais de cada país pode ser indireto e complexo de se discernir.

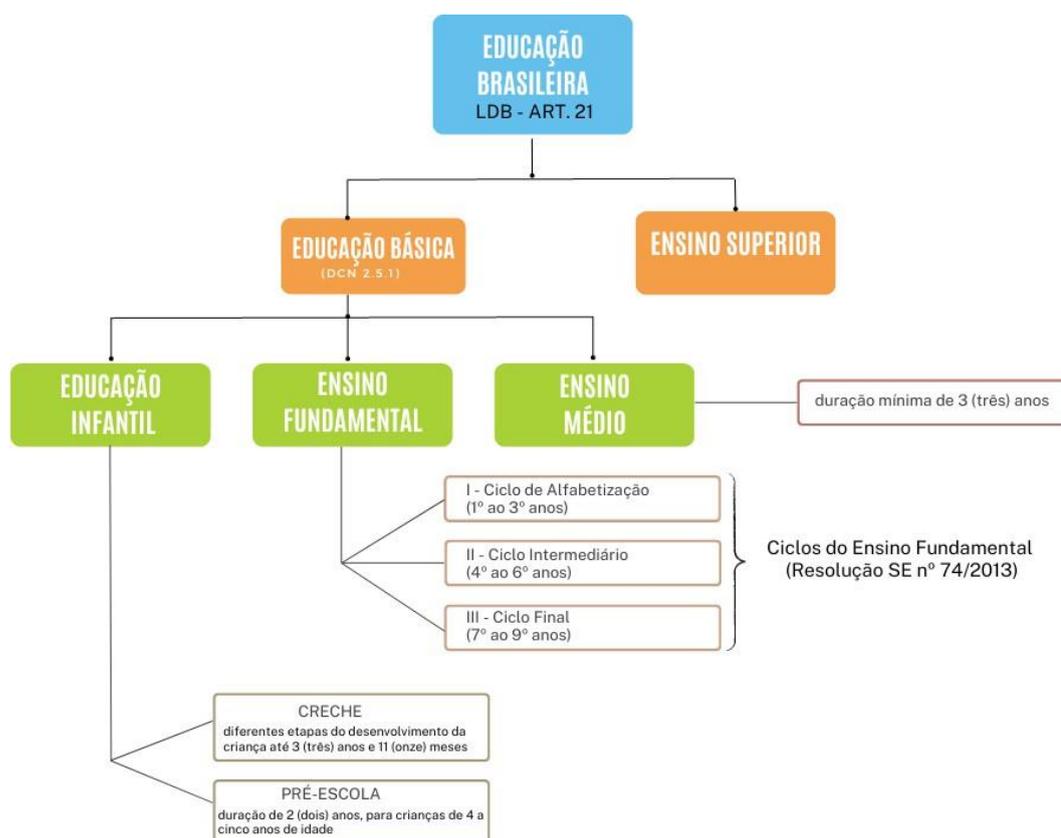
A recontextualização, portanto, emerge como um mecanismo fundamental que habilita os atores locais a exercerem sua autonomia, ao escolher, alterar e integrar aspectos das diretrizes globais de forma a ecoar com as demandas e realidades específicas de suas comunidades. Esse processo questiona a hierarquia estabelecida pelas redes de governança global e evidencia a capacidade de resiliência e inovação dos sistemas educacionais locais diante das influências globais.

Na seção subsequente, abordam-se os cenários intrincados e dinâmicos que delineiam as políticas de Educação Básica no Brasil, inseridas no contexto de uma agenda global, articulada em nível nacional.

2.2 POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: CENÁRIOS DE UMA AGENDA GLOBAL ESTRUTURADA NACIONALMENTE

A Educação Básica brasileira é organizada, conforme a LDB, por etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, níveis e ciclos. Esquemáticamente, é possível representá-la conforme se apresenta na **Figura 1**.

Figura 1 – Organização da Educação Básica brasileira



Fonte: Brasil (1996).

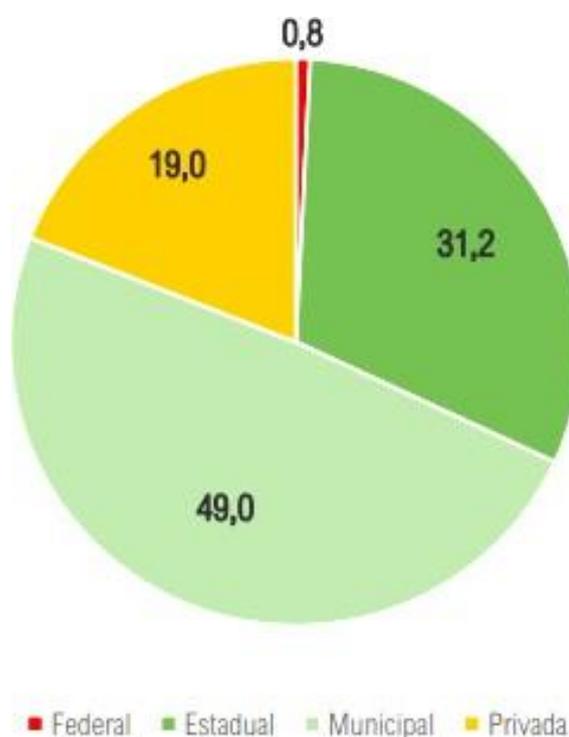
Da LBD (Brasil, 1996), depreende-se que a primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil, destinada a crianças de até cinco anos de idade, tornando-se obrigatória a partir dos quatro anos. Essa fase inicial é dividida entre creche, para crianças de até três anos e

onze meses, e pré-escola, para aquelas entre quatro e cinco anos, cuja oferta é uma responsabilidade primária dos municípios. Prosseguindo na jornada educacional, tem-se o Ensino Básico, que se desdobra em Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental é compulsório e deve ser acessível a partir dos seis anos de idade, com uma duração mínima de nove anos, e sua gestão também cabe principalmente aos municípios.

O Ensino Médio, com duração de três anos, passou a ser obrigatório até a idade de 18 anos a partir de 2013, com os estados federados sendo os principais responsáveis por assegurar essa etapa da educação. No Brasil, é possível combinar o Ensino Médio com cursos de Ensino Técnico e Profissionalizante. Por fim, o Ensino Superior, que é facultativo, fica sob a responsabilidade do governo federal.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2020), são 47.295.294 estudantes matriculados na Educação Básica, sendo 38.504.108 em escolas públicas e 8.791.186 em escolas privadas. Observa-se que a esfera pública é a maior responsável pela Educação Básica, respondendo por mais de 80% das matrículas, conforme dados do Censo Escolar 2022 expostos na **Figura 2**.

Figura 2 – Distribuição de matrículas na Educação Básica por ente federativo em 2022



Fonte: Censo Escolar 2022 (Inep, 2023).

Embora possa ser ofertada pela administração federal e pelos estados, os municípios são as unidades federativas majoritariamente responsáveis pela Educação Básica no país. Quanto à oferta de cada etapa, a legislação educacional brasileira apresenta diferentes modalidades de ensino, a saber: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Educação nos Estabelecimentos Penais e Educação Quilombola.

Segundo Aranda e Perboni (2020), no amplo campo das políticas educacionais, as produções científicas da área são marcadas por intensos debates e disputas no que se refere às questões de planejamento, participação, gestão, regulação, avaliação, financiamento, formas de organização, dentre outros, sob múltiplos olhares que nem sempre — em diferentes medidas — se convergem. Essas constatações são endossadas por Souza (2017, p. 17) que, ao pesquisar sobre o estado do conhecimento da pesquisa, da política e da gestão da educação, afirma que “a pesquisa do campo estava e está focalizada na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante dessas demandas, nas mais distintas entradas temáticas”.

Como discutido na seção anterior, os impactos do neoliberalismo, da globalização e da governança global no campo educacional em escala mundial possuem reflexos nos cenários nacionais. No âmbito das políticas educacionais, o avanço do neoliberalismo e da globalização tem conduzido ao que é conhecido como processo de internacionalização das políticas públicas educacionais (Akkari, 2011). Essa dinâmica influencia a definição das estratégias voltadas para a Educação Básica no Brasil, gerando debates e resistências. As funções do Estado ultrapassam as delimitações do mundo contemporâneo em que cabe ao Estado legislar, administrar e julgar; tendo em vista que, no termo conceitual gramsciano de Estado Integral, os governantes e governados estabelecem disputas em nome do projeto de sociedade que almejam (Aranda, 2009).

Depois de mais de vinte anos de ditadura militar, o Brasil retomou suas liberdades civis e políticas por meio da aprovação da Constituição Federal, em 1988. A partir daí, instituiu-se o Estado Democrático de Direito brasileiro, pautado na relação de seus poderes constitutivos – Executivo, Legislativo e Judiciário –, no pacto federativo e na garantia dos direitos civis e das liberdades individuais (Aranda, 2009). Externamente, como apontado na seção anterior, apresentava-se o cenário de privatização dos direitos sociais sob demanda do avanço mundial da defesa neoliberal, enquanto, internamente, o período foi marcado pela conquista de direitos promulgados na Constituição de 1988 (Souza, 2017).

Kaysel (2015, p. 68) registra as alterações ideológicas das classes dominantes que lideravam a redemocratização da sociedade e como se mantiveram estrategicamente enquanto força dominantes:

Se antes da transição democrática, o apoio à ditadura era a principal baliza que definiria o pertencimento à direita, durante o processo de democratização, em especial no bojo do momento constituinte (1987-1988), a direita abraçaria a defesa de políticas de liberalização econômica, ditas ‘neoliberais’, como seu principal traço programático.

Na articulação entre a sociedade civil e a sociedade política, necessária para a construção da hegemonia (Gramsci, 2007), nota-se a organização, a difusão e a formalização de seus interesses e de suas frações no período de abertura democrática brasileira marcada pela contradição nas esferas de poder, em que de um lado estavam as elites políticas militares e civis e de outro os movimentos sociais e de forças progressistas:

Apesar de a queda da ditadura civil militar ter tido como principal pano de fundo a crise do capitalismo, após o fim do período de ‘ouro’ do capitalismo, os movimentos sociais organizados cumpriram o papel de desgaste deste regime político, logrando significativas conquistas neste período, principalmente no que concerne à participação nas decisões políticas, em especial na elaboração da nova Constituição Federal. A questão que se colocava como desafio à sociedade, ante a conquista do Estado Democrático, era a redefinição das relações do Estado com as diversas instituições da sociedade. Neste quesito, os movimentos sociais organizados foram ávidos em ocupar os espaços de participação e defender suas propostas (Drabach, 2016, p. 279).

A despeito de limitações e de contradições, conforme aponta Drabach (2016), a Constituição de 1988 garantiu a vigência das instituições essenciais e mínimas da democracia liberal, como, por exemplo, o voto universal – único meio para a obtenção do poder político – e a garantia do império da lei. Considera-se, portanto, neste tempo histórico da democracia liberal brasileira, a garantia das liberdades, a alternância política no poder, o pluralismo, a dignidade humana e o livre posicionamento ideológico dos partidos políticos (Hermida; Lira, 2022).

Devido às resistências e às forças contraditórias enfrentadas pela proposta democratizadora na sociedade e no campo educacional, a Constituição Federal Brasileira de 1988 é um marco regulatório amplamente debatido na literatura (Cury, 2006; Saviani, 2008; Scaff, 2007; Aranda, 2009; Souza, 2017). Essa discussão concentra-se principalmente nos aspectos relacionados ao artigo 6º, aos artigos de 22 a 24, ao capítulo III – artigos 205 a 214 – e ao artigo 227 (Brasil, 1988).

A professora Márcia Ângela Aguiar, em entrevista concedida a Silva e Crosara (2018) sobre os 30 anos da Constituição Federal de 1988, destaca a importância do não esquecimento dos contextos sociopolítico, econômico e cultural em que a CF de 1988 foi gestada. Naquela época, o país saía de um regime de força e ansiava pela afirmação das liberdades democráticas. A Constituição reflete esse momento ao afirmar princípios democráticos e ao introduzir muitos avanços, como o voto direto, a proibição da tortura e de penas cruéis, a revogação da censura e a recuperação da liberdade sindical. No artigo 6º, a Carta Magna definiu os direitos sociais dos cidadãos, incluindo saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, visando uma vida digna. Isto é, para a pesquisadora, houve um extraordinário avanço na proposição dos direitos sociais.

No entanto, como toda lei, a CF é fruto dos embates entre forças sociais que, em determinadas conjunturas, conseguiram afirmar seus interesses. Sob outro viés, Márcia observa que, na sociedade e no setor educacional, há o aumento de grupos sociais dispostos a, de forma ativa, fazerem valer os dispositivos constitucionais que garantem tais direitos. Scaff, Souza e Paxe (2018) também ressaltam a importância da CF de 1988 na redefinição e na regulamentação dos direitos sociais e educacionais no Brasil e observam que, embora o setor empresarial na educação tenha raízes no período da ditadura militar, a legislação proibia que as instituições de ensino obtivessem lucro. Isso resultou em práticas dissimuladas de educação privada até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu, no artigo 209, que “o ensino é livre à iniciativa privada”.

Para Scaff (2007), as agências internacionais também desempenharam um papel importante na reconfiguração do Estado brasileiro. Sob as orientações do Consenso de Washington, essas agências promoveram, a partir da década de 1990, empréstimos condicionados à implementação de reformas de ajuste estrutural. Tais reformas, embora pressionadas externamente, também foram uma escolha política do governo, que buscava alinhar-se às regras do capital internacional para alcançar o desenvolvimento econômico desejado:

No campo da educação, a gestão democrática constitui-se em exemplo tangível da reconfiguração das políticas pós 1988, cuja regulamentação foi delegada aos sistemas de ensino por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9.394/1996. Esse instrumento normativo permite a coexistência das mais diversas formas de gestão de sistemas e de unidades escolares, algumas mais avançadas no campo da gestão democrática da educação, como a institucionalização de eleições de diretores, eleições de colegiados e/ou conselhos escolares e construção coletiva do projeto político pedagógico da escola (Fernandes, Scaff, &

Oliveira, 2013, p. 331), e outras que mantêm as práticas patrimonialistas que historicamente caracterizam a administração educacional brasileira (Scaff; Souza; Paxe, 2018, p. 12).

Nessa mesma direção, considerando a trajetória histórica da Constituição Federal, Aranda e Matias (2018, p. 73) afirmam que a luta travada pelos movimentos sociais organizados para defender a democratização da educação no Brasil é uma conquista ainda em processo, pois “de um lado aparece como reivindicação, luta e prática dos educadores e de outro como discurso e política de governos”, e está sempre em uma contínua e incessante busca por direitos retirados de forma autoritária e arbitrária, provocando a condição de “guerra de posição”, formulada por Gramsci (2007), que contribui para a compreensão das forças políticas e dos movimentos sociais que atuam no interior das disputas que envolvem a Educação Básica pública.

Na década de 1990, o Brasil enfrentou desafios significativos em seu caminho para uma democracia mais consolidada, que se manifestava tanto na implementação de direitos sociais por meio de políticas públicas quanto na participação coletiva em decisões políticas. Contudo, de acordo com Scaff (2007), e reforçado por Saviani (2008), a fase de democratização foi caracterizada pela emergência de *think tanks*⁴¹, de centros de estudo, de associações e de movimentos que, sob a influência neoliberal, defenderam interesses de mercado e empresariais desde o início. Segundo os autores, o sistema educacional tem incorporado, em diferentes graus, os princípios do neoliberalismo, sendo notável que o empresariado brasileiro não opera de maneira isolada, mas em alinhamento com entidades privadas de hegemonia internacional.

Essas entidades desempenham um papel crucial na legitimação de suas atividades, especialmente através da influência legislativa nos países membros. Entre essas entidades estão o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a Unesco, o Banco Mundial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, o FMI, a ONU e o Unicef, todas desempenhando um papel

⁴¹Rocha (2015) caracteriza os *think tanks* como organizações dedicadas à pesquisa e à análise de políticas públicas, firmemente estabelecidas no tecido da sociedade civil. Seu propósito é moldar tanto as decisões governamentais quanto as percepções públicas a respeito da adoção de políticas específicas. Essas entidades têm se notabilizado por uma reputação de excelência, que se presume de sua independência em relação ao aparato estatal, bem como, de sua imparcialidade política e de seu compromisso com a objetividade. Tal reputação é amplificada pela doutrina neoliberal, que atribui ao mercado a capacidade de ditar os padrões de eficácia e de qualidade, em contraposição às supostas deficiências inerentes ao Estado.

significativo na conformação das políticas educacionais e na promoção de uma agenda neoliberal global.

Nesse cenário de influências e de arenas de disputas, entende-se o papel crucial das políticas governamentais que, em maior ou menor medida, pautam as políticas de Estado ou criam mecanismos de consolidação. Nesse sentido, na sociedade política, cumpre ressaltar o papel da administração pública direta do governo federal, no caso da educação figurado no Ministério da Educação. Ele é o braço do governo responsável pela elaboração e pela execução da PNE. O MEC, acrônimo que de 1953 a 1995 denotava o Ministério da Educação e da Cultura e que desde 1995 se dedica exclusivamente à educação, supervisiona todo o espectro educacional do Brasil.

Examinar criticamente a sucessão dos ministros da Educação é crucial para desvendar as dinâmicas que definem as diretrizes educacionais no Brasil. Os incumbentes desse alto cargo, apoiados por suas equipes, delineiam estratégias e programas que ressoam nas salas de aula e nos corredores acadêmicos de todo o país. Um olhar atento sobre a trajetória, a permanência e as políticas de cada ministro desvendam a fluidez com que o cargo é ocupado, refletindo as nuances e os desafios impostos por distintos períodos governamentais. Essa análise retrospectiva não só esclarece as oscilações e os obstáculos inerentes ao setor, mas também atua como um indicador crítico para mensuração da eficiência e da sustentabilidade das políticas educacionais ao longo dos anos.

Ao integrar a análise do histórico dos ministros da Educação com os pressupostos gramscianos de Estado Ampliado, percebe-se uma camada adicional de complexidade. Gramsci concebe o Estado Ampliado como a soma do “Estado coercitivo”, que administra o poder diretamente através de leis e de instituições, e da “sociedade civil”, onde as ideias e a consciência social são formadas. Nesse sentido, os ministros da Educação, por meio de suas políticas e seus programas, não apenas exercem influência sobre as estruturas formais de ensino, mas também moldam a hegemonia cultural e intelectual. Eles são, portanto, atores centrais na perpetuação ou na transformação das normas sociais e na luta pelo consenso, alinhando-se com a visão gramsciana de que cada esfera do Estado é instrumental na condução da sociedade em direção a objetivos coletivamente acordados. Este estudo, ao considerar os ministros da Educação dentro do contexto do Estado Ampliado, oferece uma perspectiva crítica sobre como a educação pode ser vista como um campo de batalha ideológico, onde diferentes visões de mundo competem pela supremacia cultural e intelectual.

Quadro 2 – Ministros da Educação do Brasil desde o governo de Fernando Collor até o de Jair Bolsonaro – 1990-2022

Ministro da Educação	Presidente	Início do mandato	Fim do mandato	Formação acadêmica
Carlos Chiarelli	Fernando Collor	15/03/1990	21/08/1991	Advogado
José Goldemberg (interino)	Fernando Collor	22/08/1991	04/08/1992	Físico
Eraldo Tinoco	Fernando Collor	05/08/1992	01/10/1992	Administrador
Murílio de Avellar Hingel	Itamar Franco	02/10/1992	01/01/1995	Geógrafo
Paulo Renato Souza	Fernando Henrique Cardoso	02/01/1995	01/01/2003	Economista
Cristovam Buarque	Luiz Inácio Lula da Silva	02/01/2003	27/01/2004	Engenheiro mecânico e economista
Tarso Genro	Luiz Inácio Lula da Silva	28/01/2004	29/07/2005	Advogado
Fernando Haddad	Luiz Inácio Lula da Silva	30/07/2005	01/01/2011	Economista
Fernando Haddad	Dilma Rousseff	01/01/2011	23/01/2012	Economista
Aloizio Mercadante	Dilma Rousseff	24/01/2012	02/02/2014	Economista
José Henrique Paim	Dilma Rousseff	03/02/2014	01/01/2015	Economista
Cid Gomes	Dilma Rousseff	02/01/2015	18/03/2015	Engenheiro civil
Luiz Cláudio Costa (interino)	Dilma Rousseff	19/03/2015	06/04/2015	Engenheiro agrícola
Renato Janine Ribeiro	Dilma Rousseff	07/04/2015	01/10/2015	Filósofo e cientista político
Aloizio Mercadante	Dilma Rousseff	02/10/2015	12/05/2016	Economista
José Mendonça Filho	Michel Temer	13/05/2016	06/04/2018	Advogado e administrador
Rossieli Soares	Michel Temer	07/04/2018	31/12/2018	Advogado
Ricardo Vélez Rodríguez	Jair Bolsonaro	01/01/2019	08/04/2019	Filósofo e teólogo
Abraham Weintraub	Jair Bolsonaro	09/04/2019	19/06/2020	Economista
Carlos Decotelli (portaria de nomeação tornada sem efeito com renúncia de Decotelli cinco dias após a publicação)	Jair Bolsonaro	20/06/2020	25/06/2020	Economista
Milton Ribeiro ⁴²	Jair Bolsonaro	17/07/2020	28/03/2022	Teólogo e advogado

⁴²O cargo de ministro da Educação ficou vago entre 20 de junho e 16 de julho de 2020, fato melhor explicado adiante neste capítulo.

Ministro da Educação	Presidente	Início do mandato	Fim do mandato	Formação acadêmica
Victor Godoy Veiga	Jair Bolsonaro	29/03/2022	01/01/2023	Engenheiro de redes de comunicação de dados

Fonte: Elaborado pela autora, conforme informações contidas no Currículo Lattes e nos portais do MEC e do Diário Oficial da União (2024).

A sucessão dos ministros da Educação no Brasil, desde o mandato de Fernando Collor até o de Jair Bolsonaro, reflete as significativas transformações políticas e sociais que marcaram as últimas décadas. A frequente alternância de lideranças no MEC pode ser interpretada como um indicativo de instabilidade política ou como um sinal de mudanças nas diretrizes governamentais. Observa-se que a formação acadêmica dos ministros exerce influência direta sobre suas políticas e abordagens, destacando-se a carência de especializações na área da Educação entre os perfis acadêmicos dos ocupantes do cargo.

A relação entre os ministros e os presidentes sugere o grau de autonomia ou de influência política no Ministério da Educação. Ministros com mandatos por períodos mais longos sob o mesmo presidente podem ter tido uma visão mais alinhada com a administração em vigor. Ideologicamente, a análise dos ministros e de suas políticas pode revelar tendências que influenciam a educação, oscilando entre abordagens mais progressistas e mais conservadoras, dependendo do governo em questão. A continuidade das políticas educacionais também pode ser avaliada pela frequência de mudanças ministeriais, com a alta rotatividade podendo resultar em falta de continuidade e afetar a implementação de políticas de longo prazo.

Adicionalmente, é crucial ressaltar a marcante ausência de diversidade de gênero no MEC. Historicamente dominado por homens, o ministério espelha a disparidade de gênero presente em várias instâncias de poder no país. A sub-representação feminina na liderança da pasta pode restringir a diversidade de perspectivas e de abordagens nas políticas educacionais, limitando a capacidade de se atender às necessidades de uma sociedade heterogênea, marcada pela desigualdade de gênero.

Assim, após a análise preliminar dos ministros da Educação do Brasil no período pós-redemocratização, cabe avançar para a discussão detalhada sobre as políticas governamentais implementadas em cada período.

A eleição de Collor de Mello, o primeiro presidente eleito por voto popular após a ditadura iniciada em 1964, marcou o início de uma era que abraçava abertamente as políticas neoliberais, prometendo modernização e competitividade internacional para o país. Durante o

curto período de presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992), mandato interrompido pelo *impeachment*, tem-se como marco regulatório o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. O ECA ampliou o espectro de cidadania do Brasil, anteriormente iniciado na Constituição Federal, e consta nesse marco regulatório ao menos três aspectos educacionais entre seus dispositivos: uma ampla gama de proteção à criança e ao adolescente; o papel do Conselho Tutelar quanto ao acompanhamento de comunicados de dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental e o acesso ao ensino obrigatório e gratuito enquanto direito público subjetivo (Silva; Crosara, 2018).

Ainda no governo Collor, quanto à educação, criou-se no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica, com vistas a atender ao requisito do Banco Mundial para financiamento de projetos educacionais, compromisso advindo da Conferência de Jomtien que, nesse sentido, significou um instrumento de consenso entre as lógicas do direito e do mercado, pois, de um lado são firmadas ações para combater o analfabetismo e, de outro, garante-se o atendimento dos interesses neoliberais (Souza, 2017).

Destaca-se nesse período o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que foi desenvolvido em parceria com a Unesco e visava cumprir os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. O plano introduziu novos modelos de intervenção do Estado na educação, alinhados com a gestão característica do setor privado, e redefiniu as políticas educacionais dentro das diretrizes governamentais, enfatizando a descentralização. Essa estratégia de descentralização foi adotada nos planos subsequentes como uma maneira de reestruturar a gestão educacional para que seja mais eficiente, com o objetivo de aumentar a produtividade e a competitividade das instituições escolares.

Como parte desse movimento dito modernizador, as escolas públicas receberam novos modelos de gestão que lhes conferiram autonomia financeira, administrativa e pedagógica, destacando a mudança significativa na forma como as escolas eram geridas. Esse período foi caracterizado por uma aceitação gradual do que era considerado “possível” pela sociedade, que começava a se mobilizar por direitos sociais universais e de qualidade, mas acabou por se conformar com políticas direcionadas a evitar um colapso social. Essas políticas muitas vezes visavam populações em situação de vulnerabilidade e nem sempre eram implementadas pelo Estado.

No âmbito educacional, essa tendência de focalização se manifestou na ênfase dada ao Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil e do Ensino Médio. Isso comprometeu a concepção de Educação Básica assegurada na Constituição Federal. E sob condução de Itamar Franco (1992-1995), desencadeia-se do Plano Decenal de Educação para

Todos o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, como resultado dos consensos entre sociedade política e sociedade civil (Antunes, 2018).

No cenário de fortalecimento das políticas neoliberais, segundo Saviani (2019), apresentam-se os dois governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 e 1999-2002), que concretizaram um processo reformista na economia, na educação, na legislação trabalhista, na previdência e na política, além de uma ampla reforma do aparelho do Estado, que incluiu o enxugamento do Estado brasileiro e a privatização de importantes empresas estatais. Scaff, Souza e Paxe (2018, p. 13) afirmam que:

A reforma administrativa do Estado brasileiro foi implementada durante as duas Gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995–1998 e 1999– 2002) tendo como fundamento os princípios da Nova Gestão Pública, que estabelecem novas formas de relação entre Estado, mercado e sociedade civil, pelas quais ampliam-se as redes cooperativas mediante as parcerias público-privadas e a descentralização e focalização das políticas públicas, sobretudo, as sociais.

Essas mudanças mencionadas pelas autoras tiveram um impacto significativo na política educacional delineada para as escolas públicas no Brasil. Segundo Hermida e Lira (2022), merece notoriedade o arcabouço da ideologia neoliberal dos partidos políticos conservadores que a exercem no seu aspecto formal para legitimar reformas⁴³ favoráveis à burguesia nacional e ao capital financeiro internacional, a saber: Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB – inclusive, sendo essa a legenda de Fernando Henrique Cardoso –, Partido da Frente Liberal – PFL e Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, aos quais se somaram, em 1998, o Partido Progressista Brasileiro – PPB e o Partido Socialista Brasileiro – PSB.

No campo educacional, a sintonia estratégica do MEC com o Banco Mundial era tão significativa que várias figuras-chave do setor educacional brasileiro, incluindo o ministro, eram ex-membros de corpo diretivo ou consultores de organizações pertencentes ao grupo Banco Mundial e a outras entidades multilaterais. Personalidades como Paulo Renato Souza, que ocupou o cargo de Ministro da Educação nos dois governos de FHC, Guiomar Namó de Mello, que foi parte do Conselho Nacional de Educação de 1997 até o término da gestão de FHC, e Cláudia Costin, anteriormente ministra da Administração, são exemplos notáveis dessa integração.

⁴³“Entre conceitos e palavras ressignificadas pelos neoliberais, a ‘reforma’ foi uma delas, tendo em vista certa conotação progressista que ela possui na linguagem política, por ser organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade. Ao apresentarem as medidas propostas e implementadas como ‘reformas’, os neoliberais buscam justificá-las como algo progressista em face do ‘estatismo’ comunista ou da social-democracia” (Barbosa, 2017).

Para Oliveira (2009), “durante todo o período foram determinadas novas formas de financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica, impondo o discurso efficientista, próprio da lógica de gestão de empresas privadas, a organização e a gestão escolar”. Saviani (2019) explica que diante de disputas, negociações e entendimentos é no primeiro governo FHC que a LDB (Brasil, 1996)⁴⁴ foi aprovada.

Conforme apontam Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), há vários momentos da educação brasileira em que é possível mostrar a união de organismos da sociedade civil e da sociedade política em prol da manutenção da hegemonia burguesa, inclusive ampliando espaços para a privatização, apesar da resistência dos educadores, como, por exemplo, no processo histórico da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases.

Ao longo de oito anos, para além da LDB, no governo FHC, identificam-se como marcos regulatórios da Educação Básica: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a reforma curricular com o desenho dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o aprimoramento das informações do Censo Educacional, o Programa Bolsa Escola e o PNE (2001-2010).

Destaca-se também o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE como um projeto integrante do programa Fundescola, desenvolvido pelo governo federal com financiamento do Banco Mundial, no período de 1998 a 2010. Seu objetivo era modernizar a gestão escolar. Além disso, segundo Scaff, Souza e Paxe (2018), o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE também se enquadra como exemplo de programa do governo federal com foco nos mesmos princípios.

Siqueira e Dourado (2020) lembram que o PNE (2001-2010) entrou na pauta dos debates educacionais logo após a LDB ser aprovada. Contudo, somente em 2001 o Congresso o transformou em lei. De modo geral, o autor afirma que o percurso dos planos educacionais desvela as dinâmicas complexas entre Estado, educação e políticas educacionais as quais traduzem prioridades e formas ideológicas. Nessa seara de disputa das concepções das políticas educacionais, Dourado (2017) destaca que o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública – FNDEP atuou entre os anos 1980 e 2000 como espaço contra-hegemônico ante ao predomínio neoliberal do governo federal brasileiro e dos organismos multinacionais, atuando na defesa da escola pública e buscando resgatar o papel do Estado enquanto agente que

⁴⁴Até esse momento, a Lei n. 4024, de 1961, era a legislação que tratava das diretrizes e da organização da educação brasileira.

deveria criar, defender e gerenciar os bens públicos para a coletividade e não para corporações privadas.

Foi sob o viés operacional de “custo-benefício” que a Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental, ganhou importância no cenário nacional no período FHC. Barbosa (2017) explica que a “Educação Básica foi deixando de ser pensada como condição para a cidadania participativa e passando a ser valorizada como meio de os indivíduos garantirem a existência material imediata”. Hermida e Lira (2022) corroboram a afirmação de Barbosa (2017) pois, para os autores, desde 1990, o processo de universalização da educação tem sido atrelado ao combate à pobreza e tal fato inclui os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff.

Sem rompimento abrupto com as forças do capital e com os grandes grupos dominantes do poder econômico, inicia-se o momento na história política brasileira, após 1988, denominado nesta investigação como “lulismo”, termo utilizado por alguns pesquisadores (Frigotto, 2017; Boito Junior, 2018). Para tais autores, o “lulismo” refere-se ao primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), abrangendo sua reeleição (2007- 2010) e os dois governos da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016).

A gestão pública brasileira desenvolveu traços distintos durante períodos históricos marcantes, contudo, paralelamente, manteve-se a presença de aspectos típicos evidentes nas gestões de FHC, Lula e Dilma. Essa dinâmica está vinculada às mudanças significativas no cenário financeiro global, especialmente após os anos 1990, que facilitaram a liberalização dos movimentos financeiros e a eliminação de barreiras comerciais.

Por outro lado, Frigotto (2017) aponta para as visões contrastantes entre os dois principais partidos políticos que lideraram o Brasil por mais de vinte anos. Segundo ele, o modelo educacional do PSDB era hierárquico, concebido e implementado por especialistas da área da educação, influenciados pela doutrina econômica tradicional, o que promoveu um ambiente de competição, característico do modelo educacional neoliberal. Em contraste, durante os governos do Partido dos Trabalhadores – PT, apesar das diferenças individuais entre Lula e Dilma, o desenvolvimento do programa educacional foi mais inclusivo, contando com a participação de uma gama mais ampla de atores sociais, compreendendo aqueles que representam os setores mais desfavorecidos da população.

Segundo Hermida e Lira (2022), no “lulismo” é dado protagonismo aos partidos progressistas brasileiros: PT, Partido Comunista do Brasil – PCdoB, Partido Comunista

Brasileiro – PCB e Partido Socialismo e Liberdade – PSOL⁴⁵. Porém, também ganham a cena outros partidos tidos como base aliada do governo, citados por alguns analistas políticos como conservadores e oportunistas (Proner; Cittadino; Tenenbaum; Ramos Filho, 2016; Proner; Cittadino; Ricobom; Dornelles, 2017), tais como: Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, PP, PTB, PL, entre outros.

Para Saviani (2019), as políticas públicas dos governos petistas se constituíram como garantidoras das regras e dos lucros do mercado com alguma distribuição de renda entre os segmentos populares, porém o bastante para conseguir significativas conquistas para a classe trabalhadora e para os setores sociais marginalizados pelo sistema. Frigotto (2017, p. 22), em análise similar, afirma que no “lulismo” “[...] os grandes empresários e o capital financeiro não foram confrontados, pelo contrário, continuaram ganhando até mais do que no Governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente no período de forte expansão da economia brasileira”.

À frente do MEC, no “lulismo”, ministros de diferentes áreas de formação acadêmicas ocuparam o cargo máximo, sendo acumulado nos governos Dilma o maior número de nomeações. Nos governos Lula ocuparam a pasta Cristovam Buarque – engenheiro mecânico e economista; período 2003-2004 –, Tarso Genro – advogado; período 2004-2005 – e Fernando Haddad – formação em Direito; foi o ministro que mais permaneceu no comando do MEC durante os governos petistas, no período 2005-2012.

Saviani (2019) aponta que o PT, ao assumir o governo, se distanciou de suas origens e se aproximou do mercado empresarial, fato parcialmente demonstrado pela escolha política do governo de eleger o movimento empresarial Todos pela Educação – TPE como o principal interlocutor na área da educação, em vez dos educadores. A nomeação de Cristovam Buarque, ex-consultor do BID, para ministro da Educação no primeiro mandato de Lula e a subsequente indicação de Fernando Haddad, um dos fundadores do Todos pela Educação, para o mesmo cargo, indicam a orientação neoliberal que a política educacional adotaria.

Na junção entre políticas públicas educacionais e sociais, destaca-se no início do governo Lula a criação do Programa Bolsa Família – Medida Provisória n. 132, de 20 de outubro de 2003 – que, conforme analisa Aranda (2009), consistia em transferência condicionada de renda para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, com

⁴⁵A partir de 2004, ano de fundação do PSOL.

crianças de zero a 17 anos. O recebimento do benefício⁴⁶ estabelecia regras relacionadas às matrículas e à frequência nas unidades escolares, ao cumprimento de calendário vacinal, ao acompanhamento semestral de saúde e, no caso de gestantes, a consultas de pré-natal, sob a justificativa de se buscar romper com o ciclo da pobreza, possibilitando mais educação e, por consequência, mais chances de acesso ao mercado de trabalho pelos/as beneficiários/as ao atingirem a fase adulta.

Sob a liderança do ministro da Educação Cristovam Buarque, em junho de 2003, foi lançado o Programa Toda Criança Aprendendo. A iniciativa visava estabelecer um pacto educacional com o objetivo de assegurar níveis adequados de desempenho para crianças nos primeiros quatro anos de escolaridade. Com a meta de reduzir pela metade os índices de desempenho insatisfatório até 2005, o programa propôs medidas emergenciais e estruturais focadas na valorização e capacitação dos professores, na gestão eficaz das escolas e no acompanhamento dos resultados educacionais.

O MEC apoiou iniciativas como os Programas de Aceleração do Aprendizado, que incluíam a avaliação do desempenho estudantil e a formação docente, além da provisão de materiais didáticos e de brinquedos educativos para estimular o aprendizado. Além disso, foi promovida a Gratificação de Incentivo ao Letramento, premiando escolas com base no desempenho dos alunos, com recursos que poderiam ser destinados à remuneração de funcionários.

Como parte do programa, o governo federal criou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, por meio da Portaria Ministerial n. 1.403, de 9 de junho de 2003, que realizaria exames anuais para certificar os conhecimentos e as habilidades dos docentes. O MEC também planejava oferecer bolsas de incentivo à formação continuada para professores que passassem nos exames de certificação, além de expandir a oferta de cursos de capacitação por meio da criação de uma rede de centros de pesquisa e de desenvolvimento educacional.

No entanto, segundo Freitas (2007), o programa enfrentou resistência do movimento dos educadores, que criticaram a abordagem de certificação por atribuir aos professores a responsabilidade pelos desafios de aprendizagem dos alunos, ignorando a falta de investimento público e as condições inadequadas para o ensino. A ênfase em exames e em recompensas também foi vista como uma abordagem meritocrática problemática.

⁴⁶O recebimento da transferência de renda era feito por meio de cartão bancário com titularidade preferencialmente de mulheres, lógica que já constava nos programas de transferência de renda anteriores, como o Bolsa Escola, criado no governo FHC, e que foram unificados e ampliados no Bolsa Família.

Cristovam Buarque foi substituído por Tarso Genro como ministro da Educação em janeiro de 2004. O novo ministro, à época, revogou a portaria anterior e estabeleceu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com o objetivo de ampliar o acesso à formação docente e de desenvolver materiais educacionais em colaboração com universidades federais. A rede visava a certificação de um maior número de profissionais da educação, mas enfrentou críticas por sua abordagem limitada e pela percepção de que a formação continuada deveria ser um direito universal dos professores e não apenas um privilégio para alguns.

Dentro da rede de formação continuada destacaram-se programas como o Pró-Formação, iniciativa de Fernando Henrique Cardoso e continuada pelo governo subsequente, que se dedicava à capacitação de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, em nível médio e em serviço. O Pró-Infantil, por sua vez, focava na formação de aproximadamente 37 mil educadores de Educação Infantil, também em nível médio, por meio de tutorias semipresenciais apoiadas por tecnologias de Educação a Distância e sob supervisão de Instituições de Ensino Superior.

Além disso, o Pró-Letramento, sob a égide da Secretaria de Educação Básica – SEB, era um programa de capacitação contínua para docentes das séries iniciais, com ênfase em alfabetização e em matemática, oferecido por meio de cursos semipresenciais e a distância, com duração de 120 horas e certificação pelas universidades colaboradoras. Por sua parte, o Pró-Licenciatura visava qualificar professores dos ensinos Fundamental e Médio que atuavam sem licenciatura em suas áreas específicas, cobrindo disciplinas diversas e planejando alcançar cerca de 45 mil professores em 22 estados até 2006.

Conforme a análise de Freitas (2007), a implementação e a sustentação desses programas de formação em nível médio, especialmente na modalidade a distância, alinhavam-se às diretrizes do Banco Mundial, que preconizava a expansão da capacitação docente a baixo custo. Essa abordagem emergencial e focalizada tornou-se uma política permanente, adiando mais uma vez a aspiração histórica dos educadores por uma formação superior universitária para os professores. Assim, esses programas refletiam a continuidade da política educacional nos governos do PT, em consonância com as reformas internacionais, considerando a formação inicial limitada e avistando na formação continuada uma oportunidade para a adequação dos professores às exigências contemporâneas.

No ano de 2004, merece ser apontado o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE, instituído pelo Ministério da Educação – Lei n. 10.880, de 2004 – para

possibilitar o acesso e a permanência de crianças residentes em área rural à escola por meio da transferência de recursos aos estados e aos municípios para o transporte escolar.

Ainda sobre ações do governo Lula, Peroni (2015) ressalta que a Lei n. 11.079, sancionada em 30 de dezembro de 2004, representou um divisor de águas na regulamentação das licitações e dos contratos no contexto das Parcerias Público-Privadas – PPPs. Tal legislação viabilizou a incorporação de entidades privadas – incluindo organizações e fundações empresariais – ao setor público, conferindo-lhes um papel ativo na formulação e na gestão de políticas públicas, com ênfase no segmento educacional. Em consonância com essa política, o governo federal adotou uma série de programas e de medidas, estabelecendo parcerias e concedendo incentivos ao setor privado, a exemplo do Programa Universidade para Todos – Prouni, do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec e do Ciência sem Fronteiras. Essa estratégia promoveu a mercantilização dos serviços educacionais, ilustrada pela adoção de *vouchers* educacionais.

A reestruturação das esferas pública e privada alinha-se às diretrizes do Banco Mundial, que preconiza o suporte estatal aos mercados como mecanismo de fomento ao desenvolvimento econômico, sugerindo que o Estado deve fortalecer sua infraestrutura institucional por meio de PPPs para a prestação de serviços. O objetivo era ampliar o conceito de público para além do âmbito estatal, distribuindo responsabilidades entre o governo, o setor privado e a sociedade civil — abrangendo ONGs e associações comunitárias.

O Estado assumiria, portanto, o papel de regulador e de validador da atuação do Terceiro Setor, com o intuito de salvaguardar os interesses do capital nacional e internacional e fomentar novos modelos de administração social, particularmente no setor da educação, conforme indicado por Peroni e Lima (2020). O autor enfatiza que a educação, tida como um “bem público” impessoal, é a base da política e da legislação que promove a integração entre os domínios público e privado. Isso justifica a destinação de recursos públicos a instituições privadas, o incremento de benefícios fiscais a favor destas e o financiamento privado de atividades educativas em entidades públicas.

Entre os marcos regulatórios do primeiro mandato de Lula da Silva, também ganha destaque a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui a duração de nove anos para o Ensino Fundamental. Em pesquisa destinada aos desdobramentos desse dispositivo, Souza (2017) avalia que a medida foi um avanço no sentido de ampliar o tempo da escolaridade obrigatória. Todavia, tanto Souza (2017) quanto Saviani (2019) demonstram preocupação quanto à importância pedagógica necessária para que a implementação da lei não se torne

mero ritual mecânico, desprovido de qualidade socialmente referenciada, transformando-se apenas em estatísticas aprováveis por organismos internacionais.

Intrinsicamente às implicações financeiras da extensão do Ensino Fundamental para nove anos, Saviani (2019, p. 89) expõe que “[...] ao apagar das luzes do primeiro mandato de Lula ocorreu a aprovação, em 19 de dezembro de 2006, da Emenda Constitucional n. 53, que substituiu o Fundef pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)”, culminando posteriormente na Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb. Na prática, o Fundeb ampliou o Fundef – programa já existente conforme relatado anteriormente – para os ensinos Fundamental e Médio:

Só em 2007, com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), a educação básica retorna em parte à pauta, mas a sua efetivação ocorrerá até 2016, quando o poder público será obrigado a oferecer a educação de 4 a 17 anos para todos (Peroni, 2015).

A partir do que a autora afirma, é possível concluir que a criação do Fundeb em 2007 marcou um avanço significativo na busca pela universalização do acesso à educação no Brasil. Esse compromisso foi acompanhado por debates relevantes sobre políticas educacionais. Algumas dessas políticas foram implementadas para atender a especificidades, como a educação indígena e a educação do campo. Além disso, questões relacionadas a gênero e a sexualidade foram incorporadas, assim como, a luta contra o racismo e a homofobia. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – Secadi, criada pelo Ministério da Educação em 2004, apresenta políticas específicas para atender a essas demandas.

Em uma aparente relação de papéis entre Estado-avaliador e Estado-educador, no segundo mandato do governo Lula é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para fins de avaliar os sistemas educacionais – estaduais, municipais e nacional – e as escolas em dois fatores: o rendimento, por meio das avaliações em língua portuguesa e em matemática da Prova Brasil e do SAEB, e a aprovação e o fluxo escolar, por meio dos dados do Censo Escolar. Para Scaff, Souza e Paxe (2018, p. 14):

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que estabelece critérios quantitativos para a mensuração da qualidade das escolas brasileiras, é outro exemplo de política fundamentada na perspectiva gerencial, uma vez que reforça os resultados das avaliações em larga escala orientadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Registre-

se, ainda, nessa mesma direção, o incremento ao financiamento público para as instituições privadas, via programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que financia bolsas para alunos de instituições privadas de ensino superior.

Foram criadas metas intermediárias para o IDEB levando em consideração os dados de 2005 sobre a situação de cada escola ou sistema educacional (Freitas, 2007). Ainda no ano de 2007, teve relevância para a Educação Básica o lançamento do Programa Mais Educação, em 24 de abril de 2007, por meio de Portaria Interministerial do MEC, do Ministério de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Ministério do Esporte e do Ministério da Cultura.

Quanto ao PDE, ele foi complementado por medidas publicadas na mesma data, que se converteram posteriormente em marcos regulatórios, a saber: Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, e o Decreto n. 6093, que dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado (Saviani, 2019).

Segundo Aranda (2009), cabe destaque ao PDE e ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto n. 6.094, de 2007 – pela inserção na agenda governamental de metas estabelecidas pela organização Todos pela Educação, que surgiu da reunião de diferentes atores da sociedade civil por meio do movimento Compromisso Todos pela Educação, em setembro de 2006, no Museu Ipiranga:

[...] o Movimento Todos pela Educação e suas Frentes Móveis de Ação corroboram para disseminar, por meio do conjunto das organizações, o conteúdo de que a sociedade civil é terreno neutro, incorruptível e fértil para a filantropia ou como se denomina no Brasil, para o ‘investimento social privado’. O entendimento do empresariado é de que o recurso privado está livre das amarras burocráticas dos aparelhos administrativos do Estado, e, portanto, em condições de disseminar o projeto estratégico de educação. No Estado, de outro lado, encontram-se a burocracia, a gestão corrupta e a ineficiência e ineficácia administrativas. A solução liberal apontada pela nova administração pública para dirimir os problemas educacionais do Brasil é a Reforma do Estado (Farias, 2022, p. 7).

Saviani (2019) aponta algumas críticas no sentido de o PDE invalidar o PNE vigente que ainda tinha, pelo menos, mais quatro anos para seu encerramento. Ademais, o PDE não foi fruto de um movimento amplo e democrático, muito menos teve participação efetiva de movimentos sociais e de entidades educacionais públicas. Para o estudioso, deu-se, nesse contexto, a esse instrumento de planejamento característica estandardizada e gerencialista, com vieses satisfatórios a organismos internacionais.

Em meados da primeira década de 2000, surge o Arranjo de Desenvolvimento da Educação – ADE, entendido como um instrumento de colaboração federativa horizontal. O ADE é estabelecido entre os entes federados e pode envolver a participação de instituições privadas e não governamentais por meio de convênios e de cooperação, sem transferência de recursos públicos para essas instituições.

Segundo Araújo (2012), o ADE caracteriza-se por uma atuação colaborativa em rede, em que municípios com semelhanças geográficas, sociais e econômicas unem esforços para superar desafios educacionais comuns. O conceito do ADE surgiu com o movimento Todos pela Educação, estabelecido em 2006, e ganhou impulso com o PDE de 2007. A implementação desses arranjos começou a tomar forma no final de 2008, quando o Instituto Votorantim se propôs a colaborar com 12 municípios do Recôncavo Baiano, região marcada por indicadores educacionais desfavoráveis.

Concebidos sob uma ótica gerencial da administração pública, os ADEs representam uma inovação na coordenação e na cooperação intergovernamental, bem como, na institucionalização de uma nova modalidade de parceria público-privada. Essas parcerias envolvem institutos e fundações empresariais, além de outras organizações, todos voltados para a melhoria da Educação Básica no Brasil, conforme apontado por Araújo (2012).

Os ADEs, portanto, configuram um tipo de parceria público-privada que redefine o regime de colaboração, um princípio constitucional que ainda aguarda regulamentação mais detalhada. Essa nova definição é reconhecida em documentos importantes, como o Parecer n. 9 do Conselho Nacional de Educação, que discute o fortalecimento e a implementação do regime de colaboração por meio dos ADEs, e a Resolução n. 1 do Ministério da Educação, que orienta sobre a implementação do regime de colaboração por meio dos ADEs como ferramenta de gestão pública para elevar a qualidade social da educação.

Araújo (2012) chama a atenção quanto à adoção acrítica dos ADEs como sinônimo de regime de colaboração na oferta educacional, argumentando que tal abordagem despolitiza a dinâmica federativa ao associar o desenvolvimento regional e nacional a um voluntarismo e um associativismo local. Para o autor, um regime de colaboração para a educação, concebido sem bases jurídica e política sólidas e fundamentado nos ADEs, pode ser prejudicial ao progresso na definição das funções e das responsabilidades dos estados e da União na educação obrigatória. Além disso, os modelos de arranjos promovidos nos municípios brasileiros, ao tentarem resolver problemas educacionais, contribuem para a privatização do ensino público e desvirtuam o princípio do regime de colaboração entre os entes federativos, afastando cada vez mais a União da Educação Básica.

Segundo a análise de Abrucio e Ramos (2012), o ADE representa uma possibilidade de se efetivar a articulação entre os entes federados – União, estados e municípios – e de se consolidar o Sistema Nacional de Educação – SNE. Nas últimas décadas, havia uma lógica fragmentada e desarticulada nas políticas educacionais, o que afetava a efetividade de seu alcance. O ADE, ao envolver a participação de entes federados, de instituições privadas e de organizações não governamentais, busca promover o desenvolvimento da educação em determinado território para além da esfera municipal.

Nesse contexto, a descentralização é fundamental para a efetividade da proposta do ADE. De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 9, de 2011, ela visa fortalecer a cooperação e o associativismo entre os entes federados, além de combater as desigualdades regionais e intermunicipais em relação à Educação Básica, conforme definido no artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Araújo (2012) destaca que, apesar de a Constituição de 1988 prever uma distribuição alternativa de competências entre a União e os entes federados, permitindo ou estimulando a atuação conjunta, o ADE estimula competências voluntárias entre instituições privadas e não governamentais. Isso tem impacto significativo nas políticas educacionais em curso no país, incluindo o caso da educação integral no Brasil.

Ainda no governo Lula, em 2008, por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi estabelecida a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo um marco significativo na estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com essa medida, uma diversidade de instituições, incluindo 31 Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino – Uneds, 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas afiliadas a universidades, foram unificadas sob a designação de Institutos Federais. Tais espaços são caracterizados por sua abrangência curricular e pela presença em múltiplos campi, com um foco distintivo na oferta de educação profissional e tecnológica em várias modalidades de ensino. Eles integram o ensino técnico ao tecnológico, aliando a teoria à prática pedagógica e também oferecem Educação Básica, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Além de proporcionar educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desempenham um papel crucial na oferta do Ensino Médio. Eles permitem que os estudantes completem sua Educação Básica enquanto recebem formação técnica e tecnológica, preparando-os tanto para o Ensino Superior quanto para o mercado de trabalho. Essa integração de Ensino Médio com formação profissionalizante é uma das características específicas dos Institutos Federais

Também no período de Lula à frente do Executivo, evidencia-se a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação – Conae, com a participação de cerca de 2,5 mil delegados, cujo tema foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, concretização de uma agenda pensada em 2008 durante a Conferência Nacional de Educação Básica. Um dos resultados da Conae foi a publicação da Portaria do MEC n. 1.407, de 14 de dezembro de 2010, que estabeleceu o Fórum Nacional de Educação – FNE como uma das instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e por avaliações periódicas do PNE.

As alterações no MEC no primeiro mandato da presidenta Dilma ocorreram apenas em 2012, com a saída de Fernando Haddad, o primeiro de uma lista dos que passaram pelo comando da pasta, a saber: Aloizio Mercadante – economista; 2012-2014 –, José Henrique Paim – economista; 2014-2015 –, Cid Gomes – engenheiro civil; 02/01/2015 a 19/03/2015 –, Renato Janine Ribeiro – cientista político; 06/04/2015 a 04/10/2015 – e Aloizio Mercadante – economista; 2015-2016.

Sob o comando de Dilma Rousseff, no campo educacional, o “lulismo” foi responsável pela criação do Pronatec – Lei n. 12.513, de 2011 –, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino técnico e profissional. Foram vários projetos e ações voltados para a educação profissional, como a expansão da rede de ensino técnico com novos institutos e campi e a bolsa-formação, que consistia na oferta de alimentação, de transporte e de material didático para estudantes – que cursaram ou estavam cursando o Ensino Médio na rede pública –, trabalhadores/as e beneficiários/as de programas sociais de cursos profissionalizantes.

Conforme critica Saviani (2019), outro eixo importante do Pronatec foi a expansão da oferta, não apenas por meio da rede federal, mas pela destinação de recursos ao Sistema S – Senac, Sesi, Senai e Sesc – por intermédio de concessão de bolsa-formação a alunos/as de seus cursos – linha de crédito do Fundo de Financiamento Estudantil específica para a educação profissional [FIES Técnico] – e pelo Acordo de Gratuidade para oferecer cursos gratuitos a estudantes e trabalhadores/as de baixa renda com os recursos da contribuição compulsória, isto é, vinculando destinação obrigatória de 2,5% das folhas de pagamento das empresas para o Sistema S.

No segundo ano de mandato, ganha relevância o Programa Brasil Carinhoso, lançado no âmbito do Programa Brasil sem Miséria – Lei n. 12.722, de 2012 –, cujo objetivo era aumentar as matrículas de crianças de zero a quatro anos, de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, em creches públicas ou conveniadas ao poder público. No ano

seguinte, destaca-se a Lei n. 12.796, de 2013, que amplia a educação obrigatória para a faixa etária dos quatro aos 17 anos, passando a Educação Básica obrigatória a referir-se à pré-escola para além das etapas preexistentes.

Na seara de alterações na LDB, destacam-se outras mudanças pontuais no governo Dilma:

- ❖ Lei n. 12.472, de 2011 – inclui estudos sobre símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do Ensino Fundamental.
- ❖ Lei n. 12.608, de 2012 – inclui nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio os componentes proteção e defesa civil e educação ambiental.
- ❖ Lei n. 13.006, de 2014 – torna obrigatória a exibição de filmes nacionais por pelo menos duas horas mensais.
- ❖ Lei n. 13.010, de 2014 – inclui o componente curricular direitos humanos e prevenção à violência contra crianças e adolescentes.
- ❖ Lei n. 12.960, de 2014 – estabelece condições para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

No campo do financiamento da Educação Básica, a destinação histórica de 75% dos *royalties* do petróleo para a educação e de 25% para a saúde, além da destinação de 50% do fundo social de que trata o artigo 47 da Lei n. 12.351, de 22 de dezembro de 2010 – que criou o fundo social do pré-sal também destinado para a educação e para a saúde, por meio da Lei n. 12.858, de 2013 – demarca a arena de disputas por recursos públicos advindos da exploração do petróleo, do gás natural e de outros hidrocarbonetos fluidos existentes no território nacional, em especial, da extração das riquezas da chamada camada do pré-sal:

Entre 2010 e 2013, este assunto mobilizou a agenda, tanto do Congresso Nacional como dos movimentos da educação, e também do sindicato da categoria dos petroleiros, a Federação Única dos Petroleiros (FUP), que lutavam para ampliar ainda mais a parcela dos *royalties* do petróleo vinculados à educação. Em particular, àquele derivado do Fundo Social. O auge desse movimento aconteceu com a assinatura dos primeiros contratos de partilha, em dezembro de 2013, quando a presidenta Dilma assinou os contratos para a exploração da camada do pré-sal. A principal reivindicação dos movimentos da educação era ampliar o valor dos bônus de assinatura e o pagamento de valores excedentes em óleo, que é a parte do lucro obtido entre o custo de produção e o valor de venda, tendo é claro a Petrobras como parceira prioritária (Duarte *et al.*, 2017, p. 97-98).

A discussão do pré-sal, além de estar atrelada ao financiamento da Educação Básica, teve forte apelo em relação ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei n. 13.005, de 25

de junho de 2014 –, que teve sua aprovação após intensa mobilização e participação de forças organizadas do campo da educação e de representantes do Estado e da sociedade civil:

É fundamental destacar que o PNE, se entendido como eixo das políticas educacionais, pode representar um avanço para a educação básica e superior, a despeito de alguns limites, tensões e ambiguidades do texto aprovado. Por outro lado, é também fundamental considerar que a discussão e a materialização das políticas, bem como a gestão da educação – especialmente do Plano Nacional de Educação entendido como seu epicentro – expressam uma tessitura sócio-política que demarca questões mais abrangentes e complexas, envolvendo as agendas transnacionais, o Estado Nacional, a relação entre os entes federados, as especificidades do sistema educacional brasileiro, a gestão, a avaliação e o financiamento, a qualidade e as concepções político pedagógicas norteadoras, entre outros (Dourado, 2017, p. 26).

Considerando a complexidade do processo de se efetivar as 20 metas e as 254 estratégias que compõem o PNE 2014-2024, cumpre ressaltar que, logo em 2016, a educação brasileira perdeu sua principal fonte extra de recursos, que viria da exploração do pré-sal. As leis posteriores – Lei n. 12.586, de 2017, e Lei n. 14.052, de 2020 – acabaram por alterar o montante e a partilha dos recursos do fundo social do pré-sal, diminuindo significativamente a quantidade de verbas da educação. Todas essas medidas de austeridade objetivavam precarizar o serviço público, diminuir o custo da formação da “mão de obra” e aumentar a lucratividade de setores privados ligados à condução dos negócios do Estado brasileiro. Para Scaff, Souza e Paxe (2018, p. 14):

O governo de Dilma Rousseff (2011–2014) manteve os arranjos institucionais de participação da sociedade civil com caráter consultivo, porém as bases da gestão societal não tiveram a mesma ressonância de interlocução com os atores sociais como no governo Lula. Ademais, a gestão pública apresentou uma conotação cada vez mais facilitadora e menos reguladora do processo de reestruturação produtiva como forma de favorecimento dos interesses do capital.

Logo após sua reeleição, em 2014, a presidenta Dilma Rousseff se deparou com desafios significativos no início de seu segundo mandato. Esses entraves ameaçaram a estabilidade de seu governo, levando a uma crise política e institucional. A situação foi exacerbada pela recessão econômica resultante das medidas de austeridade fiscal.

No discurso de posse, em 1º de janeiro de 2015, a presidenta Dilma Rousseff proclamou o lema “Brasil, Pátria Educadora” como a pedra angular de seu segundo período como mandatária do país, enfatizando a educação como o foco central das políticas governamentais. Esse lema carregava uma dupla mensagem: a educação não só seria a

prioridade máxima, mas todas as ações do governo deveriam incorporar um *ethos* educativo, cívico e ético. Nas palavras da presidenta:

Trata-se de lema com duplo significado. Ao bradarmos ‘BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA’ estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano (Rousseff, 2015).

Dentro das prioridades estabelecidas, a reformulação do currículo do Ensino Médio foi identificada como uma área crítica a ser abordada. A política educacional proposta ganhou forma no documento *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional* (Brasil, 2015). Sob a liderança de Roberto Mangabeira Unger, secretário de Assuntos Estratégicos, essa proposta adotou uma abordagem inspirada na eficiência empresarial, visando superar e expandir as práticas bem-sucedidas observadas em experimentos recentes para melhorar a educação pública. Essas práticas incluíam a definição de metas de desempenho, avaliação contínua, incentivos e métodos de responsabilização, além da individualização do ensino para alunos com dificuldades.

O documento também destacou a necessidade de transformar o paradigma curricular e pedagógico, propondo três eixos de reorientação curricular: a ênfase em um aprofundamento seletivo no currículo, a concentração em habilidades analíticas e o enfrentamento de barreiras pré-cognitivas, frequentemente referidas como socioemocionais, para o domínio dessas habilidades.

À época, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd apresentou diversas ressalvas em relação ao documento *Pátria Educadora*. A entidade questionou a abordagem do documento, argumentando que ele deveria ter transcendido a esfera do ensino formal e incorporado uma concepção mais holística de educação, que se estendesse por todas as políticas públicas e ministérios. A ANPEd também apontou para uma desconsideração dos avanços democráticos e educacionais alcançados nas últimas décadas, sugerindo que o documento falhou em reconhecer e em valorizar os progressos prévios que contribuíram para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro ponto de crítica da ANPEd (2017) foi a ênfase do documento na avaliação externa, vista pela associação como uma medida que poderia levar à segregação educacional. A preocupação era que tal abordagem promovesse uma visão reducionista da educação, na qual os/as estudantes eram avaliados/as de maneira descontextualizada, potencialmente criando disparidades baseadas no desempenho acadêmico. Esse método de avaliação, segundo

a ANPEd, não refletia as complexidades e as necessidades individuais dos/as estudantes, podendo resultar em uma educação menos inclusiva e mais discriminatória.

Por fim, a ANPEd (2017) criticou o processo de elaboração do *Pátria Educadora*, que foi conduzido sem a participação direta do MEC, o que, na visão da entidade, comprometeu a integridade e a representatividade do documento. A falta de inclusão de políticas educacionais significativas, que marcaram as últimas décadas, foi vista como uma lacuna que desafiou a eficácia do documento em endereçar as reais necessidades do sistema educacional brasileiro. A ANPEd defendeu, portanto, uma abordagem mais democrática e participativa na formulação de políticas educacionais, que considerasse as vozes de todos os envolvidos no processo educativo.

A contrarreforma da Educação Básica, proposta pelo governo Rousseff, teve sua articulação direta com o Projeto de Lei n. 6.840, de 2013, desenvolvido com o objetivo de tornar o Ensino Médio mais atraente e relevante para a juventude, facilitando a inserção de jovens no mercado de trabalho. A crise do modelo de desenvolvimento adotado pelo Partido dos Trabalhadores, exacerbada pela desaceleração econômica e por escândalos de corrupção, forneceu o contexto para um consenso conservador que culminou no golpe de 2016 e na ascensão de uma nova ordem política em 2018.

Cronologicamente, a partir de 2013, observou-se uma mobilização por parte de segmentos da sociedade civil e de grupos econômicos, como a Fundação Lemann, para a criação de um currículo nacional. Essa coalizão, juntamente com o MEC, liderou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, iniciada em 2015. O Movimento pela Base Nacional Comum, um coletivo suprapartidário, assumiu o papel de assegurar a qualidade da BNCC, promovendo debates e contribuindo para a redação do documento.

Em 2016, a crise se aprofundou devido ao agravamento das condições econômicas, ao distanciamento entre o governo e os outros poderes, aos escândalos de corrupção que afetaram vários políticos e à diminuição acentuada da aprovação pública da presidenta Dilma Rousseff. Inicia-se o momento da vida política brasileira marcado pela interrupção das ações democráticas originadas no Brasil em 1985 e consolidadas em 1988, denominado, portanto, de golpe jurídico-midiático-parlamentar (Saviani, 2020; Frigotto, 2021), concretizado com a posse de Michel Temer como presidente da República no dia 12 de maio de 2016.

Com arranjos de institucionalidade, a democracia liberal passou a ser questionada e ideologias do mercado financeiro, do agronegócio e da classe empresarial ganharam destaque com uma “coalizão inédita entre a oligarquia política e as diversas frações da classe capitalista, a agrária, a industrial e a financeira; os grupos associados ao setor externo e os

voltados para o mercado interno; o grande, o médio e o pequeno empresariado” (Musse, 2021, n.p), construída no governo de Dilma Rousseff e consolidada no governo de Michel Temer. Nota-se tal convergência entre esses setores no documento *Uma Ponte para o Futuro*, em que Temer anuncia seus compromissos com as classes mencionadas.

A partir do ano de 2016, então, consolida-se o protagonismo da nova direita⁴⁷, estabelecendo um projeto político, social e econômico fundamentado no neoliberalismo ortodoxo e no conservadorismo social, ocasionando perdas de direitos trabalhistas, desregulamentação de direitos previdenciários, bem como, precarização de serviços públicos marcada por sucessivos cortes orçamentários. Ganham destaque as seguintes medidas para as políticas públicas: Emenda Constitucional n. 95, de 2016 (Brasil, 2016b), que estabeleceu um limite aos gastos públicos por 20 anos, com consequências imensuráveis a setores sociais como saúde e educação; Lei n. 13.429, de 2017 (Brasil, 2017b), que regulamentou a terceirização irrestrita do trabalho, inclusive em atividades diretamente ligadas à finalidade social das empresas, acarretando a precarização das condições de trabalho, e Lei n. 13.467, de 2017 (Brasil, 2017c), a chamada Reforma Trabalhista, que alterou dispositivos importantes da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, também afetando as condições de trabalho e subsumindo direitos dos trabalhadores (Miguel, 2018).

Semelhante a outras áreas, no período compreendido entre 2016 e 2018, na Educação Básica ocorreram algumas das principais modificações que se incidiram sobre a área. Nesse triênio estiveram à frente do MEC o administrador, advogado e deputado federal pelo DEM/PE, Mendonça Filho – de 12/05/2016 a 06/04/2018 –, sucedido por Rossieli Soares, com formação em Direito, tendo sido ministro de 06/04/2018 a 31/12/2018. Em uma gestão marcada por medidas provisórias⁴⁸, destaca-se a aprovação da Lei n. 13.415, de 2017, responsável pela instituição do Novo Ensino Médio, que acabou por precarizar e por ampliar, ainda mais, o abismo existente entre o ensino público e o ensino particular (Saviani, 2020).

⁴⁷Pesquisadores e teóricos utilizam termos diversos para referir-se ao momento mais recente e atual da política brasileira, buscando situar esse “aglomerado ideológico mais ou menos coeso” (Carapanã, 2018, p. 34), resultante da “confluência de grupos diversos, cuja união é, sobretudo, pragmática e motivada pela percepção de um inimigo comum” (Miguel, 2018, p. 23). Para esses autores, com relação aos grupos que compõem essa nova direita, há, também, diferentes definições: conservadores, neoconservadores, ultraconservadores, libertários, neoliberais, ultraliberais, neoliberais ortodoxos, reacionários, fundamentalistas religiosos, anticomunistas, entre outros termos que buscam indicar suas matrizes ideológicas.

⁴⁸“[...] o estatuto jurídico da medida provisória é equivalente ao do Decreto-Lei, instrumento de que, normalmente, lançam mão os regimes ditatoriais nos quais o Executivo enfeixa em si as prerrogativas do Poder Legislativo [...] embora a Constituição estabeleça que a edição de medida provisória deva ocorrer apenas ‘em caso de relevância e urgência’, o Presidente da República tem abusado do dispositivo da medida provisória, adotando-o indiscriminadamente de acordo com seu exclusivo alvedrio, cioso de que não arcará com consequência alguma no caso de não aprovação pelo Poder Legislativo. Assim é que na situação atual de um governo ilegítimo, a medida provisória se converte num recurso para o exercício de um poder autoritário” (Saviani, 2020, p. 7).

Salienta-se que a promulgação da referida lei foi precedida pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que, por sua vez, foi alvo de várias críticas advindas do Fórum Nacional de Educação, dos conselhos estaduais e de órgãos de fomento e de pesquisa da educação brasileira. A exemplo de Saviani (2020), apresenta-se um trecho da Nota Pública do FNE publicada no mesmo dia em que a Medida Provisória n. 746, de 2016:

O governo Temer erra no método e no processo, restritivos e impeditivos do debate e do encaminhamento adequado sobre a matéria nas redes e sistemas de educação e, também, erra no conteúdo e suas repercussões no país, o que gerará mais atrasos e retrocessos em face da necessária formulação e implementação de medidas consistentes e bem fundamentadas para o Ensino Médio (Fórum Nacional de Educação, 2016).

Desde 2012, a comunidade empresarial brasileira, representada por organizações como o movimento Todos pela Educação, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, começou a pressionar por uma reforma no Ensino Médio no Congresso Nacional. Esses grupos conseguiram dominar o debate sobre a reforma, ofuscando as vozes dos educadores no processo. Apesar disso, a luta de classes se manifestou em resistências significativas à reformulação proposta durante o governo de Michel Temer, incluindo ocupações escolares e manifestações de entidades acadêmicas e científicas.

A reforma do Ensino Médio, implementada sob a gestão de Temer, foi recebida com críticas e resistência de professores, de estudantes e de movimentos sociais. A medida foi vista como uma imposição *top-down* que desconsiderou a participação democrática e desvalorizou a profissão docente, limitando a autonomia dos estudantes na escolha de seus itinerários formativos e reduzindo a carga horária total dedicada à Educação Básica.

Os empresários não apenas influenciaram a formulação da reforma, mas também se beneficiaram dela, avançando sua atuação na Educação Básica por meio de parcerias público-privadas, de avaliações baseadas em resultados e da adaptação da carreira docente aos critérios de mercado. A reforma, que culminou na Lei Federal n. 13.415, de 2017, é um exemplo de como o capital influencia a elaboração de políticas públicas, especialmente na educação, onde o empresariado pode realizar experiências em diferentes regiões do país.

A BNCC do Ensino Médio, que foi estabelecida após a reforma, reflete a influência empresarial, com um foco no desenvolvimento de competências alinhadas com as demandas do mercado global. Essa abordagem tem sido criticada por reforçar a privatização da educação e por priorizar as necessidades do setor privado em detrimento das necessidades educacionais mais amplas da sociedade.

Com publicações e com mobilizações, o FNE constituiu-se nesse período como uma entidade de contraposição ao MEC e, por consequência, registra-se no dia 27 de abril de 2017 a publicação da Portaria do MEC n. 577 (Brasil, 2017d), cuja finalidade consiste em “institucionalizar mecanismos de planejamento educacional participativo que garantam o diálogo como método e a democracia como fundamento”. Contudo, ao contrário do propagado, as modificações na composição do FNE revelaram nítido caráter centralizador e autoritário. Para diversas entidades educacionais e movimentos sociais tratou-se de uma medida unilateral com vistas a dissolver o FNE, forçando a ruptura da cultura de diálogo entre tais segmentos.

Nas palavras de Uczak, Bernardi e Rossi (2020, p. 20):

Em abril de 2017, o Ministério da Educação do governo Temer arbitrariamente redefiniu a composição do Fórum Nacional de Educação, excluindo entidades de classe como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTEE, legítimos representantes da sociedade civil e entidades de classe, incluindo órgãos governamentais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, este ligado ao próprio MEC. Ao liquidar o FNE, o governo Temer inviabilizou também a realização da CONAE 2018 nos moldes em que vinha sendo planejada por este colegiado.

Durante a análise, as autoras denominam o período do governo Temer de asfixiante, tendo em vista a tentativa de se esvaziar dois importantes instrumentos de participação e de planejamento da educação nacional: a Conae e o FNE. Como ação de resistência, tais grupos excluídos das esferas formais do MEC constituíram duas entidades autônomas e independentes: o Fórum Nacional Popular de Educação e, por consequência, a Conferência Nacional Popular de Educação – Conape.

Quanto ao cumprimento do PNE 2014-2024, destaca-se dentre as ações do governo Temer o Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017 (Brasil, 2017e), que instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada – PIEC, a nova política do MEC em substituição ao Programa Nacional de Informática na Educação, vigente no Brasil desde 1997. Em análise sobre a efetivação desse programa, Melo Neto e Oliveira (2022, p. 5) afirmam que “[...] a universalização pretendida deveria ter ocorrido até 25 de junho de 2019, o que não aconteceu [...] Ademais, destaca-se que esse período histórico é marcado por uma instabilidade política, com a mudança de governo e a descontinuidade de programas e ações, que inviabilizaram o cronograma de parte significativa das metas do Plano Nacional”.

Após a eleição de Jair Bolsonaro, a situação piorou acentuadamente. Juntam-se à sua base governamental, segundo Musse (2021), quatro grupos sociais ou culturais: os agentes da

repressão, os fundamentalistas religiosos, o empresariado e a classe média tradicional. Desde então, a educação brasileira passou a ter cortes orçamentários asfixiantes, com o sucateamento dos serviços públicos e com a desvalorização da carreira docente. Conforme apontam Lima e Alonso (2019, p. 9):

Desde o Governo Temer (2016-2018) e agora no Governo Bolsonaro, as regulamentações implementadas têm demonstrado uma tendência para a ampliação do mercado educacional privado, e não como forma de democratizar o acesso e a inclusão com qualidade social. Trata-se, na verdade, de desregulações.

O PNE e os planos estaduais tiveram suas metas praticamente abandonadas pelas contenções de gastos públicos e pelos cortes orçamentários (Siqueira; Dourado, 2020). Por sua vez, a aprovação do novo Fundeb e os consequentes ganhos decorrentes foram ameaçados pelas supressões de recursos em programas suplementares do MEC – transporte, merenda, material didático e formação profissional – e pela abertura do fundo público à iniciativa privada. O governo Bolsonaro não somente ampliou a referida asfixia orçamentária, como aprofundou a ofensiva ideológica reacionária e ultraconservadora já visível nos anos do governo Temer.

Cassio (2019), ao analisar o projeto educativo da nova direita brasileira, aponta dois grandes grupos e suas respectivas pautas: a agenda liberal e a agenda conservadora. A primeira considera a educação como um insumo econômico na perspectiva mercantil, voltada a atingir resultados, centrada na competitividade, com um tecnicismo aparentemente despolitizado vinculado às agendas empresariais. Nas análises de Musse (2021), para o grupo que defende a agenda liberal, o poder deve permanecer concentrado no movimento político, em princípio externo e alheio ao aparelho estatal, cabendo à família decidir os rumos da escola.

Por sua vez, a agenda conservadora, considera a escola pública como uma arena perigosa que cotidianamente trabalha para a destruição de valores morais tradicionais. Busca-se “a restauração ou, ainda, uma remodelagem conservadora do estatuto da ordem social” (Junqueira, 2019, p. 139). No mesmo sentido, Musse (2021, n.p) acrescenta que para os grupos que defendem a agenda conservadora “a fonte última do poder reside no próprio Estado e cabe a este indicar a orientação a ser seguida na escola e na família”.

Conforme apontam Secchi, Nunes e Chaves (2021), o ministro da Educação dos cem primeiros dias do governo Bolsonaro foi uma indicação da bancada evangélica e dos setores mais conservadores do apoio ao então governo federal.

Logo em janeiro de 2019, ao tomar posse, o presidente da República decretou a reorganização da estruturação do Ministério da Educação [...]. O primeiro ministro da Educação indicado por Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez, ficou apenas três meses no cargo e sofreu resistências dentro da área técnica de educação e no relacionamento com o Congresso. Sofreu com pedidos de exoneração de mais de 10 gestores de órgãos ligados ao MEC [...] (Secchi; Nunes; Chaves, 2021, n.p).

Com formação de graduação e de pós-graduação nas áreas de Teologia e de Filosofia, Ricardo Vélez Rodríguez causou muitas polêmicas entre os educadores, sobretudo, por: alterar do Programa Nacional de Livro Didático; “pedir” às escolas que cantassem e que gravassem o Hino Nacional juntamente com a leitura de uma carta com o *slogan* de campanha do presidente Jair Messias Bolsonaro; adiar a avaliação da Educação Básica⁴⁹; provocar a primeira crise no Inep da gestão bolsonarista e protelar a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

O segundo ministro a ocupar o cargo foi Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, graduado em Ciências Econômicas e com mestrado em Administração:

[...] Abraham Weintraub, assumiu em abril de 2019 com apoio da chamada ‘ala ideológica’ do governo, atrelado a valores declarados de conservadorismo, preservação da família e da pátria. [...]. Após declarações controversas, Abraham Weintraub foi demitido em junho de 2020 do Ministério da Educação (Secchi; Nunes; Chaves, 2021, n.p).

Durante os quinze meses à frente do MEC, Abraham Weintraub foi responsável pelo corte de 30% no orçamento das universidades federais e pela ampliação da privatização das universidades e dos institutos federais com o lançamento do programa Future-se⁵⁰ (Saviani, 2020). A terceira indicação de Jair Bolsonaro para o cargo foi Carlos Alberto Decotelli, em junho de 2020, que não chegou a assumir porque se tornou público que o que constava em seu Currículo Lattes não correspondia à sua formação. O cargo máximo do MEC, portanto, esteve vago por dezesseis dias em plena pandemia de covid-19 (Saviani, 2020).

⁴⁹Uma portaria publicada pelo Inep em março apontava que, por solicitação da Secretaria de Alfabetização do MEC, os resultados da avaliação seriam adiados para o SAEB 2021. A justificativa era de que até o período, as escolas de todo o país teriam implementado a nova BNCC e ajustado as políticas de alfabetização propostas pela referida secretaria. A medida também repercutiu negativamente e a pasta recuou da decisão. O episódio levou ao pedido de demissão da secretária de Educação Básica, Tânia Leme de Almeida (Musse, 2021).

⁵⁰O Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se consiste na contratação de Organizações Sociais – OSs para suporte e execução de atividades relacionadas à “governança, gestão e empreendedorismo”; “pesquisa e inovação” e “internacionalização”. Trata-se, sem dúvida, da mais ousada tentativa de reorientar a estrutura universitária brasileira na direção dos ditames da política educacional neoliberal (Musse, 2021).

O quarto ministro da Educação foi Milton Ribeiro, com formação em Teologia e em Direito e ex-vice-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Foi o indicado com o maior tempo de atuação na pasta da educação.

Milton Ribeiro, foi escolhido no bojo de negociações do Presidente da República com os partidos políticos reunidos no agrupamento conhecido como ‘Centrão’. Nessa barganha, o cargo de presidente do FNDE – o órgão no qual se encontram concentradas as verbas do MEC – teve um peso maior do que o de ministro (Musse, 2021, n.p).

Ribeiro entregou o cargo em 28 de março de 2022 em meio a polêmicas, acusado de favorecer municípios indicados por dois pastores, a pedido de Jair Bolsonaro. No dia seguinte, assumiu o último ministro da Educação da gestão Bolsonaro, Victor Godoy Veiga, engenheiro, que já atuava no MEC como braço direito de Milton Ribeiro.

A instabilidade na ocupação do principal cargo político da educação brasileira evidencia a disputa pelo sentido da política educacional. Para Musse (2021), tem-se no MEC o exemplo mais flagrante da dificuldade de contemplar as tendências políticas e ideológicas que levaram o projeto bolsonarista à Presidência da República. Essa instabilidade não advém somente da troca de ministros, pois movimento idêntico de alternância também ocorreu nos principais órgãos da estrutura organizacional do MEC: no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, no CNE, no Inep, na Capes e na Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – Ebserh.

Não foram poucas as iniciativas autoritárias defendidas pelo Executivo Federal e repercutidas pelos governadores e pelos prefeitos ou que tenham movimentado o Legislativo Federal e os legislativos estaduais e municipais visando coibir e censurar as liberdades individuais e perseguir grupos sociais como a comunidade LGBTQIAPN+. A gestão democrática escolar tornou-se alvo de críticas e de melindres, enfraquecendo a educação pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada. Entre as principais medidas estão a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, que incentivou a militarização das escolas públicas, a defesa da proposta de educação domiciliar – *homeschooling* –, a defesa do projeto Escola sem Partido – que visava subordinar os currículos escolares a visões ultra-reacionárias e autoritárias – e a implantação prática da referida reforma do Ensino Médio.

Na crise global, de caráter estrutural, conforme defende Saviani (2020), e na erosão do Estado de Direito, a educação é inexoravelmente impactada. Abre-se, portanto, uma época de revolução que pode revelar tendências na ordem da inércia ao capital ou da transformação

radical. No centro das especificidades do momento atual do capitalismo, está colocada a sua crise estrutural, sem precedentes, cuja “destrutividade é visível em toda parte, e não dá sinais de diminuição” (Mészáros, 2011, p. 10).

Não se trata de uma crise cíclica, periódica ou conjuntural, mas de uma crise fundamental, de natureza complexa e prolongada, que afeta a estrutura do metabolismo social em sua totalidade (Mészáros, 2011). Entre as estratégias pautadas pelo próprio capital para superação da crise, destacam-se, neste período particular do capitalismo, o neoliberalismo e o neoconservadorismo (Peroni; Lima, 2020), que redefinem o papel do Estado, especialmente em relação às políticas sociais, como expressão do início de um “processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação” (Antunes, 1999, p. 31) e como projeto político salvacionista, com discurso aglutinador que se apresenta como a única alternativa possível e segura.

A investigação sobre o empresariamento da educação é essencialmente uma análise de como o trabalho é subjugado e condicionado pelo capital global e financeiro, consolidado pela crença entre os grupos subalternos de que a ordem social capitalista é um destino inalterável. A maneira pela qual as elites estabelecem um consenso é notável pelo crescimento da mercantilização da educação, iniciado nos anos 1990 e continuado no início do século XXI, com a formação de inúmeras associações empresariais.

Nesse sentido, este capítulo, por meio de pesquisa bibliográfica e documental utilizada até aqui, fundamenta o envolvimento corporativo na educação que se consolida por meio das parcerias público-privadas e da privatização dos serviços educacionais, sob influência tanto do setor empresarial da educação quanto da governança global.

Para fins didáticos, como outrora explicado, passa-se ao momento que se refere ao período covídico que, por sua vez, será analisado de modo mais minucioso no próximo capítulo quanto aos aspectos da política educacional, buscando identificar os impactos da pandemia de covid-19 na Educação Básica brasileira diante da agenda de governança global de antemão estabelecida.

3 A LEGISLAÇÃO FEDERAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Jair Messias Bolsonaro prestou atenção à voz entrecortada de pais e mães reprimidos pela retórica marxista que tomou conta do espaço educacional [...] Essa tresloucada onda globalista tomando carona no pensamento gramsciano e num irresponsável pragmatismo sofisticado passou a destruir um a um os valores culturais em que se sedimentam as nossas instituições mais caras: a família, a igreja, a escola, o Estado e a pátria.

Ricardo Vélez Rodríguez, 2019⁵¹

A epígrafe mencionada remete a um segmento do pronunciamento de Ricardo Vélez Rodríguez ao assumir o cargo de ministro da Educação, em 2019 – gestão que duraria apenas 97 dias. Ele foi o primeiro entre os cinco ministros que comandaram a pasta durante o governo Bolsonaro. O excerto selecionado evidencia um ataque à educação pública brasileira, manifestado pelo controle ideológico, encapsulado na frase “ensinar sim, educar não”, como alerta Frigotto (2021).

No cerne dessa articulação, o movimento Escola sem Partido, fundado em 2004, caracteriza-se por seu moralismo e por suas inclinações neofascistas, visando a manipulação de valores da educação. Defende que a escola se limite ao ensino trivial, desconsiderando a formação em princípios e em cidadania, e promove a vigilância e a denúncia de docentes acusados de controle ideológico. A relevância desse movimento foi menosprezada até que os eventos que culminaram no golpe de 2016 revelaram sua influência.

Em 2005, surgiu o movimento Todos pela Educação, patrocinado por 14 grandes empresas e bancos, além de 18 parceiros institucionais. A alteração sutil no lema da Unesco, de “Educação para todos” para “Todos pela Educação”, reflete a intenção de competir por recursos públicos e de orientar a pedagogia educacional aos interesses do capital, representando uma tática com vistas a adequar a educação às demandas do mercado.

Nesse contexto, discutida no capítulo anterior, acrescenta-se a pandemia de covid-19 à expressão “tempestade perfeita”, usada por Cesar Calejon (2021). O autor analisa a sinergia

⁵¹Discurso oficial na cerimônia de posse como ministro da Educação do governo Bolsonaro. Disponível no CanalGov, ferramenta de comunicação institucional da Presidência da República. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTcqtKICNtg>. Acesso em: 19 jan. 2022.

entre a emergência sanitária e a instabilidade política, descrevendo-a como uma confluência de enfermidades exacerbada por desequilíbrios sociais e políticos. O autor investiga a relação entre a gestão governamental durante a pandemia e os desafios estruturais do país, enfatizando a influência do comportamento presidencial, a descoordenação entre os entes federativos e as deficiências na gestão da saúde e da educação.

Contudo, a análise proposta nesta tese não imputa o período vivenciado a sujeitos específicos e isolados. Pelo contrário, adota-se a perspectiva de Saviani (2020) de que a situação é compreendida por meio das particularidades das crises política, econômica, social e sanitária, frequentemente tratadas como uma crise geral. Mészáros (2011, n.p) distingue as crises inatas ao capitalismo, argumentando que:

[...] a crise não estrutural [...] afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência da estrutura global [...] A crise estrutural [...] afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada [...].

Embora Saviani (2020) reconheça o conceito mais abrangente de crise, ele defende a diferenciação das crises características do capitalismo, questionando se a crise sanitária desencadeada pela pandemia de coronavírus é conjuntural, isto é, temporária e superável, ou estrutural, com potencial para afetar profundamente a sociedade capitalista.

Portanto, conduzindo-se pelo objetivo deste capítulo, que é o de compreender a legislação para a Educação Básica pública no Brasil durante o período da pandemia de covid-19, espera-se que, em sua conclusão, reste elucidado o panorama brasileiro em relação às políticas públicas para a Educação Básica entre 2020 e 2022, um período fortemente impactado pela emergência de saúde global. Assim, são apresentadas neste momento as normativas emitidas pelo MEC e pelo CNE baseadas em dados coletados em repositórios digitais oficiais do governo federal e em publicações feitas no Diário Oficial da União, dentro do intervalo temporal especificado nesta pesquisa.

3.1 O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O PAPEL DESEMPENHADO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

A partir do entendimento da estrutura do MEC enquanto órgão público da administração direta, bem como, dos governos no período pós-ditadura no Brasil, estudados no capítulo anterior, e considerando-se o objeto desta pesquisa, cabe ressaltar o papel do

Conselho Nacional de Educação, antes de se analisar as políticas governamentais. Cury (2006) define o CNE como um órgão público essencial para garantir o direito constitucional à educação. Segundo ele, o conselho desempenha função normativa, devendo interpretar e aplicar a legislação educacional para assegurar que a educação escolar regular, distinta da educação livre, seja conduzida de acordo com a lei e tenha validade oficial.

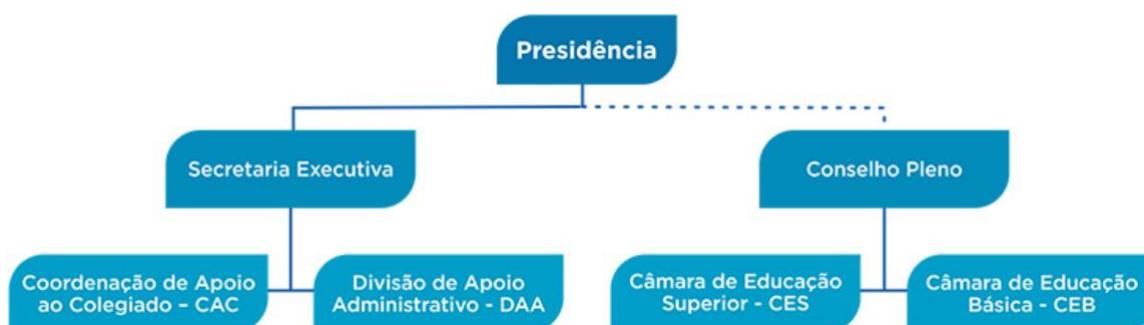
Cury (2006) enfatiza que os/as conselheiros/as do CNE são responsáveis por interpretar a legislação educacional de maneira cuidadosa e profissional, garantindo que suas ações estejam sempre dentro dos limites legais. O autor destaca que a função normativa da entidade é fundamental para a organização da educação nacional, pois permite que o conselho aplique a lei em prol das finalidades maiores da educação escolar.

Em 1994, o Conselho Federal de Educação, originalmente instituído pela Lei n. 4.024, de 1961, passou por um processo de reestruturação, transformando-se no Conselho Nacional de Educação. Esse processo teve início com a Medida Provisória n. 661, datada de 18 de outubro de 1994, que foi posteriormente convertida na Lei n. 9.131, de 1995.

O CNE é um órgão de Estado, isto é, do ponto de vista formal não se submete aos governos, integra o Poder Executivo, dispõe de estrutura formalmente estabelecida e de finalidade clara, com funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro de Estado da Educação, e caracteriza-se por sua natureza permanente e sujeita ao controle jurisdicional de suas decisões. Possui autonomia financeira e administrativa para trabalhar com os poderes Executivo e Legislativo, a sociedade e a comunidade educacional. Em suma, suas decisões têm impacto significativo na regulamentação da educação no Brasil (Brasil, 1995).

Quanto ao organograma, tem-se, conforme exposto no site do CNE:

Figura 3 – Estrutura organizacional do Conselho Nacional de Educação



Fonte: Retirado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizational/orgao-colegiado/cne/apresentacao>. Acesso em: abr. 2024.

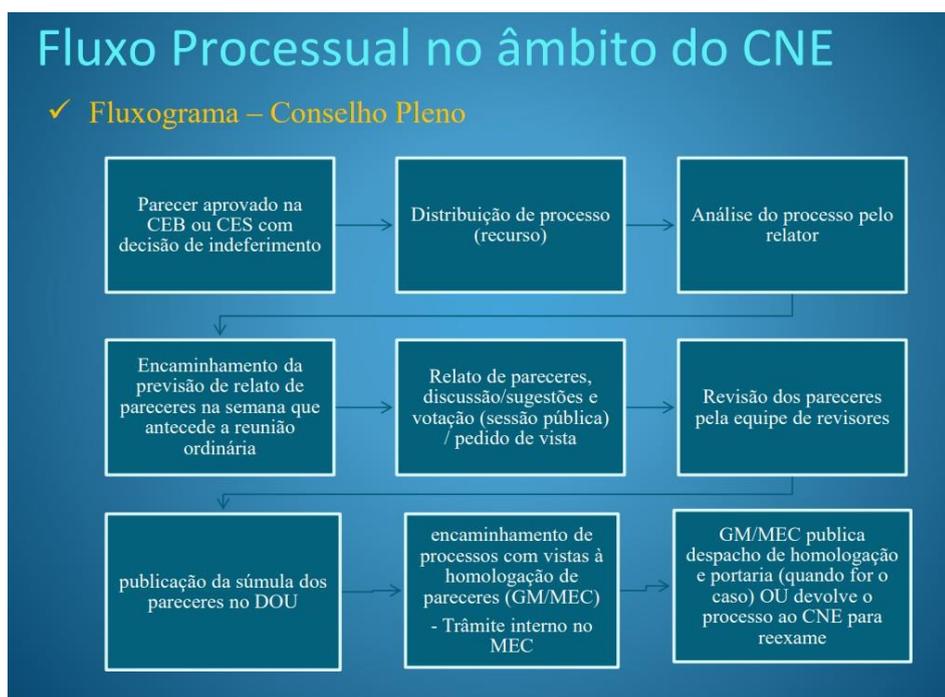
Segundo ilustra a **Figura 3**, além da presidência, o CNE é composto pela Câmara de Educação Básica – CEB e pela Câmara de Educação Superior – CES, as quais são constituídas, cada uma, por 12 conselheiros/as, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o/a secretário/a de Educação Básica, e na Câmara de Educação Superior, o/a secretário/a de Educação Superior, ambos do MEC. O Conselho Pleno – CP, por sua vez, é composto pelos conselheiros e conselheiras de ambas as câmaras. Os/as conselheiros/as têm mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das câmaras a cada dois anos.

O CNE, como órgão específico da administração direta do MEC, exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação e está sujeito às normas da Lei n. 9.784, de 1999, que regula o processo administrativo na administração pública federal. Conforme ensina Cury (2006), pareceres e resoluções emitidos pelo CNE, após homologação ministerial, adquirem força de lei, respaldados pela delegação expressa do Congresso Nacional e pelas competências da Presidência da República.

Esses atos normativos, sem exceder os limites legais, explicitam ou interpretam leis, contribuindo para a clareza e a aplicabilidade dos direitos dos/as cidadãos/ãs. Os pareceres e as resoluções desempenham um papel fundamental na interpretação da norma diante de casos concretos, oferecendo direcionamento dentro do marco legal estabelecido. Eles representam atos normativos compostos e derivados, que não podem contrariar o inciso II do artigo 5º e o caput do artigo 37, da Constituição Federal de 1988.

Para melhor visualização materializa-se a seguir, na **Figura 4**, um fluxograma contendo o percurso de um processo no Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, conforme consta no portal do colegiado.

Figura 4 – Fluxograma do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação

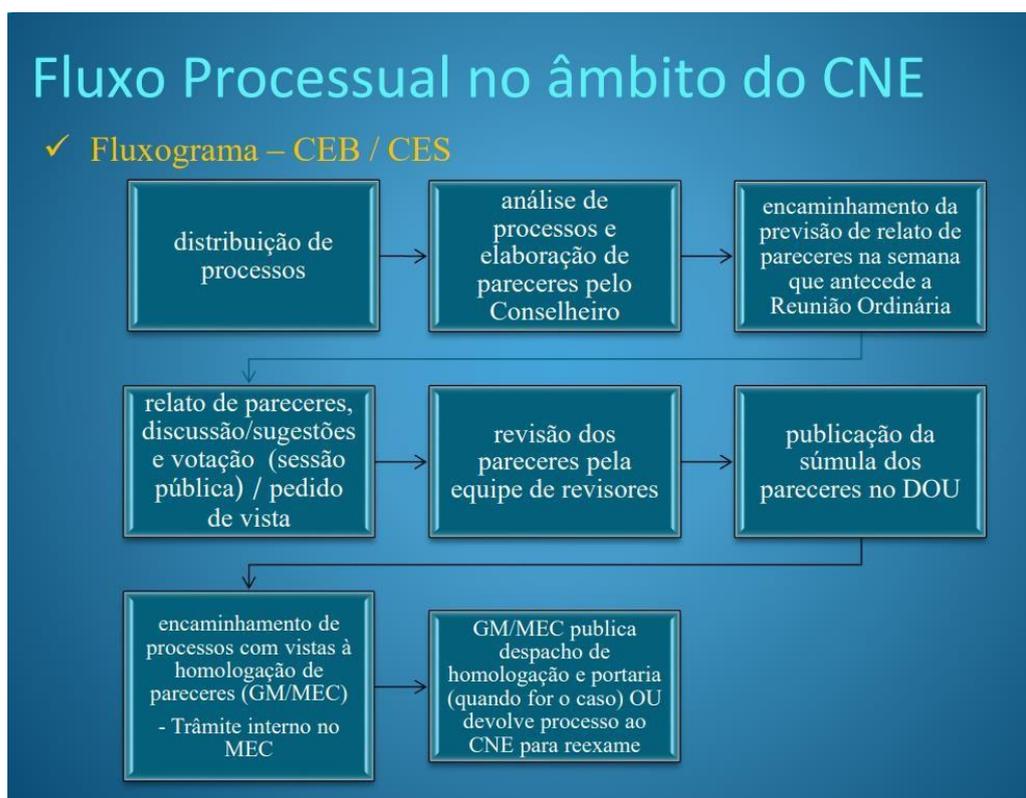


Fonte: Retirado de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50061-fluxo-processual-do-cne-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192.

Por sua vez, as câmaras componentes do Conselho Nacional de Educação também dispõem de fluxo específico para a tramitação de processos, como pode ser observado na **Figura 5**, elaborada com base em informações igualmente extraídas do portal da entidade.

Figura 5 – Fluxograma das câmaras do Conselho Nacional de Educação



Fonte: Retirado de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50061-fluxo-processual-do-cne-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192.

Como nota-se nos fluxos processuais, o papel de conselheiros/as, enquanto gestores/as normativos do sistema educacional, demanda uma compreensão inequívoca tanto dos aspectos legais quanto dos fatores educacionais e sociais pertinentes à realidade. Isso requer a análise cuidadosa e o estudo de situações específicas, bem como, a consulta a interpretações jurídicas existentes para a formação de uma posição informada que será debatida pela diversidade de opiniões dos demais membros do conselho (Cury, 2006).

Embora a função normativa dos Conselhos Nacionais de Educação não implique diretamente na criação de leis, os atos normativos resultantes dessa atribuição detêm a autoridade legal, impondo, determinando e regulamentando questões dentro da esfera de competência do órgão. Esses atos são fundamentais para a estruturação e o funcionamento eficaz do sistema educacional.

Quanto à função deliberativa, exercida no âmbito da função normativa, refere-se à capacidade de tomar decisões críticas relativas ao domínio educacional. Os Conselhos Nacionais de Educação, por meio dessa incumbência, têm o poder de decidir e de emitir pareceres sobre suas áreas de competência. Essa função normativa emerge, portanto, da

competência deliberativa dos conselhos, com decisões sendo tomadas após debates e consultas, como se nota nos fluxos exibidos, buscando-se alcançar um consenso e uma maioria.

Intimamente ligada às funções normativas e deliberativas, a função consultiva está associada à atividade de aconselhamento ao Poder Executivo e a outras instâncias governamentais. Essa função também serve como um mecanismo para a criação de acordos, mantendo os conselhos como mediadores entre o governo e a sociedade, ao responderem às demandas sociais por meio do exercício de suas responsabilidades. As atribuições consultivas incluem a participação do CNE em comissões designadas pelo Poder Executivo, destinadas a abordar questões educacionais específicas, permitindo-lhe influenciar e moldar as diretrizes educacionais em resposta às necessidades emergentes da sociedade.

Como gestores e gestoras públicos/as, os membros do conselho devem integrar cidadania ao profissionalismo exigido de agentes públicos atuantes em órgãos colegiados, dedicando-se ao serviço dos direitos da população. Para compor um conselho de educação – seja na esfera federal, estadual ou municipal –, é imprescindível possuir competência técnica e representar adequadamente os diversos segmentos do setor educacional.

Os princípios de gestão democrática, consagrados no artigo 37 da Constituição Federal, quando efetivamente implementados, promovem a transparência, o diálogo, a justiça e a qualidade socialmente referenciada (Aranda, 2009). São esses os fundamentos vitais para a consolidação da cidadania em um contexto democrático. Tais princípios são aplicáveis universalmente a todos/as os/as servidores/as públicos/as e assumem particular importância para aqueles/as que detêm autoridade no âmbito educacional, como parte integrante de um serviço público.

Desse modo, os conselhos de educação emergem como entidades articuladoras do sistema educacional em sua totalidade, atuando primordialmente como mediadores entre o governo e a sociedade civil (Cury, 2006). Essa função mediadora pode ser essencial para o fortalecimento da democracia, pois permite que os conselhos possam operar como plataformas de diálogo e de participação, na garantia de que as políticas educacionais reflitam as necessidades e as aspirações da comunidade.

Cury (2006, p. 57) adverte que o desafio está em desenvolver uma metodologia de trabalho que harmonize o exercício da autoridade inerente à função de gestão com a natureza colaborativa dessa autoridade, observando o equilíbrio e a proporcionalidade necessários em cada contexto:

Trata-se de uma função que responde a uma necessidade técnico-política especializada de um órgão normativo [...]. Um conselheiro é, desse ponto de vista, um particular que colabora com o poder público na prestação de uma função de interesse público relevante a cujo exercício legal não corresponde cargo ou emprego.

A contribuição voluntária dos/das membros do conselho, especialmente após a Lei n. 9.608, de 1998, pode ser compatibilizada com compensações por despesas realizadas em função do serviço, tais como, ajuda de custo, diárias e transporte para participação em eventos administrativos.

Após a exposição do contexto histórico de instituição do CNE e a elucidação de suas prerrogativas e funções, este segmento da tese delinea a composição do CNE no interstício de 2020 a 2022. Esse período, marcado pela pandemia, é relevante pelas resoluções e pelos pareceres emitidos, que constituem a documentação analisada neste capítulo. Para uma compreensão adequada do mandato de 2020 do CNE, é imprescindível revisitar as controvérsias que permearam o processo de nomeação sob as administrações de Michel Temer e de Jair Bolsonaro. A narrativa emprega, predominantemente, o artigo de Márcia Angela da Silva Aguiar, intitulado *Reformas Conservadoras e a 'Nova Educação': Orientações Hegemônicas no MEC e no CNE* (2019).

Como já explicado, o Brasil, entre 2016 e 2022, passou por dois governos: Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). E, nesse período, diferentes ações foram realizadas pelas referidas gestões para desmontar ou enfraquecer o CNE, como a exclusão de conselhos, a redução de sua atuação e de seus recursos financeiros e a publicação do Decreto n. 9.759, de 2019, que, entre outros pontos, extinguiu diretrizes e limitava a atividade de colegiados públicos, incluído nesse rol o CNE.

Durante a administração de Mendonça Filho à frente do Ministério da Educação, observou-se uma alteração substancial nas diretrizes e nas iniciativas da pasta. Essa guinada representou uma ruptura com a política de inclusão de diversos segmentos sociais na formulação das agendas ministeriais, característica dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Houve intervenção governamental direta na composição do CNE por meio da revogação⁵² do decreto presidencial de Dilma Rousseff que indicava novos membros para o conselho após consulta a entidades e a associações de relevo. O objetivo era sincronizar o CNE com a nova orientação política do executivo.

⁵²Decreto sem número, de 27 de junho de 2016, publicado na Seção 1 do Diário Oficial da União de 28 de junho de 2016, assinado por Michel Temer e pelo então ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/119193068/dou-secao-2-28-06-2016-pg-1>. Acesso em 23 jun. 2024.

O propósito do governo era posicionar o CNE de maneira alinhada às proposições do MEC, as quais necessitavam de ratificação por esse conselho. A prioridade da gestão concentrava-se na homologação da BNCC para a Educação Básica, foco de interesse para conglomerados nacionais e internacionais desde que o setor se configurou como uma atividade econômica rentável, como apresentado no capítulo 2.

O percurso da BNCC do Ensino Médio no CNE reflete as políticas implementadas durante o governo Temer. A promulgação apressada da Lei da Reforma do Ensino Médio exerceu influência sobre a Comissão Bicameral da BNCC, culminando na renúncia de César Callegari da presidência da Câmara de Educação Básica do CNE. Callegari sustentou que o debate sobre a BNCC estava intrinsecamente atrelado à reforma do Ensino Médio e que a proposta do MEC entrava em contradição com a BNCC das etapas anteriores, acarretando riscos de fragmentação da Educação Básica.

Callegari expressou críticas à proposta do MEC pelo abandono dos fundamentos conceituais das disciplinas, o que poderia levar à formação de jovens com qualificações insuficientes e sem senso crítico. Refutou, também, a afirmação governamental de que o “Novo Ensino Médio” contava com a aprovação da maioria dos jovens, apontando para a obscuridade dos “itinerários formativos” e a possibilidade de implementação do Ensino Médio a distância, substituindo docentes por módulos de EAD.

Com a saída de Callegari, Eduardo Deschamps assumiu a liderança da Comissão, tendo José Francisco Soares – CEB – e Joaquim José Soares Neto – CES – como relatores, prosseguindo o trâmite com a participação efetiva do MEC e do então ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva. A BNCC foi aprovada apesar das manifestações contrárias de docentes e do cancelamento de uma audiência pública pelo CNE.

A nomeação de profissionais para o MEC durante o mandato de Michel Temer, que já haviam contribuído para a definição das Diretrizes Curriculares da Educação Básica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais no governo de Fernando Henrique Cardoso, como Guiomar Namó de Mello, Regina Alcântara de Assis e Kátia Smole, sinalizou uma tentativa de retomada das políticas educacionais vigentes no final dos anos 1990.

No contexto temporal de 2020, sob gestão presidencial de Jair Bolsonaro, emergiu uma nova controvérsia no CNE. Essa recente composição excluiu representantes das redes educacionais nacionais, especificamente, membros do Conselho de Secretários Estaduais de Educação – Consed e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Tais nomeações, à época, foram alvo de críticas pela Undime e pelo Consed, que divulgaram nota de repúdio quanto aos critérios adotados para a escolha dos novos conselheiros:

O CNE é um órgão de Estado e não de um governo. Enquanto instituição máxima da Educação, para ter respeitabilidade, legitimidade e autenticidade em suas decisões, deveria ter o mínimo de uma representação das redes públicas estaduais e municipais, responsáveis por mais de 80% de todas as matrículas da Educação Básica do País e mais de 40 milhões de estudantes (Consed; Undime, 2020).

Em resumo, a crítica das entidades perpassava pela ideia de que a pandemia de covid-19 evidenciou a necessidade de cooperação entre as esferas federativas, especialmente em um país com vastas dimensões territoriais e profundas disparidades sociais. Para as entidades, a constituição de um CNE que representasse os múltiplos agentes do setor educacional, promovendo diálogos construtivos e integrados com todos os sistemas de ensino e alinhado ao regime de colaboração, seria um passo fundamental para superar os desafios então presentes e futuros da educação no Brasil.

Em 5 de agosto de 2020, o ministro da Educação Milton Ribeiro empossou, por meio de videoconferência, os novos membros do CNE. Dez conselheiros tomaram posse, sendo que sete foram para a Câmara de Educação Básica e três para a Câmara de Educação Superior. Desses, dois foram reconduzidos ao cargo, um em cada Câmara. No ano de 2022, o presidente Bolsonaro nomeou nove novos integrantes para compor o conselho. Três desses membros foram designados para a Câmara da Educação Básica e os outros seis, para a Câmara de Educação Superior. Na seleção dos novos/as membros do CNE evidenciou-se uma associação com o governo. Essa ligação sugere que o Executivo terá uma influência majoritária nas decisões do CNE, independentemente do resultado eleitoral. No grupo de indicados/as, destaca-se Elizabeth Regina Nunes Guedes, que é irmã do ministro da Economia, Paulo Guedes, e ocupa o cargo de presidente da Associação Nacional de Universidades Particulares – Anup.

Apresentada a conjuntura de nomeações, tem-se a composição da Câmara de Educação Básica durante os anos de 2020 a 2022:

Quadro 3 – Composição da Câmara de Educação Básica entre 2016 e 2022

Membro	Mandato
Ivan Cláudio Pereira Siqueira (presidente)	2015-2018 2018-2022
Nilma Santos Fontanive (vice-presidente)	2016-2020
Alessio Costa Lima	2016-2020
Eduardo Deschamps	2016-2020

Membro	Mandato
Gersem José dos Santos Luciano	2016-2020
Iлона Maria Lustosa Becskehazy Ferrão de Souza (membro nato na primeira nomeação)	2016-2020 2022-2026
José Francisco Soares	2016-2020
Maria Helena Guimarães	2016-2020
Mozart Neves Ramos	2016-2020
Rafael Esmeraldo Lucchesi	2012-2016 2016-2020
Suely Melo de Castro Menezes	2016-2020
Amábile Aparecida Pacios	2020-2024
Augusto Buchweitz	2020-2024
Fernando Cesar Capovilla	2020-2024
Gabriel Giannattasio	2020-2024
Tiago Tondinelli	2020-2024
Valseni José Pereira Braga	2020-2024
William Ferreira da Cunha	2020-2024
Leila Soares de Souza Perussolo	2022-2026
Márcia Teixeira Sebastiani	2022-2026

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos do Diário Oficial da União (2024).

Entre os/as nomeados/as, ressalta-se alguns nomes, tais como: Tiago Tondinelli, aluno de Olavo de Carvalho⁵³, Amábile Aparecida Pacios, ligada ao setor privado e defensora do Escola Sem Partido, e Fernando Capovilla, alinhado a Carlos Nadalim, secretário de alfabetização do MEC – que também foi aluno do curso *on-line* de filosofia de Olavo de Carvalho e apoiador de Jair Messias Bolsonaro. Além desses conselheiros, Leher (2023) destaca outros dois nomes na composição do CNE participantes do Todos pela Educação: Maria Helena Guimarães de Castro, que foi membro do comitê técnico, e Mozart Neves Ramos, que foi presidente executivo da entidade. A formação de consensos nos documentos oficiais se evidencia à medida em que o CNE cita em seus pareceres documentos elaborados por essas instituições.

A presidência do CNE é ocupada por Luiz Roberto Liza Curi. Curi possui formação em Sociologia e doutorado em Economia, ambos pela Universidade Estadual de Campinas.

⁵³Cabe uma digressão para mencionar que Olavo de Carvalho, segundo Reis (2020, p. 79), foi o responsável, na figura de intelectual orgânico, pela concepção de mundo do bolsonarismo.

Com uma série de mandatos consecutivos, colaborou com sete ministros da Educação. Sua experiência profissional também inclui a presidência do Inep, onde influenciou diretamente nas políticas e nas diretrizes educacionais do Brasil. Anteriormente, no âmbito estadual, ocupou o cargo de subsecretário de Ciência e Tecnologia no governo de São Paulo, na gestão de Orestes Quéricia.

Quanto à presidência da Câmara de Educação Básica durante no triênio 2020-2022, houve duas presidentas. No biênio 2020-2021, a CEB foi presidida por Suely Melo de Castro Menezes, pedagoga pela Universidade Federal do Pará – UFPA e mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté. Exerceu o cargo de diretora da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Confenen e participou do Conselho Nacional de Educação por oito anos – 2013 a 2021.

Na sequência, ocupa a presidência Amábile Aparecida Pacios, graduada em Licenciatura e em Bacharelado em Matemática pela Faculdade Paulista de Ciências e Letras, concluídos em 1979 – também é graduada em Licenciatura em Física. Foi professora na Universidade Católica de Brasília, onde atuou por 27 anos em diversos cargos, incluindo posições de direção. Além disso, é empresária e preside o Grupo Educacional Dromos. No setor sindical, foi presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino em Brasília, por oito anos, e da Federação Nacional das Escolas Particulares, por quatro anos. Pacios de Andrade concorreu ao Senado nas eleições de 2018 e é defensora do movimento Escola Sem Partido, que promove a ideia de restringir discussões de gênero e de sexualidade no ambiente escolar, tendo essa como uma de suas principais bandeiras no período eleitoral.

Em 2020, esteve como presidente da CES Joaquim José Soares Neto, professor titular no Instituto de Física da Universidade de Brasília – UnB. Possui mestrado pela mesma universidade, doutorado pela Aarhus University, da Dinamarca, e pós-doutorado pelo California Institute of Technology, dos Estados Unidos. Foi presidente do Inep de 2010 a 2011, presidiu a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES de 2014 a 2017, é presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE e atua como membro da Câmara de Educação Superior do CNE.

Em 2022, Henrique Sartori de Almeida Prado assumiu a presidência da CES. Ele é cientista político com mestrado pela Pontifícia Universidade Católica – PUC Goiás e com doutorado pelo IESP/UERJ. É professor licenciado da UFGD e diretor da Faculdade da Fronteira Oeste – Unifron. Sua experiência administrativa inclui ter sido secretário executivo do MEC, em 2016, chefe da Secretaria Nacional de Regulação e Supervisão da Educação

Superior – SERES, também do ministério, em 2017 – nomeado por Mendonça Filho –, e secretário executivo do Conselho Nacional de Educação, em 2018.

Segundo Sudré (2020), ao descrever o perfil dos membros do CNE, a formação dos/as conselheiros/as, em sua maioria, não está relacionada à área da educação e afins e seus processos de nomeação ocorreram por meio dos grupos de apoio ao governo.

Nas próximas seções, serão expostas as normativas exaradas tanto pelo MEC quanto pelo CNE entre 2020 e 2022, na busca por compreender como tais órgãos se manifestaram quanto à política da Educação Básica brasileira.

3.2 ANO DE 2020: O DISTANCIAMENTO SOCIAL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Como debatido até aqui, a situação de excepcionalidade provocada pela pandemia de covid-19 desencadeou uma série de mudanças na vida em sociedade, representando um dos maiores desafios a serem enfrentados nas últimas décadas pela humanidade. No contexto social, os problemas ultrapassaram as fronteiras da saúde pública e envolveram os demais componentes das condições concretas de organização coletiva. Com o intuito de conter a proliferação do vírus, medidas foram adotadas em diversos países, resultando em uma mudança radical do modo de vida em sociedade. Para se evitar o contágio, conforme Matijascic *et al.* (2021), inúmeras atividades econômicas, culturais, sociais e educacionais foram suspensas e/ou ganharam novas configurações.

No bojo educacional brasileiro, nesta seção, apresenta-se a fonte documental que direcionará a condução da pesquisa referente ao ano de 2020, em ordem cronológica por data de publicação:

Quadro 4 – Legislação educacional publicada em 2020 referente à pandemia de covid-19

Autoria	Descrição da normativa
MEC	Portaria n. 329, de 11 de março de 2020 – Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação – COE/MEC.
MEC	Portaria n. 343, de 17 de março de 2020 – Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19.
MEC	Lei n. 13.987, de 7 de abril de 2020 – Altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de Educação Básica.

Autoria	Descrição da normativa
MEC	Portaria MEC n. 395, de 15 de abril de 2020 – Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Prorrogação do prazo de 30 (trinta) dias para adoção de medidas excepcionais.
CNE	Parecer CNE/CP n. 5, aprovado em 28 de abril de 2020 – Reorganiza o Calendário Escolar e coloca a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19.
MEC	Portaria MEC n. 473, de 12 de maio de 2020 – Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Prorrogação do prazo de 30 (trinta) dias para adoção de medidas excepcionais.
CNE	Parecer CNE/CP n. 6, aprovado em 19 de maio de 2020 – Guarda religiosa do sábado na pandemia da covid-19.
CNE	Parecer CNE/CP n. 9, aprovado em 8 de junho de 2020 – Reexamina o Parecer CNE/CP n. 5, de 2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19.
MEC	Portaria MEC n. 544, de 16 de junho de 2020 – Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid- 19, e revoga as portarias MEC n. 343, de 17 de março de 2020, n. 345, de 19 de março de 2020, e n. 473, de 12 de maio de 2020. Estende a autorização até 31 de dezembro de 2020, em razão do cenário que se apresentava e das orientações emanadas do Parecer CNE/CP n. 5, de 2020, homologado por meio do Despacho s/n., de 29 de maio de 2020, do senhor ministro de Estado da Educação.
CNE	Parecer CNE/CP n. 10, aprovado em 16 de junho de 2020 – Prorroga o prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da covid-19.
CNE	Parecer CNE/CP n. 11, aprovado em 7 de julho de 2020 – Dá orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
CNE	Parecer CNE/CES n. 498, aprovado em 6 de agosto de 2020 – Prorroga o prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs.
MEC	Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 – Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020, e altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009.
CNE	Parecer CNE/CP n. 15, aprovado em 6 de outubro de 2020 – Aprova diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.
CNE	Parecer CNE/CP n. 16, aprovado em 9 de outubro de 2020 – Reexamina o item 8 – orientações para o atendimento ao público da educação especial – do Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
MEC	Portaria n. 1.030, de 1º de dezembro de 2020 – Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre o caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19.

Autoria	Descrição da normativa
MEC	Portaria n. 1.038, de 7 de dezembro de 2020 – Altera a Portaria MEC n. 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19, e a Portaria MEC n. 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre o caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19.
CNE	Parecer CNE/CP n. 19, aprovado em 8 de dezembro de 2020 – Reexamina o Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020, que trata das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.
CNE	Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020 – Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.
CNE	Parecer CNE/CEB n. 6, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Estabelece o alinhamento das diretrizes operacionais em Educação de Jovens e Adultos – EJA às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e outras legislações relativas à modalidade.
CNE	Parecer CNE/CEB n. 7, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Estabelece diretrizes operacionais para a implementação de Arranjo de Desenvolvimento da Educação – ADE, como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.
CNE	Parecer CNE/CEB n. 8, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Estabelece diretrizes nacionais operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas.
CNE	Resolução CNE/CES n. 1, de 29 de dezembro de 2020 – Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs durante a calamidade pública provocada pela pandemia da covid-19.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de sistematização de dados disponíveis em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/> (2024).

Segundo o relatório de gestão apresentado pelo MEC (Brasil, 2021b), durante o ano de 2020 o CNE realizou 12 reuniões ordinárias e 40 reuniões técnicas, sendo os encontros entre os/as conselheiros/as efetuados virtualmente pela plataforma Microsoft Teams, atendendo às restrições de reuniões presenciais em razão da pandemia. Pelo contexto atípico, foi constituída comissão bicameral, por meio da Portaria CNE/CP n. 2, de 17 de abril de 2020, que objetivou, inicialmente, estudos e emissão de parecer a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia covídica.

Quanto à produção documental do CNE, em 2020 foram elaborados 811 pareceres, sendo 781 advindos da Câmara de Educação Superior. Feito o recorte pela temática da pandemia e da Educação Básica, apresentou-se no **Quadro 4** atos normativos do CNE exarados no âmbito da CEB e/ou do CP em 2020.

Essa série de normativas e de pareceres emitidos pelo MEC e pelo CNE do Brasil em resposta à pandemia da covid-19, em primeira análise, revelam a ênfase em medidas de adaptação do sistema educacional brasileiro às restrições impostas pela pandemia, com destaque para a transição dos modos de ensinar e para a flexibilização dos calendários e dos prazos educacionais.

Foram inseridos e/ou expandidos, na Educação Básica, formatos antes utilizados apenas na modalidade da Educação a Distância, com base em várias combinações de tecnologia, como, por exemplo, celular, internet e plataformas *on-line* para a realização de aulas remotas – WhatsApp, Google Meet⁵⁴, Microsoft Teams⁵⁵ etc. Dadas as circunstâncias, o ensino remoto foi consolidado como uma alternativa emergencial de oferta educacional na pandemia e ficou conhecido pela sigla ERE – Ensino Remoto Emergencial.

Antes de se estabelecer o termo “ensino remoto emergencial” para esse período escolar, houve muito debate e equívocos sobre qual terminologia seria mais apropriada: “ensino remoto”, “ensino on-line” ou “EAD”. A Educação a Distância – EaD é reconhecida como uma categoria formal de ensino, com regulamentações e diretrizes específicas estabelecidas na LDB, com os artigos 32, 36 e 80 referentes aos níveis fundamental, médio e às modalidades de ensino, respectivamente.

O CNE já havia definido normas para a EaD nos ensinos Médio, Técnico e Superior. Diante disso, a discussão principal girava em torno de como denominar os métodos educacionais em um cenário global de emergência, desafiando as normas existentes sobre a quantidade de horas letivas e de dias de aula previstos na legislação brasileira. Segundo Aguiar (2020) e Matijascic *et al.* (2021), as redes escolares, em 2020, adotaram diferentes estratégias de ensino remoto na oferta dos conteúdos pedagógicos, tais como: transmissão de aulas e de conteúdos educativos pela televisão e pelo rádio; ambiente de aprendizagem virtual ou *site* que reunia os materiais e distribuição de atividades impressas, respaldadas no conceito do ensino remoto emergencial que Arruda (2020, p. 265) apresenta:

[...] o ensino remoto emergencial é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e

⁵⁴Google Meet é uma plataforma de videoconferências do Google, pertencente ao Workspace, que oferece planos gratuitos e pagos.

⁵⁵Trata-se de uma plataforma da Microsoft de unificação, de comunicação e de colaboração. Nela é possível produzir momentos síncronos e assíncronos, realizar videoconferências ou bate-papos, armazenar arquivos e integrar outros aplicativos.

quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Contudo, o levantamento realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br, divulgado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br, no dia 9 de junho de 2020, aponta uma alarmante desigualdade de acessibilidade digital entre estudantes das redes públicas e privadas, além de advertir para o comprometimento e o uso limitado da internet pelos/as alunos/as das escolas públicas do Brasil, de modo comprometedor no alcance dos objetivos dispostos na definição de Arruda (2020).

Nas palavras de Souza e Evangelista (2020, n.p):

O discurso que sustenta a necessidade das formas remotas de ensino na Educação Básica traz subjacente a ideia de que se os indivíduos ‘vulneráveis’ ou muito ‘vulneráveis’ não se mantiverem aprendendo durante a quarentena, suas condições desiguais não apenas se manterão, como se aprofundarão. A escola privada está na frente, bordão disseminado por alguns intelectuais, soa como chantagem e ameaça simultaneamente. O ensino remoto emerge, pois, como a caridosa varinha de condão que impediria um desastre maior que a própria morte: parar de aprender, ficar para trás e não poder enfrentar o futuro. Logra-se encobrir a separação entre escolarização e formação humana crítica, cujo distanciamento recrudescerá com a oferta de ‘criativas’ estratégias remotas de ensino.

As críticas apontadas por Souza e Evangelista (2020) coadunam com as de Saviani (2020), que vê nas propostas emergenciais apontadas pelos aparelhos privados de hegemonia a busca pela lucratividade, desde a quarentena⁵⁶. Para os autores, o ensino remoto foi uma falácia que buscou explorar a falta de alternativas em nome de benefícios próprios de instituições que sempre estiveram à espreita da privatização da educação pública. Os pesquisadores denunciam, ainda, a inabilidade de construção democrática dos gestores do MEC por não abrirem diálogo com os movimentos sociais, os sindicatos, os educadores e os coletivos.

Conforme o documento *Cenário da exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação*, publicado pelo Unicef (2020), os/as estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental representam 40% dos cinco milhões que perderam o contato com a escola em 2020 no Brasil. Segundo divulgações do Unicef

⁵⁶ Antes de haver casos da doença no Brasil, o presidente Jair Bolsonaro sancionou a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que trata as normas da quarentena no país e as medidas de combate ao coronavírus, como forma de estabelecer regras para a chegada no país dos brasileiros que estavam em Wuhan – cidade chinesa epicentro da pandemia – e foram trazidos ao Brasil pelo governo brasileiro. Com o passar do tempo, a quarentena tornou-se uma medida preventiva recomendada para restringir a circulação de pessoas que foram expostas à doença contagiosa durante o período em que podem ficar doentes (Ministério da Saúde, 2022).

(2021), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (2021) e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2021), alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram os mais afetados por não frequentarem a escola na pandemia.

Em 1º de abril de 2020, foi publicada pela Presidência da República do Brasil a Medida Provisória – MP n. 934, que estabeleceu normas excepcionais para o cumprimento do ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, em decorrência das medidas de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, ocasionada pela covid-19. A MP n. 934, de 2020, passou a permitir a flexibilização dos 200 dias letivos na Educação Básica, mas sem que se perdesse a obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas letivas anuais:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020d, p.1).

Diante da flexibilização dos dias letivos, em 7 de maio de 2020, o CNE emitiu o Parecer n. 5, de 2020, datado de 7 de maio de 2020 e aprovado em 28 de abril do mesmo ano. Esse documento orienta a reorganização do calendário escolar e endossa a validade de atividades pedagógicas não presenciais como parte integrante do cumprimento da carga horária anual obrigatória. Segundo a relatoria, o Parecer n. 5, de 2020, surge como um instrumento normativo para enfrentar as consequências educacionais da crise sanitária, tais como, o potencial retrocesso no aprendizado, os casos de violência doméstica e o agravamento dos índices de abandono e de evasão escolar.

Além disso, o Parecer n. 5, de 2020, estabelece diretrizes para avaliações e exames, bem como, para a reestruturação do calendário acadêmico, levando em consideração a exigência de uma frequência mínima de 60% na Educação Infantil, conforme estipulado pelo artigo 31 da LDB (Brasil, 1996). As disposições do parecer são aplicáveis de forma análoga às etapas subsequentes do ensino e às diferentes modalidades educativas. Ainda sobre a reorganização das atividades escolares, mais tarde, o CNE emitiu o Parecer n. 9, de 8 de junho de 2020, o Parecer n. 11, de 7 de julho de 2020, e o Parecer n. 15, de 6 de outubro de 2020.

O que chama a atenção é que os documentos citados foram elaborados com a participação de entidades nacionais: Undime, Consed, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, além das instituições privadas de atuação nacional e do Todos pela Educação. No entanto, não foram considerados nesse processo decisório os

estudos e as pesquisas oriundos das universidades públicas brasileiras, bem como, das associações e das entidades científicas da área da educação.

Em abril de 2020, por exemplo, mais de 20 entidades e associações científicas educacionais, entre elas: ANPEd, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, encaminharam ao CNE um posicionamento conjunto a respeito da reorganização dos calendários escolares, indicando a reposição de aulas e atividades de modo presencial (ANPEd *et al.*, 2020). No entanto, o MEC e o CNE ignoraram as demandas apresentadas pela comunidade científica do campo da educação.

Para Militão e Perboni (2021, p. 60), a oferta do ensino remoto é inviável para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que é exigido dos/as alunos/as “autonomia, capacidade de concentração e autodisciplina”, além da necessidade do acompanhamento por um adulto na residência do/a estudante. Assim como os/as estudantes, os/as docentes enfrentaram dificuldades em relação ao acesso e ao uso de tecnologias. Siqueira e Dourado (2020, p. 844) constata que, enquanto sujeitos/as fundamentais no processo educacional, os/as profissionais da educação também estavam submetidos/as, junto às suas famílias, às circunstâncias provocadas pela pandemia.

A situação de excepcionalidade provocada pelo novo coronavírus descortinou contundentemente as profundas desigualdades social, digital e econômica, bem como, um projeto educativo alienado, alicerçado no uso das tecnologias de forma pragmática e acrítica, que coaduna com as práticas gerencialistas e avulta “novas formas de interpenetração das esferas pública e privada, em detrimento do domínio público, da educação pública, de seus estudantes e profissionais” (Siqueira; Dourado, 2020, p. 844).

Diante da lacuna de atuação do Estado e da situação de emergência decretada, destaca-se o protagonismo nas definições de políticas públicas educacionais obtido pelo Banco Mundial, pela Unesco e pelo Unicef, bem como, os documentos produzidos regionalmente para a América Latina e Caribe pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe – Orealc da Unesco e pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal, conforme apontam diversos autores, entre eles: Galzerano (2021) e Lamosa (2020).

Ainda é preciso considerar nesse contexto a agenda formulada pela Coalizão Global de Educação – CGE, criada pela Unesco em parceria com Banco Mundial, Microsoft, Google, Facebook e Telefônica Foundation, entre outras organizações. Para Galzerano (2021), a CGE se tornou a principal agência mobilizadora e difusora do ajuste realizado mundialmente na educação no período da pandemia.

No Brasil, o comitê local responsável por sistematizar e adequar as proposições produzidas mundialmente para a realidade brasileira, é liderado pelo movimento Todos pela Educação, articulado junto à Undime, ao Consed e ao CNE. Conforme Lamosa (2020), o TPE aproveita o momento de crise e de omissão do governo federal e do MEC frente à educação na pandemia para reorganizar e delimitar a Educação Básica com o apoio de organismos públicos.

Cabe acrescentar que, além do TPE, que contempla diversas fundações e aglomerações⁵⁷, ainda há a predominância de instituições privadas de atuação nacional na educação, a saber: Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Carlos Chagas, Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional – IEDE, Instituto Península e Instituto Rodrigo Mendes. Segundo Lamosa (2020, p. 11-12), essas organizações têm atuado para tentar “definir a direção da política educacional, tanto na conjuntura de isolamento social e fechamento das escolas, como para o pós-pandemia”.

Um dos exemplos da influência dessas organizações na condução da política educacional brasileira na pandemia, ocorreu logo após a suspensão das aulas e o fechamento das escolas, quando o TPE realizou dois seminários com a participação do Conselho Nacional de Educação e neles foram definidas diretrizes para a educação no período pandêmico (Galzerano, 2021). Souza e Evangelista (2020, n.p) expõem que

[...] as novas fronteiras a serem conquistadas pelo capital cercam um vasto arco de investimentos, os quais vêm sendo difundidos por seus porta-vozes na mídia e por meio de seus Aparelhos Privados de Hegemonia. Intervenção explícita foi o ‘evento digital’ promovido pelo Todos Pela Educação, Banco Mundial e Conselho Nacional de Educação, dia 8 de abril, com a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), numa evidente queda de braço com o Ministério da Educação e tendo em vista atingir seu objetivo pela via dos estados e municípios. Sem desconhecer que 42% das casas não têm computador, despejaram um sem número de proposições fincadas no senso comum, despontando ‘engajar estudantes e famílias e vincular o professor’. O senso comum destilado ignorou olímpicamente os debates entre docentes, pais e acadêmicos cujas reflexões apontam um rol de problemas nas ‘soluções criativas’ em andamento.

⁵⁷Segundo o site do Todos Pela Educação – TPE, há 38 mantenedores. Entre eles estão: Movimento Bem Maior, Itaú Educação e Trabalho, B3 Social, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Vale, Imaginable Futures, Fundação Bradesco, Instituto Gol, Família Kishimoto, Milú Villela, Ifood, Fundação Lucia e Pelerson Penido, Instituto Ambikira, Fundação Grupo Volkswagen, Adega Alentejana, Prisma Capital, Fundação Educar, Arredondar, Instituto Votorantim, Família Hallack, Instituto Orizon, Álvaro de Souza, Eduardo Vassimon, Luis Terepins, Roberto Bielawski, Parceiros da Educação, Suzano, Instituto João e Maria Backheuser, Limmatt Stiftung, Fundação Bracell e Marina Arnhold. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>.

No bojo das discussões em torno das alternativas de oferta da Educação Básica, sobretudo aquelas que envolvem recursos digitais na educação, intensificou-se o debate a respeito da contratação de grandes grupos privados que oferecem tecnologia e material didático, a exemplo da “[...] criação da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (ANEBHI), expressão do avanço dos interesses do capital sobre a educação básica e ensino superior públicos que os transformam em fecundos nichos de negócios” (Souza; Evangelista, 2020, n.p), sobretudo após a implementação do ensino híbrido na Educação Básica.

A Associação Nacional de Educação Básica Híbrida – ANEBHI, lançada em outubro de 2020, tem como objetivo declarado promover a educação híbrida em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Para tanto, pretende promover a formação de profissionais da educação por meio da disseminação de experiências nacionais e internacionais de educação híbrida (ANEBHI, 2020). Conforme entrevista concedida pela presidente do CNE:

A partir de agora, o Brasil, para continuar desenvolvendo **o ensino híbrido - que veio para ficar e será parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem** - deverá investir pesadamente na melhoria da infraestrutura de conectividade das escolas. E esse é um assunto para todos os níveis de governo. O Executivo pode, inclusive, coordenar um grande plano de ação nacional, articulando estados e municípios, para melhorar e impulsionar a conectividade. **É possível fazer acordos, parcerias com empresas de telecomunicações e tantas outras maneiras**, mas certamente há um caminho que precisa ser trilhado nesse sentido (Castro, 2021, grifo nosso).

Para Lamosa (2020), o ensino híbrido atende aos interesses do mercado por meio da transferência do fundo público para o lucro de grandes empresas – com a ampliação da compra de produtos e de serviços de plataformas, de apostilas, de aplicativos, dentre outros itens –, o que se expressa especialmente nas cinco *big datas*: Google, Microsoft, Facebook, Apple e Amazon. Galzerano (2021) afirma que a educação híbrida se apresenta como um projeto para a educação nacional.

As imbricações entre essas instituições nos remetem à discussão teórica de Gramsci sobre a luta pela manutenção da hegemonia burguesa da qual participam sociedade política e sociedade civil. A disputa de narrativa dada entre os aparelhos privados se torna hegemônica à medida em que são propostas soluções para os problemas da educação, bandeira que passa a ser defendida pelo Estado Integral. Nesse sentido, quanto ao papel do MEC e do CNE, Siqueira e Dourado (2020, p. 846) avaliam que

No campo da educação, registra-se a ausência do Ministério da Educação na proposição de um plano estratégico de enfrentamento da crise, bem como no efetivo apoio aos entes federados. O CNE optou por pareceres, com discussão restrita, em

detrimento de diretrizes nacionais construídas com ampla participação. Essa opção [...] legitimou a adoção de estratégias não presenciais, deixando a cargo dos demais entes federados e conselhos a definição de políticas e parâmetros, cuja condução de ações foi, muitas vezes, conflitante e sem o efetivo acompanhamento e financiamento.

Na seara apontada por Siqueira e Dourado (2020), investiga-se as formulações de consensos. O último bimestre de 2020 foi marcado por publicações de portarias do Ministério da Educação sobre o retorno presencial às aulas, causando polêmicas entre educadores/as pelas fragilidades dos protocolos de biossegurança contra a propagação do novo coronavírus, bem como, pelo baixo investimento em imunização.

As ações do MEC e do CNE foram examinadas, revelando que, devido à extensão da pandemia e à ausência de coordenação no nível federal, as medidas adotadas foram insuficientes para garantir a segurança no setor educacional e para preparar o caminho para o retorno seguro das atividades presenciais na Educação Básica. Outras entidades, como a Câmara dos Deputados, o Consed e a Undime, tentaram preencher as lacunas deixadas pelo Executivo Federal, direcionando os esforços dos sistemas de ensino e das secretarias estaduais de Educação. Essas iniciativas dependem do contexto político e, muitas vezes, das inclinações político-partidárias dos governos estaduais e municipais.

A análise dos documentos emitidos por essas entidades mostra que a maioria das ações se concentra na segurança sanitária e na saúde das comunidades locais, enquanto as diretrizes curriculares tendem a reforçar, de maneira vaga e generalista, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. As organizações sindicais expressaram preocupação com a segurança sanitária e de saúde, mas também refletiram sobre as políticas educacionais, as responsabilidades dos governos locais e a situação dos/as professores/as e alunos/as durante e após a pandemia. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, por exemplo, desde o início da suspensão das aulas em todo o país, posicionou-se contra as normativas que promovem o uso das aulas digitais na Educação Básica, alertando que as escolas não estavam preparadas para adotar esse tipo de ensino, que exige planejamento, acompanhamento e avaliação contínua das atividades. Assim, insistiu para que o governo garantisse o acesso igualitário aos recursos tecnológicos para todos os/as estudantes e profissionais da educação, a fim de manter o padrão de qualidade estabelecido pela Constituição Federal e pela LDB.

De outro lado, a pressão dos gestores dos sistemas educacionais para manter o ensino *on-line* e evitar a interrupção do ano letivo aumentou o estresse dos/as professores/as, que foram forçados a desenvolver processos pedagógicos e a usar ferramentas digitais de maneira

precária, assumindo a responsabilidade por sua própria formação nessa área. Essa situação difícil para as escolas favoreceu a entrada de instituições privadas que oferecem plataformas digitais, materiais didáticos, planos de aula e avaliações *on-line* para os gestores, abrindo caminho para a expropriação do conhecimento dos/as docentes e sua subordinação às diretrizes pedagógicas do setor privado.

Nesse contexto, Lamosa (2020) e Aguiar (2020) alertam que também se revelou um aspecto da BNCC: a tendência a desvalorizar o conhecimento e as práticas dos/as professores/as e das escolas ao se enfatizar competências gerais e específicas como elementos centrais do processo pedagógico, diminuindo a importância da construção de conhecimento crítico e emancipador. Sob a pressão dos órgãos centrais dos sistemas de ensino, que exigem certos níveis de desempenho, os/as professores/as, especialmente as mulheres, que tradicionalmente assumem tarefas domésticas e de cuidado com os filhos, foram sobrecarregados/as com trabalhos que exigem respostas rápidas e familiaridade com ferramentas digitais.

Conforme analisa Aguiar (2020), a falta de uma coordenação nacional eficaz, baseada em um diálogo construtivo entre os governos locais para o combate à covid-19, foi identificada como um obstáculo significativo para a implementação de medidas de proteção efetivas para a população brasileira diante da propagação do coronavírus. A educação, um dos setores mais afetados, sofreu com a falta de ação coordenada do governo federal, levando a uma proliferação de iniciativas governamentais e da sociedade civil, que procuraram oferecer soluções para essa crise pública.

Além dessas legislações que se referem à pandemia em si, destaca-se em 2020, a Política Nacional de Educação Especial – PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Segundo o PNEE, as famílias de crianças com deficiência podem escolher se matriculam seus filhos em escolas especiais ou de ensino regular. “O Brasil passou por muitos avanços e retrocessos em relação ao atendimento educacional a esse público. Urge reconhecer que muitos estudantes não estão sendo beneficiados em escolas comuns”, justificou Milton Ribeiro, ministro da Educação, à época, durante o lançamento do programa (Barone, 2020). Porém, a iniciativa foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal – STF em dezembro de 2020, sendo, portanto, suspensa sob motivação de um grupo de professores/as surdos/as das áreas de Educação e Linguística que, dentre outros motivos, apontaram o PNEE enquanto instrumento de segregação dos/as alunos/as com deficiência.

Na sequência, apresentam-se as normativas expedidas tanto pelo MEC quanto pelo CNE no ano de 2021.

3.3 ANO DE 2021: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O ENSINO HÍBRIDO

O ano de 2021 teve início e deu sequência ao cenário educacional complexo em função condição da pandemia, contudo, de forma mais acirrada quanto ao retorno presencial. Foi nesse cenário que ganhou ainda mais destaque o ensino híbrido.

Sem a intenção de esgotar o debate sobre os equívocos conceituais e epistemológicos dos termos “educação híbrida” e “ensino híbrido”, cabe destacar que esses vocábulos se tornaram populares, sobretudo em 2021. Para estudiosos dessa temática, foram produzidos e reproduzidos entendimentos equivocados acerca daquilo que fizeram as comunidades escolares no contexto pandêmico:

[...] a adoção do termo ensino híbrido de forma reducionista, como mero sinônimo de mescla de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, conduz ao entendimento de que as instituições de ensino estão implementando de maneira plena e qualificada uma metodologia ativa. [...] de modo geral, os professores na ativa e alguns intelectuais acabam por reproduzir confusão entre ensino híbrido e outras práticas pedagógicas que empregam ferramentas digitais para fins expositivos, obliterando, assim, alguns dos elementos centrais dessa metodologia ativa, como a personalização e a autonomia dos discentes no processo de aprendizagem (Harbe; Brito; Bergmann, 2023, p. 7).

De modo geral, tanto na cultura escolar quanto nos discursos midiáticos, foi imputado ao ensino híbrido o papel definidor do “processo de retomada parcial de atividades educacionais presenciais a partir das flexibilizações permitidas pelos órgãos públicos estaduais e municipais” (Harbe; Brito; Bergmann, 2023, p. 5).

Quanto às atividades do CNE, em 2021, as reuniões aconteceram praticamente de modo virtual pelas condições pandêmicas, porém, em novembro de 2021, parte da equipe do conselho retomou os trabalhos de forma presencial. Numericamente, ocorreram 12 reuniões ordinárias, 36 reuniões técnicas e foram relatados 772 pareceres.

Apresenta-se a seguir a descrição das normativas do CP e da CEB referente ao ano de 2021, em ordem cronológica por data de publicação:

Quadro 5 – Normativas do Conselho Nacional de Educação referentes à Educação Básica expedidas no ano de 2021

Autoria	Descrição da normativa
CNE	Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021 – Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
CNE	Parecer CNE/CEB n. 1, aprovado em 18 de março de 2021 – Reexamina o Parecer CNE/CEB n. 6, de 10 de dezembro de 2020, que trata do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA apresentadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e outras legislações relativas à modalidade.
CNE	Parecer CNE/CP n. 4, aprovado em 11 de maio de 2021 – Apresenta a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar – BNC-Diretor Escolar.
CNE	Parecer CNE/CEB n. 3, aprovado em 13 de maio de 2021 – Reexamina o Parecer CNE/CEB n. 8, de 10 de dezembro de 2020, que trata das diretrizes nacionais operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas.
CNE	Resolução CNE/CEB n. 1, de 28 de maio de 2021 – Institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização – PNA, à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e à Educação de Jovens e Adultos a Distância.
CNE	Parecer CNE/CP n. 6, aprovado em 6 de julho de 2021 – Trata das diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e de aprendizagem e para a regularização do Calendário Escolar.
CNE	Resolução CNE/CP n. 2, de 5 de agosto de 2021 – Homologa as diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e de aprendizagem e para a regularização do Calendário Escolar.
CNE	Parecer CNE/CP n. 10, aprovado em 5 de agosto de 2021 – Altera o prazo previsto no art. 27 da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação.
CNE	Resolução CNE/CEB n. 2, de 16 de agosto de 2021 – Dispõe sobre diretrizes operacionais para implementação do Arranjo de Desenvolvimento da Educação – ADE como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.
CNE	Parecer CNE/CP n. 15, aprovado em 7 de dezembro de 2021 – Aprova diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de sistematização de dados disponíveis em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/> (2024).

Como nota-se no **Quadro 5**, bem como, no exposto no relatório de gestão do MEC, em 2021 houve apenas duas normativas expedidas pelo CNE referente à pandemia de covid- 19:

Em 2021, em continuidade às discussões sobre a reorganização do calendário escolar e as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia da Covid-19, o Conselho Pleno do CNE aprovou o Parecer CNE/CP nº 6, de 6 de julho de 2021, que

trata das Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Diante da homologação do referido Parecer pelo Ministro de Estado da Educação, foi publicada a respectiva Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Ademais, ao longo do ano, o CNE realizou reuniões temáticas com especialistas que trouxeram para debate dados e questões relativos ao desafio imposto à educação pela pandemia da Covid-19, conforme indicado no item ‘Temáticas tratadas nas reuniões do CP’ (Brasil, 2022, p. 34).

Conforme observa-se no relatório de gestão apresentado pelo ministério, em relação ao conteúdo dos documentos, nas duas publicações permaneceu a preocupação sobre a reestruturação do calendário acadêmico e as diretrizes para a condução de aulas e de atividades educacionais, tanto presenciais quanto a distância, em meio à situação provocada pela pandemia de covid-19.

Durante o período de emergência em saúde, foi realizada pelo Inep a pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil*, de que participaram 94% das escolas brasileiras – 168.739 unidades escolares. A pesquisa investiga quais foram as medidas educacionais adotadas pelas instituições no período em que as aulas estiveram suspensas, em 2020 e em 2021. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Covid-19, estudo especial conduzido pelo IBGE para coletar informações específicas sobre a pandemia, também traz informações sobre a situação de frequência à escola e a realização de atividades oferecidas pela unidade de ensino no período de isolamento social.

O Inep criou um questionário para reunir dados sobre as condições e as abordagens utilizadas pelas instituições educacionais no combate à pandemia. Os resultados indicaram que a grande maioria das escolas de Educação Básica, que são o foco do SAEB, implementou métodos de ensino a distância ou combinados, com 92% delas aderindo a essas modalidades e aproximadamente 14,45% tendo modificado a data de conclusão do ano escolar. Adicionalmente, 72,3% dessas escolas optaram por uma reestruturação do currículo para enfatizar competências e matérias essenciais. Por outro lado, 17,2% adotaram o “continuum curricular”, que envolve a criação de um ciclo contínuo para harmonizar os anos letivos consecutivos, ajustando o currículo. Com isso, as escolas teriam um período de dois anos para alcançar as metas de aprendizado estabelecidas.

Essas ações foram tomadas com o intuito de se atenuar os efeitos adversos da crise mundial e estavam em consonância com as orientações do CNE e de entidades internacionais como a Unesco e o Unicef naquele momento. Em particular, a Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020, recomendou que as avaliações e os exames finais considerassem os conteúdos realmente ministrados aos alunos, revisando os critérios de avaliação. O propósito

era prevenir um aumento nas taxas de reprovação e de evasão escolar, evitando impor aos/às estudantes um ônus adicional além dos desafios já apresentados pela pandemia.

Portanto, a implementação do continuum curricular também visava reduzir as reprovações. Nesse contexto, os dados do SAEB 2021 serviram como base para o desenvolvimento e a aplicação de políticas públicas voltadas ao aprimoramento da educação, especialmente considerando-se o período pós-pandêmico. Ao analisar tais resultados, nota-se que foram acentuadas as desigualdades educacionais em 2021, sobretudo porque, em 2020, um grande número de municípios brasileiros não conseguiu oferecer a opção de ensino remoto dadas as condições de exclusão digital.

Conforme os dados apresentados pelo Censo Escolar (Inep, 2022), o total de matrículas na Educação Infantil caiu 5,8% em 2021. Essa diminuição foi substancialmente mais elevada do que a observada em 2020 – 1,6%. A queda pode ser atribuída à redução testemunhada no número de alunos em instituições particulares, que foi de 7,1% e de 17,8%, respectivamente, em 2020 e 2021.

No Ensino Fundamental, a evolução das matrículas no período da pandemia acompanhou as tendências observadas desde 2017: com baixa queda nas matrículas nos anos iniciais e estabilidade nas matrículas nos anos finais. Em 2021, na rede privada, essa faixa de ensino registrou redução do número de estudantes matriculados de 7,1% e de 2,0%, respectivamente, nos anos iniciais e nos anos finais. Na rede pública, as matrículas nos anos iniciais reduziram-se apenas em 0,5%, enquanto que as matrículas nos anos finais cresceram 0,9%. A partir de tais dados, pode-se inferir que os aspectos econômicos advindos da crise pandêmica tenham levado à substituição da escola privada pela escola pública em algumas famílias com estudantes no Ensino Fundamental (Inep, 2022).

No Ensino Médio, houve aumento do número total de matrículas em 2020 – 1,1% – e em 2021 – 2,9% –, revertendo a tendência de queda observada desde 2017, de cerca de 3,0% ao ano. Esse crescimento, que se deve quase exclusivamente ao aumento do número de alunos na escola pública, pode refletir na elevação das taxas de retenção nessa etapa da escolarização. É interessante apontar, ainda, que a redução das matrículas no ensino de jovens e adultos em 2021 – 1,3% – foi substancialmente menor do que aquela que vinha sendo observada desde 2017 – 8,0% – e que, nesse ano, as matrículas na rede privada aumentaram cerca de 3,6% (Inep, 2022).

Nas edições do Censo Escolar de 2020 e de 2021, observou-se um aumento significativo nas taxas de aprovação nas escolas públicas de Educação Básica em comparação com o ano anterior à pandemia, 2019. Especificamente no Ensino Fundamental público, a

porcentagem de estudantes aprovados subiu de 91,7%, em 2019, para 98,4%, em 2020, o primeiro ano da emergência em saúde global. Em 2021, essa taxa diminuiu ligeiramente para 96,3%, mas, ainda assim, representou um acréscimo de 4,6 pontos percentuais em relação a 2019. No que se refere ao Ensino Médio público, a taxa de aprovação aumentou de 84,7%, em 2019, para 94,4%, em 2020, caindo para 89,8% em 2021.

Esse crescimento nas taxas de aprovação pode estar associado às mudanças nos critérios de avaliação e à implementação do continuum curricular, estratégias essas que foram recomendadas e adotadas por muitas escolas. É importante ressaltar que, embora tal aumento possa contribuir para a elevação do IDEB, a própria formulação desse indicador considera que um incremento que não esteja vinculado a um avanço correspondente à proficiência média dos/as alunos/as nas avaliações pode não refletir uma melhoria real na qualidade do sistema educacional.

Cabe salientar que a vacinação para covid-19 no Brasil teve início em fevereiro de 2021. No entanto, a lenta imunização da população manteve uma realidade de incerteza e de insegurança, conforme relatado no primeiro capítulo desta tese. A instabilidade da cobertura vacinal e a falta de vacinas para os grupos prioritários fez com que o Brasil tivesse, em agosto de 2021, apenas 47,96% da população vacinada com pelo menos uma dose e somente 19,89% do montante populacional totalmente imunizado, ou seja, com duas doses ou com dose única, conforme o esquema vacinal de cada marca de imunizante (Anvisa, 2021).

Como uma das consequências, o fechamento das escolas por causa da pandemia durou 57 semanas, o que coloca o Brasil entre os países que mais tempo ficaram sem aulas presenciais no mundo (Unesco, 2022). Em agosto de 2021, os ministérios da Educação e da Saúde estabeleceram protocolos com diretrizes gerais para o retorno presencial das aulas, atendendo a condições necessárias para a segurança de alunos/as e de profissionais da Educação Básica.

No entanto, de modo desencontrado, o MEC já havia disponibilizado o *Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica* e o *Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino* (Brasil, 2021a). Ambos os documentos surgiram da necessidade de orientar os/as gestores/as das redes de ensino com um instrumento de apoio.

O *Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica* foi elaborado em conjunto pela SEB, pela Secretaria de Alfabetização – Sealf e pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Semesp, tomando como base as orientações da OMS. O *Protocolo* foi desenvolvido em

parceria com a Secretaria de Educação Superior – Sesu com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec.

Nas redes estaduais de educação, até julho de 2021, apenas 11 estados brasileiros haviam retomado as aulas presenciais, combinadas com atividades remotas, em modelo híbrido. Com o avanço da vacinação e com a queda momentânea nos números da covid-19 – em 31 de julho, pela primeira vez desde janeiro, a média móvel de mortes ficou abaixo de mil por dia –, os demais estados decidiram reabrir as escolas em agosto – outras três unidades da federação, Acre, Paraíba e Roraima, voltaram apenas em setembro. Nas redes municipais de educação, segundo dados da Confederação Nacional de Municípios (2021), quase um terço das prefeituras – 29,5% – tinham reaberto as escolas ainda no primeiro semestre e 38,5% planejavam o mesmo para agosto.

Em 2021, merece destaque a criação da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia, no Senado Federal. Por proposição do senador Flávio Arns, do Podemos-PR, o colegiado foi estabelecido para avaliar e monitorar os impactos da covid-19 na educação e, ainda, propor recomendações para recuperação dos sistemas de ensino impactados pela emergência em saúde. Todas as sessões foram exibidas pela TV Senado e o Quadro 6, a seguir, sintetiza as atividades realizadas no ano de 2021, bem como, as entidades envolvidas e as datas em que ocorreram as audiências:

Quadro 6 – Audiências públicas realizadas pela Subcomissão Temporária do Senado Federal sobre os impactos da pandemia na educação brasileira em 2021

Audiência Pública n.	Data	Entidade representada	Representante
1	25/10/2011	Campanha Nacional pelo Direito à Educação	Andressa Pellanda – Coordenadora-geral
		Todos pela Educação	Lucas Fernandes Hoogerbrugge – Líder de Relações Governamentais
2	03/11/2021	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	Heleno Manoel Gomes Araújo Filho – Presidente
		União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação	Manoel Humberto Gonzaga Lima – Presidente
3	08/11/2021	União Nacional dos Estudantes	Charles Gonçalves Ferreira – Diretor de Universidades Públicas
		União Brasileira dos Estudantes Secundaristas	Rozana Barroso – Presidenta
4	16/11/2021	Fórum Nacional de Educação do	Clarice Santos – Coordenadora

Audiência Pública n.	Data	Entidade representada	Representante
		Campo	
		Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes	Frei David Santos – Diretor executivo
		Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena	Gersem José dos Santos Luciano Baniwa – Coordenador
5	22/11/2021	Ministério da Educação	Helber Ricardo Vieira – Secretário adjunto de Educação Básica
		Tribunal de Contas da União	Alípio Dias dos Santos Neto – Secretário de Controle Externo da Educação
		Fundação Oswaldo Cruz	Anamaria D’Andrea Corbo – Diretora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
6	29/11/2021	Conselho Nacional de Secretários de Educação	Fátima Gavioli – Secretária de Estado da Educação de Goiás
		União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	Luiz Miguel Martins Garcia – Presidente
7	06/12/2021	Fundação Lemann	Camila Pereira – Diretora de Educação
		Confederação Nacional de Municípios	Jair Aguiar Souto – Vice-presidente
		Ministério Público Federal	Maria Cristina Manella – Coordenadora do Grupo de Trabalho Educação
8	13/12/2021	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação	Nalú Farenzena – Presidenta
		Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	Herton Ellery Araújo – Diretor adjunto da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais
		Instituto Natura	Maria Slemenson – Gerente de Projetos

Fonte: Elaborado pela autora (2024), conforme dados disponíveis no site do Senado Federal > Comissão de Educação e Cultura > Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia > Cronograma de audiências públicas. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2462#:~:text=Avaliar%2C%20no%20prazo%20de%20120,poss%C3%ADvel%20retorno%20das%20aulas%20presenciais>. Acesso em: 24 jan. 2024.

As deliberações de 2021 enfatizaram a necessidade de se formular uma agenda prioritária que contemplasse a retomada segura das atividades educacionais presenciais. Essa agenda deveria incluir o incremento dos investimentos em programas de educação e o aprimoramento da infraestrutura física das instituições de ensino. Adicionalmente, foi ressaltada a necessidade de se implementar campanhas de busca ativa em âmbito nacional para efetivar a matrícula de todos os/as sujeitos/as em idade escolar que estivessem alheios ao

sistema educacional, ficando demonstrada majoritariamente nas falas dos/as representantes a remissão a documentos de organismos multilaterais.

No contexto das redes e das instituições de ensino, as audiências públicas revelaram a necessidade de adoção de um conjunto de medidas administrativas e pedagógicas. Tais medidas deveriam assegurar um atendimento educacional que abordasse não apenas aspectos de cuidado e de acolhimento dos estudantes, mas, também, a nutrição, a recuperação dos déficits de aprendizagem e os aspectos relacionados à saúde mental. Nas discussões, também se destacou a urgência de garantir a inclusão digital, fornecendo equipamentos e acesso apropriado à internet, tanto para o suporte às atividades educacionais no modelo híbrido quanto para assegurar a continuidade de um ensino remoto de qualidade, diante de eventual possibilidade de intensificação da crise pandêmica.

No término do ano de 2021, a Subcomissão Temporária elaborou um relatório contendo 40 recomendações. Esse documento foi direcionado a uma série de órgãos e de entidades governamentais, incluindo o Congresso Nacional, o Senado Federal, os ministérios da Educação, da Saúde e da Economia, o Tribunal de Contas da União e a Autoridade Nacional de Proteção de Dados. Dentre as sugestões apresentadas, destacou-se a proposta de extensão do mandato da comissão para o ano subsequente, 2022, visando a continuidade do acompanhamento e das ações frente à pandemia.

O relatório evidenciou que a pandemia impôs desafios substanciais ao setor educacional, cujas repercussões se estenderiam ao ano de 2022. A elaboração de um planejamento estratégico baseado em um diagnóstico preciso das intervenções realizadas nos dois anos anteriores se colocou como essencial para a formulação de políticas educacionais futuras. Os prejuízos identificados para estudantes, para profissionais da educação e para familiares foram significativos, conforme demonstrado pelos oito debates conduzidos pela Subcomissão Temporária.

As audiências públicas contaram com a presença de representantes dos três poderes estatais e de autoridades educacionais de diversas instituições civis, levantando questões críticas sobre a direção da Educação Básica no Brasil. Expôs-se, por exemplo, que a evasão escolar acarreta consequências como o comprometimento do aprendizado e o exacerbamento das desigualdades sociais, que, por sua vez, são acentuados pelas disparidades regionais do Brasil, especialmente no que tange ao acesso tecnológico. Em muitos estados e municípios, a conectividade à internet é deficiente, dificultando o processo educacional.

Infraestruturalmente, os relatos apontaram que as escolas públicas ainda carecem de computadores com acesso à internet para estudos. A inclusão digital emergiu como uma

prioridade e especialistas da área expressaram preocupação com a necessidade de que as medidas alcancem efetivamente os/as estudantes. No que concerne à educação no período pós-pandêmico, pontuou-se incertezas sobre a modalidade das aulas e a suficiência da infraestrutura escolar. As condições nas escolas indígenas e rurais são particularmente alarmantes, com acesso limitado à internet e falta de instalações básicas.

O relatório preliminar sublinhou a importância de se estabelecer uma rede de apoio robusta, citando o desinteresse dos/as alunos/as pela escola e a insegurança alimentar como desafios urgentes. A implementação do Sistema Nacional de Educação foi proposta como uma medida legislativa para unificar políticas públicas e para assegurar uma educação equitativa. Em síntese, o relatório aponta que a recuperação do aprendizado é uma responsabilidade coletiva das entidades competentes e que a educação deve ser uma prioridade orçamentária para se garantir um futuro de qualidade para os/as estudantes brasileiros.

Referente à atuação do MEC no ano de 2021, merece relevância a defesa da regulamentação do *homeschooling* como parte das medidas de enfrentamento à pandemia para a educação. Em debate na Câmara dos Deputados sobre o Projeto de Lei n. 3.179, de 2012, Milton Ribeiro defendeu a regulamentação sob o argumento de que “[...] a modalidade envolve liberdade de escolha da família. Nesse governo, que às vezes é carimbado como um governo autoritário, e que não é, estamos dando à família uma opção, uma liberdade de escolha daquilo que ela julga melhor para o seu filho”.

Ainda na defesa de pautas conservadoras, o ano de 2021 ficou marcado pela implantação das escolas cívico-militares, bem como, pela instituição do Novo Ensino Médio, pautas que também se desdobraram no ano de 2022.

3.4 ANO DE 2022: RETORNO ÀS AULAS E O “NOVO NORMAL”

De acordo com os dados do Censo Escolar (Inep, 2023), em 2022, o Brasil registrou um total de 47,4 milhões de matrículas distribuídas em 178,3 mil escolas de Educação Básica. Esse número representa um aumento de 714 mil matrículas – 1,5% – em relação ao ano de 2021. O crescimento é atribuído principalmente à expansão da rede privada, que passou de 8,1 milhões de matrículas, em 2021, para 9 milhões, em 2022, aproximando-se dos níveis pré-pandemia observados em 2019.

Embora tenha havido uma queda de 5,8% nas matrículas na Educação Infantil entre 2020 e 2021, houve um aumento de 8,5% entre 2021 e 2022. Essa ampliação foi impulsionada principalmente pela rede particular, que registrou um aumento de 25,3%, em 2022 – 29,9% na creche e 20,0% na pré-escola –, enquanto a rede pública teve um aumento de 3,5% – 8,9% na creche e 0,3% na pré-escola.

No Ensino Fundamental, foram registradas 26,5 milhões de matrículas em 2022, representando uma diminuição de 2,7% em relação a 2018. Essa queda foi mais acentuada nos anos iniciais – 4,1% – do que nos anos finais – 0,9% – dessa etapa. A rede municipal é responsável pela maioria das matrículas nos anos iniciais – 69,3% –, enquanto que nos anos finais, há um equilíbrio entre as redes municipais – 44,4% – e estaduais – 39,9% –, com variações significativas entre os estados. No Ensino Médio, foram registradas 7,9 milhões de matrículas em 2022, um aumento de 1,2% em relação ao ano anterior. Essa tendência de aumento se manteve nos quatro anos anteriores – expansão de 5,4% de 2019 a 2022.

A taxa de aprovação também foi analisada. Embora tenha havido redução no índice de aprovados para todas as etapas de ensino em 2021, as taxas ainda permanecem superiores às de 2019. A queda em 2021 está relacionada à pandemia de covid-19, conforme explicado na seção anterior. Além disso, o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – EJA diminuiu 21,8%, entre 2018 e 2022, chegando a 2,8 milhões, em 2022.

A educação profissional retomou a tendência de crescimento observada nos últimos anos, com aumento de 13,7% em 2022. A educação especial também registrou um aumento de 29,3% em relação a 2018, chegando a 1,5 milhão de matrículas em 2022. Considerando apenas a faixa etária de quatro a 17 anos na educação especial, o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classes comuns também vem subindo gradativamente, passando de 92,0%, em 2018, para 94,2%, em 2022.

Quanto aos trabalhos do CNE no ano de 2022, segundo o relatório de gestão do MEC (Brasil, 2023), houve 12 reuniões ordinárias e 43 reuniões técnicas/debates e foram respondidas 396 consultas e exarados 816 pareceres. Nos relatórios de 2020 e 2021, havia uma seção específica para as atividades do conselho quanto à covid-19, que deixou de existir em 2022.

A partir da análise da documentação emitida pelo CNE, nota-se que a participação do órgão se dá na CEB por meio de discussões nas comissões sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da emergência sanitária global. Diretamente com relação ao tema pandemia consta apenas o Parecer CNE/CEB n. 3, de 2022,

aprovado em 7 de abril de 2022, que versa acerca de consulta sobre a carga horária dos professores aos domingos.

Assim como na seção anterior, recorre-se, para fins da pesquisa apresentada nesta tese, a diagnósticos conjunturais, sobretudo, à exibição das audiências públicas realizadas no andamento dos trabalhos da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia. No ano de 2022, foram 12 audiências que, somadas às oito ocorridas em 2021, totalizaram 20 audiências públicas no biênio. Todas as sessões foram exibidas pela TV Senado e no **Quadro 7** sintetizam-se as atividades realizadas no ano de 2022, bem como, as entidades envolvidas e seus representantes e as datas em que as audiências ocorreram.

Quadro 7 – Audiências públicas realizadas pela Subcomissão Temporária do Senado Federal sobre os impactos da pandemia na educação brasileira em 2022

Audiência Pública n.⁵⁸	Data	Entidade representada	Representante
9	09/05/2022	Fundo das Nações Unidas para a Infância	Mônica Rodrigues Dias Pinto – Representante
		Fundação Lemann	Barbara Panseri – Coordenadora de Projetos na Área da Educação
10	23/05/2022	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação	Luiz Miguel Martins Garcia – Presidente
		Instituto de Ensino e Pesquisa	Naercio Menezes Filho – Professor
11	30/05/2022	Instituto Ayrton Senna	Silvia Lima – Gerente de Projetos
		Instituto Sonho Grande	Franci Alves – Gerente Pedagógica
12	06/06/2022	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação	Rosana Cipriano Jacinto da Silva – Coordenadora-geral de Currículo, Metodologia e Material Didático
		Universidade Federal do Paraná	Cintha Vernizi Adachi de Menezes – Técnica em Assuntos Educacionais
		Secretaria de Estado da Educação do Paraná	Ana Carolina Lopes Venâncio – Professora do Programa de Escolarização Hospitalar
		Secretaria de Estado da Educação do Paraná	Maria Odhilie Lopes – Professora do Departamento de Educação Inclusiva
13	13/06/2022	Fórum Nacional de Educação	Roberta Guedes – Representante

⁵⁸Para fins didáticos, caso se faça necessária a busca pelas audiências, manteve-se a ordem numérica estabelecida pela Subcomissão.

Audiência Pública n.⁵⁸	Data	Entidade representada	Representante
		Ministério da Educação	Leda Regina Bitencourt da Silva – Coordenadora da Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação
14	20/06/2022	Instituto Articule	Alessandra Gotti – Presidente-executiva e representante do Grupo de Atuação Estratégica de Políticas Públicas para a Educação no Brasil
		Instituto Natura	Carolina Ilidia Faria – Representante
		Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte	Getúlio Marques – Secretário de Educação
15	27/06/2022	Ministério das Comunicações	Pedro Lucas da Cruz Pereira Araújo – Secretário de Telecomunicações substituto
		Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Lilia Asuca Sumiya – Professora adjunta
		Centro de Inovação para Educação Brasileira	Lúcia Gomes Vieira Dellagnelo – Diretora-presidente
16	08/08/2022	Vanderbilt University	Yasmim Melo – Pesquisadora em Equidade na Educação e pesquisadora consultora
		Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais	Ariana Britto – Coordenadora de Produção de Conhecimento
		Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária	Romualdo Portela de Oliveira – Diretor de Pesquisa e Avaliação
17	15/08/2022	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	Talita Dal’Bosco – Coordenadora-geral de Infraestrutura Educacional
		Universidade de São Paulo	Daniel Cara – Professor
18	17/10/2022	Universidade Federal do Paraná	Gabriela Schneider – Professora do Magistério Superior – Departamento de Planejamento e Administração Escolar
		União dos Conselhos Municipais de Educação	Manoel Humberto Gonzaga Lima – Presidente
19	07/11/2022	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação	Nelson Cardoso do Amaral – Presidente
		Câmara dos Deputados	Claudio Riyudi Tanno – Consultor de Orçamento e Fiscalização Financeira
		Economista	Jorge Abrahão de Castro – Economista

Audiência Pública n.⁵⁸	Data	Entidade representada	Representante
20	21/11/2022	Ministério da Educação	Adalton Rocha de Matos – Subsecretário de Planejamento e Orçamento
		Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	Rosilene Corrêa Lima – Secretária de Finanças
		Tribunal de Contas da União	Moisés Rocha Bello – Diretor da 1ª Diretoria da Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto

Fonte: Elaborado pela autora (2024), conforme dados disponíveis no site do Senado Federal > Comissão de Educação e Cultura > Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia > Cronograma de audiências públicas. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2462#:~:text=Avaliar%2C%20no%20prazo%20de%20120,poss%C3%ADvel%20retorno%20das%20aulas%20presenciais>. Acesso em: 24 jan. 2024.

Durante as audiências, os/as participantes examinaram os desafios associados ao reinício das atividades educacionais no ano de 2022, com as instituições de ensino enfrentando diretamente os efeitos da pandemia na comunidade escolar. A busca por soluções para os problemas surgidos em decorrência da crise de saúde pública se tornou um tema central nos debates.

A necessidade de se manter uma vigilância constante contra o coronavírus foi reconhecida, especialmente diante do surgimento de novas variantes e do risco de novas ondas de infecção⁵⁹. As dificuldades emocionais e a falta de infraestrutura tecnológica e de acesso à internet foram identificadas como barreiras significativas, contribuindo para a exclusão e para o abandono escolar. As discussões também abordaram a questão da alimentação escolar e da insegurança alimentar que afeta muitos/as alunos/as, destacando a importância de se implementar protocolos de saúde eficazes no retorno às aulas presenciais, sem ignorar a saúde mental dos/as estudantes e dos/as profissionais da educação, ambos/as impactados pelo trauma da pandemia.

Os debates enfatizaram, ainda, a urgência de medidas para assegurar o acesso universal à educação para todas as crianças em idade escolar, requerendo uma atuação proativa do governo. Foi solicitado um aumento no financiamento para a educação voltado ao

⁵⁹Persiste a inquietação diante da possibilidade de emergirem variantes do vírus que consigam burlar a imunidade proporcionada pelas vacinas atuais, o que poderia desencadear novos surtos infecciosos. Por exemplo, a variante Ômicron foi designada como uma Variante de Preocupação pela Organização Mundial da Saúde devido à incerteza inicial quanto a sua gravidade e capacidade de propagação. Para a OMS, o perigo de novas ondas pandêmicas é uma realidade, particularmente se as variantes tiverem capacidade de disseminação rápida e discreta, a exemplo do que ocorreu com a Ômicron em determinadas regiões do mundo. A ausência de políticas públicas robustas para testagem, isolamento de infectados e rastreamento de contatos é um obstáculo significativo para o reconhecimento e a contenção de novos picos de contágio.

enfrentamento desses desafios e a elaboração de um plano de ação coordenado entre os diferentes níveis de governo. A necessidade de capacitação dos/as educadores/as foi um ponto crucial, com ênfase na necessidade de treinamento específico para lidarem com as consequências da pandemia no ambiente escolar. A situação de docentes em áreas rurais, indígenas e quilombolas foi destacada, reconhecendo-se a necessidade de cuidados especiais por parte das autoridades.

Sob uma perspectiva legislativa, as discussões sublinharam o papel crucial do Plano Nacional de Educação como um instrumento orientador para as políticas governamentais e as deliberações legislativas acerca de elementos essenciais, tais como, o Sistema Nacional de Educação. O PNE foi defendido como um vetor estratégico para garantir a integridade e a efetividade das diretrizes educacionais em âmbito nacional, fomentando a equidade educativa. Adicionalmente, o Plano Nacional de Educação estabelece um arcabouço normativo que delinea metas e objetivos específicos, assegurando a convergência na superação dos desafios educacionais e na concretização dos compromissos estabelecidos perante a coletividade.

Em dezembro de 2022, a Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia divulgou seu relatório final. Integrada à Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, a Subcomissão Temporária foi presidida por Flávio Arns em colaboração com os senadores Zenaide Maia (Pros-RN), Confúcio Moura (MDB- RO), Wellington Fagundes (PL-MT), Antonio Anastasia (PSD-MG) e, subsequentemente, Alexandre Silveira (PSD-MG).

A Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia estruturou suas atividades em seis eixos temáticos: acesso educacional, continuidade escolar, recuperação do aprendizado, conectividade, infraestrutura educacional e financiamento educacional. Segundo Flávio Arns, ao longo de dois anos, foram conduzidas 20 audiências públicas contando com a participação de especialistas, de administradores e de representantes de entidades civis, unidos pelo objetivo de avaliar a situação educacional vigente e de formular diretrizes prospectivas.

Para o senador, o relatório final, caracterizado por sua natureza analítica e propositiva, delinea os desafios enfrentados pelo setor educacional em meio à pandemia global e propõe um leque de recomendações estratégicas visando mitigar as repercussões adversas. O documento diagnosticou uma gama de impactos pandêmicos no contexto educacional e a versão final apresenta 30 recomendações endereçadas a autoridades e a instituições governamentais com o propósito de superar as deficiências educacionais geradas pela pandemia de covid-19.

Dentre as proposições, enfatiza-se a imperatividade da reconstituição orçamentária para a Educação Básica pelos ministérios da Educação e da Economia, o incentivo a programas que expandam a infraestrutura e a conectividade das instituições educacionais e a promulgação de legislações pelo Congresso Nacional, como o Projeto de Lei n. 235, de 2019, que objetiva instituir o Sistema Nacional de Educação – SNE. O relatório propõe, também, a sincronização de ações entre as diversas esferas federativas e um incremento no investimento orçamentário no domínio educacional para confrontar os desafios identificados.

No contexto das discussões do MEC sobre políticas educacionais, o ano de 2022 foi marcado pelas assinaturas de termos de cooperação com diversas multinacionais do setor de tecnologia da informação e com *big techs*⁶⁰.

Em abril de 2022, o ministério estabeleceu uma parceria com a Microsoft, por meio de um acordo de cooperação técnica, para disponibilizar o Office 365 Educacional, versão A1 – que engloba o Teams – a todas as secretarias de educação municipais e estaduais, bem como, a institutos e a universidades federais. Segundo anunciado pelo MEC (Microsoft..., 2022), o propósito da iniciativa foi assegurar que todos os/as docentes e os/as discentes do setor educacional público brasileiro, que somam mais de 38 milhões de pessoas, tenham acesso gratuito à referida plataforma. Essa ação disponibiliza uma gama de recursos para o processo de ensino e de aprendizagem mediado por tecnologia, incluindo a opção de ensino híbrido.

O Office 365 Educacional A1, que é oferecido gratuitamente e opera integralmente na nuvem, proporciona um ambiente de aprendizado *on-line* e colaborativo, acessível de qualquer local e por meio de diversos dispositivos. Segundo o MEC, esse serviço contribui para a transformação digital das mais de 130 mil escolas públicas do Brasil, apoiando as instituições na adaptação da ferramenta à realidade dos estudantes. Além disso, visa aprimorar e fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que respeitam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, eliminando barreiras e promovendo a participação integral de todos, inclusive daqueles com deficiências, em todos os ambientes educacionais.

Para Alessandra Karine, vice-presidenta de vendas para Setor Público, Saúde e Educação da Microsoft Brasil:

A Microsoft acredita que a tecnologia é uma importante ferramenta de apoio à educação. Com este acordo iremos beneficiar instituições de ensino e estudantes de todo o País com acesso a plataformas e softwares como Word, Excel, PowerPoint, OneNote e Outlook, que já se tornaram exigências no mercado de trabalho. Somadas

⁶⁰*Big techs* são as grandes empresas de tecnologia que dominam o mercado global. Elas são conhecidas por sua influência significativa na economia, na sociedade e na inovação tecnológica. As *big techs* incluem nomes como Google, Apple, Meta – anteriormente Facebook –, Amazon e Microsoft.

ao Microsoft Teams, que é utilizado por milhões de estudantes e professores no Brasil e em diversas outras regiões do mundo, será possível criar um ambiente colaborativo para o desenvolvimento de aulas no formato remoto ou híbrido e estimular o trabalho em grupo entre os estudantes (Microsoft..., 2022).

A parceria também teve como objetivo promover a implementação das ações do Programa de Inovação Educação Conectada – PIEC, do MEC, que visa apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e incentivar o uso de tecnologia digital na Educação Básica. O programa é estruturado em quatro dimensões – visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura – que se complementam e que devem estar em equilíbrio para que a tecnologia digital tenha um impacto positivo na educação.

Ao comentar sobre a parceria, André Castro, subsecretário de Tecnologia da Informação e Comunicação do MEC, à época, comentou:

O grande desafio da educação brasileira reside na equalização do ensino e acesso ao contexto digital. Atualmente, agravado pela pandemia. Ao mesmo tempo que precisamos nos preocupar com infraestrutura básica estrutural e conectividade, não podemos nos furtar a gerar resultados rápidos em sequência para aqueles que avançaram e continuam avançando, sendo capazes de recepcionar a jornada digital no ciclo de aprendizagem. Estamos buscando consolidar uma visão de transformação digital vertical do ensino, desde a base da conectividade, passando pela gestão acadêmica e informacional, alcançando novas experiências e habilidades digitais, incluindo a inovação no ensino (Microsoft..., 2022).

Sob justificativas semelhantes às apresentadas pelo subsecretário de Tecnologia da Informação e Comunicação do MEC, foi feito o lançamento da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, por meio do Decreto Presidencial n. 11.079, promulgado em 23 de maio de 2022. O documento foi apresentado pelo MEC no Fórum Mundial da Educação, em Londres, no Reino Unido, como uma resposta estratégica aos desafios educacionais exacerbados pela pandemia da covid-19, que resultou em interrupções significativas no processo educacional.

De acordo com o ministro da Educação naquele momento, Victor Godoy, as equipes estiveram empenhadas por mais de dois anos na criação da política, que está alinhada com discussões prévias realizadas com entidades internacionais renomadas, como a OCDE e o Banco Mundial. “Devido ao seu caráter inovador, o Brasil foi honrado com um convite para compartilhar seu Programa com outras nações durante o Fórum Mundial da Educação, em Londres” (Melo, 2022).

Por sua vez, Mauro Luiz Rabelo, secretário de Educação Básica do MEC em 2022, apontou que a formulação da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens baseou-

se em dados e em provas científicas, em reconhecimento de práticas exemplares globais e na consulta às redes de educação estaduais e municipais. “É possível afirmar que estas iniciativas possuem um grande potencial para apoiar os educadores e as redes educacionais na superação dos obstáculos atuais” (Melo, 2022).

A política delineada pelo decreto tinha como objetivo a implementação de estratégias coordenadas para mitigar as perdas de aprendizado ocorridas durante o período pandêmico, buscando combater a evasão e o abandono escolar. O decreto estabeleceu a necessidade de uma cooperação intergovernamental entre os diferentes níveis federativos do país, incentivando a adesão voluntária às iniciativas propostas.

Os princípios direcionadores da política incluíam a promoção da equidade no acesso e na permanência escolar, a asseguarção do direito à aprendizagem efetiva para todos/as os/as estudantes – com especial atenção àqueles/as em condições de vulnerabilidade – e a implementação de uma governança colaborativa entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Em vídeo institucional do MEC utilizado para a apresentação da iniciativa foram expostos os eixos da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Para esta pesquisa, foi feito o recorte da obra audiovisual sob o formato imagem, conforme a **Figura 6**.

Figura 6 – Eixos da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/live/voCi5akYCHM?si=dIxn2tx-KGSFZYr4>. Acesso em: 25 abr. 2024.

Composto por 13 artigos, o decreto que instituiu a política ressalta a importância do fortalecimento das competências de liderança e de gestão nas unidades escolares, bem como, da capacitação contínua dos/as profissionais da educação. Enfatiza, também, a resiliência dos

sistemas educacionais, definida como a habilidade de identificar e de responder de maneira eficaz a quaisquer circunstâncias que possam comprometer o acesso, a permanência e o sucesso educacional dos/as alunos/as.

Em análise do Decreto n. 11.079, de 2022, Villas Boas e Soares (2022) mencionam que a abordagem do tema poderia ter sido mais didática e mais integrada ao processo de avaliação. A expressão “recuperação do aprendizado” está desgastada e não reflete a necessidade de intervenções pedagógicas contínuas. O aprendizado não adquirido anteriormente não pode ser “recuperado” no mesmo contexto, sendo mais relevante a reestruturação do processo de aprendizagem que considere as necessidades atuais dos/as alunos/as. As pesquisadoras mencionam Luckesi para defender que a palavra “recuperação” é frequentemente associada à nota, o que denota o registro da qualidade do aprendizado e, não, o aprendizado em si.

A política de busca por alunos/as que deixaram a escola é positiva, pois oferece a eles/as a chance de retomar o trabalho pedagógico necessário para a aquisição do conhecimento. É igualmente importante remodelar o aprendizado para todos/as que têm necessidades educacionais, sem o estigma da “recuperação”, mas com o objetivo de continuidade dos estudos. A ênfase excessiva no uso de tecnologias e a falta de integração da “recuperação” do aprendizado ao processo de avaliação escolar, além de redações confusas e de objetivos pouco claros, se mostram presentes em várias seções do documento (Villas Boas; Soares, 2022).

Sob análise das autoras, reflete-se também que a expressão “recuperação do aprendizado” é vista como inadequada para se atingir os objetivos do decreto. No ano de retorno às aulas presenciais e de reestruturação do trabalho pedagógico, as escolas precisam de apoio para desenvolver intervenções pedagógicas contínuas que incluam todos/as os/as estudantes no processo educacional. O decreto foca apenas em evasão e em abandono escolar, enquanto as lacunas no aprendizado são um problema diário que afeta a todos/as os/as alunos/as, estudantes que precisam de apoio para não se tornarem desistentes ou não abandonarem as salas de aula.

Em última apreciação, a política do governo federal parece mais voltada ao alinhamento com grupos e com organizações do que para fornecer meios para que as unidades escolares operem com qualidade social. Por fim, o decreto se compromete com a criação de um Ecossistema de Inovação e Soluções Digitais e com a instituição de um Observatório Nacional de Monitoramento do Acesso e Permanência no Ensino Básico, bem como, com

uma Rede de Inovação para a Educação Híbrida, com o objetivo de apoiar novas formas de ensino e de aprendizagem.

Diante dessa conjuntura, cumpre ressaltar que no dia do lançamento oficial da política, ocorrido em 20 de junho de 2022, Victor Godoy, ministro da Educação, assinou durante a solenidade um termo de cooperação formalizando parceria com a empresa americana Google. Estabelecida durante um evento oficial com a presença de figuras proeminentes do governo nacional, a colaboração envolve a disponibilização de uma série de ferramentas digitais acadêmicas para educadores/as e discentes.

Dentre os recursos tecnológicos destinados às estruturas educacionais brasileiras, destaca-se o Ecossistema de Inovação e Soluções Educacionais Digitais – MECPlace. Essa plataforma seria ofertada sem custos aos estados e representaria um ambiente unificado, operando em um contexto aberto e colaborativo, em que uma variedade de soluções e de iniciativas é integrada. Essas soluções, que envolvem tecnologia da informação, têm como finalidade dar suporte às redes de ensino em suas diversas instâncias. A coordenação do projeto ficou sob a responsabilidade da Subsecretaria de Tecnologia da Informação e Comunicação, vinculada ao MEC.

Adicionalmente ao MECPlace, o acordo de cooperação técnica abrangeu outras soluções tecnológicas, cuja implementação teria o mesmo propósito de desenvolvimento e de suporte educacional:

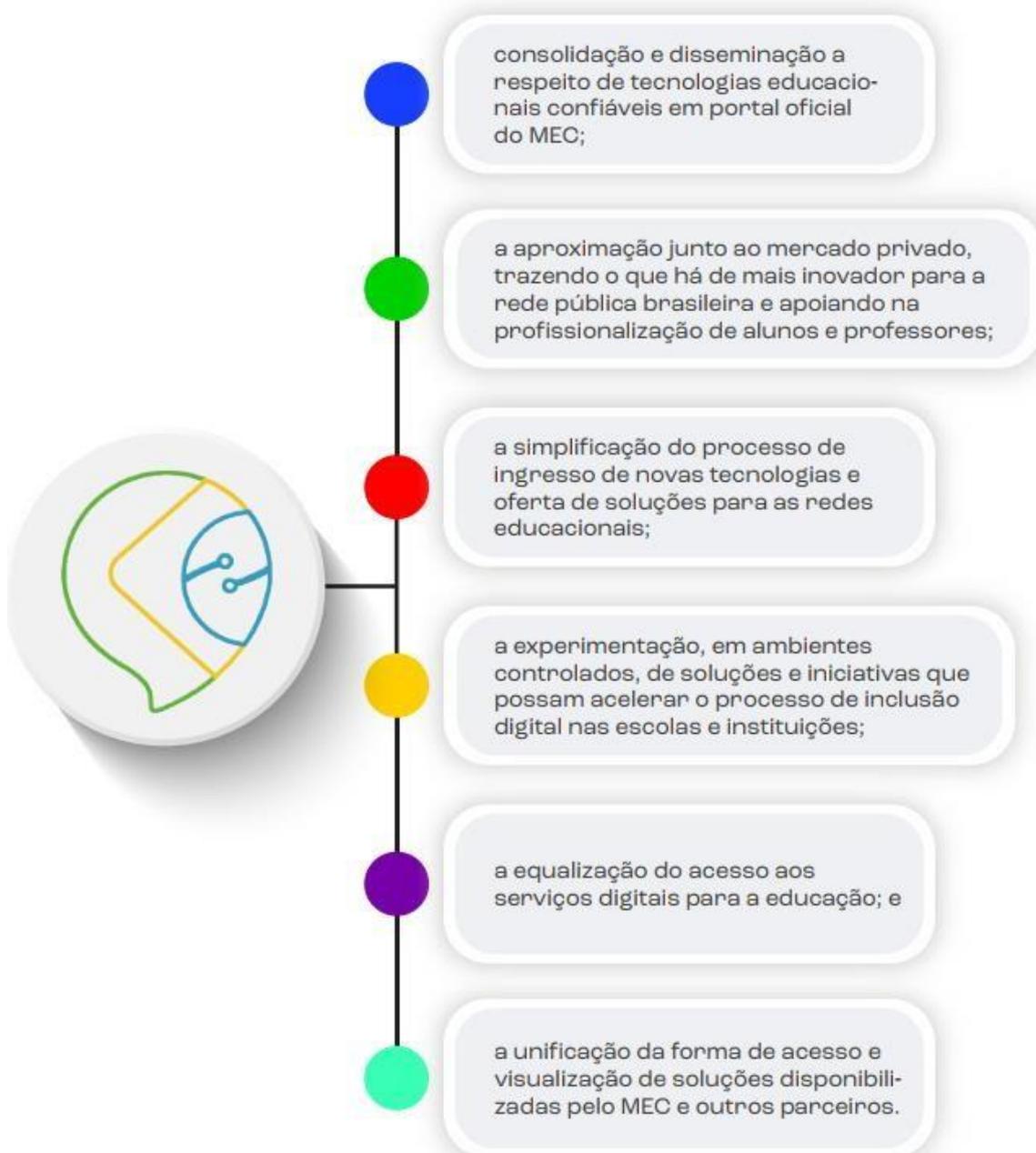
- ❖ Google Workspace for Education Fundamentals: conjunto de ferramentas educacionais gratuitas que oferece uma plataforma flexível e segura para ensino, colaboração e comunicação. As instituições educacionais podem aderir a esse serviço de forma voluntária e sem custos.
- ❖ Seja Incrível na Internet: programa voltado para a cidadania digital, que oferece trilhas de desenvolvimento para educadores/as, além de planos de aula e de atividades pedagógicas.
- ❖ Grasshopper: aplicativo de iniciação à programação que ensina raciocínio computacional de maneira acessível.
- ❖ Google Cloud Capacita+: iniciativa que fornece treinamentos *on-line* gratuitos em tecnologias de computação em nuvem, com o objetivo de capacitar profissionais na área.

Quanto a essas parcerias, por meio da plataforma MECPlace, nos meses de junho e de julho, o MEC assinou termos de cooperação com Adobe, Huawei, Oracle e AWS, utilizando-

se do lançamento de editais de chamamento público para permitir ampla participação de outras empresas na plataforma. Todas essas iniciativas foram divulgadas nas páginas, tanto do MEC quanto do governo federal, como parte do Programa Recupera Mais Brasil.

O relatório de gestão do MEC de 2022, ao mencionar a plataforma MECPlace, exhibe os seguintes benefícios:

Figura 7 – Benefícios do Ecossistema de Inovação e Soluções Educacionais Digitais – MECPlace



Fonte: Excerto retirado de Brasil (2023, p. 223).

A implementação de plataformas educacionais como o MECPlace requer uma percepção refinada das consequências culturais e sociais. A crise da covid-19 impulsionou a demanda por inovações tecnológicas educacionais, revelando, simultaneamente, disparidades significativas em equidade e em inclusão. É essencial uma fusão entre a necessidade premente de inovação pedagógica e a prevenção do colonialismo digital. Estratégias educacionais contemporâneas, como o ensino híbrido e o emprego de tecnologias educativas, necessitam ser calibradas com um olhar crítico que valorize a autonomia e a pertinência cultural.

Essa abordagem exige comprometimento com a customização de conteúdos e de práticas que espelhem e que respeitem as realidades locais, evitando a imposição de sistemas externos que possam prejudicar a identidade educacional de cada contexto. Portanto, a integração de novas tecnologias ao cenário educativo deve ser acompanhada por um diálogo constante e uma avaliação crítica, assegurando que o progresso tecnológico contribua para o desenvolvimento de um sistema educacional equitativo e representativo.

No âmbito educacional, o termo “novo normal” surgiu como adaptação aos desafios impostos pela pandemia de covid-19, adotado como um paradigma que engloba uma gama de estratégias pedagógicas e administrativas para manter a educação. Incluem-se aqui o ensino híbrido, a ampliação do uso de tecnologia educacional, os ajustes curriculares para as novas metodologias de ensino, o foco na saúde emocional de estudantes e de docentes e os protocolos de biossegurança para o ensino presencial.

Entretanto, é importante reconhecer que o “novo normal” não é um conceito inédito. É um elemento que, historicamente, ressurgiu em períodos de crise. Revitalizado para descrever as mudanças emergentes durante a pandemia, o termo carece de uma definição que ultrapasse seu uso recorrente para caracterizar transformações estruturais em diversas áreas, desencadeadas pela situação atual. “Novo normal” é um conceito multifacetado que reflete a convergência de diversas visões de futuro, todas elas endossando a manutenção do sistema (Leher, 2023).

As noções de “novo” e de “normal” carregam conotações positivas e esperançosas, o que explica sua aceitação e sua adoção generalizada, chegando a ponto de se tornarem conceitos naturalizados. Isso sublinha a importância de uma análise crítica de sua forma, de seu significado e de suas implicações práticas, especialmente no que diz respeito ao trabalho e à educação. A realidade concreta moldada pela pandemia gerou ideologias que se infiltraram no senso comum, formando uma linguagem nova. No entanto, essa linguagem revela que, sob uma fachada inovadora, esconde-se uma essência conservadora e muitas vezes vista como a única solução viável para a crise (Antunes, 2022).

O discurso em torno do “novo normal” desempenha um papel duplo: por um lado, oculta a natureza contraditória e histórica da crise; por outro, legitima reformas em andamento, cuja velocidade varia conforme o contexto. Ao analisar o “novo normal” sob a ótica do materialismo histórico, percebe-se que o termo não representa uma novidade para a realidade social, mas, sim, reforça práticas e elementos já existentes no tecido social (Leher, 2023).

A expressão “novo normal” pode ser interpretada como alinhada ao discurso dominante no setor educacional, que encara as circunstâncias atuais como inevitáveis e as tendências emergentes como definitivas. Segundo Antunes (2022), a popularização do termo facilita a implementação de mudanças radicais na operacionalização da educação, o que pode resultar em novas formas de precarização e agravar desigualdades preexistentes, tanto no âmbito educacional quanto no mercado de trabalho.

Assim, este capítulo visou elucidar a legislação aplicada à Educação Básica pública no Brasil durante a pandemia de covid-19, empregando uma análise temporal que abarcou os três anos críticos do período no país. A pesquisa concentrou-se nas respostas legislativa e educacional ao desafio imposto pela crise sanitária global, destacando as transformações ocorridas e as perspectivas para o futuro da Educação Básica no Brasil.

Inicialmente, destacou-se a atuação do CNE e as diretrizes estabelecidas para orientar as instituições educacionais em um contexto de crise. Em seguida, analisou-se as medidas de distanciamento social adotadas em 2020 e a subsequente implementação do ensino remoto como solução emergencial para a continuidade da educação. O ano de 2021, por sua vez, foi marcado pela evolução do ensino remoto ao modelo híbrido, combinando elementos do ensino presencial e a distância, e as implicações dessa transição para alunos/as e professores/as. Por fim, o processo de retorno às aulas presenciais em 2022 e a consolidação do “novo normal” na educação foram examinados, caracterizados pela integração de práticas pedagógicas e de tecnologias educacionais adaptadas ao contexto pós-pandêmico.

O próximo capítulo trará uma análise comparativa entre a agenda da política educacional brasileira no início do governo Bolsonaro e a legislação educacional vigente durante o período da pandemia de covid-19. Essa análise cotejará os objetivos, as estratégias e as prioridades estabelecidas no início da gestão com as medidas legislativas e regulatórias adotadas em resposta aos desafios impostos pela crise sanitária. Nesse cotejo, busca-se compreender como a agenda pré-pandêmica foi adaptada ou redirecionada para atender às necessidades emergentes do sistema educacional brasileiro. Além disso, será discutido o impacto das políticas implementadas no começo do mandato sobre a capacidade de resposta

do país à pandemia, bem como, as consequências a longo prazo dessas iniciativas para a educação no Brasil.

4 A PANDEMIA COMO LUPA DE PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA

É natural, é natural, mas a maioria ali é militante. Se você perguntar a fórmula da água, não sabe, não sabe nada. São uns idiotas úteis que estão sendo usados como massa de manobra de uma minoria espertalhona que compõe o núcleo das universidades federais no Brasil.

Jair Messias Bolsonaro, 2019⁶¹.

A declaração que figura na epígrafe foi dada em 15 de maio de 2019 pelo então presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, e ganhou notoriedade em diversos jornais de grande circulação nacional. A afirmação, feita na porta do hotel onde estava hospedado em Dallas, Texas, nos Estados Unidos, tinha como objetivo – como observado desde a campanha presidencial, em 2018 – colocar a sociedade contra professores e estudantes de escolas e de universidades públicas.

Essa reação presidencial ocorreu devido à mobilização popular em oposição à Reforma da Previdência e contra os cortes de investimentos na educação. O evento, denominado pelos participantes de “Dia Nacional de Greve da Educação” e também divulgado como “Tsunami da Educação”, foi marcado por uma massiva mobilização popular. Professores, estudantes, pais e responsáveis foram às ruas em defesa do direito à educação e à aposentadoria digna. A manifestação ocorreu não somente nas capitais brasileiras, mas se estendeu por mais de 200 cidades do país. Segundo levantamento realizado pelas entidades organizadoras, cerca de cinco milhões de pessoas aderiram ao movimento grevista ao longo do dia, evidenciando a adesão ao protesto (Melim; Muniz; Rocha, 2019).

A redução orçamentária da ordem de R\$ 5,84 bilhões de que trata a manifestação popular, efetuada no quarto mês do mandato de Bolsonaro, foi um indicativo precoce da intenção de se executar uma das diretrizes centrais da plataforma eleitoral de 2018: a contração e a limitação do setor público, acompanhada de uma diminuição na qualidade dos serviços providos. Tem-se, portanto, um ato representativo da estratégia governamental,

⁶¹Disponível em: https://youtu.be/payBU7v4djA?si=29X1u93aP_lZImfG (Bolsonaro..., 2019).

caracterizada pela promoção de um modelo que exacerbou as iniquidades estruturais em termos de classe social, de etnia e de identidade de gênero no contexto nacional.

Segundo Abrucio *et al.* (2020), Jair Bolsonaro ascendeu à presidência do Brasil com uma plataforma eleitoral que criticava o *establishment* político⁶² e a chamada “velha política”. Durante seu mandato como deputado, ele se posicionou contra a redemocratização do país, defendendo frequentemente o regime militar que governou o Brasil de 1964 a 1985, ativismo que se manteve após sua eleição como presidente.

Para os autores, o governo Bolsonaro foi caracterizado por sua oposição aos princípios da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), particularmente em relação ao aumento das atividades governamentais decorrentes do crescimento dos direitos de cidadania e dos mecanismos de controle e de equilíbrio estabelecidos pelo novo marco constitucional. Seu projeto político preconizou uma forma de democracia sem intermediários ou supervisão institucional das relações entre o governante e o povo.

Embora aparentemente ligado à ideia de devolver o poder aos legítimos detentores, o *slogan* defendido por Bolsonaro de “Mais Brasil, Menos Brasília”⁶³ sustentou uma visão de Estado que defende uma redução drástica da intervenção estatal, minimizando até mesmo a questão da desigualdade social, bem como, visando enfraquecer os controles institucionais em favor de um presidencialismo mais centralizador.

Essa visão de gestão de Bolsonaro pode ter substanciado diversas decisões em relação à política educacional, sobretudo no período pandêmico. Afinal, a pandemia de covid-19 impôs uma reconfiguração urgente das agendas educacional e pedagógica, levando a diretrizes excepcionais para assegurar a continuidade do ano letivo na Educação Básica. No contexto das políticas educacionais, as estratégias de mitigação dos impactos pandêmicos, conforme delineado nos documentos apresentados no capítulo anterior, representam uma atualização das diretrizes estabelecidas em décadas anteriores.

Desde a década de 1990, a mercantilização da educação tem avançado no Brasil por meio de métodos de privatização direta e indireta do ensino público. Porém, durante os anos

⁶²No artigo intitulado *Os partidos políticos em formação no Brasil pós-2013 e a retórica anti-establishment político*, Côrtes e Oliveira (2021) analisam a formação de partidos políticos no Brasil entre julho de 2013 e junho de 2017 e defendem que a denominação “anti-*establishment* político” é mais precisa para descrever discursos dessa ordem do que outros termos como “populismo”, “antielitismo”, “*outsiders*”, “antissistema”, “antipolítica” e “antipartidismo”.

⁶³A Secretaria Especial do Tesouro e Orçamento – SETO do Ministério da Economia destacou o ajuste fiscal e o plano Mais Brasil, Menos Brasília como pontos centrais de sua atuação nos anos do governo Bolsonaro. Ver mais em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2022/dezembro/consolidacao-do-ajuste-fiscal-e-do-plano-mais-brasil-menos-brasilia-estao-entre-os-destaques-da-secretaria-especial-do-tesouro-e-orcamento>.

de 2020, de 2021 e de 2022, as medidas adotadas em resposta à pandemia exacerbaram questões crônicas do sistema educacional brasileiro. As políticas controversas e a comunicação ineficaz entre órgãos governamentais geraram conflitos públicos e confusão sobre as estratégias de combate à pandemia no setor educacional.

Por meio de três seções, este capítulo tem como objetivo cotejar a política educacional brasileira desde o início do governo Bolsonaro com a legislação implementada durante a pandemia ocasionada pela covid-19. Para tanto, seguindo a categoria teórica-metodológica gramsciana de Estado Integral/Ampliado, sob o viés do materialismo histórico dialético e a partir da análise documental das fontes primárias e secundárias tratadas até aqui, apresenta-se os resultados da pesquisa consubstanciados, baseados em três categorias analíticas: federalismo, gestão educacional e financiamento da educação.

Sob efeito cascata, chega-se a, no mínimo, três constatações: 1) a ausência de liderança e de gestão educacional coesas resultou na transferência de responsabilidades da União para estados e municípios, criando um vácuo na administração do setor; 2) a insuficiência de recursos públicos para o financiamento da Educação Básica permitiu que o setor privado se apropriasse da educação como um mercado rentável e 3) a crescente plataformização da Educação Básica apresenta-se como fenômeno intensificado pela pandemia. Da totalidade dessas afirmativas somada aos aspectos conjunturais resultam as implicações da precarização para a qualidade e a equidade da educação – referenciadas socialmente –, reflexão que dá título ao presente capítulo.

4.1 FEDERALISMO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escolha entre um modelo de Estado unitário – centralizado – ou federativo – descentralizado – reflete a complexidade de um país e influencia a organização e a implementação das decisões coletivas. O federalismo é frequentemente adotado em nações em que as questões territoriais tornam a governabilidade mais complexa, exigindo mecanismos específicos para a gestão de conflitos e a construção do sistema político. O Brasil é um exemplo claro de um país que adota o federalismo devido à sua complexidade territorial. A trajetória do modelo no Brasil ilustra como essa escolha é uma resposta à sua complexidade territorial, sendo crucial para enfrentar desafios históricos como a construção da democracia e a redução das desigualdades (Abrucio, 2022).

A evolução do federalismo no Brasil, desde a redemocratização, em 1985, até a promulgação da Constituição Federal de 1988⁶⁴, estabeleceu um modelo cooperativo, no qual a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios possuem autonomia e competências próprias:

A ordem política instituída pela Constituição de 1988 procurou garantir um federalismo mais democrático, equilibrado e voltado ao combate às desigualdades territoriais, numa combinação inédita marcada por cinco componentes principais: primeiro, o federalismo triádico, com a novidade do município como ente federativo; segundo, o maior equilíbrio tributário, tanto no que se refere aos recursos próprios de cada ente como especialmente pelas formas de participação e transferências institucionalizadas do orçamento global, favorecendo um melhor combate das desigualdades territoriais; terceiro, a expansão do Estado de bem-estar social por meio da descentralização com coordenação federativa, utilizando-se do modelo dos Sistemas Nacionais de Políticas Públicas; quarto, a ampliação e consolidação de salvaguardas federativas, com um modelo de governança mais intergovernamental e menos centralizado; e, em quinto lugar, durante dois mandatos seguidos, a construção de um relacionamento democrático e baseado na cultura da negociação federativa entre o presidente, os governadores e os prefeitos (Abrucio, 2022, p. 136).

Abrucio (2022) explica que a transformação dos municípios em entes federativos no Brasil, conforme a nova ordem constitucional, representa um marco significativo, conferindo-lhes ampla autonomia política, administrativa e tributária. Essa mudança é inédita em outras federações, em que apenas alguns governos locais fazem parte do pacto federativo.

Para o autor, no Brasil, os governos locais tornaram-se fundamentais na implementação das principais políticas públicas, especialmente na provisão de serviços sociais básicos. Essa nova posição também transformou as eleições municipais, que ocorrem no meio do período dos mandatos presidencial e de governadores, em um elemento-chave do sistema político brasileiro, afetando o cálculo de todos os atores políticos. No entanto, a ausência de sistemas próprios de justiça e de controle cria uma desigualdade de poder em relação aos estados e à União.

Apesar do aumento de poder, muitos municípios enfrentam limitações na capacidade estatal devido a entraves econômicos, a baixo capital humano e a fragilidades na gestão

⁶⁴A Constituição Federal de 1988 trata sobre o federalismo em diversos artigos, estabelecendo a estrutura e os princípios do federalismo cooperativo no Brasil. O artigo 1º estabelece a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados e dos municípios e do Distrito Federal. O artigo 18 define a organização político-administrativa do Brasil, composta pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, todos autônomos. O artigo 23 estabelece as competências comuns entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O artigo 25 dispõe sobre a organização dos estados e sobre a competência legislativa estadual. O artigo 30 define as competências dos municípios. O artigo 34 trata da intervenção federal nos estados e nos municípios. Por fim, o artigo 60, § 4º, estabelece que a forma federativa de Estado não pode ser objeto de emenda constitucional. Esses artigos, entre outros, formam a base do federalismo no Brasil, garantindo a autonomia dos entes federativos e a cooperação entre eles para a implementação de políticas públicas.

pública, resultando em desigualdades na capacidade de exercer plenamente suas funções constitucionais. O arcabouço federativo pós-1988, no entanto, equilibrou a estrutura orçamentária do país, proporcionando maior autonomia tributária e transferências obrigatórias, como os Fundos de Participação e o Fundeb, essenciais para se combater as desigualdades territoriais (Abrucio, 2022).

A expansão do *welfare state* brasileiro, iniciada em 1988 e consolidada por reformas subsequentes, baseia-se em uma descentralização municipalista coordenada pela União. Esse federalismo cooperativo é sustentado por Sistemas Nacionais de Políticas Públicas, que incluem definições normativas nacionais e mecanismos de apoio aos governos subnacionais.

Outro elemento apresentado por Abrucio (2022) diz respeito ao avanço das salvaguardas federativas, que fortaleceu a capacidade dos estados e dos municípios de defenderem seus interesses, evitando um centralismo indevido. A governança de políticas públicas inclui a participação dos governos subnacionais em fóruns federativos, garantindo legitimidade às decisões nacionais. A relação entre presidentes e governantes subnacionais evoluiu para um modelo de negociação, fortalecendo o associativismo e a barganha federativa.

Ainda há, no entanto, desafios a serem enfrentados, como o fortalecimento das capacidades estatais locais, a republicanização da política subnacional, a cooperação federativa nos planos tributário e orçamentário e a expansão dos Sistemas Nacionais de Políticas Públicas. Mesmo assim, o modelo federativo brasileiro avançou significativamente na redução das assimetrias estruturais, promovendo a integração territorial, o regionalismo estadual, o combate às desigualdades e o fortalecimento dos municípios na implementação de políticas públicas e na construção da cidadania.

Arretche (2020) e Abrucio (2022) coadunam na conclusão de que a descentralização das políticas públicas foi concebida como um mecanismo para promover a democratização, a participação social e a *accountability* (Arretche, 2020). Inclusive, ao longo dos anos, conforme Abrucio *et al.* (2020), a coordenação intergovernamental expandiu-se significativamente, especialmente nas áreas de saúde e de educação, com a União desempenhando um papel central na coordenação dessas políticas. Exemplos notáveis incluem o SUS e o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, que contribuíram para a redução das desigualdades regionais e o desenvolvimento das capacidades estatais dos governos subnacionais.

Apesar desses avanços, a descentralização não resultou automaticamente em democratização, uma vez que dependia das capacidades administrativas e fiscais dos

municípios. A competição entre cidades, sem uma coordenação nacional eficaz, também levou a um municipalismo autárquico. Nesse sentido, a cooperação entre os diferentes níveis de governo é destacada como essencial para se evitar políticas contraditórias e desperdício de recursos.

Para Arretche, Marques e Faria (2019), a coordenação nacional foi fundamental para a universalização dos direitos sociais e a melhoria da qualidade das políticas públicas. Ao longo de mais de duas décadas – de 1995 a 2016 – foram implementados mecanismos de coordenação nacional com o objetivo de avançar na universalização dos direitos sociais conforme a Constituição.

Na década de 1990, o foco foi no fortalecimento da coordenação nacional, estabelecendo parâmetros nacionais para políticas públicas, redistribuindo recursos e combinando transferências voluntárias para programas federais. Essas ações foram cruciais para expandir a cobertura em saúde e as matrículas escolares, especialmente no Ensino Fundamental.

Ademais, segundo os autores, nos anos 2000, houve uma continuidade nesse fortalecimento, com esforços para ampliar ainda mais a cobertura das políticas públicas. Exemplos incluem a indução federal para aumento das vagas na Educação Infantil e no Ensino Médio, além da institucionalização da política de assistência social. Também foram adotadas medidas para melhorar a qualidade das políticas públicas, promovendo equidade e inclusão.

A evolução do federalismo no Brasil destaca a construção de um modelo cooperativo que integra o compartilhamento de competências, a descentralização da implementação de políticas e a coordenação nacional com mecanismos redistributivos e de indução. Contudo, é importante salientar o processo de desmonte nas áreas de educação e de saúde intensificado pelo neoliberalismo, conforme abordado no capítulo 2.

Ferrari, Araujo e Cara (2023) destacam que a Emenda Constitucional n. 95, de 2016, exemplifica esse desmonte, resultando em perdas significativas de financiamento para a saúde e a educação em 2019, comprometendo o SUS e as metas do Plano Nacional de Educação. Após a aprovação da “Emenda do Teto de Gastos”, em 2016, houve diminuição das transferências federais que incentivavam a implementação de políticas públicas em nível subnacional.

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC são mudanças que restringiram os arranjos curriculares e precarizaram a contratação de docentes. Além disso, o Fórum Nacional de Educação, criado a partir de demanda da Conferência Nacional de Educação de 2010, sofreu

alterações em sua composição e em seu funcionamento em 2017, gerando protestos e levando à constituição do Fórum Nacional Popular de Educação como um espaço de resistência.

Com a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, houve a ascensão de uma agenda moral defendida por setores religiosos, resultando em ataques a escolas e a docentes e em propostas de ensino domiciliar e de militarização de escolas, essa última concretizada por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, a partir de 2019. Nesse mesmo ano, quando se deu o início do governo Bolsonaro, houve uma mudança radical na coordenação federativa pelo governo nacional, com a centralização de decisões estratégicas e o enfraquecimento da gestão nacional em áreas como saúde, educação e assistência social.

A descoordenação federativa levou os governos subnacionais a ocuparem os vácuos deixados pela esfera central (Abrucio *et al.*, 2020). O governo Bolsonaro, desde seu início, expôs uma visão política do federalismo – “Mais Brasil, Menos Brasília” – fundamentada na ampliação da autonomia subnacional em detrimento do papel coordenador da União. Trata-se de um federalismo compartimentado, mais profundo que a lógica dualista clássica.

Abrucio *et al.* (2020) destacam que a atuação do MEC durante a gestão bolsonarista, mesmo antes da pandemia, foi marcada por tensões e por alinhamentos entre agendas morais e ideológicas e práticas da política educacional. Isso se evidenciou nas diversas tentativas de implementação de projetos doutrinadores, como o programa Future-se, o *homeschooling* e o movimento Escola Sem Partido, além da inércia da pasta durante a emergência em saúde global. Essa falta de diálogo – sendo a comunicação item essencial para a prática democrática e a gestão de crises –, somada à precariedade ministerial, resultou em uma série de instrumentos normativos que não incluíam medidas para mitigar os danos causados pela ausência dos/as discentes nas escolas ou para preparar os/as docentes para o ensino remoto, nem promoviam a colaboração entre os entes federados.

A pandemia de covid-19 intensificou a crise federativa no Brasil, que vinha se agravando desde 2019 sob o governo de Jair Bolsonaro:

A discussão sobre a COVID-19 como evento crítico é a ‘linha de chegada’ de uma análise segundo a qual o governo Bolsonaro tem buscado, desde o início, mudar relações intergovernamentais, processo que na pandemia tem sua forma mais intensa. Em termos contrafactuais: inexistindo a pandemia, não existiria esse confronto? Nossa resposta é não, pois ele já vem ocorrendo desde 2019, foi escalando o nível de enfrentamento e, com o surgimento da pandemia, esse acelera um processo em curso. Dada a complexidade do fenômeno sanitário, as consequências negativas do padrão intergovernamental bolsonarista se ampliam (Abrucio *et al.*, 2020, n.p).

De acordo com os autores, a ausência de coordenação nacional na gestão da crise sanitária resultou em dificuldades na execução de serviços compartilhados entre União, estados e municípios. O governo Bolsonaro rompeu com o modelo de articulação interfederativa, levando a respostas fragmentadas e à competição entre os níveis de governo. Portanto, segundo a análise dos autores, mesmo sem a pandemia, esses confrontos estavam em curso desde 2019 e foram se intensificando. A emergência em saúde apenas acelerou o processo.

A pandemia expôs as falhas estruturais do sistema educacional brasileiro, evidenciando a desarticulação entre os entes federativos. Destaca-se, desse modo, a necessidade de maior cooperação entre os diferentes níveis de governo para se garantir o direito à educação de qualidade. A resposta do Estado à crise ocasionada pela covid-19, no entanto, foi marcada por um processo decisório complexo e por desigualdades significativas, com forte dependência política e financeira dos estados e dos municípios em relação ao governo federal.

Nesse contexto, Abrucio *et al.* (2020) introduzem o conceito de “federalismo bolsonarista” para descreverem a falta de coordenação federativa durante a crise, o desprezo pelos princípios de colaboração entre os poderes e a oposição aos governos subnacionais. A pandemia serviu como pano de fundo para um projeto de retração democrática e de fragmentação política. A instabilidade federativa no Brasil, exacerbada pela pandemia, insere-se nessa conjuntura de encolhimento das políticas públicas e da democracia desde 2016, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. O desmonte das áreas da saúde e da educação já estava em curso antes da explosão de contágio pelo vírus, com eventos significativos até o início de 2020.

Para Abrucio *et al.* (2020), a pandemia revelou três dimensões do “federalismo bolsonarista”:

1. Omissão na coordenação intergovernamental: o governo central não coordenou os esforços intergovernamentais, baseando-se em uma autocracia federativa e enfraquecendo as arenas de cooperação.
2. Conflito federativo: a lógica de *burden shifting*, em que o fardo do combate à pandemia foi transferido para governadores/as e prefeitos/as, intensificou os conflitos entre os níveis de governo.
3. Negacionismo federativo: o governo federal não reconheceu a competência constitucional dos estados e dos municípios para lidar com o enfrentamento à pandemia.

A ausência de coordenação intergovernamental pelo governo federal, descrita como uma política de inação, contribuiu para a aceleração do “federalismo bolsonarista”, caracterizado por um projeto político centralizador e autoritário. A pandemia expôs esse modelo, no qual o governo central apostou no conflito federativo e no enfraquecimento da cooperação intergovernamental.

A gestão do presidente Jair Bolsonaro promoveu um federalismo compartimentalizado, com uma divisão rígida de funções entre os níveis de governo, uma vocação autocrática e uma postura confrontadora, modelo incompatível com o federalismo brasileiro, que depende da articulação interfederativa. Para Couto, Correia e Carrieri (2023), a liderança política do mandatário durante a pandemia foi marcada por descoordenação federativa. Os autores afirmam que análises de vídeos oficiais indicam que a liderança presidencial promoveu desagregação e descoordenação, contrariando a literatura sobre liderança pública e favorecendo suas próprias concepções.

Sendo assim, a crise sanitária no Brasil tomou proporções maiores devido à falta de respostas adequadas por parte do sistema federativo, com os entes federados agindo sem a essencial coordenação do governo central ou sem a observância de parâmetros comuns. O país, com tradição de descentralização educacional e de fortes desigualdades sociais, enfrentou desafios significativos, sobretudo pelas mudanças abruptas em seu sistema federativo, como já citado.

Nas décadas que antecederam o período marcado pela covid-19, embora o governo fosse descentralizado, havia um envolvimento relevante das gestões em termos de políticas educacionais, enquanto o Ministério da Educação mantinha suas funções de coordenação e de avaliação de todo o sistema.

No cenário recente, para o enfrentamento eficaz da pandemia, seriam necessárias uma diretriz estratégica e uma estrutura de governança robusta que permitissem a atuação coordenada dos três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – e de todos os níveis federativos – União, estados, municípios e Distrito Federal –, com mecanismos adequados de monitoramento e de transparência. Corrobora essa visão a auditoria do Tribunal de Contas da União – TCU que, em junho de 2020, revelou a ausência de uma diretriz estratégica do governo federal para combater a disseminação e efetuar o tratamento da doença.

A rápida implementação dos ensinos remoto e híbrido pelas redes municipais e estaduais durante a crise sanitária, refletiu as condições socioeconômicas desfavoráveis de grande parte da população. A educação, tratada de modo homogêneo, foi forçada a se

virtualizar devido ao contexto pandêmico, perpetuando práticas preexistentes no cenário educacional brasileiro e revelando uma desarticulação entre os níveis de governo na gestão dos problemas da área.

As taxas de analfabetismo e de evasão escolar, que evidenciam a violação do direito à educação, ilustram as desigualdades inerentes à sociedade brasileira e ao projeto educacional. Durante a pandemia, essas contradições foram amplificadas, tornando-se ainda mais visíveis e destacando a falta de coordenação entre União, estados e municípios.

Isso fez com que os governos estaduais, responsáveis pela educação secundária, e os municipais, responsáveis pelas educações primária e inicial, assumissem o protagonismo em termos de ações estatais, acompanhados por atores não governamentais. E essas políticas, nos níveis estadual e municipal, mostraram bastante heterogeneidade.

Moraes, Mariano e Dias (2021) relatam que 63% das secretarias de educação municipais não estabeleceram estratégia de educação assíncrona e que 37% não utilizaram recursos tecnológicos durante o fechamento das escolas, enquanto que no setor dependente dos governos estaduais, apenas 40% das unidades escolares fizeram uso de recursos tecnológicos.

Diante disso, muitas decisões foram deixadas para as equipes diretivas de cada escola ou para os/as próprios/as docentes, aprofundando as desigualdades e sobrecarregando a comunidade escolar, obrigando as escolas a tomarem decisões por falta de diretrizes centrais. Também houve a amplificação das diferenças do ensino público com relação ao setor privado, cujas escolas contaram com mais recursos para o ensino remoto.

Outro ponto que merece destaque é a instabilidade ministerial, mais um fato que materializou um descompromisso significativo no combate à pandemia na gestão bolsonarista. Entre 2020 e 2022, conforme detalhado no capítulo 3, o MEC foi marcado por decisões políticas inconsistentes, com cinco ministros diferentes nomeados por Bolsonaro. Alguns desses ministros estiveram envolvidos em escândalos de corrupção e em polêmicas, incluindo ataques ao STF e declarações racistas e xenofóbicas. As nomeações apresentavam perfis incompatíveis com os valores democráticos e com a garantia do direito à educação.

O avanço da hibridização e da militarização das escolas, parte de um programa governamental para enfraquecer a educação pública, foi notável. Em 2020, foi criada a Associação Nacional de Educação Básica Híbrida, apresentada como solução para as atividades remotas na educação pública. Esse movimento, endossado pelo Projeto de Lei n. 2.497, de 2021, visava ajustar a formação humana às transformações do capital, justificando a flexibilização de modelos educacionais.

A omissão do MEC permitiu que atores privados se fortalecessem no campo das políticas em educação. A militarização das escolas, em andamento desde antes da pandemia, foi acelerada com a criação de escolas cívico-militares. Estrategicamente, a crise sanitária serviu como uma cortina de fumaça, dificultando a resistência ao avanço militar na educação.

Mesmo com recomendações contrárias ao retorno presencial das aulas, como as emitidas pela Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, a gestão de crise no campo da educação determinou um retorno presencial apressado, resultando na expansão massiva da contaminação pelo vírus, como, por exemplo, em Manaus, no mês de julho de 2020. Nesse sentido, o Relatório n. 1, de 2021, de comissão externa da Câmara dos Deputados, indicou a ausência de prioridade para a educação, a redução orçamentária, o atraso na implementação de medidas e a inadequação estrutural das escolas.

A autonomia subnacional, parte do federalismo, foi destacada, mas a falta de coordenação federal, com a definição de padrões mínimos para o retorno presencial e de medidas preparatórias, foi evidente. Os entes subnacionais buscaram alternativas de forma descoordenada, sofrendo as consequências de decisões erradas.

A gestão bolsonarista descaracterizou o federalismo, promovendo um projeto de retração democrática. Isso pavimentou o caminho para atores como o Todos Pela Educação pautarem o debate em torno do Sistema Nacional de Educação – SNE em meio a uma crise institucional e democrática generalizada. Instrumentos frágeis, como os Arranjos de Desenvolvimento da Educação, foram categorizados como regime de colaboração.

No financiamento da educação, apesar da aprovação do novo Fundeb e do Programa Brasil na Escola⁶⁵, a complexidade das relações intergovernamentais e a ausência de um SNE dificultaram a coordenação e a cooperação federativa. Para enfrentar a crise, seria necessária a injeção de recursos em programas existentes e o aumento da contribuição financeira por parte da União. A inoperância do MEC na política nacional de educação e a falta de capacidade para subsidiar, articular, promover, coordenar, assegurar e propor ações em prol da educação pública de qualidade foram explícitas. Suas funções se resumiram ao caráter sugestivo, com o argumento central embasado na autonomia dos entes federados (Ferrari; Araujo; Cara, 2023).

Apesar desse contexto, existiram iniciativas locais e cooperativas entre estados e municípios que buscaram superar a inação e a negligência decorrentes da descoordenação

⁶⁵“Instituído pela Portaria nº 177, de 30 de março de 2021, o programa tem por objetivo precípua induzir e fomentar estratégias e inovações para assegurar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar com equidade e na idade adequada dos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental [...] Ele terá como público alvo as Unidades Escolares ofertantes dos anos finais do ensino fundamental, sendo estruturado em três eixos: Apoio técnico e financeiro às escolas; Valorização de boas práticas; e Inovação”. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola>. Acesso em: 1º jul. 2024.

promovida pelo governo federal. Essas ações também revelaram conflitos entre as esferas estaduais e municipais em atividades destinadas a mitigar os efeitos da pandemia (Gil, 2021). Governos estaduais e municipais enfrentaram uma realidade complexa, em que, mesmo agindo de forma responsável, encontraram obstáculos de descoordenação e conflito interfederativo, agravados durante a emergência em saúde global.

Segundo De Paiva, Torrezan e De Paiva (2023), a resposta brasileira à pandemia evidenciou fragilidades na descentralização e no federalismo cooperativo, indicando uma transição para um federalismo coercitivo, caracterizado pela obstrução dos canais de diálogo entre os diferentes níveis de governo e pelo esvaziamento de instituições federativas. A litigância fomentada pelo governo federal, incluindo ameaças e punições a governos estaduais e locais com posicionamentos divergentes, impediu a construção de estratégias coordenadas e de responsabilidades compartilhadas.

Para Simoni Junior, Lazzari e Fimiani (2023), no âmbito do federalismo fiscal, a atuação da União durante a pandemia revelou uma estratégia de coordenação conflitiva e negativa. Embora houvesse consenso na reposição de fundos de participação, a recomposição arrecadatária subnacional gerou clivagens entre governo federal e Poder Legislativo, dividindo partidos e polarizando estados ricos e pobres. A omissão do Executivo resultou em uma segmentação regional predominante e em resultados subótimos, mesmo para atores do próprio governo federal.

A emergência em saúde causada pela covid-19 teve duas consequências significativas para o federalismo brasileiro. Primeiramente, a crise incentivou e reforçou a cooperação interestadual. Essa cooperação foi intensificada pela ausência de uma autoridade política central e pelo conflito federativo iniciado pelo presidente Bolsonaro em 2019. Embora a continuidade dessa cooperação ainda precise ser verificada, a pandemia pode ter fortalecido a colaboração horizontal entre os estados.

Em segundo lugar, a grave conjuntura sanitária funcionou como um “laboratório do federalismo”, destacando inovações subnacionais como formas de enfrentar a crise. No âmbito municipal, consórcios intermunicipais desempenharam papel crucial na definição de medidas comuns de combate à covid-19, como decretos de *lockdown* e calendários escolares:

Entretanto, um cenário diferente pode emergir da crise sanitária: o aprendizado sobre a importância do federalismo cooperativo no país, não só no funcionamento cotidiano das políticas públicas, mas, sobretudo, nos momentos em que predominam situações de *complex intergovernmental problem*. O período pós-pandemia deve gerar situações muito complexas em termos de crise social e econômica, tendendo a reforçar ainda mais a importância da cooperação intergovernamental na Saúde, além

de outras áreas, como Educação e Assistência Social, mobilizando-as na reconstrução da sociedade brasileira.

Se o país realmente aprenderá que preservar um federalismo cooperativo é essencial para evitar novos fracassos, ainda é uma questão em aberto. Mas o exemplo da descoordenação intergovernamental no enfrentamento da COVID-19 ficará registrado como uma triste página de nossa história (Abrucio *et al.*, 2020, n.p).

A análise dos autores permite inferir que, apesar do balanço negativo da covid-19 no Brasil, as instituições políticas e as regras do federalismo brasileiro mostraram-se capazes de lidar com o problema intergovernamental complexo. A pandemia pode ter contribuído para fortalecer a cooperação e a coordenação entre os diferentes níveis de governo, oferecendo perspectivas positivas para as relações intergovernamentais e para o federalismo no período pós-pandêmico.

A crise sanitária também abriu uma janela de oportunidade para um maior protagonismo dos organismos internacionais, acentuando o caráter multiescalar das políticas educacionais. As entidades multilaterais desempenharam um papel central, mas não uniforme, na definição das agendas globais e regionais. Um exemplo notável foi a formação da Coalizão Mundial para a Educação, em março de 2020, liderada pela Unesco e com a participação de outras agências multilaterais, do setor privado e de organizações da sociedade civil, mobilizando apoio e coordenando respostas em níveis local, nacional, regional e global (Galzerano, 2021).

Na América Latina, os organismos internacionais implementaram duas formas principais de intervenção durante a pandemia: a assistência técnica direta aos governos e a coordenação de respostas educacionais. No período, administrações municipais e estaduais firmaram acordos com empresas tecnológicas para a provisão de plataformas virtuais de ensino (Galzerano, 2021), exemplo que ilustra o protagonismo das Organizações da Sociedade Civil – OSCs.

O movimento Todos Pela Educação, com o apoio de grandes empresas brasileiras e do BID, desempenhou um papel significativo nas discussões sobre as resoluções do CNE durante a pandemia. Paralelamente, a Fundação Lemann elaborou um guia para orientar as secretarias de educação na flexibilização curricular (Galzerano, 2021). Lamosa (2020) fornece outros exemplos de colaboração relevante de *think tanks* e de fundações privadas com instâncias subnacionais na organização da educação a distância.

A falta de coordenação eficaz entre os níveis federal, estadual e municipal de governo contribuiu para a fragmentação das políticas educacionais e para a desigualdade na distribuição de recursos. A ausência de uma estratégia unificada e a dependência de

iniciativas privadas para suprir lacunas no financiamento público refletem tal desarticulação federativa. Essa situação, por sua vez, agravou as disparidades regionais e comprometeu a capacidade dos governos locais de implementar políticas educacionais de forma equitativa e eficiente, exacerbando as desigualdades no acesso, na permanência escolar e na qualidade da educação. Nesse contexto, a crise covídica também expôs as fragilidades do financiamento público da educação, criando um ambiente favorável para a expansão da iniciativa privada no setor educacional.

Na próxima seção, será examinado como o subfinanciamento público foi fator determinante para que a Educação Básica se tornasse um nicho de mercado atraente para empresas privadas, analisando-se as implicações dessa dinâmica nas relações público-privadas, bem como, na qualidade socialmente referenciada e na equidade da educação oferecida.

4.2 O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS

Como visto até o presente momento, a burguesia, ao longo da história, tem desempenhado um papel orgânico no cenário político nacional, moldando a formação da classe trabalhadora conforme seus interesses. A atuação do empresariado na educação pública brasileira foi iniciada na década de 1930, com a criação do sistema nacional de formação profissional, visando qualificar trabalhadores/as para as indústrias emergentes. Com o advento do neoliberalismo, os/as empresários/as passaram a agir de forma mais articulada, atendendo aos interesses de sua classe e atuando como um bloco social ético-político consistente e dirigente.

Contudo, embora o movimento corporativo brasileiro no campo educacional remonte ao início do processo industrial, no século XX, sua atuação e seu protagonismo intensificaram-se nas últimas três décadas. Para melhor entendimento de como se dá essa atuação, cabe ressaltar a diferenciação defendida por Rikowski (2018) entre os processos de privatização **da** educação e de privatização **na** educação. Para o pesquisador, a diferença está no foco e na abrangência dos mecanismos envolvidos.

Segundo Rikowski (2018), a privatização **da** educação refere-se à transferência de responsabilidades e de controle do setor público para o setor privado. Isso pode incluir a gestão de escolas, a propriedade de instituições educacionais e a oferta de serviços educacionais diretamente por empresas privadas. Nesse contexto, a educação deixa de ser

fornecida pelo Estado e passa a ser oferecida por entidades privadas, que podem cobrar por esse serviço.

Sob outro aspecto, o autor defende que a privatização **na** educação envolve a introdução de práticas, de recursos e de parcerias privadas dentro do sistema público de ensino. Isso pode incluir a adoção de materiais didáticos produzidos por empresas privadas, o uso de softwares e de sistemas de gestão escolar desenvolvidos por corporações e a implementação de programas patrocinados por entidades privadas. Nesse caso, a educação ainda é majoritariamente pública, mas há crescente influência e participação do setor privado nas práticas e nas políticas educacionais.

Pragmaticamente, para Rikowski (2018), enquanto a privatização **da** educação implica uma mudança estrutural em que o setor privado assume o controle da oferta educacional, a privatização **na** educação envolve a incorporação de elementos privados dentro do sistema público existente. Essa distinção é crucial para se entender as diferentes formas de influência do setor privado na educação pública.

Segundo os pressupostos gramscianos, os/as empresários/as são “intelectuais de novo tipo”, organizando a educação para atender às necessidades de sua classe com uma formação pragmática e utilitarista. O empresariado busca controlar o processo educacional e submeter a escola pública à sua hegemonia, em íntima relação com o Estado e com o setor privado internacional (Andrade; Argollo; Lamarão, 2021).

Os mecanismos de atuação dos entes corporativos a partir dos ensinamentos de Antonio Gramsci são consubstanciados em alguns conceitos, tais como: Estado Integral, intelectual orgânico, aparelhos privados de hegemonia, hegemonia e partido. Nessa perspectiva, o Estado é uma criação da sociedade de classes e da luta de classes, sendo indissociável das sociedades civil e política. Portanto, estrutura e superestrutura estão interligadas em um processo orgânico, ampliando-se em um contexto de luta de classes.

Nos últimos anos, a crise orgânica do capital entrou em uma nova fase de expansão, com a economia mundial voltando-se para o mercado financeiro. Grandes conglomerados mercantis passaram a ser envolvidos no sistema educacional brasileiro. Isto é, a classe empresarial começou a demonstrar um interesse contínuo na educação brasileira. Segundo Souza e Shiroma (2022, p. 4) “[...] no contexto da financeirização globalizada, a educação pública passa a ser mais um espaço de valorização do valor, e as contrarreformas operadas permitem essa acumulação, particularmente as que avançam sobre o papel do Estado”.

Como apontado no capítulo 2, o empresariado brasileiro não age de forma independente, mas em conformidade com aparelhos privados de hegemonia de atuação

internacional, legitimando suas ações por meio de influências no campo legislativo dos países membros. Incluem-se entre essas organizações o BID, a CEPAL, a OCDE, a Unesco, o Banco Mundial, o BIRD, o FMI, a ONU e o Unicef.

Desde a década de 1990, esses organismos supranacionais, com destaque para o Banco Mundial, têm promovido a necessidade de inserção da gestão empresarial nas escolas públicas dos países periféricos. Souza e Shiroma (2022, p. 8) indicam que “[...] houve uma reorganização política do empresariado brasileiro durante os anos 1980 e 1990, com o objetivo de intervir na agenda pública e definir um projeto de desenvolvimento e educação para o país”.

O discurso utilizado por essas organizações, em geral, sugere que as escolas não são eficientes e produtivas, justificando a premência de “reformas” educacionais sob uma perspectiva neoliberal. Um exemplo disso é a colaboração do empresariado com o governo federal na construção do Plano de Ações Articuladas – PAR, em que participou tanto da elaboração quanto da execução, oferecendo soluções no Guia de Tecnologias Educacionais (ENAP, 2021).

Além disso, a classe empresarial esteve envolvida na elaboração do Plano Nacional de Educação, monitorando-o por intermédio do Observatório do PNE e da publicação do Anuário Brasileiro da Educação Básica – Todos pela Educação, em parceria com a Editora Moderna. Esse envolvimento levou à organização e à multiplicação de movimentos que passaram a participar da formulação de políticas educacionais no país, ampliando sua influência.

Isso significa que o empresariado tem avançado na Educação Básica por meio de parcerias público-privadas, influenciando a gestão pedagógica e a carreira docente. Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer implementou a reforma do Ensino Médio via Medida Provisória n. 746, de 2016, que recebeu críticas por ser antidemocrática e por desqualificar a profissão docente. A atuação da classe empresarial também foi significativa nas discussões da BNCC, desde sua elaboração até a antecipação de propostas de implementação. Por meio do Movimento pela Base Nacional Curricular – MBNC – que inclui muitos membros e apoiadores do TPE –, foi oferecido um manual de execução da BNCC e de formação para professores e gestores.

A BNCC do Ensino Médio, fundamentada na mesma normativa, foca no desenvolvimento de competências alinhadas às premissas dos organismos supranacionais, preparando a juventude para o mercado de trabalho e resolvendo problemas do metabolismo social do capital. Esses indivíduos são moldados para solucionar questões criadas pelo

neoliberalismo, sem oferecer alternativas fora do sistema capitalista. O empresariado, assim, difunde seus ideais, responsabilizando a juventude por seu próprio sucesso ou fracasso profissional, alinhando a formação educacional às novas demandas sociais de produção.

Ademais, a classe empresarial está articulada com o CNE e participa das discussões sobre o Fundeb por meio da composição do TPE na Frente Parlamentar Mista no Congresso Nacional, que discute o novo Fundeb desde 2019. Em conjunto com a Undime, o Consed, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec e a Fundação Lemann, faz parte do Conselho Consultivo da Frente, cujo objetivo é fornecer evidências científicas e da realidade das redes de ensino para os parlamentares (Galzerano, 2021).

O TPE justifica suas contribuições com base em um caráter técnico e científico, alegando uma suposta neutralidade pedagógica e ideológica na educação. A correlação de forças em sociedades produz consensos, onde a criação da hegemonia não é abstrata, mas resulta da disputa entre grupos e classes sociais (Lamosa, 2020). Gramsci (2007), por sua vez, ensina que é preciso compreender o grau de homogeneidade e de organização alcançado pelos diversos grupos sociais, seja como domínio ou como direção intelectual e moral.

Com base no referencial teórico do filósofo italiano, entende-se que as organizações criadas por empresários funcionam como Aparelhos Privados de Hegemonia – APHs. Essas entidades atuam na sociedade civil com a missão de promover suas propostas como se fossem de interesse geral, visando estabelecer a hegemonia. Para Kossak e Vieira (2022), na periferia do capitalismo, empresários articulados e vinculados a diversas organizações têm direcionado as políticas educacionais e influenciado o Estado conforme as conveniências da classe dominante, buscando estabelecer um novo modo de sociabilidade. Os autores afirmam que “[...] há na educação pública brasileira, um processo de privatização em curso, em que os empresários não desejam acabar com o Estado, mas sim diminuir os recursos públicos destinados à educação, para (re) direcioná-los à iniciativa privada” (Kossak; Vieira, 2022, p. 2).

Durante a pandemia de covid-19, o setor privado intensificou suas ações, refletindo uma influência já observada anteriormente. As intervenções do setor privado que visavam mitigar as deficiências do sistema nesse período, acabaram por acentuar a dualidade educacional e a comercialização da educação. Tal situação foi exacerbada por reformas curriculares que buscaram padronizar o conteúdo escolar, muitas vezes desvinculando-o das realidades sociais e coletivas e alinhando-o com as necessidades do mercado de trabalho.

As normativas que enfatizam a sincronização entre a escola e os calendários acadêmicos refletem a preocupação com uma instituição de ensino “produtiva”, que ajuste sua estrutura e seu funcionamento aos ritmos da produção e da exploração do trabalho, bem como, aos interesses do mercado educacional e tecnológico. Essas regulamentações não oferecem perspectivas de um sentido educacional significativo para a classe trabalhadora, nem indicam investimentos alinhados com a ideia de um processo de escolarização consistente com a geração de conhecimento em tempos desafiadores como os atuais. Elas reforçam a noção de que a formação do proletariado deve ser flexível e acelerada, adequando-se às demandas do mercado (Peroni; Lima, 2020).

Conforme discutido no capítulo 3, desde a suspensão das aulas presenciais no Brasil, em março de 2020, o TPE tem desempenhado o papel de coordenador nacional do enfrentamento da pandemia no contexto educacional. Suas atividades abrangem participação em programas televisivos, apoio a projetos de lei, seminários, webinários e publicação de documentos destinados a qualificar o debate e a subsidiar o poder público⁶⁶.

Em 8 de abril de 2020, logo após o fechamento das escolas, o TPE promoveu o webinário *A Educação frente à Pandemia*, em colaboração com o Banco Mundial e o Conselho Nacional de Educação, abordando os desafios regulatórios e pedagógicos para a educação a distância. Priscila Cruz, presidente do TPE, ressaltou a falta de gestão por parte do governo federal, mas identificou uma oportunidade de se criar uma coordenação eficaz para os anos subsequentes.

Ainda, o Banco Mundial apresentou o documento *Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o mundo?*, que serviu como base para uma nota técnica do TPE sobre ensino a distância. Essa nota técnica destaca a necessidade de normatizar e planejar o retorno às aulas presenciais, de mitigar desigualdades de acesso e de desempenho, de diversificar métodos de ensino remoto e de reconhecer a importância central dos/as professores/as, mesmo em um contexto de ensino a distância. Esses pontos estão alinhados à proposta da Unesco de formar uma coalizão mundial para acelerar a implementação de soluções de aprendizagem a distância.

⁶⁶Cabe lembrar que, desde sua fundação, o TPE conseguiu, em curto espaço de tempo, alcançar projeção nacional devido à ligação de seus sócios fundadores com a grande mídia. Esse fato facilitou a divulgação de seu projeto ideológico. Dessa forma, o TPE se incorporou no espaço político educacional, assumindo o papel de “especialista em educação”. Na visão de Martins (2016), a utilização dessas estratégias e a vinculação entre o TPE e os meios de comunicação de massa, ao mesmo tempo em que colocou a educação como um tema a ser discutido pela sociedade a partir dos pressupostos do movimento, fez, também, com que o TPE alcançasse uma projeção que nenhum outro grupo que atua junto à educação na sociedade brasileira possui. Por isso, o TPE age tanto como intelectual orgânico do capital quanto como partido, devido ao seu caráter diretivo e organizativo.

Fica configurado, assim, que o Todos pela Educação organiza e dissemina no Brasil as diretrizes globais apoiadas por organismos como a própria Unesco e o já citado Banco Mundial. Essas diretrizes visam promover o ensino remoto como solução para a crise educacional, incorporando ideologia e pedagogia de mercado (Lamosa, 2020). Partindo dessa análise, existem dois pontos principais a serem considerados: primeiramente, a estratégia de apresentar o ensino remoto como a única solução viável para a educação, destacando sua flexibilidade em comparação com a educação a distância regulamentada pela legislação brasileira. Essa maleabilidade permite ao mercado de tecnologias educacionais oferecer soluções tanto durante quanto após a pandemia, comercializando-as aos governos.

O segundo ponto refere-se à pedagogia de mercado, que promove uma formação rápida e direcionada a atender às necessidades do mercado de trabalho, recomendada por organismos internacionais como resposta às crises do capitalismo. Essa abordagem foca no desenvolvimento de competências e de habilidades práticas, priorizando a graduação de trabalhadores úteis em detrimento de uma formação integral do ser social, conforme previsto nas diretrizes curriculares da Educação Básica. Os dois projetos educacionais têm objetivos distintos e apresentam mais divergências do que convergências.

Retornando ao webinar e ao conteúdo da nota técnica, ambos serviram de base para o Conselho Nacional de Educação emitir, em 28 de abril de 2020, o Parecer n. 5, de 2020, que orienta sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de contabilizar atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual devido à pandemia. Os relatores do parecer, Luiz Roberto Liza Curi, Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro – sócia-fundadora do TPE –, participaram diretamente dos eventos organizados pelo Todos pela Educação para gerenciar a crise. A elaboração do documento e seu conteúdo refletem a liderança do movimento na proposição e na coordenação de políticas governamentais, enquanto a omissão do MEC permitiu que o coletivo assumisse essa gestão.

Em 6 de maio de 2020, o TPE publicou a segunda nota técnica, intitulada *O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19*. O documento, baseado em consultas a especialistas, como Alexandre Schneider, Alexsandro Santos, Cláudia Costin, Raquel Teixeira e Washington Bonfim, destaca três aspectos principais: os desafios que as escolas teriam pela frente, a necessidade de um plano de ações diversificado e a possibilidade de mudanças positivas e duradouras nos sistemas educacionais.

Em resumo, a primeira nota técnica enfatizou o ensino remoto, enquanto que a segunda destacou a importância de um trabalho intersetorial, combinando esforços

governamentais, da sociedade civil e do setor privado. Segundo Fiera, Evangelista e Flores (2020), esse discurso visa construir um consenso público para assegurar o direito à aprendizagem dos vulneráveis por meio do ensino remoto na rede pública de Educação Básica. A segunda nota também sugere a permanência de elementos das políticas implementadas durante a pandemia, constituindo um ensino híbrido que combina os ensinamentos presencial e remoto.

Com base em Gramsci (2007), é necessário analisar o processo de construção de uma política e sua intencionalidade, desde a formulação até a aplicação. Assim, a atuação do TPE em 2020 demonstra seu protagonismo na proposição e na coordenação de medidas para a educação pública, promovendo o ensino remoto emergencial como solução. Embora o TPE não comercialize produtos educacionais, sua rede de parceiros o faz, aproveitando a crise para implantar seus recursos. Fundações nacionais e estrangeiras têm utilizado a crise como oportunidade para implementar estratégias que visam mitigar desigualdades e assegurar a aprendizagem.

Uczak e Bernardi (2021) destacam a atuação do TPE na renovação do Fundeb durante a pandemia. O Fundeb é uma das principais fontes de financiamento da educação no Brasil, responsável por mais de 40% dos recursos das redes públicas. Desde 2015, tramitava no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional n. 15, que visava reformular e ampliar o fundo. Em 27 de agosto de 2020, a Emenda Constitucional n. 108 foi aprovada, transformando o Fundeb em um fundo permanente. A regularização do novo Fundeb foi concluída com a sanção da Lei n. 14.113, em 25 de dezembro de 2020.

O TPE, antecipando-se às discussões, preparou o documento *Educação Já*, em 2018, propondo diretrizes para a Educação Básica, incluindo a reformulação do Fundeb. O movimento realizou diversas atividades para discutir o fundo – incluindo seminários e publicações – e colaborou com a Confederação Nacional de Municípios – CNM e com outras entidades para construir consensos sobre a necessidade de transformar o Fundeb em uma política permanente.

Em 2019, o TPE apresentou sua proposta para o novo Fundeb em um evento promovido pelos ministérios da Educação e da Economia, destacando a importância de transparência, de controle social e de mecanismos de indução de qualidade de ensino. A participação do Todos pela Educação foi fundamental na construção do consenso sobre o novo Fundeb, com o movimento conseguindo emplacar 95% de suas proposições.

O TPE também trabalhou em articulação com a Frente Parlamentar Mista da Educação e com outras entidades para promover debates e dialogar com o Executivo sobre as

prioridades educacionais. Em 2019, o TPE inaugurou a Casa da Educação em Brasília, um espaço para discussões intersetoriais e inovações em políticas públicas, tendo a educação como pilar central para o desenvolvimento do país. Segundo Uczak e Bernardi (2021), a Casa da Educação, sede do Todos pela Educação, passou a abrigar encontros regulares da Frente Parlamentar Mista da Educação, incluindo reuniões para discutir a tramitação do Fundeb. O TPE também investiu na formação de assessores parlamentares para ampliar o conhecimento sobre políticas educacionais.

Em março de 2020, o coletivo realizou um painel para debater o futuro do Fundeb, destacando a ausência de coordenação do MEC e a necessidade de diálogo com atores do governo federal. O TPE lançou, também, uma outra nota técnica, em outubro de 2020, analisando projetos de lei relacionados ao Fundeb e propondo prazo para atualização da regulamentação até o fim de 2021, a fim de evitar conflitos com a agenda eleitoral de 2022.

O processo de tramitação do Fundeb envolveu debates acirrados no Congresso, com propostas de emendas que incluíam a destinação de recursos públicos ao setor privado. No entanto, o Senado rejeitou essas emendas, mantendo o projeto original, que foi sancionado pelo presidente da República em dezembro de 2020. O TPE destacou seu papel na construção do texto-base do Fundeb e criticou a falta de contribuição do MEC.

Dado o protagonismo do Todos pela Educação, conclui-se que essa organização continuará a influenciar a direção e a formulação de políticas educacionais no Brasil, conforme a teoria de Gramsci (2007, entre outras publicações) sobre a criação de hegemonia por meio da disputa entre grupos sociais. A ausência do MEC na gestão educacional facilitou a ascensão do TPE, que assumiu a liderança sem grandes resistências. Na pandemia, o movimento ganhou maior visibilidade junto à opinião pública e construiu consensos em torno da política do novo Fundeb e do ensino remoto, amplamente divulgados na mídia.

A análise do triênio 2020-2022 desvela que a pandemia de covid-19 apontou diversos desafios e transformações na Educação Básica pública brasileira. Nesse período, várias dimensões se tornaram mais evidentes, refletindo diretamente os impactos da crise sanitária na Educação Básica pública. Durante esses três anos, a necessidade de adaptação rápida resultou em uma maior dependência de pesquisas, de assessorias e de avaliações realizadas por corporações. Isso se traduziu em uma influência significativa de entidades privadas na formulação de políticas educacionais, frequentemente priorizando soluções tecnológicas e padronizadas.

A crise econômica gerada pela pandemia fez com que muitas escolas públicas passassem a depender mais de patrocínios e de programas filantrópicos para suprir suas

necessidades. A entrada da publicidade nas unidades escolares, por meio dessas parcerias, tornou-se uma estratégia comum para se obter recursos adicionais. A necessidade dos ensinos remoto e híbrido acelerou a adoção de *softwares* e de sistemas padronizados para a gestão escolar. Empresas de tecnologia educacional enxergaram uma oportunidade de mercado, oferecendo soluções que prometiam facilitar a administração e melhorar a aprendizagem, mas que também estandardizaram as práticas e reduziram a autonomia das escolas.

A venda de materiais didáticos elaborados por grupos privados para redes públicas se intensificou durante a emergência em saúde global (Andrade; Argollo; Lamarão, 2021). Esses produtos, muitas vezes, são apresentados como recursos para a melhoria da aprendizagem dos alunos, mas igualmente levantam questões sobre a qualidade e a adequação aos contextos locais. Tais dimensões refletem como a pandemia acelerou tendências já existentes na Educação Básica pública brasileira, destacando a crescente influência do setor privado e a necessidade de se repensar as políticas educacionais para a garantia de uma educação equitativa e de qualidade para todos/as os/as estudantes.

As políticas advindas do período pandêmico terão desdobramentos significativos no futuro próximo, tanto na manutenção e no avanço do ensino remoto quanto na disputa pelos recursos públicos destinados à educação. O movimento empreendido pelo TPE, que se multiplica entre empresários e suas organizações, visa ampliar sua influência na definição de políticas públicas e na oferta de produtos educacionais, promovendo a expansão do setor privado mercantil na educação do país.

O empresariado visa moldar a juventude para que ela se adapte a um mercado de trabalho enxuto e flexível, formando trabalhadores/as de um novo tipo, conforme as exigências do sociometabolismo do capital. Os/as intelectuais orgânicos do capital, sob a forma de APHs atuantes no campo educacional, exercem significativa influência nas decisões sobre as recentes transformações na Educação Básica (Saviani, 2020).

A atuação dessas organizações tem como principal objetivo influenciar a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais, introduzindo sua ideologia e sua racionalidade dentro da nova gestão pública, nos ditames da governança pública, conforme explica-se no capítulo 2. Uma das estratégias centrais para a conformação da sociedade, da juventude e da classe trabalhadora é naturalizar uma sociedade fundamentada no individualismo e no pragmatismo, sob a égide do empreendedorismo. Nesse contexto, a responsabilidade pelo sucesso na vida é transferida do Estado para o indivíduo, promovendo a transposição da responsabilidade estatal para o sujeito.

Sob a análise de Souza e Shiroma (2022, p. 19) em *Análise da Agenda 2030: A educação como estratégia na captura do fundo público*, surge o seguinte questionamento:

[...] por que o Estado deve ser o responsável por certificar aprendizagens ofertadas por organizações privadas? O Estado representa os interesses da classe dominante; portanto, se considerarmos a certificação atrelada ao financiamento público, ampliam-se as oportunidades de o setor privado obter recursos do fundo público, ao fornecer ‘programas de formação e educação’.

A reflexão desse trecho das autoras questiona o papel do Estado na certificação de aprendizagens oferecidas por organizações privadas. A crítica central é que o Estado, ao representar os interesses da classe dominante, pode facilitar que o setor privado acesse recursos públicos. Quando a certificação está vinculada ao financiamento público, isso pode abrir mais oportunidades para que empresas privadas obtenham fundos públicos ao oferecerem programas de formação e de educação. Sinteticamente, as autoras sugerem que essa relação entre certificação e financiamento público pode beneficiar desproporcionalmente o setor privado, permitindo que ele lucre com recursos que deveriam ser destinados ao bem público.

O setor privado, em busca de novos mercados para expandir seus lucros, frequentemente assedia as administrações públicas com ofertas de serviços e de produtos. Essas ofertas resultam em formas silenciosas de privatização, em que o empresariado visa administrar recursos públicos, comercializar mercadorias e influenciar políticas educacionais (Peroni; Lima, 2020). A educação, nesse processo de financeirização, torna-se um produto, envolvendo conglomerados empresariais e fundos de investimento. Tais grupos se apropriam dos fundos públicos para disseminar modos de agir e de pensar que alinham a sociedade aos interesses do capital.

Por sua vez, esse processo cria redes complexas que oferecem uma variedade de mercancias educacionais, com o fundo público garantindo a valorização dos capitais. Nesse sentido, Thiengo (2018, p. 65) adverte que: “Trata-se de subordinar a função social da educação para responder às demandas do capital. A educação se apresenta com um papel estratégico no contexto neoliberal: a de formar o trabalhador para o processo de produção”.

O aumento do financiamento público é interpretado como uma resposta às demandas do capital, que necessita desses recursos para sua reprodução. Além disso, as organizações da sociedade civil são incorporadas a esse nicho, justificando a participação das múltiplas partes interessadas. Em síntese, a privatização e a financeirização da educação pública permitem que

o setor privado lucra com recursos públicos, influenciando políticas e práticas educacionais para atender aos interesses do capital.

A pandemia de covid-19 evidenciou a importância das tecnologias no contexto educacional, especialmente as móveis. A exigência de continuidade das aulas impôs aos sistemas educacionais a necessidade de aquisição de equipamentos, de programas, de acesso à internet e de pacotes de serviços ofertados por empresas como o Google. Esse cenário desencadeou um efeito dominó no financiamento educacional e nas relações público-privadas, resultando em um aumento significativo dos lucros dessas empresas de tecnologia. No âmbito da educação pública, o período pandêmico proporcionou ao setor privado a oportunidade de fornecer seus produtos e seus serviços, financiados com recursos públicos, como será demonstrado na próxima seção.

4.3 PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

É crucial refletir sobre a relação entre o paradigma neoliberal e as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs na educação, visto que essas tecnologias possuem características ambivalentes: conectam pessoas, mas também as afastam, e proporcionam acesso à informação, ao passo que geram desinformação, *fake news* e discursos de ódio, prejudicando a formação de um senso de comunidade. Na educação, especialmente nas escolas públicas, há crescente influência de interesses privados e soluções tecnológicas voltadas para o mercado.

O desenvolvimento das TICs ao longo dos anos gerou bastante expectativa quanto a seu potencial para resolver problemas educacionais e para melhorar os resultados de aprendizagem, o que resultou em diversas iniciativas empresariais e políticas visando a integração da tecnologia digital na educação. Ocupa lugar no senso comum a afirmação de que tais tecnologias têm o potencial de romper com o modelo tradicional de educação, considerado ineficaz e ineficiente. Consequentemente, diante dos novos desafios econômicos, impõe-se às instituições educacionais a necessidade de reinventar as formas tradicionais de ensino e de aprendizagem.

É nesse cenário do neoliberalismo que termos como “sociedade da informação” têm ganhado destaque, contribuindo para supressão de debates sobre relações de classe e de poder. Cabe salientar que algumas expressões são utilizadas ideologicamente para interpretar a crise e as contradições do desenvolvimento capitalista, ao mesmo tempo em que ocultam os

mecanismos reais de recomposição dos interesses do capital e seus processos de exclusão (Frigotto, 2017).

A noção de “sociedade da informação” rapidamente ganhou notoriedade nos governos de países capitalistas avançados e periféricos, sendo promovida por ideólogos e por gestores de instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OMC e a ONU, que, embora partam de abordagens diferentes, possuem como argumento basilar a centralidade da informação. Utilizando-se do referencial gramsciano, Leher (2023) afirma que determinadas frações burguesas, por meio de seus intelectuais orgânicos, agem como aparelhos privados de hegemonia operando diretamente no setor de serviços educacionais, explorando um enorme contingente de trabalhadores da educação, de indústrias editoriais e de tecnologias.

Diante dessa conjuntura, Shoshana Zuboff (2021) introduz o conceito de “capitalismo de vigilância”, uma nova ordem econômica que utiliza a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais de extração, de previsão e de vendas. Esse capitalismo emprega tecnologias, plataformas, inteligência de máquinas e algoritmos para modificar, prever, monetizar e controlar o comportamento humano. Zuboff (2021) alerta para os perigos dessa nova forma de capitalismo, que ameaça a natureza humana e a democracia de mercado, e destaca a necessidade de regulamentação para proteger os direitos dos indivíduos.

A influência do digital tem sido objeto de debates e de uma série de produções acadêmicas críticas que analisam o impacto e a centralidade das plataformas digitais, não apenas na internet e na economia digital, mas na sociedade como um todo. As empresas conhecidas como GAFAM – Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft – lideram a lista das companhias com maior valor de mercado mundial, evidenciando o poder político e econômico desse setor. As *edtechs*⁶⁷ frequentemente operam por meio de plataformas digitais, estando, portanto, integradas a processos sociais mais amplos, como a plataformização, a dataficação, a algoritmização e a vigilância (Silva, 2022).

No fim dos anos 1990, foi desencadeado um fenômeno conhecido como a “bolha da internet”. Durante esse período, o valor de várias empresas de tecnologia atingiu níveis astronômicos, apesar de muitas não possuírem receitas reais. Isso resultou em uma corrida de investidores para aquisição de ações dessas empresas, na expectativa de valorização contínua. No entanto, quando ficou evidente que muitas dessas companhias não eram rentáveis, a bolha estourou, causando grandes perdas financeiras.

⁶⁷*Edtech* é um acrônimo do inglês para *educational technology* – tecnologia educacional. Esse termo se refere tanto a um campo de estudo focado em tecnologias aplicadas à educação quanto às empresas – conhecidas como *edtech companies* – que oferecem serviços baseados no uso de tecnologia voltada ao ensino.

Após a bolha especulativa dos anos 2000, as ambições comerciais da internet tomaram um novo rumo com o surgimento da “internet como plataforma”. O modelo permite a hospedagem de conteúdo em uma rede de computadores de propriedade de uma única organização, que controla um *software* específico – plataforma de *software*. Exemplos desse modelo incluem Facebook, Twitter, Google e Netflix, onde postagens e conteúdo são armazenados em seus servidores. Esse novo mecanismo de funcionamento da internet gerou debates e pesquisas sobre a caracterização e o impacto das plataformas digitais.

Inicialmente, as empresas capitalistas enfrentaram dificuldades para extrair e para utilizar dados de maneira eficiente com os antigos modelos de negócios. Isso levou ao surgimento das plataformas, que se tornaram uma maneira eficaz de monopolizar, de extrair, de analisar e de utilizar grandes quantidades de dados. As plataformas são caracterizadas por fornecerem a infraestrutura necessária para intermediar diferentes grupos de usuários/as, exibir tendências de monopólio impulsionadas por efeitos de rede e utilizar subsídios cruzados para atrair diferentes grupos de usuários/as e por possuírem uma arquitetura central projetada para governar as interações. A propriedade dessas plataformas é essencialmente a propriedade do *software* e do *hardware*, tornando-as modelos de negócios essenciais para a extração e o controle de dados (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020).

A noção de plataformação, desenvolvida por Poell, Nieborg e Van Dijck (2020), integra estudos de *software*, culturais, de economia política e de administração, definindo plataformas como empresas, *software* e infraestrutura digital, com papéis específicos de algoritmos e de dados, formas de governança e relações de propriedade. Para os autores, trata-se de “penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida. [Concebendo] esse processo como a reorganização de práticas e imaginações culturais em torno de plataformas” (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020, p. 5).

Essas plataformas digitais permitem a coleta de dados de processos naturais, de produção e de outras empresas e usuários/as, posicionando-se como aparelhos extrativos de dados. Por sua vez, o uso de dados tornou-se central para os negócios, desempenhando funções como o treinamento de algoritmos, a coordenação da terceirização de trabalhadores/as, a otimização do processo produtivo, a transformação de bens em serviços com altas margens de lucro e a geração de novos dados a partir da análise dos dados existentes.

Conforme Antunes (2022), empresas como Uber e Airbnb exemplificam o poder e a abrangência desses modelos de negócios, frequentemente denominados “economia do

compartilhamento”. Porém, o autor adverte que o lucro dessas plataformas ainda não foi socializado ou compartilhado, logo, não caberia a utilização do termo “economia de compartilhamento”.

Antunes (2022) posiciona as plataformas no centro do debate sobre o capitalismo contemporâneo, evidenciando os efeitos concretos das novas tecnologias sobre a vida social. As plataformas digitais permitem que empresas liderem e controlem setores da economia, privilegiando a concentração de propriedade e a monopolização de setores econômicos. As maiores plataformas criam grandes infraestruturas e investem na compra de outras empresas e na expansão de suas capacidades, tornando-se donas da infraestrutura da sociedade.

De modo geral, as plataformas digitais estão cada vez mais integradas às rotinas e às atividades humanas, numa crescente dependência de seus mecanismos em diversos setores da vida, provocando mudanças e/ou permanências em aspectos sociais e culturais (Silva, 2022). A sociedade se tornou quase inteiramente submissa às infraestruturas digitais fornecidas pelas *big datas* que, por sua vez, organizam suas infraestruturas com base em mecanismos de dataficação, mercantilização e seleção algorítmica, que gradualmente começam a estruturar completamente as vidas de seus usuários.

A dataficação é o processo de transformar ações sociais em dados quantificáveis *on-line*, permitindo monitoramento em tempo real e análise preditiva. Esse processo afeta todas as áreas da vida social contemporânea, como saúde, educação, trabalho, finanças, jornalismo e redes sociais. A coleta de dados comportamentais é facilitada pela expansão das infraestruturas das plataformas, que incluem aplicativos, *plugins*, rastreadores e sensores. Essas extensões permitem que os empresários transformem praticamente todas as instâncias de interação humana em dados (Abílio; Amorim; Grohmann, 2021).

Abílio, Amorim e Grohmann (2021) também contribuem para o entendimento dessas problemáticas, destacando a importância de se considerar as particularidades locais na análise dessas questões. Eles afirmam que elementos que estruturam a periferia do capitalismo parecem se generalizar e moldar as tendências contemporâneas da exploração capitalista do trabalho, como a informalização das relações trabalhistas. Os autores explicam que a dataficação impulsiona as plataformas de mídias sociais e está estreitamente interligada com a comoditização: a monetização do tráfego social *on-line* por meio de modelos de negócios e de estruturas de governança.

Em 2018, foi promulgada a Lei n. 13.709, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD. Baseada no Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia, que visa proteger os dados dos cidadãos desde 1995, a LGPD tem como objetivo resguardar

informações pessoais sensíveis. Embora seja um marco jurídico importante, a lei não protege os usuários em situações em que o consentimento é exigido para se utilizar determinado serviço. Nesse caso, o/a titular dos dados concorda de forma clara e objetiva que a empresa interessada possa utilizar seus dados para uma finalidade específica, como ofertas de produtos ou de serviços.

Fornasier e Knebel (2021) destacam a posição dúplice ou contraditória da LGPD. Eles explicam que a lei anuncia uma cidadania digital que contempla a proteção dos dados pessoais comportamentais, mas também permite que esses dados sejam convertidos em mercadoria. A autodeterminação informativa é um dos fundamentos da lei, mas os indivíduos carecem de condições materiais para exercer plenamente essa liberdade, pois a escolha está limitada ao consentimento para que os dados sejam utilizados pelos prestadores de serviços digitais. A falta de transparência transfere a responsabilidade para o/a usuário/a, que precisa buscar informações para se proteger de eventuais inseguranças no uso de seus dados.

As plataformas digitais utilizam um novo conjunto de forças produtivas, como as TICs, para articular e integrar o/a trabalhador/a coletivo em tempo real, radicalizando a extração de mais-trabalho com base nos princípios da cooperação. Compreender as singularidades do capitalismo de plataforma ou do capitalismo de vigilância é relevante, pois esses fenômenos evidenciam um novo meio poderoso em que as relações sociais, incluindo as trabalhistas e as educacionais, estão se estruturando.

Nesta tese, entende-se que as discussões contemporâneas sobre capitalismo de plataforma, capitalismo de vigilância, plataformização, entre outras temáticas, estão conectadas – mesmo que algumas partam de perspectivas teóricas distintas – com as investigações marxistas. O ponto de partida é o mesmo: compreender como, no modo de produção capitalista, os avanços tecnológicos são utilizados para aumentar a taxa de lucro e para ampliar a exploração.

Melo Neto e Oliveira (2022) argumentam que a tecnologia é um produto do trabalho coletivo humano, manifestada em diversas formas de máquinas e de processos. No entanto, a tecnologia é frequentemente apresentada como algo externo à humanidade, como se ela própria fosse responsável por revoluções na vida social, independentemente das ações humanas. Sob essa perspectiva, as tecnologias educacionais devem ser entendidas dentro de um contexto mais amplo:

[...] é fundamental compreendermos esses aspectos estruturais que perpassam a atuação das EdTech, já que seu desenvolvimento não se dá no vazio, ela é moldada e expressa as estruturas, lógicas e problemas do sistema capitalista, é necessário

contextualizar e analisar as relações de poder que atravessam as EdTech e as suas consequências para o conjunto da educação, em especial a pública (Silva, 2022, p. 45).

Ao se considerar as TICs como parte de um sistema global de maquinaria, é possível ver que o crescimento das *edtechs* na educação está ligado a um grande e promissor mercado de serviços educacionais tecnológicos. Uma possível consequência desse crescimento é a redução do papel da escola pública ou de sua deterioração, devido à crescente participação do setor privado na educação por meio da compra de serviços tecnológicos e de parcerias governamentais.

A influência do mercado na educação se manifesta de diversas formas, tanto pela oferta direta de serviços educacionais por instituições ou fundações privadas, quanto pela disputa pelo conteúdo das políticas públicas educativas. Um exemplo disso são as parcerias público-privadas com sistemas ou com escolas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, assume o conteúdo e até a execução da educação pública (Peroni; Sheibe, 2018). Essas instituições diagnosticam problemas e, em seguida, oferecem soluções, geralmente vendendo seus serviços. Assim, posicionam o mercado como a solução para todos os problemas educacionais, inserindo a lógica da gestão empresarial como a única alternativa de sucesso e disseminando seu pensamento hegemônico.

Tal cenário abre um campo promissor para as *edtechs* oferecerem seus produtos educacionais à rede pública, seja na gestão escolar e na formação de professores, seja na produção de conteúdo e/ou em plataformas de aprendizagem. Durante a pandemia, grandes empresas de tecnologia ofertaram suas plataformas “gratuitamente” para auxiliar as escolas, como é o caso do Google Suite for Education. À medida em que os mecanismos da sociedade de plataforma se entrelaçam com o modelo de negócios do capitalismo de plataforma, eles se cruzam com setores e com empresas das indústrias de TICs e culturais, incluindo as *edtechs*.

A pandemia de covid-19 resultou em respostas heterogêneas das políticas públicas em relação ao isolamento social. A adoção das TICs e das plataformas digitais na Educação Básica, que já estava em andamento, ocorreu de modo acelerado, emergencial e desorganizado. Portanto, parte-se do pressuposto de que é preciso analisar criticamente essa adoção, o que implica envolver a comunidade escolar no desenvolvimento das plataformas, a fim de que a tecnologia não prejudique a natureza relacional da aprendizagem.

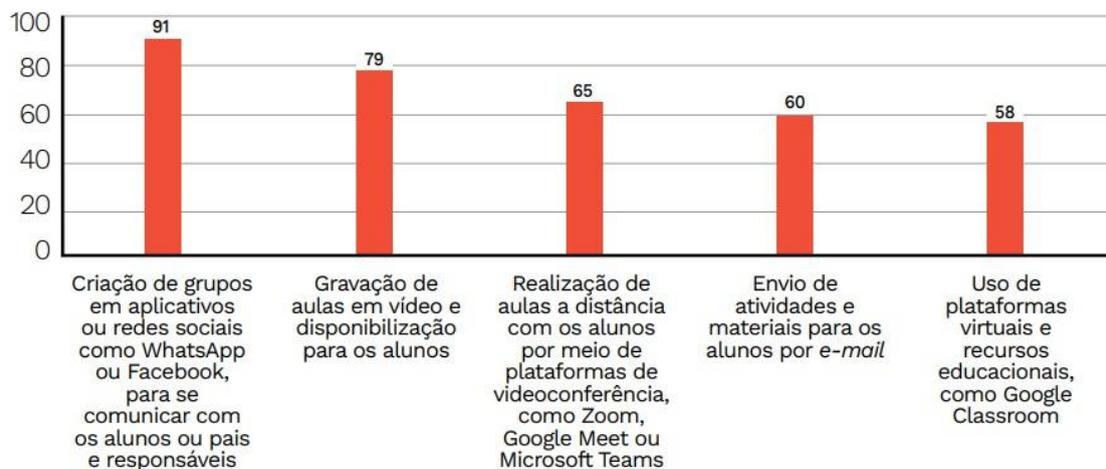
A emergência em saúde global acelerou a implementação de um projeto educacional baseado em uma perspectiva de aprendizagem flexível e no neotecnicismo⁶⁸ digital (Freitas, 2021). Com a adoção dos ensinos remoto e híbrido, a demanda por tecnologias educacionais – *edtechs* – no Brasil aumentou aproximadamente 130% apenas em março de 2020, o primeiro mês da pandemia, conforme mapeamento realizado pela Associação Brasileira de Startups – ABStartups⁶⁹ e pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB⁷⁰. O mapeamento de 2019 identificou 449 *edtechs* ativas no Brasil, das quais 70,6% ofereciam soluções para o Ensino Básico (CIEB, 2020). Em 2020, esse número subiu 26%, totalizando 566 empresas (CIEB, 2021).

No entanto, grandes empresas multinacionais de tecnologia dominam a oferta de serviços educacionais no país. Para responder rapidamente à emergência das atividades remotas durante a pandemia, redes de ensino passaram a aceitar os termos impostos pelas *big techs* para utilizar “gratuitamente” serviços robustos de comunicação e de produtividade (Silva, 2022). A pesquisa *TIC Educação 2020* (NIC.BR; CETIC.BR, 2021) registrou dados semelhantes, informando as medidas utilizadas para a realização de atividades pedagógicas durante o ano de 2020. O estudo constatou que 65% das aulas a distância utilizaram plataformas virtuais comerciais e 58% usaram recursos educacionais oferecidos por pacotes como o Google Suite for Education, conforme exposto na **Figura 8**, a seguir:

⁶⁸Luiz Carlos Freitas (2016) cunhou o termo “neotecnicismo” em uma conferência na década de 1990, baseando-se no conceito de tecnicismo de Saviani. Embora o termo “tecnicismo” ainda seja utilizado para descrever o núcleo do neotecnicismo, as categorias que o definem passaram por mudanças significativas.

⁶⁹A ABStartups é uma organização criada para promover e para representar *startups* brasileiras em diversos setores, incluindo o setor educacional.

⁷⁰O Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB é uma organização sem fins lucrativos, estabelecida em 2016, com o objetivo de promover a inovação no sistema educacional público do Brasil. A missão do CIEB é apoiar as redes públicas de Ensino Básico na implementação de transformações sistêmicas nos processos de aprendizagem, visando a melhoria da qualidade educacional por meio do uso eficiente de tecnologias digitais. Os principais mantenedores do CIEB são Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Península e Itaú Social.

Figura 8 – Uso de tecnologias em escolas brasileiras

Fonte: NIC.BR e CETIC.BR (2021).

Pacotes como o Google Workspace for Education e o Microsoft 365 são desenvolvidos especificamente para atender às necessidades de alunos/as, de professores/as e de gestores/as, apoiando a aprendizagem presencial. Parcerias e cooperações entre estados e empresas de tecnologia têm sido estabelecidas de maneira célere, sem uma reflexão aprofundada sobre os impactos dessas negociações nos direitos dos/as estudantes (Amiel *et al.*, 2021).

Lima (2020) demonstrou, em um estudo descritivo sobre os termos e as políticas de privacidade desses pacotes educacionais, que a responsabilidade é atribuída integralmente às instituições de ensino que aderem aos serviços. Essas instituições são incumbidas de obter o consentimento dos pais de crianças e de adolescentes usuários, inclusive, sobre o uso de dados para finalidades comerciais em aplicativos fora do pacote, como o YouTube. Além disso, as plataformas são explícitas quanto à possibilidade de utilizarem os dados para a melhoria de seus próprios serviços.

Nesse contexto, Antunes (2018) destaca a crescente necessidade de educar a comunidade escolar, uma vez que crianças e adolescentes são mais suscetíveis à publicidade, à desinformação ou à manipulação por sistemas algorítmicos em mídias sociais. Eles ressaltam que a coleta, o armazenamento e o processamento desses dados permitem conhecer detalhadamente informações sobre os usuários, como suas preferências, suas redes de contato, seus perfis de consumo e seus interesses.

Em plena pandemia de 2020, o Banco Mundial publicou um documento intitulado *Reimaginando as conexões humanas e inovação em educação no Banco Mundial*. Concorde-

se com a análise de Silva (2022), de que o documento destaca a revolução tecnológica em curso e a inadequação da preparação dos/as alunos/as para prosperar nesse ambiente em rápida transformação. A tecnologia educacional é identificada como uma ferramenta que apoia e enriquece o ensino e a aprendizagem, além de melhorar a gestão e a prestação de serviços educacionais.

No documento, o Banco Mundial também defende o uso apropriado e o custo-efetivo da *edtech* em todos os níveis de educação e apoia os países na expansão do acesso e na melhoria da qualidade, tanto dentro quanto fora da sala de aula, para que a educação alcance todos/as os/as alunos/as. O documento enfatiza que as *edtechs* são uma das políticas educacionais prioritárias a serem promovidas pela agência. Além disso, o Banco Mundial compromete-se a implementar e a difundir soluções tecnológicas na educação.

Embora a orientação para o uso das TICs na educação já estivesse presente em documentos anteriores, um instrumento focado especificamente no segmento das *edtechs* representa uma novidade significativa. Nota-se que o Banco Mundial está empenhado em apoiar a adoção de tecnologias digitais na educação para melhorar o ensino e a aprendizagem, garantindo acesso universal à educação. No documento, a *edtech* é vista como uma solução eficaz para tornar os sistemas educacionais mais resilientes e capaz de transformar a maneira como a educação é disponibilizada. A *edtech* é apresentada como a solução atual para os problemas educacionais, com cinco princípios acionáveis: desenvolver políticas com propósito claro, projetar para todos, empoderar professores, engajar o ecossistema e ser orientada por dados.

Consustancialmente, na análise de Silva (2022), destaca-se a mudança no discurso educacional, pois o texto do organismo multilateral argumenta pela substituição do termo TIC por *edtech*, bem como, advoga pela utilização de expressões como “empoderar” e “engajar”⁷¹ referentes à prática docente. No documento do Banco Mundial, “empoderar”, por exemplo, refere-se a dar poder aos/às professores/as por meio das *edtechs*, um agente externo. No entanto, é importante lembrar que o verdadeiro empoderamento surge de sujeitos reais em seu contexto social, não de objetos externos. Esse é um exemplo de como objetos são posicionados como sujeitos nas discussões sobre as soluções que as TICs trazem para a educação.

⁷¹Os termos “empoderar” e “engajar” passam por resignificação ao serem usados em novos contextos, esvaziando seus significados originais. Esses termos surgiram nos anos 1960, durante a contracultura, e ganharam destaque nos anos 1990, no mundo dos negócios, perdendo o caráter político.

É inegável que os recursos tecnológicos desempenharam um papel crucial durante o período mais rigoroso de distanciamento social, permitindo que as instituições escolares mantivessem algum nível de conexão com os/as alunos/as, apesar das profundas desigualdades de acesso. Todavia, é preocupante o discurso que apresenta as soluções tecnológicas como inevitáveis na educação, especialmente quando se considera quem são os defensores dessas ideias e quais são seus interesses imediatos. Gatti (2020) ressalta que a pandemia trouxe à tona diversas desigualdades, como acesso desigual à internet, condições inadequadas para a realização de aulas e falta de dispositivos, como computadores, *tablets* e celulares.

Freitas (2021) discute a crescente influência das TICs e o processo de plataformação da educação, destacando a ascensão do “neotecnicismo digital”, acelerado pela pandemia. O conceito integra a teoria da responsabilização por metas e a teoria da escolha pública, agora com suporte tecnológico avançado. Essas teorias transformam os espaços e os tempos educativos: a primeira utiliza novas tecnologias para virtualizar e para ampliar o controle sobre objetivos, conteúdos e processos educativos; a segunda promove a privatização da educação, transferindo-a do Estado para o setor privado.

O autor argumenta que o protagonismo do/a professor/a está sendo deslocado para artefatos tecnológicos, realizando-se antigas aspirações, como as “máquinas de ensino” de Skinner. Observa-se a expansão do mercado das *edtechs* e o *lobby* de empresas privadas para a aceleração de políticas de tecnologia na educação pública, eliminando “entraves burocráticos”. O fortalecimento das teses neotecnicistas amplia os controles técnico e político da escola, utilizando TICs disponíveis, e introduz plataformas de aprendizagem e sistemas informatizados de dados e de controle. A plataformação da educação sustenta-se nesse modelo “digital” orientado pelo neotecnicismo digital, fornecendo metodologia e infraestrutura para alunos/as, professores/as e gestores/as.

No Brasil, *big techs* como Google, Meta e Zoom atuaram em vários segmentos da educação pública, levantando preocupações sobre o uso de dados dos usuários. O Observatório Educação Vigida⁷², iniciativa criada por pesquisadores e por organizações sociais, coleta e divulga informações sobre a plataformação da educação pública no país e na América do Sul, a fim de incentivar o debate sobre seus impactos sociais e educacionais.

O Marco Legal para Startups, instituído pela Lei Complementar n. 182, aprovada em 1º de junho de 2021 e sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro em 31 de agosto de 2021,

⁷²Vide Referências em Observatório Educação Vigida.

visa facilitar a relação entre *edtechs* e governos, tornando-a menos burocrática. A norma estabelece um novo ambiente regulatório que simplifica a testagem de novos produtos e de tecnologias experimentais na iniciativa pública e prevê maior interação entre *startups* e órgãos públicos.

Um ponto de destaque da lei são as formas de contratação mais flexíveis. Os governos podem contratar soluções experimentais de *startups* em caráter de teste, em um modelo de licitação especial com vigência limitada a 12 meses, prorrogável por mais 12 meses. A aprovação da Lei Complementar n. 182 possivelmente facilita a negociação com órgãos públicos, eliminando a principal reclamação dos empresários: a burocracia do setor público.

As oportunidades para as *edtechs* incluem plataformas de oferta de conteúdo *on-line*, ferramentas de avaliação de estudantes e apoio à gestão pedagógica. Tais empresas vislumbram oportunidades na gestão escolar, tanto administrativa quanto pedagógica, e na proposta de materiais didáticos digitais e de cursos *on-line*, como cursos livres e EJA.

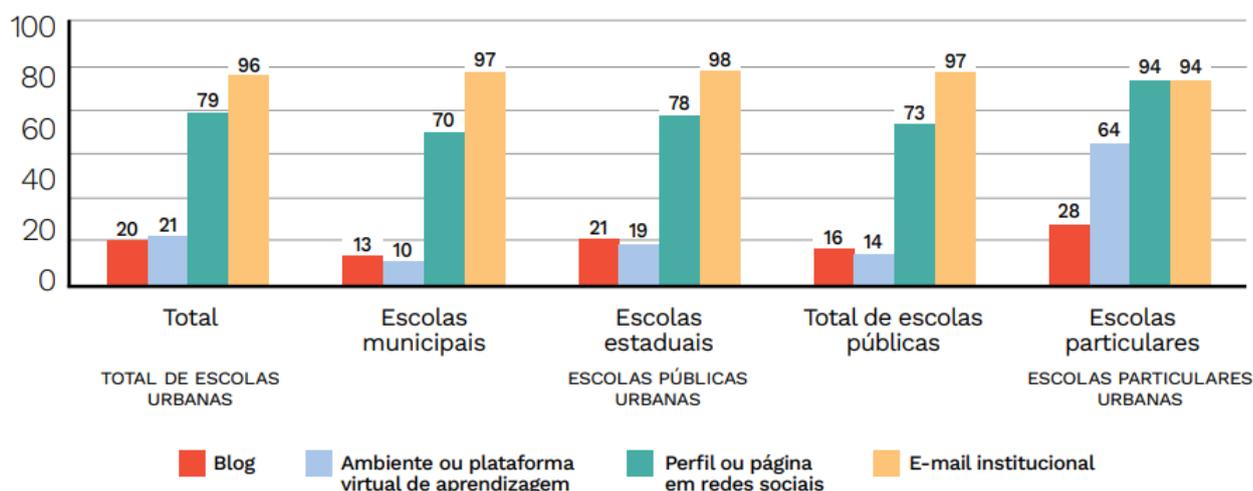
O crescimento da oferta de serviços e de *softwares* informacionais gratuitos pelas maiores empresas de tecnologia do mundo tem como contrapartida a coleta e a comercialização de dados comportamentais dos usuários, potencialmente violando a privacidade de alunos/as, professores/as e gestores/as. Zuboff (2021) explica que esses dados criam um novo tipo de excedente comportamental, que é transformado em produtos de previsão. A previsibilidade dos comportamentos é a principal mercadoria do capitalismo de vigilância.

A modelagem de comportamento e a geração de lucro por meio da venda de tecnologias educacionais, associadas à redução do trabalho docente, ocorrem como uma necessidade de lidar com as contradições do capital, aumentando a produtividade e ampliando o mercado, seguindo a mercantilização da sociabilidade mediada por tecnologia, sob controle do empresariado (Freitas, 2021). A privatização dentro da máquina pública está se tornando cada vez mais dependente das *big techs* e de suas ramificações para operar tanto na prestação de serviços públicos, como a educação, quanto em atividades cotidianas.

No caso específico da educação, acredita-se que o Estado será cada vez mais incentivado a adquirir pacotes tecnológicos ou a contratar empresas, como *edtechs*, para subsidiar esse serviço. A aprendizagem, vista como algo que pode ser medido e quantificado, se adapta perfeitamente ao ambiente das plataformas educacionais e sua plataformação, que se baseia no neotecnicismo digital e na meritocracia, representa mais um estágio da ofensiva do capital sobre a educação. Durante o primeiro ano da pandemia, em 2020, a pesquisa *TIC Educação 2019* (NIC.BR; CETIC.BR, 2020) revelou que apenas 14% das escolas públicas

urbanas utilizavam plataformas de ensino a distância antes da suspensão das aulas presenciais. No total, 28% das instituições de ensino, públicas ou privadas, em áreas urbanas, contavam com essa tecnologia.

Figura 9 – Escolas urbanas e recursos de comunicação disponíveis (2020)



Fonte: NIC.BR e CETIC.BR (2020).

O gráfico apresenta os tipos de tecnologias usadas pelas escolas como recursos de comunicação. Além do uso de plataformas, a **Figura 9** mostra que as escolas urbanas tinham maior presença em redes sociais, com 73% das públicas e 94% das particulares – números que eram de 67% e 76% em 2018, respectivamente.

A pesquisa também indicou que as plataformas de redes sociais são um dos principais canais de interação entre a escola e a família: 54% das escolas públicas e 79% das privadas afirmaram utilizá-las para comunicação com pais ou responsáveis. Por sua vez, o e-mail institucional tem caído em desuso, sendo empregado por apenas 16% das escolas públicas e 63% das particulares.

No ano seguinte, ainda com a necessidade de se manter as atividades educativas de forma remota, a *TIC Educação 2021* (NIC.BR; CETIC.BR, 2022) apresentou um cenário significativamente diferente:

Figura 10 – Meios de comunicação utilizados pelas escolas brasileiras (2021)

Fonte: NIC.BR e CETIC.BR (2022).

Além de identificar a falta de dispositivos – como computadores e celulares – e o acesso à internet domiciliar como os dois maiores desafios para o ensino remoto, 91% dos/as gestores/as entrevistados/as relataram a criação de grupos em aplicativos ou em redes sociais como alternativa para comunicação e para envio de atividades. O uso de sistemas de videoconferência comerciais – especialmente Google Meet, Zoom e Microsoft Teams – como recurso de apoio à continuidade das aulas foi citado por 80% das escolas estaduais, 75% das particulares e 42% das municipais.

No início da pandemia, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação – CNDE, juntamente com outras entidades educacionais (CNDE; CEDECA-CE; DIEPEE-UFABC; REPU, 2020), solicitou que as redes de ensino disponibilizassem dados e informações para monitorar possíveis efeitos de discriminação educacional. O objetivo era garantir que ações emergenciais pudessem ser aprimoradas em tempo hábil para corrigir rumos e prevenir distorções. No entanto, essa solicitação não foi atendida.

Além de aceitar os termos e as condições para ter acesso gratuito a serviços robustos de videoconferência e de compartilhamento de arquivos, as redes de ensino têm intermediado o treinamento de professores/as e servidores/as públicos/as no uso de aplicativos de propriedade dessas empresas, com ênfase para Google e para Microsoft. Diferentes secretarias estaduais e municipais anunciaram suas ações de ensino remoto sem perceber que estavam, ao mesmo tempo, assumindo o papel de agentes divulgadores das plataformas comerciais.

Paralelamente à plataformação da educação, observa-se que a "uberização" do/a professor/a já está ocorrendo, sinalizando a precarização e o esvaziamento do trabalho

docente, além do fortalecimento de outros espaços de aprendizagem. Esses processos garantem novos campos de investimento e de mercado para as centenas de *edtechs* atuando no país, que buscam entrar na educação pública e, se possível, acessar fundos públicos. O cenário é preocupante para professores/as, alunos/as e escolas públicas.

Com base nas análises, defende-se que as *edtechs* representam o avanço da plataformização da educação, impactando o trabalho docente e a educação pública e facilitando a inserção crescente do capital na área educacional. A contratação dessas empresas por estados e por municípios está sendo incentivada para atender às crescentes demandas por tecnologia, uma vez que são vistas como responsáveis por garantir a aprendizagem dos/as alunos/as. A plataformização da educação se sustenta no neotecnicismo digital, que mercantiliza as relações sociais por meio da coleta de dados de estudantes e de professores/as e do aumento da vigilância, com o objetivo final de retirar a educação do âmbito do Estado ou de privatizá-la internamente.

Dados o avanço tecnológico e as problemáticas associadas, observa-se uma escassez de legislações específicas que regulem a contratação, a disponibilização e a adoção de tecnologias na educação brasileira. Embora não exista uma lei específica para esse fim, algumas normativas foram implementadas para abordagem dessas questões:

- ❖ Lei n. 14.109, de 16 de dezembro de 2020, que altera as leis n. 9.472, de 16 de julho de 1997, e n. 9.998, de 17 de agosto de 2000, para dispor sobre a finalidade, a destinação dos recursos, a administração e os objetivos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações – Fust. Desvincula os recursos do Fust, permitindo seu uso para ampliação do acesso à internet e para políticas públicas de telecomunicações, incluindo projetos de criação de infraestrutura de redes de transporte em fibra ótica para suportar o 5G, desde que aprovados pelo Conselho Gestor do fundo.
- ❖ Lei n. 14.180, de 1º de julho de 2021, que institui a Política de Inovação Educação Conectada – PIEC, com o objetivo de universalizar o acesso significativo à internet na rede de Ensino Básico.
- ❖ Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos/as e a professores/as da Educação Básica pública.

A análise exposta nesta seção destaca quatro questões críticas no processo de plataformização da educação: a falta de transparência nas soluções adotadas pelas instituições

de ensino no Brasil; as ameaças à soberania dos Estados-nação em relação à infraestrutura tecnológica de suporte ao ensino e à autonomia científica; o uso comercial dos dados de estudantes e a vigilância das atividades educacionais e a falta de diretrizes nacionais que assegurem a finalidade da educação como um direito, mesmo em ambientes digitais, bem como, a inexistência de debate sobre a necessidade de regulação de plataformas especificamente para uso educacional. Tais pontos dificultam o monitoramento dessas ações e impedem o aperfeiçoamento das soluções e a aprendizagem compartilhada entre os governos – com planejamentos e abordagens centralizados ou compartilhados.

Essas questões precisam ser consideradas no âmbito de uma política de governança de educação digital, com o objetivo de garantir uma educação pública gratuita e de qualidade, alinhada a princípios éticos e de direitos humanos. Vale ressaltar, ainda, a pertinência de um debate inédito no país sobre governança de educação digital. Trata-se de compreender que a governança dos sistemas educacionais tem ultrapassado as atribuições até então restritas a formuladores de políticas e/ou a órgãos e a departamentos de governo. Posto que as empresas podem ter acesso a uma grande quantidade de dados de instituições públicas, é essencial, a curto prazo, mapear os contratos entre as companhias de plataformas digitais e a rede de ensino, além de monitorar sua adoção e seu uso. Também é necessário identificar onde estão as infraestruturas de acesso, de armazenamento e de compartilhamento de dados na educação, comparando-as com as de outros países a fim de se promover o desenvolvimento de uma infraestrutura digital soberana no meio educacional.

O Brasil tem um longo caminho a percorrer; essa não é uma questão exclusivamente nacional. A problemática do uso de plataformas na educação não pode ser resolvida apenas com o esforço de uma área do conhecimento, mas, sim, requer a colaboração de pesquisa e de políticas públicas conjuntas de diferentes áreas, tanto em âmbito nacional quanto internacional, para que haja esclarecimentos sobre esse novo óbice, característico de uma sociedade em rápida transformação.

É importante destacar que não se pretende aqui afirmar que os problemas da precarização da educação brasileira são causados pelo uso das TICs. A tecnologia, por si só, não tem o poder de determinar quais aspectos serão incorporados à educação. No entanto, busca-se demonstrar que, no contexto atual, a situação se apresenta dessa forma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário econômico brasileiro durante o governo Bolsonaro, mesmo antes da pandemia, apresentava sinais de estagnação, com crescimento tímido e com taxas de inflação e de desemprego estáveis. A pandemia de covid-19 agravou tal situação, levando o país a uma profunda recessão. A precarização do trabalho e o aumento da informalidade também foram destacados, com um número recorde de trabalhadores sem carteira assinada em 2022. Ainda, a insegurança alimentar aumentou, afetando principalmente as famílias de baixa renda.

A análise da atual conjuntura da educação no Brasil exige uma reflexão sobre o contexto econômico-político recente, que tem moldado as condições para os eventos no campo social e, conseqüentemente, na política educacional. As transformações do capitalismo e as crises econômicas globais têm imposto limites cada vez mais restritivos à atuação do Estado capitalista. Mesmo iniciativas políticas mais audaciosas enfrentaram efeitos regressivos, principalmente devido à ausência de um sistema fiscal adequado.

A crise política, exacerbada pela crise econômica da última década, tem levado ao ressurgimento do autoritarismo, uma herança que não foi totalmente extirpada da vida política do país. Esse autoritarismo é sustentado por um quadro de condições econômicas, políticas e sociais que promovem uma defesa inflamada da liberdade, muitas vezes embalada por lemas que mascaram sua verdadeira natureza.

Desde 2018, a ascensão da política autoritária tem sido evidente, acompanhada por estratégias que visam sua afirmação e a manipulação da opinião pública. A ciência, o pensamento crítico e as concepções progressistas têm sido atacados. A nova direita, cujo discurso se tornou mais radical a partir da segunda metade dos anos 2000, angariou apoio como alternativa à crise do capital, apresentando-se como guardiã dos valores tradicionais. No entanto, a democracia foi sendo relegada a um papel secundário, com a participação popular cada vez mais reduzida. Em tempos de crise, a democracia e a cidadania tendem a ser ultrapassadas pela necessidade de conservação das formas sociais.

Nesse sentido, há um repúdio à universalização da proteção social e uma exaltação ao individualismo, que enfraquece os movimentos sociais e as possibilidades de organização coletiva. A extinção ou a reconfiguração de órgãos colegiados pelo governo federal de Bolsonaro ilustrou tal situação, demonstrando como o aparato institucional do Estado reflete as relações sociais específicas e a luta de classes.

Nessa conjuntura, o referencial teórico-metodológico do Estado Ampliado de Antonio Gramsci foi fundamental para as análises apresentadas na pesquisa, à medida em que proporcionou uma compreensão aprofundada das interações e das influências mútuas entre a sociedade política e a sociedade civil. Esse referencial teórico permitiu identificar e analisar o papel dos Aparelhos Privados de Hegemonia – APHs, que são organizações da sociedade civil responsáveis pela disseminação de ideologias específicas como se fossem de interesse geral e que influenciam a formulação e a implementação de políticas educacionais, frequentemente promovendo interesses particulares que contribuem para a precarização da educação.

Historicamente, a educação brasileira enfrenta um conjunto significativo de problemas, frequentemente agravados por novos desafios. Em diferentes períodos, houve tentativas variadas de enfrentamento desses óbices. Nas análises da tese, destacam-se duas facetas: a falta de enfrentamento dos problemas educacionais pelo governo federal e a criação de novos problemas pela própria política educacional do governo, muitas vezes desconectados da realidade e carregados de marcas regressivas. Essas prioridades fabricadas desviam a atenção das questões reais, agravando a situação e impactando negativamente a classe trabalhadora.

Desse modo, a teoria gramsciana possibilitou uma análise crítica das políticas educacionais adotadas durante a pandemia, destacando como essas iniciativas refletiram e reforçaram as relações de poder existentes. A legislação educacional, tanto internacional quanto nacional, foi examinada à luz das dinâmicas de hegemonia e de contra-hegemonia, revelando como certas medidas impactaram a qualidade socialmente referenciada da educação pública.

Esse quadro teórico foi basilar para contextualizar as mudanças na educação dentro de um panorama mais amplo de transformações sociais, políticas e econômicas. Isso foi crucial para se entender como a crise sanitária exacerbou problemas estruturais já existentes e como as respostas políticas foram moldadas por interesses hegemônicos. A aplicação dessa perspectiva permitiu identificar não apenas os desafios impostos pela legislação educacional durante a pandemia, mas, também, as oportunidades para resistir e reverter a precarização. A análise das relações de poder e das estratégias de hegemonia ajudou a delinear caminhos para uma educação pública mais justa e equitativa.

Em resumo, a teoria de Gramsci foi essencial para fornecer uma análise crítica e abrangente das relações entre a legislação educacional e a precarização da Educação Básica pública brasileira durante a emergência em saúde global, permitindo uma compreensão mais

profunda dos fatores que contribuíram para essa situação e das possíveis estratégias para enfrentá-la.

Do ponto de vista de se compreender o cenário pandêmico, as investigações demonstraram como a pandemia de covid-19, declarada pela OMS em março de 2020, teve impacto global devastador e forçou a reestruturação completa dos sistemas educacionais em todo o mundo. No Brasil, as escolas fecharam no mesmo mês da declaração e o ensino remoto foi implementado como medida emergencial. Em 2021, com o avanço da vacinação, o ensino híbrido foi adotado, combinando aulas presenciais e *on-line*. Em 2022, as escolas brasileiras retomaram as aulas presenciais, mas os desafios históricos do sistema educacional foram exacerbados pela pandemia. Problemas como a precarização do trabalho docente, a desarticulação do regime de colaboração federativa, a privatização e a plataformização da Educação Básica e a ampliação das desigualdades educacionais tornaram-se mais evidentes.

A resposta do governo brasileiro à crise sanitária no triênio 2020-2022 foi marcada por embates públicos, controvérsias – incluindo a promoção de tratamentos sem comprovação científica – e resistência às medidas recomendadas pela OMS. Apesar dos desafios, o avanço da vacinação permitiu o retorno das aulas presenciais e a superação de algumas dificuldades impostas pela situação. A pandemia e suas consequências dolorosas evidenciaram ainda mais a gravidade do contexto educacional, combinada com a radicalização ideológica e a ação errática do governo federal. A implicação disso tudo é a violação do direito à Educação Básica pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social. O investimento público em educação, fundamental para a universalização da Educação Básica, tem sido insuficiente.

A análise do desinvestimento na educação brasileira revelou um quadro orçamentário preocupante, sobretudo porque a infraestrutura escolar, crucial para o retorno às aulas presenciais, também enfrentou severas reduções em seu orçamento. Esse cenário refletiu a inação do governo federal e a baixa execução financeira, resultando no agravamento dos problemas educacionais e na criação de novos desafios, comprometendo o direito à educação pública de qualidade para todas as pessoas. Sob esse viés, as análises permitiram a conclusão de que a baixa execução financeira dos últimos anos destaca a necessidade de um compromisso político com a universalização da Educação Básica e o combate à desigualdade social.

Em uma conjuntura de regressão político-social, marcada por frases de efeito que expressaram repulsa à solidariedade social, os desafios na educação brasileira foram mais evidentes do que as possibilidades. A ampliação da distância entre o atendimento educacional

e a universalização da Educação Básica foi agravada pela redução do orçamento e do investimento na área. Exemplos emblemáticos incluem a educação domiciliar, a militarização de escolas públicas e a falta de políticas voltadas às populações em vulnerabilidade social e/ou com necessidades de atendimento educacional em contextos adversos.

A desigualdade educacional foi acompanhada por consequências, como a desvalorização dos/as profissionais da educação, o esvaziamento do trabalho docente, a privatização da área, o reforço do dualismo no sistema escolar e a perda de autonomia das escolas. Para se enfrentar esses desafios, é essencial que seja garantido o direito constitucional à educação de qualidade, assegurando acesso, permanência e conclusão da educação escolar e combatendo as condições que fomentam as desigualdades educacional e social.

Para o enfrentamento das urgências na educação brasileira, é crucial retomar e cumprir as metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, aumentando-se os investimentos na Educação Básica. Outros desafios, fundamentais para se garantir uma educação pública, democrática e de qualidade, combatendo as regressões sociais e políticas atuais, incluem: cessar a lógica produtivista da avaliação externa; fortalecer a colaboração federativa no planejamento educacional – incluindo a implementação do Sistema Nacional de Educação – e priorizar a formação e a valorização dos professores, respeitando sua autonomia profissional e melhorando suas condições de trabalho.

Na busca por atingir o objetivo geral desta pesquisa, que é a análise das relações entre a legislação educacional – do internacional ao nacional – adotada na pandemia de covid-19 e a precarização da Educação Básica pública brasileira no período de 2020 a 2022, adotou-se o materialismo histórico-dialético como método para compreender a realidade. A dialética como método de conhecimento busca entender a totalidade dinâmica e em constante construção social.

Compreender a totalidade não significa abarcar tudo, mas, sim, apreender a realidade em suas articulações, sem isolar ou sem tornar o objeto independente. Ao diligenciar essa compreensão, alinhou-se com diversos estudiosos/as sobre a importância de se resgatar a dimensão histórica do materialismo, que permite analisar criticamente a formação e o desenvolvimento do capitalismo, bem como, de se entender as formas de sua superação. A negação da história implica a negação da categoria totalidade, substituída pela fragmentação, pelo individualismo, pela falta de solidariedade e pela ausência de um projeto de futuro.

Sob essa perspectiva, tornou-se necessário um questionamento científico sobre as estratégias de formação da juventude trabalhadora. Conforme demonstrado nesta tese, os APHs sistematizam e difundem a vontade política burguesa, cada vez mais se envolvendo em

projetos de formação da consciência da classe proletária. Nessa concepção, o período pandêmico favoreceu o determinismo tecnológico, especialmente no que diz respeito às tecnologias digitais, do ponto de vista do capital.

Tal “janela de oportunidade” resultou, por exemplo, na criação da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida – ANEBHI, sob influência burguesa e fomentada por intelectuais orgânicos ligados à social-democracia. Esse é apenas um exemplo de como o capital constrói uma narrativa de crise da educação escolar e, em seguida, de crise na formação docente. Os intelectuais orgânicos da burguesia oferecem como solução seus conteúdos e seus métodos, evidentemente derivados de suas necessidades de produção e de reprodução da força de trabalho – física e mental – e de aumento de sua taxa de lucro.

Em outras palavras, a crise atribuída à educação pública e à formação docente – com impactos também na universidade pública – só seria resolvida se os interesses e as demandas do capital fossem atendidos. O projeto burguês afeta a escola de diversas formas: pela produção de material didático, incluindo os livros escolares, pelas tecnologias, pelas plataformas, pela formação de professores/as e pela gestão.

Ao transformar a educação em um bem mercadológico, o capital abriu um gigantesco nicho de negócios, drenou recursos públicos, endividou a juventude e criou fantasias inenarráveis – empregabilidade, empreendedorismo, engajamento, empoderamento – que se transformam em bordões e, obviamente, penetram a escola e a mente da comunidade escolar.

A articulação dos organismos multilaterais mostra que o capital tem um projeto político definido para a formação humana no planeta e age de modo imperialista, embora a apropriação de suas diretrizes pelos países respeite a correlação interna das forças políticas e econômicas presentes. A globalização neoliberal e sua influência sobre os sistemas educacionais públicos destacam a necessidade de integração das localidades à lógica global promovida pelas grandes corporações. A governança global e o novo associativismo resultam na assimilação de uma agenda educacional globalmente estruturada.

Em resposta à padronização universal, surgem movimentos de resistência e de valorização das identidades locais, que promovem a recontextualização das diretrizes educacionais globais para alinhá-las às realidades específicas de cada comunidade. Esse processo permite que os atores locais exerçam autonomia e adaptem as políticas mundiais às suas necessidades particulares.

A recontextualização desafia a hierarquia das redes de governança global, evidenciando a resiliência e a inovação dos sistemas educacionais locais. Esta tese também aponta a complexidade de se discernir o impacto da globalização nos sistemas educacionais

de cada país e de se introduzir a discussão sobre as políticas de Educação Básica no Brasil dentro desse contexto global. Apresenta-se, portanto, um desafio teórico: compreender o papel das organizações internacionais e sua relação com as políticas públicas nacionais e com a burguesia local.

Nesse cenário, é essencial adotar uma abordagem crítica ao reconhecer o Brasil como submisso às orientações internacionais, seguindo as diretrizes do grande capital internacional sem grandes mediações. Há o risco de se ignorar o papel subordinado, mas ainda presente, da burguesia interna, tratando o país como um mero executor subserviente, sem qualquer influência nas negociações, mesmo que seja apenas para concordar. Vale a pena refletir sobre isso para se evitar uma postura de submissão, sem perder de vista a posição dependente e periférica do Brasil e a atuação do grande capital internacional, com suas estratégias de coerção e de persuasão.

A pandemia de covid-19 exacerbou os problemas preexistentes no sistema educacional brasileiro. O fechamento das escolas e a transição para os ensinos remoto e híbrido revelaram e ampliaram as desigualdades já existentes. Muitos/as estudantes, especialmente aqueles/as de famílias de baixa renda, enfrentaram dificuldades para acessar as aulas *on-line* devido à falta de recursos tecnológicos e de internet de qualidade. Além disso, a ausência de apoio adequado para a comunidade escolar durante o período pandêmico resultou no aumento das taxas de abandono das aulas.

Em tom conclusivo, defende-se nesta pesquisa de doutorado, a tese de que a crise educacional durante a pandemia de covid-19 deve ser vista como uma consequência de um processo de precarização da Educação Básica brasileira – em andamento desde antes da grave situação sanitária – agravado pelas políticas neoliberais acirradas em 2019.

Em outras palavras, a pandemia de covid-19 não foi a causa, mas, sim, o ponto culminante de um processo de precarização da Educação Básica pública brasileira em curso. Afinal, desde o início do mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro, em 2019, políticas e decisões contribuíram para a deterioração das condições educacionais no país. Sendo assim, a emergência em saúde global teve um efeito de lupa e apenas evidenciou e intensificou os desafios enfrentados pela Educação Básica no Brasil, destacando a necessidade urgente de investimentos e de transformações estruturais para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A crise sanitária destacou a importância da solidariedade e do apoio mútuo, com comunidades se unindo para ajudar os mais vulneráveis, demonstrando que a cooperação e o coletivismo são essenciais em tempos de adversidade. Esse espírito solidário poderia ser

canalizado para promover um modelo de organização que prioriza o bem-estar coletivo sobre os interesses individuais. Além disso, a pandemia expôs as falhas do sistema capitalista, como a precarização do trabalho, a desigualdade social e a falta de acesso universal a serviços essenciais, como saúde e educação. Essas falhas poderiam ser usadas como argumento a favor de um sistema que busca eliminar tais desigualdades e garantir direitos básicos para a população.

A crise econômica resultante da pandemia levou ao aumento do desemprego e da precarização do trabalho. Modelos de renda básica universal e de garantias de emprego poderiam ser promovidos como soluções para assegurar que todos/as tenham receita digna e condições de trabalho justas. Além disso, a pandemia trouxe à tona a relação entre a saúde humana e a saúde do planeta, expondo o quanto o modelo desconsidera o desenvolvimento sustentável que respeite os limites ambientais e que promova a justiça climática.

Como apontado anteriormente, o período pandêmico atuou como um catalisador, evidenciando e exacerbando as deficiências estruturais existentes no sistema educacional brasileiro. A metáfora do poema drummondiano também reflete a perplexidade e a urgência de entender e de resolver as causas profundas da precarização da educação, destacando a necessidade de transformações estruturais e de investimentos substanciais para reverter esse cenário em prol de uma educação pública socialmente referenciada.

É fundamental persistir na crítica radical ao capitalismo, conforme proposto pelo projeto marxista e aprofundado por Gramsci (Aranda, 2009). Gramsci enfatizou a hegemonia cultural e a luta pela consciência de classe como ferramentas essenciais para a transformação social. Ele argumentou que a classe trabalhadora deve desenvolver uma compreensão crítica das estruturas de poder e das ideologias que sustentam o capitalismo. A continuidade desse objetivo marxista exige a promoção da educação crítica que permita aos trabalhadores entenderem suas condições e a natureza exploradora do capitalismo.

Além disso, é necessário fortalecer sindicatos e movimentos sociais que possam lutar por melhores condições de trabalho e por uma distribuição mais justa da riqueza. Também é crucial desafiar as narrativas dominantes que naturalizam a exploração e promover uma cultura de solidariedade e de justiça social. Apoiar políticas que protejam os direitos dos trabalhadores e que promovam a igualdade econômica é igualmente importante. A persistência na crítica radical ao capitalismo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e mais equitativa, em que o trabalho seja valorizado e as necessidades humanas sejam priorizadas sobre o lucro. Como Gramsci destacou, a luta pela hegemonia cultural é um passo indispensável para se alcançar essa transformação.

A sistematização dos resultados desta tese naturalmente abre novos caminhos e possibilidades para pesquisas futuras. É necessário realizar novos estudos de campo que retratem como os impactos da pandemia reverberaram em diferentes regiões do país, considerando o caráter heterogêneo e a práxis das comunidades locais. Além disso, é fundamental investigar como as políticas educacionais implementadas durante a emergência em saúde global afetaram diferentes grupos sociais, especialmente os mais vulneráveis, e identificar quais estratégias foram mais eficazes para mitigar esses impactos. A análise comparativa entre diferentes estados e municípios pode revelar variações significativas nas respostas educacionais e nos resultados obtidos, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais equitativas e mais eficientes. Por fim, a integração de abordagens interdisciplinares pode enriquecer a compreensão dos fenômenos estudados, proporcionando uma visão mais holística e mais abrangente das transformações no campo educacional no pós-pandemia.

Nesta pesquisa, buscou-se manter uma unanimidade em torno da defesa da escola pública como um terreno de contradições, porém fundamental para a formação humana. Há, também, um chamado ao enfrentamento, baseado na convicção de que é possível e necessária a preparação para a luta revolucionária. O caminho viável para a classe trabalhadora é a resistência. O combate deve ser para desnaturalizar a sociedade neoliberal. Para isso, a atuação de entidades acadêmicas, sindicais, estudantis e sociais é fundamental no fomento ao debate, à reflexão e à organização da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformação do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 23, n. 57, p. 26-56, mai. 2021.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Federalismo brasileiro e projeto nacional: os desafios da democracia e da desigualdade. **Revista USP**, São Paulo, n. 134, p. 127–142, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i134p127-142. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/202382>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ABRUCIO, Fernando Luiz *et al.* Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 663-677, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200354>. Acesso em: 10 out. 2020.

ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves. Apresentação. *In*: ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves. **Regime de colaboração e associativismo territorial - arranjos de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Impactos da pandemia da covid-19 na educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 24–45, 2020. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=issue&op=view&path%5B%5D=10>. Acesso em: 5 fev. 2022.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0225329, 2019.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, n. 80, p. 71-96, 2010.

AMIEL, Tel; PEZZO, Thiago; DA CRUZ, Leonardo Ribeiro; OLIVEIRA, Luisa Antunes. Os modos de adesão e a abrangência do capitalismo de vigilância na educação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, 1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e80582>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

ANDRADE, Maria Caroline; ARGOLLO, Juliana; LAMARÃO, Marco. Expressões do empresariamento da educação de novo tipo: interseções do “novo” FUNDEB com as propostas de SNE e ADE. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, 2021.

ANEBHI – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA HÍBRIDA. **Quem somos**. Campinas: ANEBHI, 2020. Disponível em: <http://anebhi.com/sobre>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ANJOS, Ana Beatriz; MUNIZ, Bianca; FONSECA, Bruno; FERNANDES, Larissa. O Mapa da cloroquina: como governo Bolsonaro enviou 2,8 milhões de comprimidos para todo o Brasil. **Agência Pública**, mar. 2021. Disponível em: https://apublica.org/2021/03/o-mapa-da-cloroquina-como-governo-bolsonaro-enviou-28-milhoes-de-comprimidos-para-todo-o-brasil/#_. Acesso em: 16 jun. 2024.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC ao Conselho Nacional de Educação – CNE**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-daterceiraversao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 15 out. 2021.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO *et al.* **Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19**. 23 abr. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-da-reorganizacao-dos-calendarios-escolares>. Acesso em: 4 set. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

ANTUNES, Ricardo. Explosão do Novo Proletariado de Serviços *In: O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 25-64.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ANVISA – AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Cobertura vacinal e falta de vacinas para os grupos prioritários em agosto de 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/noticias/2021/cobertura-vacinal-agosto-2021>. Acesso em: 7 jul. 2024.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI**: o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004-2007)”. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Educação e Política em Debate [on-line]**. Uberlândia, v.3, n. 2, p. 291-313, ago./dez., 2014. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30281/16534>. Acesso em: 4 set. 2021.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; MATIAS, Wander Luís. A introdução do projeto político pedagógico na política educacional brasileira. *In*: LIMA, Antonio Bosco; SILVA, Mariana Batista (org.). **Gestão escolar democrática: teorias e práticas**. Uberlândia: Navegando, UFU/PROEXC, 2017. p. 71-94.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; PERBONI, Fabio. Diálogos universidade-escola: a contribuição do Grupo de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação – GEPGE”. *In*: REAL, Giselle Cristina Martins; SANTOS JUNIOR, José da Silva (org.). **Diálogos universidade-escola: contribuições para a prática da gestão escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 15-40.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; REAL, Giselle Cristina Martins; PERBONI, Fabio. Educação básica em contextos assimétricos no Brasil de 2010 a 2020: política e gestão como objeto de pesquisa da pós-graduação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100314&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mai. 2022.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; SOUZA, Kellcia Rezende. Retrocessos a democracia: a intervenção na gestão educacional das universidades federais brasileiras. *In*: FURLAN, Cássia Cristina; PERBONI, Fábio; ARANDA, Maria Alice de Miranda (org.). **Trajetórias acadêmicas na FAED/UFGD: ensino, pesquisa e extensão**. Curitiba: CRV, 2022. p. 203-216.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/37419/24160>. Acesso em: 9 jul. 2024.

ARRETCHE, Marta. Um federalismo centralizado. **Dados**, mar. 2020. Disponível em <https://dados.iesp.uerj.br/um-federalismo-centralizado/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. (org.). **As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos PSDB e PT**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, 257-275, 15 mai. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 2 jun. 2021.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.

BAHIA, Ligia *et al.* **A tragédia brasileira do coronavírus/covid-19: uma análise do desgoverno do governo federal, 2020-2021**. Brasília, 2021. Disponível em:

https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/tragedia-brasileira-covid_última.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Covid-19: impacto en la educación y respuesta de política pública**. World Bank Publications, Washington, DC, 7 mai. 2020a. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** Postado em: 16 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Poverty and Shared Prosperity 2020: Reversals of Fortune**. World Bank Publications, Washington, DC, 2020c. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34496/211602ov.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BARBOSA, Carlos Soares. A política neoliberal e a contrarreforma na educação dos trabalhadores no governo Fernando Henrique Cardoso. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 74 - jul./dez. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32880/1/2017_art_csbarbosa.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

BARONE, Isabelle. Nova política para alunos com deficiência: escolha por escola regular ou especial será da família. **Gazeta do Povo**, Brasília, set. 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/governo-muda-politica-para-alunos-com-deficiencia-foco-volta-a-ser-educacao-personalizada/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BOITO JUNIOR, Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas: Unicamp; São Paulo: Unesp, 2018.

BOLSONARO, Jair Messias. **Discurso do Presidente da República em Declaração à Imprensa na Solenidade Alusiva ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Palácio do Planalto, Brasília, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos/2021/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-em-declaracao-a-imprensa-na-solenidade-alusiva-ao-programa-nacional-das-escolas-civico-militares-palacio-do-planalto>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BOLSONARO chama manifestantes pela educação de “idiotas úteis”. [s. l.], 15 mai. 2019. 1 vídeo (0,29 min.). Publicado pelo canal Poder360. Disponível em: https://youtu.be/payBU7v4djA?si=29X1u93aP_lZImfG. Acesso em: 9 jul. 2024.

BOLSONARO, Jair Messias. **Discurso do Presidente da República na Cerimônia de Lançamento da Retomada do Turismo**. Palácio do Planalto, Brasília, 10 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/discursos-artigos-e-entrevistas/presidente-da-republica/presidente-da-republica-federativa-do-brasil-discursos/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-na-cerimonia-de-lancamento-da-retomada-do-turismo>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BORTOT, Camila Maria; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; SOUZA, Kellcia Rezende. Educação Infantil para a América Latina sob a ótica do “desenvolver a primeira infância” do Banco Mundial. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, p. e023011, 2023. DOI: 10.32930/nuances.v34i00.10251. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/10251>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, 24 nov. 2017e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Decreto sem número, de 27 de junho de 2016. Diário Oficial da União: Brasília, 28 jun. 2016a. Seção 2, p. 1. *In: Jusbrasil*. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/119193068/dou-secao-2-28-06-2016-pg-1>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 14 jul. 2017c.

BRASIL. Lei n. 13.987, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1 – Extra, Brasília, n. 67-B, p. 9, 7 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 159, p. 4, 19 ago. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei Complementar n. 173, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-complementar-n-173-de-27-de-maio-de-2020-258915168>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2020d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 329, de 11 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 49, p. 165, 12 mar. 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 395, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 73, p. 61, 16 abr. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 90, p. 55, 13 mai. 2020h. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020i. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 230, p. 55, 2 dez. 2020j. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1 – Extra A, Brasília, n. 233-A, p. 1, 7 dez. 2020l. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica**. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/Guias/protocolo-educacaobasica/view>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 577, de 27 de abril de 2017**. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília, 28 abr. 2017d. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_577_27042017.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2020**. Brasília, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/Relatorio2021v6.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2021**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/R_MEC2021_V7.pdf. Acesso em: 7. jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2022**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/relatorio-gestao-2022.pdf/view>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. DATASUS – Departamento de Informática do SUS. SIM – Sistema de Informações sobre Mortalidade. **Informações e Análises Epidemiológicas**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://sim.saude.gov.br/default.asp>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Ministério das Cidades. SINISA – Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/cidades/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/saneamento/sinisa>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Biblioteca. Ex-presidentes. Biografia. **Jair Bolsonaro**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/biografia/biografia>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/patriaeducadora/documento-sae.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. **Relatório Semestral n. 1 de 2021**. Comissão Externa destinada a acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos do Ministério da Educação, bem como da apresentação do seu Planejamento Estratégico – CEXMEC. Brasília: Câmara dos Deputados. 2021c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2289372>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BUSS, Paulo Marchiori; BURGER, Pedro. O Pessimismo da Razão e o Otimismo da Vontade: uma síntese do enfrentamento global da pandemia de Covid-19 – à guisa de apresentação. *In*: BUSS, Paulo Marchiori; BURGER, Pedro (org.). **Diplomacia da Saúde**: respostas globais à pandemia. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos_humanos_stricto_sensu/diplomacia-da-saude_respostas_globais.pdf. Acesso em: 2 jan. 2022.

BUSS, Paulo Marchiori; FONSECA, Luiz Eduardo. Num Mundo em Mudança, Desafios Gigantescos: apresentação. *In*: BUSS, Paulo Marchiori; FONSECA, Luiz Eduardo (org.). **Diplomacia da Saúde e COVID-19**. Reflexões a meio caminho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2020, p. 13-29. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/hdyfg/pdf/buss-9786557080290.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CALEJON, Cesar. **Tempestade perfeita**: o bolsonarismo e a sindemia covid-19 no Brasil. 1. ed. São Paulo: Contracorrente, 2021.

CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 54-66.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. *In*: GALLEGU, Esther Solano (org.). **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 33-39.

CASSIO, Fernando. Apresentação: desbarbarizar a educação. *In*: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15-23.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. “Nosso grande erro foi a demora em retomar as aulas”, diz presidente do CNE. [Entrevista concedida a] Isabelle Barone. **Gazeta do Povo**, Brasília, fev. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/nosso-grande-erro-foi-a-demora-em-retomar-as-aulas-diz-presidente-do-cne/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Pactos políticos y sociales para la igualdad y el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe en la recuperación pos-COVID-19. **Informe Especial COVID-19**, n. 8, 15 out. 2020. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46102>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE; OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. La dinámica laboral en una crisis de características inéditas: desafíos de política. **Coyuntura Laboral em América Latina y el Caribe**, n. 23 (LC/TS.2020/128), Santiago, Chile. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46308-coyuntura-laboral-america-latina-caribe-la-dinamica-laboral-tesis>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. **Informe Especial COVID-19**, n. 7, 26 ago. 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Education in the time of COVID-19. **COVID-19 Report**. Disponível em: <https://www.cepal.org/en/publications/45905-education-time-covid-19>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE; UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Protección social para familias con niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe: Un imperativo frente a los impactos del COVID-19. **Informe COVID-19**. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46489-proteccion-social-familias-ninos-ninas-adolescentes-america-latina-caribe-un>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CHERNAVSKY, Emilio. Multiplicidade de regras fiscais no Brasil: disfunções, rigidez e ameaça à sustentabilidade. *In*: COUTO, Leandro Freitas; RODRIGUES, Júlia Marinho (org.). **Governança orçamentária no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA; Brasília: CEPAL, 2022, p. 771-801. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11565>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CIEB – CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA; ABSTARTUPS - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE STARTUPS. **Mapeamento Edtech 2019** – investigação sobre as startups de tecnologia educacional no Brasil. 2020. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapeamento-Edtech_CIEB-e-Abstartups-2019.pdf. Acesso em: 3 jun. 2021.

CIEB – CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA; ABSTARTUPS - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE STARTUPS. **Mapeamento Edtech 2020**: investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras. 2021. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/04/Mapeamento-Edtech-2020_web.pdf. Acesso em: 3 jun. 2021.

CNDE – CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; CEDECA-CE – CENTRO DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO CEARÁ; DIEPEE/UFABC – GRUPO DE PESQUISA DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLA; REPU – REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19**. [Nota Técnica]. São Paulo / Fortaleza: CNDE / CEDECA-CE / DiEPEE-UFABC / REPU, 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_NTDados_2020_05_Diagramado_vf.pdf. Acesso em: 3 jun. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19. **Portal do MEC**. Brasília, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 6, de 19 de maio de 2020. Guarda religiosa do sábado na pandemia da covid-19. **Portal do MEC**. Brasília, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147051-pcp006-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19. **Portal do MEC**. Brasília, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 10, de 16 de junho de 2020. Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da covid-19. **Portal do MEC**. Brasília, 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153561-pcp010-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. **Portal do MEC**. Brasília, 2020e. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES n. 498, de 6 de agosto de 2020. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). **Portal do MEC**. Brasília, 2020f. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=157501-pces498-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Portal do MEC**. Brasília, 2020g. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 16, de 9 de outubro de 2020. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. **Portal do MEC**. Brasília, 2020h. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 19, de 8 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Portal do MEC**. Brasília, 2020i. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Portal do MEC**. Brasília, 2020j. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n. 6, de 10 de dezembro de 2020. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e

Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. **Portal do MEC**. Brasília, 2020l. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n. 7, de 10 de dezembro de 2020. Diretrizes Operacionais para implementação do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. **Portal do MEC**. Brasília, 2020m. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168171-pceb007-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n. 8, de 10 de dezembro de 2020. Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. **Portal do MEC**. Brasília, 2020n. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168161-pceb008-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES n. 1, de 29 de dezembro de 2020. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. **Portal do MEC**. Brasília, 2020o. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167921-rces001-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Portal do MEC**. Brasília, 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n. 1, de 18 de março de 2021. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. **Portal do MEC**. Brasília, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 4, de 11 de maio de 2021. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). **Portal do MEC**. Brasília, 2021c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pecp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n. 3, de 13 de maio de 2021. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. **Portal do MEC**. Brasília, 2021d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191141-pceb003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n. 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Portal do MEC**. Brasília, 2021e. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 6, de 6 de julho de 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Portal do MEC**. Brasília, 2021f. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pecp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Portal do MEC**. Brasília, 2021g. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcep002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 10, de 5 de agosto de 2021. Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Portal do MEC**. Brasília, 2021h. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-pecp010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n. 2, de 16 de agosto de 2021. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para implementação do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. **Portal do MEC**. Brasília, 2021i. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=202771-rceb002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 15, de 7 de dezembro de 2021. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). **Portal do MEC**. Brasília, 2021j. Disponível em: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Acesso em: 5 jan. 2022.

CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. Coronavírus. **Ano letivo e ações emergenciais nas redes estaduais de ensino**. Brasília, 27 jan. 2022. Disponível em: <https://www.consed.org.br/coronavirus>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Nota de repúdio aos critérios utilizados pelo governo para composição do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-07-2020-14-02-nota-de-repudio-aos-criterios-utilizados-pelo-governo-para-composicao-do-conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CÔRTEZ, Pâmela de Rezende; OLIVEIRA, André Matos de Almeida. Os partidos políticos em formação no Brasil pós-2013 e a retórica anti-establishment político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 127-153, jan./abr. 2021.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário gramsciano: (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017. E-book. p. 722-728.

COUTO, Felipe Fróes; CORREIA, Gabriel Farias Alves; CARRIERI, Alexandre de Pádua. O Antilíder: Da liderança discursiva presidencial à descoordenação federativa para o combate à Covid-19. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 27, n. 87, p. 1-19, 2022. DOI: 10.12660/cgpc.v27n87.83879. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/83879>. Acesso em: 10 jun. 2024.

COVID. In: VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Academia Brasileira de Letras, 2021. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 6 mar. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **RBP AE**, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai. 2004.

DE PAIVA, Claudio Cesar; TORREZAN, Raphael Guilherme Araujo; DE PAIVA, Suzana Cristina Fernandes. O federalismo cooperativo em obstrução: Fissuras intergovernamentais da pandemia. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 27, n. 87, p. 1-18, 2022. DOI: 10.12660/cgpc.v27n87.83857. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/83857>. Acesso em: 21 jun. 2024.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 127-153.

DOU – DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Serviços de consulta ao DOU**. Brasília [s. d.]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 24 mar. 2024.

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DRABACH, Neila Pedrotti. A trajetória de construção do princípio da gestão democrática na legislação educacional brasileira. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, 2016. DOI: 10.3895/rtr.v1n2.4594. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4594>. Acesso em: 3 jun. 2023.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; DUARTE, Adriana Maria Cancelli (org.). **Termos da Legislação Educacional Brasileira**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

DUARTE, Natalia de Souza; NETO, Odorico Ferreira Cardoso; CASTIONI, Remi; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. Novas fontes de financiamento para a educação - o caso dos royalties do petróleo e a expectativa nos municípios brasileiros. *In*: JESUS, Wellington Ferreira (org.). **O financiamento da Educação Básica no Brasil em tempos do golpe parlamentar e da EC 95/2016 – Antigos Desafios e Novas Possibilidades**. Uberlândia: Culturatrix, 2017.

ENAP – ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Políticas Públicas de Educação – Módulo 2 – O planejamento educacional e o Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Brasília, 2021.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-24. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>.

FERNANDES, Roberto Mauro da Silva *et al.* Reflexões e relatos sobre as intervenções nas universidades brasileiras: Lei, Programa Future-se e interventores na UFGD. PUC Minas, **Caderno de Geografia**, v. 31, Número Especial 2, p. 203-221, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/27046/18660>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FERRARI, Lorrainy; ARAUJO, Gilda Cardoso; CARA, Daniel Tojeira. A gestão da crise da pandemia (2020-2021): o Sistema Único de Saúde e o Sistema Nacional de Educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 70, e-33300, out. 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352023000400200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2024.

FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. *In*: SOARES, *et al.*

Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020. p. 21-28.

FIORI, José Luís. A guerra da Ucrânia. *In: A guerra, a energia e o novo mapa do poder mundial.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023. p. 107-111.

FONTES, Virgínia Maria. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde de São Joaquim Venâncio, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

FORNASIER, Mateus de Oliveira; KNEBEL, Norberto Milton Paiva. O titular de dados como sujeito de direito no capitalismo de vigilância e mercantilização dos dados na Lei Geral de Proteção de Dados. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1002-1033, abr./jun. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação** – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio. Brasília, 22 set. 2016.

Disponível em:

https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/45a_notas_ensino_medio_-_fne_26_09_final_1.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnismo digital. Avaliação Educacional. **Blog do Freitas**, 11 jul. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil.** São Paulo: Apase, 2011. Disponível em:

<https://www.yumpu.com/pt/document/read/14215056/os-reformadores-empresariais-da-educacao-apase>. Acesso em: 4 jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares.

Germinal: marxismo e educação em debate, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 636-652, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.44442. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 30-45, 2017.

Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/597>. Acesso em: 3 jul. 2024.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion – Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. Disponível em: <https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2021.

GALZERANO, Luciana Sardenha. Políticas educacionais em tempo de pandemia. **Argumentum**, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045>. Acesso em: 6 jul. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 34, v. 100, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqx fh/?format=html>. Acesso em: 14 abr. 2021.

GIOVANELLA, Ligia; MARTUFI, Valentina; RUIZ, Diana Carolina; MENDONÇA, Maria Helena Magalhães; BOUSQUAT, Aylene; AQUINO, Rosana; MEDINA, Maria Guadalupe. A contribuição da Atenção Primária à Saúde na rede SUS de enfrentamento à covid-19. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 130, jul./set. 2021, p. 748-762.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Políticas para Mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere – volume 3**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 5. ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HARBE, Rafaella de Paula Tavares; BRITO, Luciana Ribeiro; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. O ensino híbrido na literatura em tempos de pandemia. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, 2023. eISSN 1981-8106. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-4483-6665>. Acesso em: 7 jul. 2024.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. O golpe de 2016, as fragilidades da democracia liberal brasileira e o papel da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. 1-30, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8666398. Disponível em: <https://bityli.com/ZdACFu>. Acesso em: 23 maio 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados de trabalhadores informais**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 jan. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Rendimento de todas as fontes**: 2022. 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102000>. Acesso em: 4 jan. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 1º jun. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021** – Divulgação dos resultados. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2022** – Divulgação dos resultados. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 1º jun. 2021.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Ranking do Saneamento 2022**. São Paulo, 1º abr. 2022. Disponível em: https://tratabrasil.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Resumo_Executivo_-_Ranking_22.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Dados econômicos e financeiros**. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-19, 2020.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY & MEDICINE. **COVID-19 Map**. Covid-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering – CSSE. 2021. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 12 nov. 2021.

JUNQUEIRA, Diego; CARDOSO, Joyce. Charlatanismo e propaganda irregular: as violações de Bolsonaro ao exibir 18 vezes marca de cloroquina para Covid. **Repórter Brasil**, agosto, 2021. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2021/08/charlatanismo-e-propaganda-irregular-as-violacoes-de-bolsonaro-ao-exibir-18-vezes-marca-de-cloroquina-para-covid/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. *In*: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217170>. Acesso em: 7 jul. 2022.

KAYSEL, André. Regressando ao regresso: elementos para uma genealogia das direitas brasileiras. *In: VELASCO E CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (org.). **Direita, volver!**: o retorno das direitas e o ciclo político brasileiro.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KOSSAK, Alex; VIEIRA, Nelma Bernardes. A atuação do empresariado no novo ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-20, mai./ago. 2022. ISSN 1808-799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/53520/32484/192972>. Acesso em: 9 jul. 2024.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o Todos pela Educação e a ideologia escola sem partido. *In: LAMOSA, Rodrigo. **Classe Dominante e Educação em Tempos de Pandemia**: uma tragédia anunciada.* Parnaíba: Editora Terras sem Amos, 2020, p. 11-22.

LEHER, Roberto. Mercantilização financeirizada da educação e a pedagogia do capital: a desmercantilização como desafio histórico contra a barbárie educacional. *In: **A Educação Brasileira na Bolsa de Valores**: impactos da pandemia e do capital.* São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LIMA, Stephane. **Educação, Dados e Plataformas** – análise descritiva dos termos de uso dos serviços educacionais Google e Microsoft. São Paulo: Iniciativa Educação Aberta, 2020. Disponível em: <https://www.aberta.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira; ALONSO, Kátia Morosov. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e15250, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15250>. Acesso em: 13 jul. 2021.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA Antonio Bosco. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51-64, jan-abr, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/DzYyjsPf4KpmjJvKDvRxtD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2022.

MACIEL, Ethel; FERNANDEZ, Michelle; CALIFE, Karina; GARRETT, Denise; DOMINGUES, Carla; KERR, Ligia; DALCOLMO, Margareth. A campanha de vacinação contra o SARS-CoV-2 no Brasil e a invisibilidade das evidências científicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 3, mar. 2022, p. 951-956.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão dominando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, Marcos Francisco. Sociedade civil e “terceiro setor”: apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci. **Revista de Filosofia Aurora**, 20(26):75, 2008.

MATIJASCIC, Milko *et al.* Políticas Sociais: acompanhamento e análise. **Educação**. Boletim n. 28. Brasília: Ipea, abr. 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210409_boletim_bps_28_educacao.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

MELIM, Tatiana; MUNIZ, Marize; ROCHA, Rosely. Tsunami da educação para o Brasil leva o povo às ruas. **CUT**, São Paulo, 15 mai. 2019. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/tsunami-da-educacao-para-brasil-e-leva-o-povo-as-ruas-confira-onde-teve-atos-b08e>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MELO, Karine. MEC lança plano de recuperação de aprendizagem da educação básica. **Agência Brasil**, Brasília, 24 maio 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-05/mec-lanca-plano-de-recuperacao-de-aprendizagem-da-educacao-basica>. Acesso em: 4 jun. 2024.

MELO NETO, José Augusto; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal. Programa de inovação educação conectada: a nova política nacional para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas no Amazonas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270084, 2022.

MENDONÇA, Sonia Regina; FONTES, Virginia. História e teoria política. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 55-82.

MÉSZÁROS, István. Crise estrutural necessita mudança estrutural. *In*: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO ENCONTRO DE SÃO LÁZARO, 2., 13 jun. 2011, Salvador. **Conferência [...]**. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal da Bahia, 2011.

MICROSOFT e Ministério da Educação firmam acordo para oferecer o Office 365 Educacional A1 e Microsoft Teams online e gratuitamente para todos os alunos e professores do setor público do País. **Microsoft**, jun. 2022. Disponível em: <https://news.microsoft.com/pt-br/microsoft-e-ministerio-da-educacao-firmam-acordo-para-oferecer-o-office-365-educacional-a1-e-microsoft-teams-online-e-gratuitamente-para-todos-os-alunos-e-professores-do-setor-publico-do-pais/#:~:text=A%20Microsoft%20e%20o%20Minist%C3%A9rio,estaduais%2C%20institutos%20e%20universidades%20federais>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. *In*: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 17-26.

MILITÃO, Andreia Nunes; PERBONI, Fabio. Desigualdades educacionais e o direito à educação em tempos de pandemia. *In*: GIORGI, Cristiano Di (org.). **Ensaios da quarentena: pandemia, sonhos e ações**. 1 ed. São Paulo: Terra Redonda, 2021, p. 45-67.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-29.

MINISTÉRIO da Saúde divulga diretrizes para tratamento medicamentoso de pacientes. **Agência Saúde**, Brasília, mai. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/maio/ministerio-da-saude-divulga-diretrizes-para-tratamento-medicamentoso-de-pacientes>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MORAES, Lélia Cristina Silveira. Reformas regressivas e políticas públicas: afirmação do direito à educação como desafio contemporâneo – Entrevista especial com Márcia Ângela Aguiar. **Revista de Políticas Públicas**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 726–728, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13084>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MORAES, Joysi; MARIANO, Sandra Regina Holanda; DIAS, Bruno Francisco Batista. A eficácia da formação em gestão para gestores de escolas públicas. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. e53334, p. 1-21, 2021. DOI: 10.5902/2318133853334. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/e53334>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 8, p. 15-34, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MUSSE, Ricardo. Nota sobre a educação no governo Bolsonaro. **A Terra é Redonda**, 7 out. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/tag/ricardo-musse/>. Acesso em: 7 jul. 2024.

NASSI-CALÓ, Lilian. Avaliação por pares: modalidades, prós e contras. **SciELO em Perspectiva**, 27 mar. 2015. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2015/03/27/avaliacao-por-pares-modalidades-pros-e-contras/>. Acesso em: 9 jul. 2020.

NETO, Pasquale Cipro. Endemia, epidemia, pandemia, pandemônio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3004200904.htm>. Acesso em: 7 jul. 2024.

NIC.BR – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR; CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras** – TIC Educação 2019. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2019/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

NIC.BR – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR; CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras** – TIC Educação 2020. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2020/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

NIC.BR – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR; CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o uso das**

Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2021. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2021/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

NICOLAV, Vanessa. O que passou na “boiada” de Ricardo Salles durante a pandemia? **Brasil de Fato**, São Paulo, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/09/o-que-passou-na-boiada-de-ricardo-salles-durante-a-pandemia>. Acesso em: 10 jun. 2022.

OBSERVATÓRIO DA ECONOMIA CONTEMPORÂNEA. Artigos diversos. **Portal do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas**. 2021-2023. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/observatorio-da-economia-contemporanea>. Acesso em: 19 dez. 2023.

OBSERVATÓRIO EDUCAÇÃO VIGIADA. Sobre. Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html>. Acesso em: 3 jul. 2024.

OLB – OBSERVATÓRIO DO LEGISLATIVO BRASILEIRO. **Como votaram os congressistas no primeiro ano do governo Bolsonaro?** 2020. Disponível em: <https://olb.org.br/como-votaram-os-congressistas-no-primeiro-ano-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19)**. Visão geral. 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus): principais informações. Portal Eletrônico da Organização Pan-Americana de Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia**. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706801>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PALUMBO, Dennis James. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. [Original: PALUMBO, Dennis James. *Public Policy in América – Government in Action*. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994].

PASTERNAK, Natália. Cloroquina: o que dizem os estudos sobre medicamentos para combater o coronavírus. [Entrevista concedida a] Caroline Oliveira. **Brasil de Fato**, São Paulo, abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/18/cloroquina-o->

que-dizem-os-estudos-sobre-medicamentos-para-combater-o-coronavirus. Acesso em: 16 jun. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p.1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em: 26 set. 2021.

PERONI, Vera; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 21, p. 387-392, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.831. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/831>. Acesso em: 3 jul. 2024.

PLATAFORMA LATTES. **Buscar Currículo Lattes**. [s.d.]. Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 22 fev. 2024.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Fronteiras – estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr. 2020. Unisinos. DOI: 10.4013/fem.2020.221.01.

PROJETO regulamenta prescrição médica da cloroquina para tratar a covid-19. **Agência Senado**, Brasília, abr. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/04/16/projeto-regulamenta-prescricao-medica-da-cloroquina-para-tratar-a-covid-19#:~:text=O%20PL%201.851%2F2020%20aguarda,Sa%C3%BAde%20em%203%20de%20fevereiro>. Acesso em: 16 jun. 2024.

REDE PENSSAN – REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

REIS, Claudio. O intelectual orgânico do bolsonarismo e o caso da pandemia. **Revista EnFil** – Revista Encontros com a Filosofia, ano 8, n. 12, 2020.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: Perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], n. 39, p. 101-118, 2013. DOI: 10.34626/esc.vi39.316. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/316>. Acesso em: 7 jul. 2024.

RIKOWSKI, Gleen. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-414, 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ROCHA, Camila. Direitas em rede: Think tanks de direita na América Latina. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. **Discurso oficial na cerimônia de posse como ministro da Educação do governo Bolsonaro**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTcqtKICNtg>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ROUSSEFF, Dilma Vana. Leia a íntegra do discurso de posse de Dilma Rousseff. São Paulo, 1º jan. 2015. *In*: **UOL**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/01/01/leia-a-integra-do-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff.htm>. Acesso em: 4 maio 2022.

SANTOS, Reinaldo; OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat. História e Memória do PPGEduc. Dourados, 2020. *In*: REAL; Giselle Cristina Martins; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **A UFGD na memória científica**: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 16 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: Novas aproximações. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento de educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 31-344, mai./ago. 2007.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Prefácio. *In*: FURLAN, Cássia Cristina; PERBONI, Fábio; ARANDA, Maria Alice de Miranda (org.). **Trajetórias acadêmicas na FAED/UFGD**: ensino, pesquisa e extensão. Curitiba: CRV, 2022. p. 17-20.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SOUZA, Kellcia Rezende; BORTOT, Camila Maria. COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18357>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SOUZA, Kellcia Rezende; PAXE, Isaac. Implicações da nova Gestão Pública para a educação: Análise comparativa entre Brasil e Angola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 129, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3602>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SECCHI, Leonardo; NUNES, Gissele Souza de Franceschi; CHAVES, Thiago José. O Plano Nacional de Educação: Análise do Processo de Construção de uma Política Pública tipicamente Brasileira. **Administração Pública e Gestão Social**, Viçosa, vol. 13, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/11584>. Acesso em: 30 out. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 5, p. 1-22, 2020. DOI: 10.5212/retepe.v.5.14425.003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, set. 2015. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 1º set. 2021.

SILVA, Paula Alves Pereira. **EdTech e a plataformização da educação**. 2022. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Rosalina Dantas. **O desenvolvimento de capacidades linguageiras**: análise de uma experiência com sequência didática de gênero no ensino médio noturno. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SILVA, Maria Vieira; CROSARA, Daniela de Melo. A Constituição Federal 30 anos depois: avanços, intermitências e desafios para as políticas educacionais: Entrevista: Carlos Abicalil, Chico Alencar e Márcia Ângela Aguiar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 218-229, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n2a2018-03. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47014>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SINGER, Merrill; BULLED, Nicola; OSTRACH, Bayla; MENDENHALL, Emily. Syndemics and the biosocial conception of health. **The Lancet**, v. 389, n. 10072, p. 941-950, 2017. DOI: 10.1016/S0140-6736(17)30003-X.

SIMONI JUNIOR, Sergio; LAZZARI, Eduardo; FIMIANI, Heloísa. Federalismo fiscal na pandemia da Covid-19: Do federalismo cooperativo ao bolsonarista. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 27, n. 87, p. 1-20, 2022. DOI: 10.12660/cgpc.v27n87.83872. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/83872>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SOB benção de rezadores guarani kaiowá, nova gestão toma posse na UFGD. **Portal UFGD**, Dourados, jul. 2022. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/noticias/sob-bencao-de-rezadores-guarani-kaiowa-nova-gestao-toma-posse-na-ufgd>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SOUZA, Artur Gomes; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 6 jul. 2024.

SOUZA, Diego de Oliveira. Sindemia: tautologia e dicotomia em um novo-velho conceito. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 134, p. 877-885, 2022.

SOUZA, Kellcia Rezende. **Direito à educação nos países membros do Mercosul**: um estudo comparado. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, mai./ago. 2018. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.mai/ago.2018.11679.

SOUZA, Patrícia; SHIROMA, Eneida Oto. Análise da Agenda 2030: A educação como estratégia na captura do fundo público. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-26, 22 jul. 2022.

SUDRÉ, Lu. A herança de Weintraub na Educação: Bolsonaro nomeia olavistas e conservadores ao CNE. **Brasil de Fato**, São Paulo, 11 jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasiledefato.com.br/2020/07/11/a-heranca-de-weintraub-no-mec-bolsonaro-nomeia-olavistas-e-conservadores-para-cne>. Acesso em: 7 jul. 2024.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

THIENGO, Lara Carlette. A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 13, n. 38, p. 59-68, 2018. DOI: 10.47385/cadunifoa.v13.n38.2612. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/2612>. Acesso em: 9 jul. 2024.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria. A organização e ação do movimento empresarial Todos pela Educação durante a pandemia da COVID-19. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 38, e79504, ago. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100302&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 5 set. 2022.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, e33740, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984644433740>.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao**

planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 2020a. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Coalização Global de Educação.** Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 15 mai. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Monitoramento Global de Fechamentos das Escolas causados por Covid-19.** 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Responding to COVID-19 and beyond: the global education coalition in action.** Paris, 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374364>. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; INSTITUTO CLARO; CENPEC – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação.** 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; INSTITUTO CLARO; CENPEC – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série.** 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 9 jun. de 2021.

UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Alunos da educação infantil e do ensino fundamental são os mais afetados pela falta de atividades escolares.** Brasil, 2021. Disponível em: <http://undimers.org.br/noticias/alunos-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-sao-os-mais-afetados-pela-falta-de-atividades-escolares/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

UNCME – UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Educação em tempos de pandemia: direitos, normatização e controle social. Um guia para Conselheiros Municipais de Educação.** Disponível em: <https://uncme.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/08/Educacao-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 9-33, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n1.001. Disponível

em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>. Acesso em: 7 jul. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; SOARES, Enílvia Rocha Morato. **Política nacional para recuperação das aprendizagens na Educação Básica**. Publicado em: 9 jun. 2022. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/politica-nacional-para-recuperacao-das-aprendizagens-na-educacao-basica/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução: George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.