

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos**

Tese de Doutorado

**OS REFLEXOS DO PROJETO NEOLIBERAL NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO  
RIO GRANDE DO SUL:  
O ESTUDO DAS TRÊS ÚLTIMAS GESTÕES GOVERNAMENTAIS A PARTIR DE  
2010**

**Margarete Hirdes Antunes**

**Pelotas, RS**

**2022**

**Margarete Hirdes Antunes**

**OS REFLEXOS DO PROJETO NEOLIBERAL NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO  
RIO GRANDE DO SUL:  
O ESTUDO DAS TRÊS ÚLTIMAS GESTÕES GOVERNAMENTAIS A PARTIR DE  
2010**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Política Social e Direitos Humanos.

Orientador(a) Profa. Dra. Aline Mendonça dos Santos

**Pelotas, RS**

**2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

A626r Antunes, Margarete Hirdes  
**Os reflexos do projeto neoliberal na política da educação no Rio Grande do Sul:** o estudo das três últimas gestões governamentais a partir de 2010. / Margarete Hirdes Antunes. – Pelotas: UCPEL, 2022.  
190 f.  
Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, Pelotas, BR-RS, 2022.  
Orientadora: Dra. Aline Mendonça dos Santos.  
1. Governo. 2. Projeto neoliberal . 3. Política educacional. 4. Ofensivas e resistências. I. Santos, Aline Mendonça dos, or. II. Título.  
CDD 370

**Margarete Hirdes Antunes**

**OS REFLEXOS DO PROJETO NEOLIBERAL NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO  
RIO GRANDE DO SUL:  
O ESTUDO DAS TRÊS ÚLTIMAS GESTÕES GOVERNAMENTAIS A PARTIR DE  
2010**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Política Social e Direitos Humanos, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, pela Universidade Católica de Pelotas.

Data da defesa: 07/04/2022

Banca Examinadora:

.....  
Prof. Dra. Aline Mendonça dos Santos – Doutora em Serviço Social pela  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/RJ

.....  
Prof. Dra. Cristine Jaques Ribeiro - Doutora em Serviço Social pela Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

.....  
Prof. Dra. Maria de Fátima Cossio - Doutora em Educação pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/RS.

Prof. Dra. Myriam Siqueira da Cunha - Doutora em Engenharia de Produção, pela  
Universidade Federal de Santa Catarina UFSC/SC.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus amores... Elton, Manuela e Matheus,  
Ao meu pai Elmo (*in memoriam*) e minha mãe  
Edna.

## Agradecimentos

As reflexões que temos conseguido fazer, não as fazemos sem urgência e sem nomear quem nos acompanha.

Se não nominamos os sujeitos da nossa história, o contexto em que estes sujeitos nos acompanham por toda ou em parte da nossa vida, não deixa de existir, está em nossos corações, nossas memórias, nossas construções felizes e doloridas.

Agradecer nesse momento significa reconhecer o meu meio, a minha origem, as minhas/nossas lutas e por isso agradeço a quem nomino e a todos e todas que estiveram muito perto de mim no processo da tese...

Acreditar em uma força superior que nos move, que acende nossa luz interna e nos põe em busca de uma vida em abundância para todos e todas, eleva meu pensamento a Deus, em agradecimento.

Sinto a força deles e agradeço, ao meu pai Elmo (in memoriam) e minha mãe Edna, são minhas primeiras estrelas a nomear...saíram da zona rural, declinaram de tudo que ganharam para se jogarem, sem lastro, por nós, quatro filhos que precisavam continuar estudando.

Estar acompanhada da família num contexto de estudos em uma pandemia, precisa ser valorizado e por demais agradecido, a ti meu amor companheiro, Elton, minha gratidão e amor, assumistes todas as tarefas, para que eu me dedicasse ao trabalho híbrido e enlouquecedor de professora, aos estudos da tese, aos projetos de educação, às lutas de rua e ainda, na reclusão, entendeste meus momentos de euforia e abandono, pra manter a sanidade.

Ao meu filho Matheus e a minha filha Manu, meus amores eternos, minhas inspirações para o fazer e o pensar, minha vida em agradecimento, amo vocês mais do que tudo.

À minha irmã Val, que percebeu minhas angústias e meu cansaço e me socorreu física e emocionalmente; a minha irmã Ângela, meu suporte psíquico, vocês são minhas palmeiras...

Meu irmão José Carlos, te agradeço por existires e também estares ao meu lado.

À minha orientadora linda, Aline, que trilhou os caminhos da tese comigo, mostrando, construindo e desembaçando meus olhos e assim, diminuindo as violências produzidas num contexto de pandemia e de selvagem retirada de direitos, não há como retribuir teu carinho e tua perícia na condução do meu trabalho e na construção e orientação da tese, obrigada.

As mulheres lindas da minha banca examinadora, professoras Cristine Jaques Ribeiro, Maria de Fátima Cossio e Myriam Siqueira da Cunha agradeço toda sensibilidade e contribuições a esse trabalho que considero, de resistência.

Às minhas queridas e lutadoras Madás!!! Aline Ávila, Fernanda Ollé Xavier, Flávia Jacques e Terena Koglin, sentir vocês caminhando comigo, me deu asas leves, como é bom ter vocês...cada uma do seu jeito especial.

À Fernanda Ramalho que me socorreu com o Iramuteq, obrigada por todo teu suporte.

À Equipe Diretiva do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, nesse momento delicado de retorno às aulas, em especial à Lauren Escotto e Carla Ugosky, pelo carinho e entendimento da minha necessidade de dividir o tempo profissional entre a escrita e a vice direção da escola, em um primeiro ano de gestão em ano eleitoral.

Aos colegas queridos do IFSul e do IEEAB.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, especialmente à Rita Sodr , pela aten o e carinho sempre dispensados.

Ao nosso Sindicato dos Educadores- CPERS.

E por fim, agradeço ao Instituto Federal Sul-rio-grandense- IFSul, minha Institui o de trabalho, que possibilitou meu afastamento para o desenvolvimento desta tese.

## RESUMO

Esta tese objetivou analisar os reflexos do projeto neoliberal na política da educação no Rio Grande do Sul realizando um estudo das três últimas gestões governamentais a partir de 2010, através da investigação das legislações que garantem a educação como direito fundamental, ou seja, o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual da Educação, e os documentos com as plataformas de governo das gestões Tarso Genro (2011-2014); José Ivo Sartori (2015-2018) e Eduardo Leite (2019-2021), comparando as gestões com relação a produção e execução de políticas educacionais no Estado, traçando possíveis contradições expostas no processo das políticas educacionais nas respectivas gestões. A abordagem da pesquisa é quanti-qualitativa, a metodologia utilizada compõe-se de um estudo de caso alargado e o método, uma pesquisa documental. Os dados foram analisados com o auxílio do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que possibilita a realização de análises estatísticas de dados textuais, ou seja, análises lexicais. Identificou-se a contradição do Estado que restringe investimentos públicos, porém não desprotege o mercado financeiro e as instituições privadas, demonstrando neste cenário o compromisso com novos modelos de gestão pública e governança, que retiram direitos constitucionais, dentre outros, o direito à educação. Os principais resultados do estudo revelaram que as políticas de educação sem a intervenção do Estado, se ressentem dos poucos investimentos havendo a necessidade da mobilização dos sujeitos da resistência na disputa do espaço público pela garantia dos direitos, que o cenário exige estudo e vigilância dos educadores, pois no estado do Rio Grande do Sul, os três últimos governos apesar de constituírem-se em propostas diversas para área da educação, alinharam a política educacional ao projeto neoliberal. O projeto neoliberal é violento, prevê a mínima participação do Estado nas políticas, e assim sendo, o mercado começa a regular as relações, criando-se um terreno fértil para práticas e movimentos necropolíticos e de fascismo social, reproduzindo a lógica da desigualdade social.

**Palavras chave:** Governo; Projeto Neoliberal; Política Educacional; Ofensivas e Resistências.

## ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the reflections of the neoliberal project in the education policy in Rio Grande do Sul performing a study of the last three government administrations from 2010, through the investigation of the legislation that guarantees education as a fundamental right, that is, the National Education Plan, the State Education Plan, and the documents with the government platforms of the administrations Tarso Genro (2011-2014); José Ivo Sartori (2015-2018) and Eduardo Leite (2019-2021), comparing the administrations with respect to the production and execution of educational policies in the State, tracing possible contradictions exposed in the process of educational policies in the respective administrations. The research approach is quanti-qualitative, the methodology used consists of an extended case study and the method, a documentary research. The data were analyzed with the help of the software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), which enables statistical analysis of textual data, that is, lexical analysis. The contradiction of the State restricting public investments but not unprotecting the financial market and private institutions was identified, demonstrating in this scenario the commitment to new models of public management and governance, which remove constitutional rights, among others, the right to education. The main results of the study revealed that the education policies without the intervention of the State, resent the scarce investments, having the necessity of mobilization of the resistance subjects in the dispute of the public space for the guarantee of rights, that the scenario demands study and vigilance of the educators, because in the state of Rio Grande do Sul, the three last governments, despite constituting diverse proposals for the education area, aligned the educational politics to the neoliberal project. The neoliberal project is violent, it foresees the minimal participation of the State in the policies, and thus the market begins to regulate the relationships, creating a fertile ground for necropolitical and social fascism practices and movements, reproducing the logic of social inequality.

Key words: Government; Neoliberal Project; Educational Policy; Offensives and Resistances

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Site do MEC- Notícias da CONAE 2010 .....	115
Figura 2 - Banco 1- Plano Nacional da Educação e Emenda Constitucional nº 95.131	
Figura 3 - Banco 2- Plano Educação do Rio Grande Estadual da do Sul- PEE _ Dendrograma .....	134
Figura 4 - Banco 2- Plano Educação do Rio Grande Estadual da do Sul- PEE- Análise Fatorial por Correspondência .....	137
Figura 5 - Banco 3- Plataforma Governo Tarso Genro-Dendrograma.....	138
Figura 6 - Banco 3- Plataforma Governo Tarso Genro- Análise Fatorial por Correspondência .....	141
Figura 7 - Banco 4- Plataforma Governo José Ivo Sartori.....	142
Figura 8 - Banco 5- Plataforma Governo Eduardo Leite .....	146
Figura 9 - Banco 6- Resistências- Sindicato dos Professores-CPERS .....	150
Figura 10 - Banco 6. Resistências- Análise Fatorial por Correspondência .....	155
Figura 11 - Jornal Sineta 2018 .....	162
Figura 12 - Jornal Sineta julho 2019.....	164

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classes de Análise dos Dendrogramas de cada governo.....	159
Quadro 2 - Convergências e Divergências a partir das Classes de Análise do Dendrogramas.....	160

## LISTA DE ABREVIATURAS

CNTE	Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CPERS	Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento Educação Básica
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NGP	Nova Gestão Pública
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 O ESTADO E O PROJETO NEOLIBERAL</b> .....	<b>24</b>
2.1 FORMAÇÃO CAPITALISTA E A GÊNESE NEOLIBERAL .....	24
2.2 DO ESTADO CONSERVADOR (OU NATURAL) AO ESTADO DEMOCRÁTICO FRÁGIL: OS REFLEXOS NA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA .....	34
2.3 AS DIFERENTES NUANCES DE UM ESTADO CONTEMPORÂNEO FRENTE ÀS ADVERSIDADES ATUAIS .....	54
<b>2.3.1 A Necropolítica</b> .....	<b>56</b>
<b>2.3.2 O Fascismo Social</b> .....	<b>66</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO NAS CONTRADIÇÕES DO ESTADO DE DIREITO</b> .....	<b>73</b>
3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO LEGAL E DE FATO .....	73
3.2 A POLÍTICA PÚBLICA VISIBILIZADA COMO RESULTADO DE UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COLONIZADA.....	82
3.3 OS SUJEITOS DAS LUTAS DA RESISTÊNCIA NA DISPUTA PELA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.....	89
<b>4 OFENSIVA NEOLIBERAL NO RS: UMA LEITURA DAS GESTÕES NA ÚLTIMA DÉCADA (2010 a 2021)</b> .....	<b>108</b>
4.1 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA.....	108
4.2 METODOLOGIA .....	109
4.3 CORPUS DA PESQUISA .....	112
4.4 CONHECENDO A HISTÓRIA DAS ORGANIZAÇÕES, ENTIDADES E DOCUMENTOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE PESQUISA .....	113
<b>4.4.1 Conferências Nacionais da Educação</b> .....	<b>113</b>
<b>4.4.2 Os Planos Nacionais da Educação</b> .....	<b>116</b>
<b>4.4.3 Emenda Constitucional do Contingenciamento de Gastos</b> .....	<b>123</b>
<b>4.4.4 Os Planos Estaduais de Educação</b> .....	<b>124</b>
<b>4.4.5 Plataformas políticas</b> .....	<b>125</b>
<b>4.4.5.1 Governo Tarso Genro</b> .....	<b>125</b>
<b>4.4.5.2 Governo José Ivo Sartori</b> .....	<b>126</b>
<b>4.4.5.3 Governo Eduardo Leite</b> .....	<b>127</b>
4.5 FERRAMENTA DE ANÁLISE .....	128
4.6 PROCESSO DE ANÁLISE.....	130

4.7 RESULTADOS.....	130
4.8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	155
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>188</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desejo de estudar os reflexos do projeto neoliberal, em relação à política educacional no Rio Grande do Sul nesses últimos dez anos, nasce das minhas peregrinações na área da Educação. A caminhada e as conexões, com a política educacional, se originam conscientemente na minha formação acadêmica com a graduação em Pedagogia e persistem até o presente momento, onde atuo como docente em Escola Estadual, no Curso de formação de professores em nível médio e como Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal Sul-rio-grandense na rede federal.

No trajeto da formação foi se dando a percepção de que, a adoção por determinadas políticas públicas educacionais, pelos governos estavam interligadas a um modelo econômico, que economizava, em maior ou menor grau, para com as políticas sociais, inclusive a educação. Esses modelos poderiam explicar as restrições maiores ou menores na aplicação de recursos em políticas sociais, com justificativas da necessidade de enxugar a máquina pública, que diziam inchada.

No entanto, as escolhas por políticas austeras<sup>1</sup>, do ponto de vista econômico, afetam apenas as políticas sociais públicas, o mercado financeiro e as instituições privadas seguem recebendo ajuda do orçamento do Estado, ou seja do orçamento público, dos impostos que todos os cidadãos e cidadãs pagam.

---

<sup>1</sup> Consiste em uma política deliberada de ajuste da economia por meio de redução de salários e gastos públicos para supostamente aumentar lucros das empresas e sua competitividade, assim como tentar estabilizar a trajetória da dívida, com resultados contraproducentes. A recomendação de que o Estado deve cortar gastos em momentos de crise parte de uma falácia de composição que desconsidera que se todos os agentes cortarem gastos ao mesmo tempo, inclusive o Estado, não há caminho possível para o crescimento. A solução mais razoável para tratar de um desajuste fiscal em meio a uma recessão é, portanto, estimular o crescimento, não cortar gastos. No círculo vicioso da austeridade, cortes do gasto público induzem a redução do crescimento que provoca novas quedas da arrecadação que, por sua vez, exige novos cortes de gastos. Esse círculo vicioso só pode ser interrompido por decisões deliberadas do governo, a menos que haja ampliação das exportações líquidas em nível suficiente para compensar a retração da demanda interna, pública e privada. Esta exceção é pouco provável diante de uma crise internacional como a que o mundo enfrenta nesta década, com lenta recuperação da demanda e maior competição pelos mercados. Fonte: FUNDAÇÃO FRIEDRICH EBERT STIFTUNG (FES). Austeridade e retrocesso – finanças públicas e política fiscal no Brasil. p. 08.

Dinponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12834.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2021.

O enxugamento da máquina pública e o projeto de Estado mínimo<sup>2</sup> tem implicado na retirada de direitos, e uma vez que o direito à educação está presente na Constituição de 1988 como um direito social, fere-se a carta magna quando o direito não se consolida.

A educação é um direito social de todos os cidadãos e dever do Estado e da família. Assim, a educação é promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Do ponto de vista do ordenamento jurídico, a Educação é um direito fundamental contido no Título II da Constituição Federativa do Brasil (1988- alterada pela EC 90/2015) que trata dos direitos e garantias fundamentais explicitados no Capítulo II citado pelo artigo 6º, que diz:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

A educação, segundo Cury (2002a) é um direito social e político, pois é pressuposto básico para o exercício de todos os outros direitos, de todos os cidadãos e dever do Estado e da família. Assim, a educação é promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Retroagindo na história da educação brasileira é possível verificar que o direito à educação é recente nas legislações brasileiras e que todas as conquistas advieram de muitas lutas dos movimentos sociais, e também de indicativos de

---

<sup>2</sup> Entende-se assim, o Estado Mínimo como um Estado regulado pelo mercado, e não o contrário. Conceituar Estado Mínimo, não é simples, e não pode ser analisado fora do contexto social, político e econômico, dada a sua complexidade e adesão às ideias das teorias liberais e na sequência, neoliberais. Entende-se que o Estado mínimo é a mínima intervenção estatal no mercado, e este conceito nasce com o Liberalismo Clássico de Adam Smith que é considerado o pai da economia, mas é em Nozick que as ideias de Estado reduzido aparecem fazendo a defesa de um governo que reduz suas funções e precisa manter sua existência apenas para serviços básicos em saúde, educação e segurança. Segundo Bianchetti, o Estado Mínimo é um conceito da teoria ou projeto neoliberal, “a ideia do Estado mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico” (2001, p. 88).

movimentos internacionais que sugeriram as implementações através de dispositivos legais.

Sobre a necessidade de legitimar direitos através de legislação, ampara Chauí,

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p. 20).

O direito à educação reconhecido legalmente poderia se constituir então em uma ferramenta de justiça social sendo de responsabilidade do Estado garantir a aplicação dessa legislação com o objetivo de promover a equidade social.

No entanto, as políticas de Educação, como todas as políticas sociais, vêm sofrendo uma ofensiva neoliberal<sup>3</sup> que, desde o Consenso de Washington em 1989, retoma o debate do Estado capitalista e seu projeto liberal. A proposta neoliberal se distancia do modelo keineziano que defendia a intervenção do Estado capitalista, ampliando os direitos sociais, regulando investimentos financeiros, por entender que o livre mercado possuía problemas estruturais e a economia tinha crises cíclicas que o Estado deveria equilibrar.

O Consenso de Washington trouxe um conjunto de propostas econômicas defendidas por países centrais recomendadas aos países periféricos em uma reunião convocada pelo *Institute for International Economics* nos Estados Unidos, essa reunião contou com a participação de instituições financeiras e economistas neoliberais, para propor medidas de ajustamento para a América Latina, tendo em vista uma “grande crise” que já vinha ocorrendo, conforme Anderson:

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com

---

<sup>3</sup> Conforme Perry Anderson, o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944.

altas taxas de inflação. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 9).

As dificuldades sentidas pelos países da América Latina, que sofriam com problemas econômicos decorrentes da fuga de capitais nacionais e estrangeiros e inflação, repercutiam no pagamento da dívida externa que preocupavam os grandes credores como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que já colocavam em suas agendas as proposições neoliberais como pré-requisito para futuros empréstimos aos países dependentes.

O documento oriundo do Consenso de Washington continha dez propostas que visavam a estabilização monetária e o pleno restabelecimento das leis do mercado, recomendando metas a cumprir, sendo elas:

- 1) a redução da intervenção do estado prioritariamente nos gastos sociais ainda indicavam: Disciplina fiscal, através da priorização do superávit primário.
- 2º) Reorientação do gasto público, enfatizando áreas de “alto retorno econômico”.
- 3º) Reforma fiscal, com ampliação da base tributária.
- 4º) Taxa de juros determinada pelo mercado.
- 5º) Taxa de câmbio unificada e fixada de forma competitiva.
- 6º) Liberalização do comércio.
- 7º) Abertura ao investimento externo.
- 8º) Privatizações.
- 9º) Desregulação da economia.
- 10º) Garantia dos direitos de propriedade (WILLIAMSOM, 1992, p. 45).

Na América Latina o primeiro país a experimentar o projeto neoliberal foi o Chile sob a ditadura de Pinochet, que conforme afirma Anderson (1995), “começou seus programas de forma dura com desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso começou no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra”.

Anderson ainda compartilha uma reflexão:

pergunta que está aberta é se o neoliberalismo encontrará mais ou menos resistência à implementação duradoura dos seus projetos aqui na América Latina do que na Europa ocidental ou na antiga União Soviética. Seria o populismo – ou obreirismo – latino-americano um obstáculo mais fácil ou mais difícil para a realização dos planos neoliberais do que a social-democracia reformista ou o comunismo? (ANDERSON, 1995, p.12)

O autor mantém ainda de forma provisória o balanço que faz do programa neoliberal, dizendo ser este “um movimento ideológico ainda inacabado”, mas que:

[...] um veredicto de quase 15 anos nos países mais ricos do mundo é possível fazer, a única área onde seus frutos parecem, podemos dizer assim, maduros. Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se às suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um domínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas para preparar outros regimes (ANDERSON, 1995, p. 12).

Da mesma forma como Anderson questiona, em sua análise, a força e o sucesso do programa neoliberal na América Latina, o professor Boaventura de Souza Santos lança mão de algumas estratégias de combate ao modelo de globalização neoliberal. Embora as contribuições dos dois teóricos datam de 1995 e 2002, respectivamente, seus conteúdos são bastante atuais para o diálogo que se realiza nesta tese.

Boaventura de Sousa Santos em entrevista ao programa Roda Viva, por ocasião do Fórum Mundial Social em Porto Alegre, Santos pronunciou que existem centenas de organizações trabalhando em lutas concretas que representam alternativas à globalização. Não há movimento capaz de hegemonizar todos os outros, mas os movimentos se constituem em uma rede embrionária, onde todos são sujeitos diante de um fato político novo que exige uma análise política nova.

No caso da educação, a resistência, a luta pelos direitos sociais, pela educação configura um esforço por parte do Estado, da Escola e da Sociedade.

Contribui Saviani (1989, p. 6),

O Estado arrecada recursos suficientes para cumprir com os seus deveres para com a sociedade e, assim, responde às demandas da sociedade em função dos interesses públicos, as chamadas políticas sociais se tornariam a ação dominante do Estado. No âmbito das políticas sociais, a Educação poderia assumir um lugar prioritário. Esse é o grande desafio que diz respeito às condições prévias à elaboração das políticas educacionais. No fundo, isso significa a necessidade de que a Educação seja definida no âmbito da política do Estado como uma prioridade não apenas de direito, mas também de fato (SAVIANI, 1989, p. 6)

Nos últimos anos, vimos observando um movimento que aprofunda as ofensivas em torno da política de educação e, muito recentemente, este processo ganha grande notoriedade no país. Tratam-se de medidas restritivas na área da educação que se asseveram tanto do ponto de vista econômico quanto pedagógico. Em nível federal, a partir de 2016 com o impedimento da presidenta Dilma, podemos destacar a Emenda Constitucional nº 95<sup>4</sup>, a reformulação do Ensino Médio<sup>5</sup>, a Escola sem Partido<sup>6</sup>, os cortes assumidos pela política Bolsonarista e mais recentemente o negacionismo e a ausência de coordenação no combate à pandemia<sup>7</sup>, que afeta diretamente e prioritariamente a pasta da educação federal,

---

<sup>4</sup>O Congresso Nacional promulgou, em dezembro de 2016, a Emenda Constitucional 95, que congela por 20 anos os gastos públicos, segundo Mariano(2017:259), “as novas regras desconsideram as taxas de crescimento econômico, como também as demográficas pelos próximos 20 (vinte anos), o que (e aqui já antecipando a nossa crítica a respeito), poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira”.

<sup>5</sup>A Reforma do Ensino Médio inicialmente propunha a subtração de componentes curriculares obrigatórios importantíssimos do ponto de vista pedagógico, objeto de discussões por parte das escolas e instituições educacionais que não foram consultadas sobre a proposta.

<sup>6</sup>Projeto Escola sem Partido- contido nos documentos PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015, o projeto visava eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringir os conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento.

<sup>7</sup> A pandemia do Covid-19 foi um fenômeno que ocorreu ao mesmo tempo no mundo todo, surtos apareceram no início de 2020 e atingiram 210 países, o vírus se empalhou de forma assustadora, contaminou pessoas e causou milhares de mortes, mesmo sendo um fenômeno global, a pandemia foi tratada de forma diferente pelos governantes. No Brasil, no contexto de crise sanitária, esperava-se a ligeira e ávida mensagem ao controle do vírus através dos protocolos pensados para esta finalidade, no entanto, segundo Caponi (2020), “No dia 14 de maio de 2020 o presidente Bolsonaro declarou que estamos em guerra. Mas ele não se referia à questionável metáfora utilizada por outros presidentes quando falam de guerra contra a pandemia. Pelo contrário, o presidente Bolsonaro preferiu declarar guerra aos governadores e prefeitos que, em diferentes estados do Brasil, defendem a implantação de políticas de isolamento social. E para isso, pediu ajuda aos

onde o governo ao sancionar o orçamento para 2021, com atraso, reduz de 144,5 bilhões para 75,6 bilhões. Após as eleições presidenciais no Brasil, em 2018, um cenário vigilante e austero se asseverou por parte do governo federal que avançou para além do congelamento de investimentos na área da saúde e educação, no confronto às políticas públicas em todas as áreas, mas com bastante rigor, na área da Educação. Tal austeridade pode ser elencada em uma linha temporal que se descreve a partir da determinação unilateral oficial do governo, de contingenciar trinta por cento (30%) dos recursos orçamentários de Universidades e Institutos Federais através de decreto<sup>8</sup>.

As reformas e ataques em nível federal repercutiram em todas as esferas do Estado brasileiro. No Rio Grande do Sul (RS) percebeu-se que as investidas miserabilizaram a educação de uma forma nunca antes sentida pelos profissionais da educação pública e também privada<sup>9</sup>.

No entanto, não é somente a constatação da proposta devastadora de um Estado mínimo que se alarga com as políticas de austeridade que traz preocupação aos educadores, mas também os impactos desta proposta neoliberal para a educação pública do Brasil.

Desta forma, o objeto do estudo compreende analisar os reflexos do projeto neoliberal na política da educação, para entender quais seriam os impactos do projeto econômico e político neoliberal para a educação no Estado do RS. O estudo envolve um recorte de pesquisa que buscou estar atento às consequências da adesão dos governos às políticas neoliberais no Rio Grande do Sul e defende a tese de que o projeto econômico e neoliberal, que orienta para novas formas de gestão pública sintonizadas ao projeto de mercado, impacta nas decisões e práticas dos

---

empresários afirmando que eles devem obstaculizar as medidas de quarentena. De fato, essa guerra enunciada e declarada em 14 de maio já estava em curso desde o momento em que começaram a implementar-se as primeiras medidas de controle da epidemia, agravando-se depois da demissão do ministro Henrique Mandetta". <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>

<sup>8</sup>Decreto Nº 9.741, de 29 de março de 2019 que alterou o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, e regulamenta através da PORTARIA Nº 144, DE 2 DE MAIO DE 2019, conforme dispõe: O SECRETÁRIO ENPECIAL DE FAZENDA DO MINISTÉRIO DA ECONOMIA, no uso da atribuição que lhe foi conferida pelo art. 8o, caput, inciso III, alínea "a", do Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, resolve: Art. 1º Remanejar os limites constantes do Anexo I do Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, na forma dos Anexos I e II desta Portaria.

<sup>9</sup>De acordo com o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul que representa os professores de todos os níveis e modalidades que atuam nas instituições de ensino de direito privado do Rio Grande do Sul a reforma trabalhista provocou redução da renda e do emprego, precarização e desregulação do trabalho e fragilizou sindicatos.

governos estaduais no período de 2010 a 2021, contribuindo para a fragilização da educação e para a ampliação das desigualdades sociais.

Diante deste cenário e a partir das minhas vivências com a política educacional<sup>10</sup>, despertou minha atenção visibilizar a discussão sobre os modelos/políticas de gestão desenhadas nos últimos dez anos no Estado do RS, assim a proposta implicou estudar os últimos dez anos das gestões governamentais desse estado: Governo Tarso Genro (2011 a 2014), Governo José Ivo Sartori (2015 a 2018) e três anos do Governo Eduardo Leite (2019 a 2021).

A situação educacional no Estado do Rio Grande do Sul na última década remete ao contexto político e econômico nacional e global descrito até aqui. Foram três governos diferentes que, apesar de assumir estratégias mais progressistas ou mais conservadoras, alinharam a política de educação num contexto neoliberal.

Sabe-se que foram fechados 42 colégios e 3081 turmas no período de 2015 a 2018, segundo o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul-CPERS, o desmantelamento das escolas em funcionamento também é denunciado.

Para além do confesso descaso do governo Sartori ao fechar escolas e turmas no período referido acima, também no governo Leite nos anos 2020/2021, a situação se agrava e se mostra mais dramática, uma vez que o país vivencia uma pandemia do Covid-19<sup>11</sup>.

Quando a reabertura das redes de ensino é autorizada sem uma política de imunização dos educadores(as) em abril de 2021, os interesses do mercado claramente se sobrepõem ao bem maior das pessoas que é a vida.

Quais as decisões políticas adotadas pelas gestões governamentais, a partir do ano de 2011, e como repercutiram nas políticas educacionais? O que compreende o Plano Nacional da Educação e como o Plano Estadual de Educação vigente se alinhou a ele? Quais os avanços e retrocessos percebidos na política de educação nas diferentes gestões governamentais? Quais os processos de

---

<sup>10</sup> Destes diferentes lugares que ocupo, observo o quanto as redes públicas, nas diferentes esferas, se diferenciam no que se refere a investimentos. A formação oferecida na rede estadual reflete a falta de valorização da educação tanto nos aspectos estruturais como nos aspectos pedagógicos, pois os investimentos são escassos, mesmo com garantias legais, pouco a pouco, estes ficam menores e o desmantelamento da rede é cada vez mais visível.

<sup>11</sup> COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo último coronavírus descoberto em dezembro de 2019. Este novo vírus, chamado SARS-Cov-2, era desconhecido antes do início do surto em Wuhan, na China.

resistências apresentados pelos educadores através do seu sindicato no período de 2011 a 2021 são questões que buscaram ser compreendidas no processo de pesquisa e análise.

Ao mesmo tempo em que a educação é um instrumento de viabilização e acesso ao conhecimento, numa perspectiva de libertação, de educação para a vida e para realização de transformações políticas, culturais e sociais necessárias com vistas ao acesso da classe trabalhadora aos seus direitos de cidadania, é também forte arma para reprodução das relações sociais capitalistas que promovem a lógica de desigualdade da sociedade.

Entender o momento histórico atual e vinculá-lo às políticas educacionais que estão sendo praticadas parece ser condição essencial para pensar a educação no Brasil e verificar em que medida, de fato, está sendo ela garantida como direito social.

Entende-se que esta é uma luta necessária, e que precisa estar em sistemático diálogo na mesa da escola, para discutir não somente as questões da escola, mas as questões que a afetam significativamente, ou seja, a desigualdade social.

Então, para o campo das resistências à lógica dominante e ao projeto neoliberal, ou seja, para o conjunto de sujeitos políticos que, historicamente, disputam o Estado e o campo da política de educação, o estudo traça uma linha histórica da política de educação do RS nos últimos 10 anos e apresenta o contexto analisado.

Para dar conta desta reflexão e para constituição deste trabalho, optou-se metodologicamente por uma pesquisa documental, que se consolidou com uma perspectiva analítica, conforme detalhada no capítulo três desta tese.

A pesquisa documental se revela fundamental, à medida que, ao desvelar os conteúdos investigados, possibilita a aproximação do pesquisador com a realidade que deseja estudar.

Os documentos são resultado de uma história e podem revelar uma gama infinita de orientações, intenções, modelos, decisões, de acordo com Silva *et al.*

Como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de forças que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço. (SILVA *et al*, 2009, p. 4556)

Os documentos que foram privilegiados se constituem de três propostas de governo, dos candidatos eleitos para o cargo de governador do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2010 a 2022; Documento Referência da CONAE, o Plano Nacional de Educação que deu origem ao Plano Estadual de Educação, os documentos do Conselho Estadual de Educação, algumas publicações do Movimento “Todos pela Educação” e das publicações do Sindicato dos Professores que envolvem desde pautas de greve como as decisões pela linha política educacional e sindical no período que se propõe a pesquisa, conforme Apêndice 1.

Os documentos foram escolhidos pois são marcos definidores de políticas e de compromisso estatal e pelo entendimento de que eles dariam conta de explicitar na análise dos dados coletados, a existência de reflexos de política neoliberal na política educacional do nosso Estado.

Os documentos trazidos na pesquisa buscaram atender as especificidades dos objetivos da tese ou seja, lançar um olhar pormenorizado para as legislações que garantem a educação como direito fundamental, identificando as plataformas políticas para a educação nas campanhas eleitorais dos respectivos candidatos em cada período eleitoral confrontando-os com a execução das políticas comprometidas em campanha e comparando as respectivas gestões, traçando possíveis contradições expostas no processo de efetivação das políticas educacionais nas respectivas gestões e identificando as resistências realizadas às ofensivas ocorridas.

Para atender aos objetivos, o trabalho estrutura-se em 4 capítulos, além das considerações finais.

Dessa forma, o primeiro capítulo trata da introdução, o segundo capítulo sobre o diálogo da formação capitalista, a gênese neoliberal e o Estado explorando as diferentes nuances desse Estado contemporâneo frente às adversidades atuais. O terceiro capítulo traz a educação nas contradições do Estado de direito e; O quarto capítulo dispõe sobre a ofensiva neoliberal no RS através de uma leitura das

gestões de 2010 a 2021, contextualizando o processo de organização de análise da pesquisa, trazendo os documentos e as classes analisadas em cada um deles, bem como a construção da resistência, as divergências e convergências identificadas nos governos pesquisados e a construção da resistência pelo Sindicato dos professores e funcionários- CPERS.

## 2 O ESTADO E O PROJETO NEOLIBERAL

Com a intenção de refletir e analisar o papel do Estado e as políticas sociais no âmbito da sociedade desigual, é imprescindível nos ocuparmos aqui, de suas correlações com o modelo econômico capitalista e dentro deste, a adoção da teoria neoliberal.

### 2.1 FORMAÇÃO CAPITALISTA E A GÊNESE NEOLIBERAL

Harvey (2005) descreve a partir da análise de Marx, funções mínimas do Estado sobre o modo capitalista de produção, entre elas:

[...] a igualdade e a liberdade de troca devem ser preservadas, o direito à propriedade tem que ser protegido, os contratos precisam ser cumpridos, a mobilidade precisa ser preservada, os aspectos 'anárquicos' e destrutivos da competição capitalista têm de ser regulados, conflitos de interesse entre frações do capital precisam ser arbitrados para o 'bem comum' do capital como um todo (HARVEY, 2005, p. 85).

Porém o autor também chama atenção para dois pontos sobre o Estado capitalista, seriam eles: o aparelhamento estatal para satisfazer as exigências do modo capitalista de produção e, o exercício de concessões realizadas pela classe dirigente aos grupos subordinados para manter sua hegemonia, o Estado estaria assim mediando por meio de um sistema político, as relações entre classe dirigente e grupos subordinados.

Harvey (2001, p. 84) traz o paradoxo básico contido na obra "O Capital" onde Marx questiona como um sistema de troca de mercadorias com base na igualdade e liberdade pode originar desigualdade e falta de liberdade, responde explicando que no decorrer do processo histórico no qual a força de trabalho se divorciou do controle dos meios de produção que assim tornou-se uma conserva da classe capitalista, gerando as desigualdades.

Segundo Marx (2004) a lógica da desigualdade é resultado das relações sociais no modelo capitalista, diz ele:

A produção capitalista não é apenas reprodução da relação; na sua reprodução a uma escala cada vez maior e na mesma medida em que, com o modo de produção capitalista, se desenvolve a força produtiva social do trabalho, cresce também diante do operário a riqueza acumulada, como riqueza que o domina, como capital; perante ele expande-se o mundo da riqueza como um mundo alheio que o domina; e na mesma proporção se desenvolve a sua pobreza, a sua indignação e a sua sujeição subjetiva. O seu *esvaziamento* e essa *plétora* correspondem-se, vão a par. Ao mesmo tempo expande-se a massa desses meios vivos de produção do capital: o proletariado laborioso. A relação não apenas se reproduz, não produz apenas em uma escala massiva, não busca apenas mais operários e se apodera continuamente de ramos produtivos que antes não dominava: reproduz-se também em condições cada vez mais propícias para uma das partes, para os capitalistas, e mais desfavorável para a outra, os operários (MARX, 2004, p. 135).

Sobre essa desigualdade de que fala Marx, produzida pelo capitalismo voraz num sistema em que a única motivação é o lucro, temos atualmente em (DOWBOR 2017, p. 29):

A concentração da renda e da riqueza no planeta atingiu níveis absolutamente obscenos. A financeirização dos processos econômicos há décadas se alimenta da apropriação dos ganhos de produtividade, essencialmente possibilitados pela revolução tecnológica, de forma radicalmente desequilibrada. Essa concentração não se deve apenas à especulação financeira, mas sua contribuição é dominante (DOWBOR, 2017, p. 29).

Refletindo sobre os escritos de Harvey e de Marx, procurando entender a dinâmica das funções do Estado, é fácil compreender que a democracia sobrevive com a sua intervenção política na estabilidade das negociações que sustentam a relação básica entre capital e trabalho.

O Estado não possui um papel passivo em relação à história capitalista, da mesma forma que o capitalismo não funciona sem o envolvimento estreito e firme da mão do Estado, e ainda em Harvey (2005, p. 92), “é no domínio legal, político, religioso, artístico ou filosófico que os homens se tornam conscientes do conflito e decidem-se pela luta”.

Mesmo o Estado sendo capitalista e reproduzindo as relações sociais capitalistas, ampara Harvey (2005):

[...] de um modo ou de outro ele precisa desempenhar suas funções básicas, se não conseguir isso então esse estado deve, ou ser reformado ou então o capitalismo deve dar lugar a algum outro método de organizar a produção material e a vida cotidiana (HARVEY, 2005, p. 93).

Na perspectiva de Harvey, deverá ser o Estado, a instituição equilibradora das relações sociais capitalistas.

Mészáros (2008) nos fala que é preciso “romper com a incorrigível lógica do capital”, admitindo que os processos sociais não estão dissociados dos processos educacionais, e que seria inadmissível uma reformulação na educação, sem a

[...] correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança, da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Romper com a lógica do capital seria a possibilidade para “contemplarmos a criação de uma alternativa social e educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Vale a pena então, o esforço para avançar na compreensão sobre os projetos de uma sociedade não capitalista, no entanto, parece razoável percorrer o processo em busca dela.

E o processo a construir no Capitalismo, primeiramente seria pensar uma sociedade para além do capital, segundo Sader prefaciando Mészáros (2008, p. 15), e nesse sentido.

A Educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de emancipação humana, agora é um mecanismo de perpetuação e reprodução humana (MÉSZÁROS, 2008, p. 14)

A crítica e a intolerância ao modelo capitalista cruel, parece estar na centralização da renda, na acumulação dela e não nas relações entre o capital e o trabalho, ainda em Sader, prefaciando Mészáros:

Um sistema que se apoia na separação entre o capital e o trabalho, que requer uma disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para realizá-lo, necessita ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo - a sociedade mais desigual de toda a história - para que se aceite que todos são iguais diante da lei, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque esses valores na mente das pessoas (SADER, 2008, p. 15).

Que valores são esses de que fala Sader? Valores que não mais legitimem os interesses dominantes, que quebrem com o sentido incorrigível do capital, de que forma? Mészáros responde: que seria reescrevendo a história por todos, diz ele: “o primeiro passo seria as tentativas de entender e se posicionar frente a necessidade de alternativas ao modelo econômico em vigor e a luta por um Estado social”, incorporando o discurso de um processo em busca de uma nova organização econômica.

Acreditamos com esperança na inconformidade da sociedade com o modelo de capitalismo cruel existente, e nas possibilidades de construção de alternativas à globalização capitalista, para tal é importante compreender este fenômeno e como ele impacta nas Políticas Sociais e nos Direitos Humanos. O impacto do poder econômico por trás do poder político, influenciando processos políticos em diversos países são alvo de discussão por economistas, sociólogos, cientistas políticos, entre outros profissionais de outras áreas do conhecimento.

O capitalismo é um sistema que surgiu no século XV, com o esgotamento da civilização feudal, hoje o sistema é predominante em todos os povos em maior ou menor grau.

Percebe-se na sociedade pouco entendimento sobre esse modelo, suas fases e implicações na vida das pessoas, isso acontece por duas razões, segundo (COMPARATO, 2011, p. 1):

A primeira delas é que o curso dessa evolução histórica só veio a se completar recentemente. Até a segunda metade do século XX, o capitalismo ainda não havia alcançado todos os confins do orbe terrestre. Algumas regiões permaneciam, até então, isoladas do resto do mundo, envoltas no espesso manto de velhas tradições. A segunda razão, pela qual uma boa parte da humanidade ainda não tomou consciência desse fato histórico sem precedentes, é que, fora do círculo intelectual marxista, o capitalismo sempre foi apresentado, pura e simplesmente, como um sistema econômico; e boa parte dos economistas o analisava, e continua a analisá-lo, na esteira dos fisiocratas franceses que influenciaram Adam Smith, como o único sistema natural da vida econômica (COMPARATO, 2011, p. 1).

Contar ou recontar a história e o surgimento dos processos que regulam a vida das pessoas na sociedade global ou localmente é uma tarefa necessária para dar sentido aos fazeres que reproduzem ou transformam as formas de fazer, se pouco se sabe ou pouco se conta, poucas alternativas sobram para a tomada de decisões coletiva.

As histórias contadas pela compreensão da classe dominante, dos capitalistas, em muito contribuíram e contribuem para a opressão, pela falta de sentido e mera reprodução.

É assim que acontece na Instituição escola, por exemplo, como aparelho ideológico, a história é contada através de livros didáticos escritos e disseminados por quem detém o poder das grandes empresas editoriais que vendem para o Estado essas publicações.

As teorias pedagógicas também, no decorrer da história, se ocuparam de fragmentar as possibilidades de conexão dos conhecimentos capazes de produzir reflexão, sentido e tomada de decisões individuais e coletivas.

Talvez por esse motivo, de não se ter claro os movimentos que ocorreram nas ciências e principalmente a conexão destas com a economia e o quanto essa ciência influencia todas as outras, que a cada crise do capital vivida, a permissão para sua mutação e continuação, se renova.

Alguns teóricos consideram no Capitalismo, a existência de quatro fases, o capitalismo medieval; comercial; industrial; financeiro e informacional, e segundo Harvey (2005, p. 64), o sistema possui uma imensa força para se reproduzir e se expandir, diz ele:

O capitalismo apenas consegue escapar de sua própria contradição por meio da expansão. A expansão é, simultaneamente, intensificação (de desejos e necessidades sociais, de populações totais, e assim por diante) e expansão geográfica. Para o capitalismo sobreviver, deverá existir ou ser criado espaço novo para a acumulação. Se o modo capitalista de produção prevalecer em todos os aspectos, em todas as esferas e em todas as partes do mundo, haverá pouco ou nenhum espaço restante para a acumulação adicional. [...] Muito antes que se atinja tal situação, o processo de acumulação fica mais lento. A estagnação se imporia, acompanhada por toda uma gama de problemas econômicos e sociais (HARVEY, 2005, p. 64).

No capitalismo estão presentes a mercadoria, o lucro, a acumulação de capital e a lógica do mercado, é considerado como um sistema produtor de mercadorias a partir da exploração do trabalho assalariado.

A expansão de que fala Harvey passa pela historicidade das fases e faces do sistema que privilegia o capital, em várias compreensões.

A fase do capitalismo comercial foi também chamada de pré-capitalista, e considerava que a renda não poderia ser aumentada, somente distribuída.

No período do capitalismo industrial, a economia estava baseada numa corrente chamada de liberalismo econômico. Essa corrente era defendida pela tese de Adam Smith que sustentava o Estado mínimo e a não intervenção do Estado na economia, o entendimento e a defesa de que a lei de oferta e procura e a competição do mercado, bastariam para garantir o equilíbrio social.

As distintas faces do capital (comercial, bancário, agrário, industrial, entre outros) no interior das sociedades resultam, em geral, da existência de uma forma dominante que conduz o processo da acumulação capitalista, trazemos em Zacarias:

Para desvelar a barbárie que vem sendo produzida pelo regime capitalista é necessário dar conta de toda sua historicidade, que dispõe de distintivos particulares: acumulação, lucro, mais-valia, propriedade privada, exploração da força de trabalho e da natureza. Essas e outras características são elementos constitutivos do capital e, sem elas, não seria possível sua reprodução, pois o capital produz e reproduz a partir de seus expoentes. Além disso, é necessária uma visão de totalidade entendendo que essas diversas características se entrelaçam, se imbricam e se reforçam (ZACARIAS, 2008, p. 2).

Como acontece esse processo? Segundo Zacarias (2008), o processo de acumulação capitalista é uma história de ciclos de crises econômicas, ou seja, avanços e retrocessos fazem parte do movimento de reinvenção.

Em todo o tempo desde o pré-capitalismo, dos séculos XVI ao XX, considerado período maduro do sistema capitalista, o processo constou ora de intercalados períodos de crescimento, ora de períodos de depressão, falências e para a classe dos trabalhadores, desemprego e miséria.

O capitalismo na sua fase de expansão, considera a mais valia, como objetivo principal, desconsiderando as necessidades do trabalho e de seus produtores, conforme (MÉSZÁROS, 2002, p. 252):

A tendência universalizadora do capital tem sido irresistível (e, também, de muitas maneiras benéfica) há muito tempo na história. Por isso, alguns clássicos da filosofia burguesa podiam conceituar – com certa justificativa – o “mal radical” como instrumento para realizar o bem. Contudo, para ver o mundo do ponto de vista do capital, eles teriam necessariamente de omitir as limitações históricas. Em si, o capital não é mau nem bom, mas “indeterminado” em relação aos valores humanos. No entanto, essa “indeterminação” abstrata, que o torna compatível com o progresso concreto sob circunstâncias históricas favoráveis, adquire uma destrutividade devastadora, quando as condições objetivas associadas às aspirações humanas começam a resistir a seu inexorável impulso expansionista (MÉSZÁROS, 2002, p. 252).

E esse pode ser considerado o maior problema da história do sistema econômico no mundo, ainda em Mézáros (2002, p. 251), “o capital em si é absolutamente incapaz de se impor limites, não importando as consequências, nem mesmo a eliminação total da humanidade”.

Quando se fala sobre a eliminação da humanidade se pensa em morte e então é fácil fazer associação às guerras e por conseguinte ao início dos ideais e das ideias neoliberais.

A gênese do neoliberalismo foi, segundo Harvey, uma alternativa aos conflitos que o capitalismo interpunha.

Vejam como e por quê se deu a virada neoliberal e qual a proximidade com a lógica contraditória inicial de apaziguação entre capital e trabalho, conforme Harvey (2005, p. 9):

Reestruturar as formas de Estado e das relações internacionais depois da Segunda Guerra Mundial pretendia impedir o retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista na grande crise dos anos 1930. Pretendia ainda impedir o ressurgimento das rivalidades geopolíticas interestados que levaram à guerra. Foi preciso assegurar a paz e a tranquilidade doméstica e firmar uma espécie de acordo entre capitalistas e trabalhadores (HARVEY, 2005, p. 9).

Se por um lado o neoliberalismo era uma resposta de paz no momento histórico pós guerra, por outro lado, pela ótica social, foi uma resposta devastadoramente preocupante, na compreensão de Anderson (1995, p. 9) o neoliberalismo foi “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

Começa nesse momento da história então, a gestação de um outro capitalismo, que se opõe ao que o primeiro modelo considerava, ou seja, o equilíbrio que podia ser mantido pelo aparelho estatal. Com o neoliberalismo, a força equilibradora do Estado no capitalismo alargado fica ameaçada e o capital a partir daí, para os teóricos idealizadores, estaria acima de qualquer política social e direito humano.

Anderson 1995:9, traz em seu balanço neoliberal provisório, o grande defensor do neoliberalismo, Hayek, que defende o modelo de Estado mínimo, atacando apaixonadamente qualquer “limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado”.

Até 1973, as ideias neoliberais iam se constituindo no campo teórico e das alianças, alicerçando bases e congregando simpatizantes, porém com pouca força em função da época de ouro do capitalismo alargado, que permitiu a construção do Estado de Bem-Estar após a guerra.

O Estado de Bem Estar Social era uma rede de proteção social que teve sua origem na Europa com a intencionalidade de prover garantias sociais nas áreas da educação, saúde, moradia, trabalho, segurança e emprego. O objetivo da rede também era manter o pensamento capitalista dominante, pois após a revolução de 1917, na passagem do capitalismo comercial para o industrial, surgiu uma forte tendência à adoção por um novo modelo político econômico, que foi o socialismo.

A teoria neoliberal começa a ter um alcance maior após uma década, com recomendações de manter um “Estado forte na sua capacidade de romper com os

sindicatos e com o seu poder de reivindicar salários e gastos sociais, sob a alegação do poder excessivo e nefasto dos sindicatos, que seriam o motivo da crise econômica do pós guerra em 1973 (ANDERSON,1995, p. 10).

As aplicações da teoria de Hayek, tem consequências políticas, ou seja, corte de gastos, manutenção da taxa de desemprego para desagregar o poder dos sindicatos.

A tendência neoliberal foi adotada primeiramente pelos governos de direita, mas monopolizou de tal forma que atingiu também governos de esquerda.

O neoliberalismo seria uma atualização da teoria liberal clássica que repercute, após a crise estrutural do capital na década de 1970, em todos os aspectos da vida social e transforma-se em um projeto hegemônico em escala global.

Segundo Harvey (2008, p. 1), o projeto neoliberal encontra marco de ruptura revolucionário na história econômica mundial, que, segundo ele, poderia sinalizar a necessidade de estudos mais aprofundados pelos historiadores desvendando os motivos desse fenômeno de ruptura, que pelo entendimento de Harvey “não acontecem por acaso” e ainda entende ele que é pertinente indagar por que meios e percursos a nova configuração foi arrancada das entranhas do antigo formato econômico.

Harvey traz os movimentos percorridos pelos países disseminadores do neoliberalismo desde 1978, a China que mobilizou o socialismo de mercado, a Inglaterra em 1979 que restringiu o poder dos sindicatos e pôs fim a estagnação inflacionária, em 1980 os Estados Unidos, implementando ações de restrições ao trabalho.

A teoria neoliberal exalta o mercado, a livre concorrência e indica caminhos de priorização do mercado especulativo, e adota o conceito de estado mínimo, percebe-se em Amorin; Arias que:

processo de implantação do modelo político-econômico neoliberal, apesar das diferenças, sobretudo regionais, colocou em curso medidas que viabilizaram, em geral: queda salarial, desregulamentação das leis trabalhistas, precarização das condições de trabalho e aumento do desemprego. Medidas que, via de regra, vieram acompanhadas de um discurso de legitimidade pautado na oposição às experiências sócio-

históricas de regulação e planejamento econômico, tais como o Estado de Bem-Estar e o “socialismo real”. Este discurso denunciava a inoperância da intervenção estatal, bem como o caráter “utópico” e “ideológico” dos projetos de construção de uma sociedade não capitalista (AMORIN; ARIAS, 2009, p. 233).

A defesa da teoria neoliberal é realizada pelos economistas Milton Friedman e Friedrich Hayek, considerados pais desta teoria.

Friedman, em sua obra mais conhecida publicada em 1962 “O capitalismo e a liberdade” defende a atuação do Estado na política pública da educação para garantir o mínimo necessário, ou seja, a alfabetização *stricto sensu*, diz ele:

Uma sociedade democrática e estável é impossível sem um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e sem a ampla aceitação de algum conjunto de valores. A educação pode contribuir para esses dois objetivos. Em consequência, o ganho com a educação de uma criança não é desfrutado apenas pela criança ou por seus pais, mas também pelos outros membros da sociedade. A educação do meu filho contribui para o seu bem-estar em termos de promoção de uma sociedade estável e democrática. Não é possível identificar os indivíduos particulares (ou famílias) que se beneficiam em tal caso e taxá-los por serviços usufruídos (FRIEDMAN, 1985, p. 95).

Estabelecer o mínimo para a política da Educação não fere a tese neoliberal, haja visto que o mínimo está previsto para a manutenção da ordem social.

Friedrich Hayek, escreveu “O Caminho da Servidão”, publicado em 1944, onde a tese central do livro já havia sido publicizada pela primeira vez no artigo “A Liberdade e o Sistema Econômico”, publicado em abril de 1938, pela primeira vez.

A tese de Hayek constitui-se em uma crítica ao planejamento econômico e social.

Diz Hayek ser para o Estado, inviável planejar uma sociedade de bem-estar social, como argumento de que não haveria possibilidade de obter uma medida de bem estar de uma sociedade formada por indivíduos que segundo ele possuem tantas necessidades impossíveis de serem atendidas pelo Estado.

Nesse modelo econômico e político defendido por Hayek, o Estado acaba por refém na defesa dos interesses privados da classe dominante, afirma Pires; Reis<sup>12</sup> (1999, p. 33), “o desemprego, a desigualdade e a dominação são consequências do

<sup>12</sup> <https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000100003>

processo da globalização neoliberal”. Podemos sentir aqui, no Brasil, a agudização dos problemas sociais há décadas, sem solução. Entre todos os fenômenos e efeitos produzidos pelo neoliberalismo sentimos cotidianamente o desemprego em massa e o agravamento da desigualdade social com o empobrecimento de grande parte da população. Quanto às condições de vida da população, é certo que o Estado de bem-estar nunca conseguiu se estabelecer no Brasil, mas o que se assiste agora, com a proposta neoliberal em curso, é uma desobrigação ainda mais evidente do Estado com as políticas sociais.

## 2.2 DO ESTADO CONSERVADOR (OU NATURAL) AO ESTADO DEMOCRÁTICO FRÁGIL: OS REFLEXOS NA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA

Para tratar da política de educação e como ela se comporta, parece crucial trazer a discussão sobre o que é o Estado e qual a participação dele nas tratativas dessa política, seu desempenho, as forças e os interesses que representa, e suas tarefas básicas no apoio ao capitalismo de produção.

Mas o que é o Estado?

O Estado é, segundo o autor:

o produto da sociedade num estágio específico de seu desenvolvimento, é o reconhecimento de que essa sociedade se envolveu numa autocontradição insolúvel e está rachada em antagonismos irreconciliáveis, incapazes de ser exorcizados. No entanto esses antagonismos não destroem as classes com interesses econômicos conflitantes e a sociedade, tornou-se necessário para moderar o conflito e mantê-lo nos limites da 'ordem', e este poder nascido da sociedade, mas se colocando acima dela e progressivamente alienando-se dela, é o Estado (ENGELS apud HARVEY, 2005, p. 80).

Não há Estado sem sociedade, e esta não prescinde de uma organização social. Sempre foi assim?

O Estado hoje é consequência da sua caminhada como organização da sociedade, sim, a dinamicidade na sua organização é o que desejamos sentir na concretude, com o anseio de ver nascer um Estado forte e para o bem comum. O Estado tem sido problema e solução, problema à medida que é usurpado em suas regras democráticas e solução por ser uma possibilidade da sociedade se

reorganizar pelo bem da maioria que a compõem, mesmo que essa maioria seja invisível para o poder que delibera sobre ela.

Da forma como o Estado se apresenta nesse momento da história, no Brasil, adotando a teoria neoliberal através do poder político, ele é um problema, um entrave para os sujeitos que disputam o campo por políticas públicas em todas as áreas.

Por outro lado, o Estado quando ocupado e interessado nos investimentos em políticas de diminuição das desigualdades sociais e econômicas, ele é a solução, é a possibilidade de alternativas capazes de dar conta dos problemas sociais e econômicos de uma sociedade.

Parece ser uma utopia alcançar o bem comum, mas foi esse o motivo do surgimento do Estado. Os teóricos que pensaram o Estado em sua origem, o fizeram buscando uma organização social que desse conta de pensar o bem de todos e todas, fortalecido e assegurado por suas regras.

Conforme Hobbes, o nascimento do Estado estaria relacionado a necessidade de superação do conflito próprio do “estado natural” que gerou a emergência de regras propostas na construção do contrato social<sup>13</sup>.

Sobre o Estado natural e o contrato social e a condição da humanidade em relação à sua felicidade e à sua miséria, deseja-se explorar em Rawls (2005:87), sua referência à justiça que justifica o advento de um Estado balizador, que regresse os conflitos, segundo ele, caracterizado pelo “Estado natural”, mas defende que, não há organização social por meio do contrato jurídico, sem que as pessoas tenham princípios éticos que garantam o cumprimento legal. Rawls traz os filósofos clássicos do pensamento político para justificar a obrigação política do Estado de organização da sociedade e explicar a justiça na perspectiva de sentido e garantia da soberania, justiça entendida como “dar a cada um o que é seu”.

Dar a “cada um o que é seu”, pode ser entendido como garantir os direitos constitucionais.

---

<sup>13</sup>Contrato Social, pode ser considerado em Rousseau como o estabelecimento de convenções sociais pactuadas pelos membros de uma sociedade, “cada um de nós põe em comum toda a sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 1999c, p. 71).

A partir da tentativa de elucidação do equilíbrio de justiça que Rawls, explica através dos pensadores, surge a interrogação: Como o Estado daria a cada cidadão o que seria de cada um?

Poderíamos em Rousseau, buscar as respostas para a indagação advinda da defesa de uma tese de justiça distributiva, onde caberia ao Estado a tarefa de equilibrar as desigualdades, ou seja, como, de que forma o Estado garantiria a cada cidadão o que lhe é de direito?

Rousseau advoga que a ordem social e o bem comum eram sagrados direitos, sendo sagrados precisavam ser garantidos, o direito natural não os garantiria, pois era tido como o poder pela força, então a correção das desigualdades ocorreria não pela mão do Estado natural e nem pelo Estado interventor, mas pelo Estado democrático de direito.

O Estado interventor seria o Estado que interferiria diretamente na propriedade privada, nesse modelo o Estado é o proprietário, e a configuração da sociedade seria outra, ou teríamos uma sociedade socialista ou comunista, modelos já experimentados na história da humanidade por outros países que não o Brasil.

Aqui nos interessa o modelo econômico vigente, suas formas de opressão e as possibilidades e alternativas dentro deste modelo que se experimenta.

Então, nesse modelo capitalista com a vigência de um Estado democrático de direito, na leitura de Rousseau, o Estado daria a cada cidadão o que é seu, na medida em que conseguisse promover políticas públicas que garantissem que as pessoas pudessem adquirir o que prescreve a Constituição Federal, ou seja, trabalho, moradia, saúde, educação, previdência, etc.

A Constituição de 1988, no Brasil, conseguiu estabelecer direitos políticos com valores democráticos, porém hoje sobrevive de forma compartimentada com as inúmeras emendas realizadas, conforme Dowbor (2017), a Constituição tem “sofrido ataques dos grupos corporativos no Congresso”, segue ainda nos contando que:

As sucessivas propostas de emendas constitucionais geraram o monstro deformado atual, com congelamento de gastos públicos, liberalização do sistema financeiro, deformação da previdência e assim por diante. O truncamento do Código florestal e conseqüente retomada da destruição da Amazônia, o bloqueio da taxaço de transações financeiras e tantas outras medidas, ou a ausência delas, como é o caso da imposição sobre fortunas

ou capital improdutivo, resultam desta nova relação de forças que um Congresso literalmente comprado permite. O ataque generalizado às políticas sociais, entre outros provocou em pouco tempo um retrocesso generalizado no país (DOWBOR, 2017, p. 118).

Sobre a discussão da garantia de justiça e de como o Estado poderia assim fazê-la, tem-se na tese de Rawls em sua posição inicial, que essa possibilidade somente seria possível pela ideia do “véu da ignorância”. Só poderia haver justiça entre os cidadãos, se a eles sobreviesse o desconhecimento das condições que os desigualasse, como se estivessem em condições iguais de disputa, sem privilégios pela usufruição dos bens primários:

Rawls (2008, p. 73) considera como bens primários, princípios de justiça que interessam a todos e os classifica em: a) os direitos e liberdades fundamentais, que também constituem uma lista; b) liberdade de movimento e livre escolha de ocupação num contexto de oportunidades diversificadas; c) poderes e prerrogativas de cargos e posições de responsabilidade nas instituições políticas e econômicas da estrutura básica; d) renda e riqueza; e) as bases sociais do autorrespeito.

As partes deveriam estar aptas a escolherem os bens primários como forma de concretização do princípio da liberdade de maneira a propiciar os maiores benefícios a seus representados. São as coisas que os cidadãos necessitam como pessoas livres e iguais. A fim de que as escolhas sejam as mais justas possíveis é necessário a observância dos chamados princípios de justiça:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para as outras pessoas.  
Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente emperrar que se estabeleçam em benefício de todos como (b) estejam vinculadas a cargo e posições acessíveis a todos. (RAWLS, 2008, p. 73)

O primeiro princípio é chamado de princípio da igualdade e o segundo princípio das diferenças.

Essa reflexão impõe a discussão sobre a questão da justiça e a necessidade de organizar o Estado. Na caminhada trazida neste trabalho, Locke contribuiu com a ideia de que o contrato social não deveria suprimir os direitos das pessoas no estado natural, identificando como direitos fundamentais o direito à vida e à propriedade

através dos quais poderia se garantir uma “ordem igualitária e eficiente da sociedade civil, que não se consolida na medida que o acesso a propriedade não é socializado.

O acesso à propriedade que Locke refere, remete hoje ao cumprimento da Constituição, uma vez que pelos preceitos Constitucionais, os cidadãos teriam acesso ao trabalho e renda dignos e assim garantiriam uma subsistência mínima, mas não é o que tem se vivido. Diariamente a sociedade depara-se com o aumento das situações de violência. Empiricamente é possível conectar essas situações às desigualdades<sup>14</sup> sociais e à crise econômica que propiciam um terreno fértil para o surgimento de conflitos.

Essas conexões importam aqui porque a questão da justiça envolve mais do que a oferta de um aparelho burocrático de justiça oferecido pelo Estado, envolve o acesso dos sujeitos sociais aos meios que deveriam estar disponíveis e operacionais para resolução de seus conflitos.

Dentro da questão da justiça aqui, impõe que se tenha claro, as diferenças entre acesso e administração da justiça. Longe está de percebermos o acesso dos sujeitos sociais à justiça, esta tem sido meramente administrada num rol de burocracias judiciais onde há desigualdade ao acesso, sobre essa disparidade nos fala Sadek:

O reduzido percentual daqueles que se utilizaram gratuitamente da prestação jurisdicional contribui para propagar a imagem popular que se tem da justiça – uma justiça cara, elitista, feita para os ricos, para os que têm posse. Esta representação de uma justiça desigual é ainda agravada pelo fato inquestionável de que é muito diferente o empenho dos advogados contratados daquele dos advogados dativos (nomeados pelo Estado) ou da defensoria pública na defesa dos interesses de seus representados. Daí a crença de que rico não fica na cadeia, que presídios foram construídos para os pobres, para aqueles que não têm condições de pagar seus próprios advogados (SADEK, 2010, p. 7).

---

<sup>14</sup> Sobre desigualdade conforme Göran Therborn: Não há dúvida de que este mundo é muito desigual. As consequências globais do PIB per capita, da renda familiar, da renda por gênero, das expectativas de vida nacional, por classe e por gênero, da educação nacional, por classe e por gênero e assim por diante, são muito desiguais. No que diz respeito a um grande número de recursos, ambientes e perspectivas, podem se elaborar classificações de vantagens e desvantagens. Revista Sociologias: Globalização e desigualdade: questões de conceituação e elucidação, Dez/2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/c47fMRzV5JF3W4N6kqpxLMH/?lang=pt>> Acesso em: 10 dez. 2021.

Alcançar a justiça é muito mais amplo do que acessar um árbitro para defender os direitos dos cidadãos ou arbitrar razões ou penas, resolvendo conflitos, é antes sim, acessar direitos sociais inalienáveis.

Um exemplo de acesso amplo à justiça, seria a garantia do direito à educação, que se efetivado, poderia ser a longo prazo, considerado como uma ferramenta ou instrumento para minimizar uma gama imensa de litígios que fazem colapsar o sistema judiciário, ampara Sadek:

Ora, um dos supostos do Estado democrático é a igualdade de direitos. As desigualdades no acesso e na utilização da justiça acentuam as desigualdades econômicas e sociais. A democratização no acesso à justiça constitui-se em pauta fundamental para a efetivação dos direitos que formam a cidadania. Desta forma, o sistema de justiça opera não apenas como garantidor de direitos, mas também como um espaço no qual há a possibilidade de redução das iniquidades decorrentes das desigualdades de renda e prestígio (SADEK, 2010, p. 7)

Para David Hume (2005, p. 89) a compreensão da natureza da justiça poderia passar pela percepção do contexto social e das motivações individuais. Hume defende uma justiça sóbria e metodológica com base na educação e aprendizado moral no processo de criação das normas de organização da sociedade.

Na obra de Rawls, após Hume, quebrando a tese de que a passagem da sociedade natural para a sociedade civil, seria positiva, Rousseau contribuiria contrapondo, “a passagem da natureza para a cultura e do direito natural para o direito civil tem em si os germes da decadência” (RAWLS, 2005, p. 89). Compreendendo o que Rousseau contrapunha, partindo do pressuposto de que o estado natural saltou para o estado de direito, os germes da decadência poderiam ser considerados como resquícios da cultura do estado natural.

A concepção rousseauiana do direito político é então:

[...] essencialmente democrática, na medida em que faz depender toda autoridade e toda soberania de sua vinculação com o povo em sua totalidade. Além disso, a soberania é inalienável e indivisível e, como base da própria liberdade, é algo a que o povo não pode renunciar ou partilhar com os outros, sob pena de perda de dignidade humana. A soberania pode, contudo, ser delegada em suas funções executivas, segundo formas diversas; nascem assim, os governos monárquicos, aristocráticos e republicanos, cada um devendo corresponder a circunstâncias históricas e geográficas específicas.

Essa concepção interessa, pois auxilia na reflexão sobre as regras que organizariam de forma justa o Estado democrático de direito.

Ora, se os governos deveriam estar vinculados ao povo em sua maioria para garantir a soberania e conseqüente liberdade, a discussão de Rawls com o véu da ignorância poderia dar margem ao entendimento de que todos e todas estão em posição igualitária, quando na verdade, identifica-se a disparidade de acesso por questões de gênero, raça, condição social e econômica.

Nesse sentido, a ideia do “véu da ignorância” seria uma tentativa de repudiar a dominação dos mais fortes em detrimento dos mais fracos. Temos hoje no Brasil uma casta que mantém privilégios, grandes empresas, conglomerados cujos sócios pagam menos impostos que o cidadão assalariado, uma vez que todos pagam o mesmo percentual de tributos sobre consumo de bens essenciais à sobrevivência.

Como exemplo do desequilíbrio acima referido, pode-se citar os impostos sobre a alimentação, tanto o empresário quanto o trabalhador pagam o mesmo valor no bem de consumo que adquirirão no supermercado. Essa desigualdade reflete diretamente na vida da pessoa e contrapõe as regras constitucionais, à medida que fere o princípio da igualdade.

Alguns teóricos da área jurídica, trazem a Constituição como em duas dimensões, Bonavides:

Toda Constituição tem duas dimensões: uma jurídica, outra política. Mas autores como Lassale e Jellinek, exprimindo a fadiga e a exaustão do formalismo positivista, bem como a ineficácia da Constituição escrita perante o fático e o real, levaram seu ressentimento crítico à uma extremidade oposta, ao levantarem a tese de que na origem e na essência as questões constitucionais eram e continuam sendo questões de poder e não questões jurídicas, com todas as conseqüências que deste entendimento errôneo advém para o Direito Constitucional, tido não mais por ciência do dever-ser e do normativo (“sollen”), mas unicamente do ser, da realidade, do existencial (“sein”) (BONAVIDES, 2012, p. 348).

A Constituição Brasileira, chamada também de Constituição cidadã, traz os fundamentos constitucionais dos direitos sociais e os conecta com os direitos econômicos. Tanto um quanto o outro adquirem dimensões jurídicas no Brasil, inaugurados na Constituição de 1934, que destinou um título para a ordem econômica e social. Assim, é possível ver claramente que os direitos sociais

pensados como direitos fundamentais do cidadão, da cidadã, deveriam estar garantidos e de fato, prestados pelo Estado.

Seriam direitos que estariam ligados à uma política de bem estar social<sup>15</sup>, que tenderiam a equilibrar as situações sociais desiguais, essa seria uma tarefa para o Estado concretizar através do regramento constitucional.

O conteúdo do artigo sexto da Constituição federal mostra claramente quais são os direitos sociais relacionados à educação previstos, eis lá: “*a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados*”.

A legislação tenta garantir a condição de igualdade nos moldes dos discursos dos teóricos da justiça, mas na prática, isso não se concretiza, pois, a lei não leva em consideração os interesses econômicos, as diferenças sociais, as diferenças de gênero e de raça.

Conforme Guareschi:

Nenhuma lei explica todos os fenômenos ou o fenômeno todo, todos os fatos, ou o fato todo. Todas as leis e teorias são parciais. Diz-se então, que uma lei é tanto mais científica, ou uma teoria é tanto mais científica, quanto mais fatos ou quanto mais do fato ela explicar (GUARESCHI, 1995, p. 13).

Tentando entender as lacunas teóricas que estariam por trás de uma lei, que pudessem ampliar a compreensão sobre a função legislativa do Estado encontrou-se ainda em Guareschi, uma das possibilidades para o que ele chama de vazios ou incompletudes, que poderiam estar assim desenhados propositalmente, Guareschi

---

<sup>15</sup>Conforme Santos (1999) Políticas de bem estar social são políticas adotadas num modelo estatal de intervenção que implantou e implementou sistemas de proteção social, especialmente a partir do segundo pós-guerra, constituíram uma resposta combinada aos embates de classes, que tiveram seu ponto alto nos fins do século XIX no auge da segunda revolução industrial, no qual a classe operária conquistou direitos sociais. No Brasil as políticas de bem estar social não se consolidam no modelo norte cêntrico em que se inspiraram, muito embora os movimentos de Diretas Já e a Assembléia Nacional Constituinte tenham se mobilizado para as garantias sociais em uma Constituição Federal cidadã, o contexto de políticas sociais aqui não consegue se efetivar uma vez que as condições políticas e econômicas são mantidas desde a democratização na direção da teoria neoliberal.

(1995, p. 13) diz que há interesses em deixar as coisas mal explicadas, e que é necessário descobrir a ideologia<sup>16</sup> que existe por trás da lei ou teoria.

Atentar para esse viés da justiça, do regramento jurídico na história do nascimento do Estado e problematizar os teóricos tradicionais, nos faz lançar um olhar sobre política, política pública e os tensionamentos existentes na correlação de forças entre os sujeitos políticos, econômicos, sociais, raciais e sexuais, que compõem o Estado.

É inegável a contribuição dos filósofos políticos teorizando o Estado no contexto histórico do século XIX e XX, no entanto é importante a reflexão sugerida por Melo:

É este pensamento moderno ocidental que inspira as teorias tradicionais/clássicas que trabalham a noção de Estado em Relações Internacionais tomando-o como uma estrutura dada e estática sem a preocupação por uma problematização mais aprofundada sobre tal entidade. Ora, face a este não questionamento, vale a pena perguntar onde se encontram as estruturas sociais na constituição e operação do Estado? O Estado está para além das lógicas raciais e sociais impostas nas sociedades que viveram sob a modernidade/colonialidade? (MELO, 2019, p. 30).

Muitos autores tentando fazer essas tecituras, que provoca MELO, conceituam o Estado entendendo que ele é dinâmico e concreto e representa as lutas de classe.

Discutindo o Estado Moderno e pensando na sua essência, deve-se perguntar, conforme sugere MELO, sobre que organização social é essa, se ela estaria acima do bem e do mal, como concebida pelos teóricos liberais e serviria para promover o bem comum, ou diante de um modelo econômico capitalista estaria promovendo a desigualdade social.

Pensar o Estado em uma perspectiva diferente dos teóricos tradicionais seria tentar retirar-lhe a hegemonia, a ideia do Estado unitário, mediador e dotado de neutralidade.

---

<sup>16</sup> Ideologia para além do sentido etimológico, conjunto de ideias, valores, maneira de sentir e de pensar de pessoas e grupos, e ainda, ideias erradas, incompletas, distorcidas, falsas sobre fatos e realidade.

Contrapondo a lógica tradicional, o pensamento marxista vem quebrar a ideia do Estado onipotente, conforme Melo:

Falar de Estado é ter em mente as diversas estruturas econômicas e sociais que permeiam as sociedades capitalistas e suas relações de produção que reproduzem tais lógicas em suas próprias estruturas/instituições. As grandes contribuições das abordagens teóricas marxistas para a compreensão da realidade dos Estados centraram-se em questões como ideologia, sociedade civil e política e classes (MELO, 2019, p. 31).

A teoria marxista ganha um aprofundamento quando Althusser indica os aparatos ideológicos como ferramenta imprescindível para compreensão do que trazemos em MELO, sobre um novo conceito de Estado. Os aparelhos utilizados pelo Estado mantendo e reproduzindo a estrutura da sociedade e de seus sistemas são muitos: religiosos, escolares, familiares, jurídicos, sindicais, os da informação e muitos outros.

Althusser parte da tese atribuída a Marx, segundo a qual a reprodução das relações de produção é uma exigência: reproduzir a força de trabalho e também a sujeição dos trabalhadores à ordem dominante. De acordo com Marx, o conjunto das relações de produção:

[...] forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. [...] ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela (MARX, 1983, p. 24 e 25).

O Estado então, em sua forma contraditória, utilizaria os aparatos estatais para reproduzir as relações desiguais e conflitantes de poder, conforme Pereira (2009, p. 7):

Na verdade, o Estado não existe em abstrato (sem vinculações com a realidade e com a história) e nem de forma absoluta (assumindo sempre uma única configuração). Quando se fala de Estado, é preciso especificá-lo, isto é, qualificá-lo, porque ele existe sob diferentes modalidades, formas e contextos. Um mesmo país pode viver sob o domínio de um Estado totalitário, em um determinado momento, e de um Estado democrático, em outro. O Brasil é um caso que se enquadra nessa ambivalente situação.

Entendemos importante aqui desvelar como essas duas formas de Estado coexistem no modelo brasileiro, o Estado totalitário e o Estado democrático. Vivemos um processo democrático abalado por conceitos totalitários.

Em recente publicação<sup>17</sup> sobre o autoritarismo e a democracia e suas contradições, Santos desvela:

Nos regimes autoritários, a comunicação social não é livre para dar voz aos diferentes interesses sociais e políticos; nas democracias, a preciosa liberdade de expressão está cada vez mais ameaçada pelo controlo dos médios por parte de grupos financeiros e outras oligarquias, bem como pelas redes sociais que usam os algoritmos para impedir que ideias progressistas cheguem ao grande público e para permitir que o contrário ocorra com ideias reacionárias. Os governos autoritários eliminam opositores que lutam pela democracia nos seus países; as democracias destroem alguns desses países (Iraque, Líbia) e matam milhares de inocentes para defender a democracia (SANTOS, 2021, np).

O Estado então é a materialização das formas de movimentação da sociedade e assim é contraditório, é poder, é disputa constante pelo poder entre forças que desejam defini-lo em sua atuação, transformando-o em democrático ou totalitário.

Dependendo de quem ocupa o poder estatal, ele poderá ser mais ou menos democrático. Em uma democracia, o Estado precisa estar alinhado em seus aspectos sociais, políticos e jurídicos para garantir os interesses da maioria, ou seja, das classes populares e impedir abusos de poder.

Aqui também é possível perceber a contraditoriedade atual do conceito de democracia, no desfecho da atuação dos poderes, ao mesmo tempo que estão alinhados para tentar garantir um Estado que coíbe as injustiças, podem estar alinhados para promover medidas autoritárias, conforme Santos, quando faz distinções entre autoritarismo e democracia, ele diz:

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://estatuadesal.com/2021/07/24/democracia-e-autoritarismo/?fbclid=IwAR3tSODUGuDzfT7Tv5CsEoJwGBNp1Qc5TWpg0ZkSEPh11iZwWuem5KVy-xM>>

Os regimes autoritários eliminam a independência judicial; as democracias promovem perseguições políticas por via do sistema judicial, como dramaticamente ilustrado pela operação Lava-Jato no Brasil (SANTOS, 2021, np)<sup>18</sup>.

A democracia então poderia ser considerada como sendo um conceito inconcluso, assim como o Estado, tamanha a necessidade de contextualizá-la dentro do processo histórico que não é estanque, tampouco neutro, e que pressupõe a presença da participação política de todos sujeitos no processo de decisão de planejamento e efetivação das políticas de Estado.

Com relação às lutas pela democracia antidemocrática, empreendidas pelos movimentos sociais, Santos (2021, np) ainda traz que:

Em vários países do mundo estão a ocorrer protestos nas ruas para defender a democracia e lutar por direitos violados, direitos esses quase sempre consagrados na constituição. Muitos destes protestos dirigem-se contra dirigentes políticos que foram eleitos democraticamente, mas que têm exercido o cargo de modo antidemocrático, contra os interesses das grandes maiorias, por vezes frustrando grosseiramente as expectativas dos cidadãos que votaram neles. São os casos do Brasil, Colômbia e Índia, e foram também os casos da Espanha, Argentina, Chile e Equador em anos recentes.

Para além de um conceito paradoxal, a democracia também é um valor, como regime de um Estado que a protege, e quando isso não acontece, ela é utilizada somente pela conveniência deste Estado. Na democracia protegida pelo Estado estariam presentes, a participação coletiva, com envolvimento crítico no processo de elaboração das ações políticas do Estado.

O desenvolvimento de uma democracia de forma ampliada, segundo Araújo (2019, p. 20) revisitando Florestan Fernandes<sup>19</sup>, se daria com o avanço no acesso da população aos direitos sociais e, o de uma democracia restrita, ou democracia de cooptação, um Estado constitucional restrito configurando uma república burguesa autocrática, segundo Fernandes (2005, p. 13):

---

<sup>18</sup>Disponível em: <<https://estatuadesal.com/2021/07/24/democracia-e-autoritarismo/?fbclid=IwAR3tSODUGuDzfT7Tv5CsEoJwGBNp1Qc5TWpg0ZkSEPh11iZwWuem5KVy-xM>>

<sup>19</sup> Sobre o desenvolvimento da democracia brasileira.

[...] nos momentos mais críticos da transição, que ainda não foram vencidos, operou-se uma dissociação acentuada entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento político. Isso fez com que a restauração da dominação burguesa levasse, de um lado, a um padrão capitalista altamente racional e modernizador de desenvolvimento econômico; e, concomitantemente, servisse de pião a medidas políticas, militares e policiais, contrarrevolucionárias, que atrelaram o Estado nacional não à clássica democracia burguesa, mas a uma versão tecnocrática da democracia restrita, a qual se poderia qualificar, com precisão terminológica, como uma autocracia burguesa (FERNANDES, 2005, p. 312-13).

O pensamento Gramsciano refletiria também o conceito de Estado ampliado de Marx onde a sociedade civil estaria contemplada, mas de uma forma somente reconhecida e não justa.

Dessa forma Gramsci (1989) faz uma divisão dentro da composição do Estado, distinguindo a sociedade civil da sociedade política, diz ele:

Sociedade civil e sociedade política. Distanciamento da sociedade civil da sociedade política. Colocou-se um novo problema de hegemonia, isto é, a base histórica do Estado se deslocou. Manifesta-se uma forma extrema de sociedade política: ou para lutar contra o novo e conservar o que cambaleia, fortalecendo-o coercitivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se, etc... (GRAMSCI, 1989, p. 185)

Tentando entender essa distinção, que estrutura de Estado seria essa? A estrutura prevista por Gramsci refere a divisão dos poderes e nessa divisão a sociedade política é aquela que concentra o poder da classe dominante, que decide se considera as demandas da sociedade civil ou não, ainda em Gramsci:

A divisão dos poderes, toda a discussão havida para a sua efetivação e o dogmatismo jurídico derivado do seu advento, constituem o resultado da luta entre a sociedade civil e a sociedade política de um determinado período histórico, com certo equilíbrio instável entre as classes, determinado pelo fato de que algumas categorias de intelectuais (a serviço direto do Estado, especialmente burocracia civil e militar) ainda estão muito ligadas às velhas classes dominantes (GRAMSCI, 1989)

A sociedade civil por sua vez estaria representada pela classe que necessita da organização do Estado para seu desenvolvimento.

Sobre o poder da sociedade política que domina o Estado, Poulantzas chama a atenção para:

A especialização e centralização do Estado capitalista, seu funcionamento hierárquico-burocrático, e suas instituições eletivas implicam uma atomização e parcelarização do corpo político nisso que se designa de “indivíduos”, pessoas jurídicas políticas, e de sujeitos das liberdades. Esse Estado supõe necessariamente uma organização particular do espaço político sobre o qual exerce o poder (POULANTZAS, 1978, p. 60).

No entanto, não é possível pensar nessa luta de classes da sociedade pelo poder estatal fora do movimento do desenvolvimento capitalista e nem imaginar que as relações sociais não se modifiquem.

O Estado então é o campo de disputa e o produto dessa disputa das lutas de classes. Mesmo que o regime democrático não resolva a luta de classes, ele permite o poder reivindicatório das classes e assim a manutenção do Estado de direito.

Ainda que a democracia hegemonize determinada bandeira política, por um período, desprotegendo determinada classe social, esse poder é provisório.

A provisoriedade da força hegemônica no regime democrático é garantida pelos processos eleitorais. Obviamente que as eleições periódicas não são suficientes para afirmar que o voto de cada cidadão repercutirá para a hegemonia de sua classe, uma vez que no capitalismo o que se observa é a tendência manipulativa do mercado.

Além das eleições diretas, outro instrumento para ampliar as possibilidades de salvaguarda e fortalecimento do regime democrático é o processo educativo através da escola.

Quanto maior a representatividade das classes populares e de seus projetos de sociedade no poder estatal, maior as possibilidades de adoção de políticas públicas condizentes com proteção social, e essa proteção incluiria a área da educação pública, mesmo considerando a Instituição Escola, um aparato de reprodução das relações sociais capitalistas.

Ao contrário da lógica acima, em um Estado democrático de direito com representatividade empresarial, a prioridade poderá ser econômica e de retirada de proteção social, e a opção é pelo Estado mínimo para as políticas públicas.

Logo, dependendo dos setores representativos que elegem seus mandatários na ocupação do espaço estatal, a educação funcionaria atendendo respectivamente à lógica de investimento econômico e social do poder público na esfera pública ou atendendo aos interesses reprodutivistas de uma sociedade do mercado.

Numa sociedade de mercado, as pessoas podem ser consideradas mercadorias, e servem para a manutenção do capital, mantendo a desigualdade social para fortalecimento da dinâmica do modelo econômico adotado. A educação poderá ser, como trouxemos em Althusser, um dos mecanismos para construir posicionamentos políticos mantenedores do sistema político eleito por uma classe dominante ou para construir posicionamentos políticos mais críticos nas escolhas dos projetos em uma eleição.

A escola reflexiva, ancorada em uma pedagogia da autonomia, poderia propor a partir da leitura histórico crítica das lutas, tomadas de decisão que contribuíssem com a eleição das políticas sociais e os direitos humanos a partir de um projeto político mais democrático.

A construção de uma democracia mais participativa e representada pelas classes populares passaria pela tomada dos aparelhos ideológicos do Estado, por essa classe, conforme Melo:

Para Althusser (2006) toda a luta de classes gira em torno da tomada do poder estatal, sendo, dessa forma, necessário analisar as estruturas que configuram o Estado, visando compreender e possibilitar a tomada de poder pelas classes oprimidas. Enquanto diversos autores marxistas trabalharam a relação entre poder e aparelhos repressivos de Estado, na qual as classes oprimidas buscavam alcançar o poder efetivo de tais aparatos, Althusser afirmava a necessidade de se apoderar dos aparelhos ideológicos, pois qualquer movimento que não o contemplasse, fracassaria (MELO, 2019, p. 33).

Com o fracasso de uma tomada de poder pelas classes populares, pode instalar-se o Estado totalitário, ditatorial, onde o político e o jurídico estariam alinhados aos interesses das classes dominantes, hegemônicas.

Este alinhamento, em um Estado com uma democracia frágil no funcionamento de suas Instituições, favorece os golpes de Estado<sup>20</sup>, que no caso do Brasil, segundo Lombardi; Lima:

[...] não foram mera disputa no campo das ideias, ou de uma cultura golpista como herança maldita de um passado colonial. Como ocorre em grande parte da periferia capitalista, certamente que é uma ação política que vem desde os tempos da colônia; entretanto, não se pode esquecer que o golpismo tem uma profunda base material, econômica, e que no plano social e político expressa a luta entre classes e frações de classe (LOMBARDI & LIMA, 2017, p. 1).

O manto da autonomia entre os poderes, pode mascarar e dar sustentação aos golpes de Estado, quando os poderes representam os ideários da classe dominante e o curso da administração deste Estado não esteja em acordo com os desejos desta classe, que se mantém forte e blindada quando seus interesses são preservados.

Os golpes desconsideram a vontade da maioria do povo, manifestada através das eleições, são pensados para manutenção do Estado burguês, pela elite, e para esta classe, os trabalhadores servem apenas como instrumento de manutenção de seu poder, ampara Lombardi; Lima:

Para essas elites, os que vivem do trabalho não passam (ontem e hoje) de massa de manobra, passível de convencimento pela propaganda ideológica e pela manipulação eleitoral do clientelismo, do fisiologismo e da cooptação. Vivem do trabalho os trabalhadores assalariados do campo e da cidade, os pequenos produtores rurais e industriais e também a classe média, composta por pequenos comerciantes, profissionais liberais e funcionários públicos que, embora vivam do seu trabalho, se pensam como parte integrante da burguesia (LOMBARDI; LIMA 2017, p. 2).

Do mesmo modo que é contraditório pensar que os trabalhadores, apesar de sua condição subalterna de dependência da sociedade política, defendem o poder

<sup>20</sup> Conforme Lombardi & Lima (2017) Por Golpe de Estado estamos nos atendo rigorosamente ao conceito: é a derrubada de um governo constitucionalmente legítimo, podendo ser violento ou não. É golpe porque promove uma ruptura institucional, contrariando a normalidade da lei e submetendo o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para o cargo. É golpe mesmo quando o impedimento estiver previsto na lei maior de um país, mas as condições formais para tanto não forem respeitadas pelos poderes do Estado – executivo, legislativo ou judiciário – como ocorrido em vários países da América Latina, ontem e hoje.

Disponível em:

<[https://ead2.iff.edu.br/pluginfile.php/137157/mod\\_resource/content/1/livrocarloslucena.pdf](https://ead2.iff.edu.br/pluginfile.php/137157/mod_resource/content/1/livrocarloslucena.pdf)>

econômico, a hegemonia das elites, é salutar pensar que não poderia ser diferente pois uma vida inteira de dominação foi construída para que assim ocorresse.

Os trabalhadores que constroem sua leitura de mundo a partir de uma lógica conservadora condicionada pelo senso comum, caracterizamos como reprodutores da história, e não como sujeitos dela, o são ou foram, sob a alegação de que o conhecimento é mercadoria cara e como tal, não acessível no cenário reflexivo, tão somente para acesso ao mercado de trabalho.

O temor da classe dominante era emancipar a classe trabalhadora para além do trabalho técnico, logo, a quem o acessasse poderia ser atribuído o grau de ser pensante e influenciador de massa na construção da ideia de decisão política através do voto.

Educação para pobres e educação para ricos, quem possui condições de estudar acessa a Universidade, quem precisa trabalhar acessa os cursos técnicos profissionalizantes.

Essa dinâmica manipuladora relacionada ao conceito de ideologia mencionada em Guareschi, dentro da democracia, empodera as elites, impedindo qualquer comemoração pelos sujeitos dos movimentos sociais, que ainda estão propositalmente desarticulados, conforme Orso:<sup>21</sup>

Esse espectro se torna ainda mais temeroso e assustador na medida em que a classe trabalhadora se encontra desorganizada, com baixíssimo nível de consciência crítica e extremamente fragmentada. Consequentemente, a dimensão e a intensidade dos ataques se tornam iguais e contrários à consciência, à desorganização e desunião dos trabalhadores (ORSO 2017, p. 212).

Voltamos atualmente a uma configuração de Estado que desmobilizou e fragmentou os trabalhadores em suas lutas, um Estado omissivo no relacionamento com os sujeitos que necessitam das políticas sociais.

Na década de 1980, com a organização dos sindicatos e suas pautas de greve, o Estado foi forçado a se desenhar pela pressão dos movimentos sociais rumo à redemocratização.

---

<sup>21</sup>file:///C:/Users/Ciente/Desktop/LIVRO%20COMPLETO-min\_%20a%20crise%20da%20democracia.pdf

Enquanto os países com uma economia mais forte e com direitos sociais já solidificados, viviam o fim do Estado de bem estar social, o Brasil caminhava para um avanço das políticas sociais, principalmente pela atuação dos sindicatos, assim nos fala Previtali; Fagiani:

O processo de redemocratização foi marcado pela participação e controle social através da criação de conselhos, fóruns de discussão, elaboração participativa de políticas públicas nas instâncias do poder municipal, estadual e federal. Emergiu nesse período uma significativa onda de greves gerais nos setores privados, rurais e públicos (PREVITALI & FAGIANI, 2017, p. 80).

No entanto, a participação dos sindicatos e a colheita dos direitos sociais conquistados pela Constituição Federal de 1988, nos anos 1990, no Brasil, enfraqueceram, em decorrência da onda de globalização no mundo que afetou não só a sociedade brasileira, mas toda América Latina.

Com o fenômeno globalizante, a proposta de uma nova organização do Estado passou a atender os interesses do capital e organismos internacionais, acerca disso, ampara Previtali; Fagiani:

A reestruturação do Estado no Brasil assentou-se nos relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organizações, em particular o FMI, propuseram o aumento da desregulação, a diminuição da burocracia do Estado e a redução das suas contas e orçamentos como receita para estancar as crises econômicas, assim como as crises dos sistemas públicos de educação, saúde e de proteção social (PREVITALI & FAGIANI, 2017, p. 81).

Com essas recomendações, controle e sob o pretexto de proteger a economia e as crises dos sistemas públicos, a redução das contas repercute diretamente nas políticas sociais.

As políticas sociais no Brasil historicamente se concretizaram a partir de barganhas políticas, nas relações complexas entre o Estado e a sociedade civil, na tentativa de, segundo Behring & Boschetti (2014), “garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital”. Segundo as autoras, a análise das políticas sociais sob o enfoque dialético somente pode ser realizada à luz de

três elementos que dariam conta de explicar o seu surgimento e o seu desenvolvimento, seriam eles:

O primeiro é a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevalentes. O segundo é o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais, e o terceiro é o papel das classes sociais (BEHRING & BOSCHETTI, 2014, p. 44).

Embora não tenhamos um marco das primeiras iniciativas de políticas sociais, elas são consideradas como um processo social nascido no contexto dos “movimentos de ascensão do Capitalismo, com a Revolução Industrial, na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, após a Segunda Guerra Mundial”, nos países centrais, Behring & Boschetti (2014, p. 47).

Conforme Behring; Boschetti:

as políticas sociais e os seus padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho (BEHRING & BOSCHETTI (2014, p. 51).

Queremos considerar aqui o papel do Estado capitalista na pretensa regulamentação das relações desiguais provocadas pelo capitalismo, que vai se modificando conforme o decorrer da história.

No Brasil, o início dessa história começa com a colonização que recebe os “pilares do capitalismo no contexto do estatuto colonial” e posteriormente é, de acordo com Fernandes (1987), impulsionado com a criação do Estado nacional em 1822.

Com a Independência, o Brasil passa da tutela colonial à uma outra forma de dominação<sup>22</sup>, mais emancipatória,<sup>23</sup> mas, não menos escravocrata, apenas o poder

---

<sup>22</sup> Outra forma de dominação explicada por Fernandes seria: “No contexto em que a autonomização política se desencadeia como processo sociocultural, no entanto, o próprio “espírito burguês” estava preso às malhas do capitalismo comercial. Ou de modo indireto, através de várias formas de dependência, em que os agentes econômicos do “setor novo” apareciam subjugados à tutela das camadas senhoriais. Ou de maneira direta, nas situações em que tais agentes nada mais eram senão representantes declarados ou disfarçados dos centros econômicos externos, que controlavam de fora a graduação do desenvolvimento dos dois setores da economia brasileira. Assim, a diferença com respeito ao “senhor rural” é apenas de grau e se torna dinamicamente relevante, do ponto de vista psicológico ou sociológico, porque os agentes econômicos em questão aceitavam abertamente sua identificação material e moral com a “condição burguesa” de seu status sócio-econômico,

deixa de ser exercido de fora para dentro, para organizar-se “a partir de dentro” (FERNANDES, 1987, p. 31).

Uma nova configuração de sociedade surge, e segundo Behring; Boschetti (2014, p. 73) surgem também “novos agentes econômicos, sob a pressão da divisão do trabalho, na direção da construção de uma nova sociedade nacional”, que mesmo passando do “trabalho escravo para o trabalho livre” longe estaria o Estado e suas Instituições de delinear rompimento com as classes dominantes.

Após a Constituição de 1937, com o surgimento da Consolidação das Leis Trabalhistas, marco da regulação das relações de trabalho reconhecidas então pelo Estado, formaliza-se a relação do Estado com a sociedade civil.

De 1930 a 1945, o Brasil passou pela ditadura Vargas, que durou quinze anos, e nesse período, é criado o Ministério do Trabalho e com ele algumas doações de direitos aos trabalhadores, mas os sindicatos eram vigiados e os movimentos coibidos.

No início do governo Vargas, com o aceno populista de parcas concessões aos trabalhadores, o Estado tenta regular a relação capital e trabalho, conforme Sanfelice:

Foi o processo pelo qual Getúlio Vargas viabilizou o acerto de interesses entre as várias frações das elites, eliminou os contrários e disciplinou o povo para venerá-lo como “O pai dos pobres”. Sim, havia chegado a hora, até tardia, de se disciplinar parte das relações entre o capital e o trabalho, um direito legítimo da classe trabalhadora, agora apresentado e concedido como dádiva. Enfim, era necessário aquietar o Movimento Operário para um mais desenvolvimento avanço do capital (SANFELICE, 2017, p. 239).

No período de 1943 a 1945, pelo olhar de Behring & Boschetti, “o Brasil acompanhou as tendências internacionais de incremento da intervenção do Estado

---

procurando nos critérios estamentais de socialização tão-somente a correção de certas desvantagens sociais, políticas e econômicas”. Disponível em: <fernandes-f-a-revolucao-burguesa-no-brasil.pdf>. p. 82.

<sup>23</sup> Emancipação aqui tem o sentido político de Fernandes, diretamente não se conecta com a categoria emancipação de Santos. Segundo Boaventura de Souza Santos a categoria emancipação deve ser pensada no contexto das transformações, como processo dinâmico, diz ele: “nos estudos críticos ao pensamento eurocêntrico, dentro da visão das epistemologias do sul, não se pode declará-la, decretá-la ou transformá-la em um modelo único. A emancipação é a luta dos sujeitos que lutam contra a dominação e a opressão”.

A categoria emancipação de Souza dialoga com o conceito de Bauman, escrito no capítulo da Emancipação do livro Modernidade Líquida (2020), temos ali que a emancipação seria a “recusa a qualquer tipo de totalitarismo e, portanto, um afastamento do indivíduo do Estado e da sociedade é mais difícil de ser levado ao objetivo pois parece haver uma sincronia entre promessa e entrega na sociedade capitalista”. Em Bauman (2000, p. 31) “As esperanças de aperfeiçoamento, em vez de convergir para grandes somas nos cofres do governo, procuram o troco nos bolsos dos contribuintes. Se a modernidade original era pesada no alto, a modernidade de hoje é leve no alto, tendo se livrado de seus deveres “emancipatórios”, exceto o dever de ceder a questão da emancipação às camadas média e inferior, às quais foi relegada a maior parte do peso da modernização contínua”.

diante das expressões da questão social, mas com características muito particulares.

Pela dificuldade de controlar a burguesia e as lutas dos trabalhadores do campo e da cidade, um novo golpe de Estado foi arquitetado, e de 1946 a 1964, em função da proliferação dos partidos políticos e a consequente divisão da classe dominante, o período foi, de acordo com Behring e Boschetti, “marcado pela forte disputa de projetos e pela intensificação da luta de classes”.

Após 1964, o Brasil vivenciou uma ditadura por vinte anos, onde a fase desenvolvimentista de investimentos de produção internas foi se exaurindo por conta da diminuição da força da expansão do capitalismo mundial, como anuncia Behring & Boschetti:

a fase expansiva do capitalismo maduro começou a dar sinais de esgotamento em fins dos anos 1960, as consequências avassaladoras nas últimas décadas do século XX para as condições de vida e trabalho das maiorias, rompendo com o pacto dos anos de crescimento, com o pleno emprego keineziano-fordista e com o desenho social-democrata das políticas sociais (BEHRING & BOSCHETTI, 2014, p. 112).

O contexto das políticas sociais no Brasil segue no curso dos planos internacionais da ditadura até a redemocratização e se reconfigura à medida que a reestruturação produtiva, as mudanças na organização do trabalho e a hegemonia neoliberal se articulam, embora o tempo histórico brasileiro e os processos internacionais sejam assíncronos.

### 2.3 AS DIFERENTES NUANCES DE UM ESTADO CONTEMPORÂNEO FRENTE ÀS ADVERSIDADES ATUAIS

A lógica neoliberal vem se intensificando e se impõe na forma de fazer política de Estado, essa configuração adotada nas formas de gestar a política de Estado repercute na vida das pessoas, no coletivo dos sujeitos e produzem tensões sociais.

Vivencia-se há muito tempo a agudização dos processos que envolvem a vida, a vida humana, vida animal, vegetal, enfim, a vida do planeta.

A forma gradativa com que vem diminuindo a qualidade de vida da maioria da população brasileira, as condições físicas, sociais emocionais e econômicas dos sujeitos, na passagem pela experiência de vida na terra, parece estar em seu último estágio, dadas dificuldades de sobrevivência do planeta e tudo que o envolve na caminhada até esse momento histórico.

Conforme descreve-se e discute-se nos itens anteriores, as pressões vividas pela sociedade, oriundas do Estado neoliberal opressor, existiam desde a década de 1980 no Brasil, mas ficaram mais evidentes e latentes nos últimos anos, inclusive no tempo observado a partir dessa tese.

Percebe-se que o universo de situações opressoras e violentas, estiveram sempre presentes na caminhada histórica, porém nas sociedades periféricas e subdesenvolvidas como os países da América Latina e da África, eram veladas, camufladas, não tão visibilizadas. O que se vive hoje, é um retrocesso histórico, caracterizado também por movimentos fascistas e necropolíticos.

Historicamente o capitalismo produziu violências de classe, de gênero e de raça, as sociedades estiveram dominadas pelo dogma capital e também pelo colonialismo e pelo patriarcado, criando uma linha abissal<sup>24</sup> que segundo Santos<sup>25</sup> (2020, NP) precisa ser superada pela produção ou renovação de conhecimentos contra hegemônicos.

Mesmo com a contundência do capitalismo opressor que não sobrevive sem o patriarcado e o colonialismo, em tempo algum foi revelada tamanha opressão, inclusive pelo Estado. Situações fascistas, racistas e homofóbicas desvelam-se e indicam um regime de exceção, na medida em que comprometem a dignidade e assim, viola-se a sociedade.

Santos (2016, NP) em entrevista no IHU<sup>26</sup>, explica como o regime de exceção se estabelece em uma democracia renpondendo sobre como uma sociedade politicamente democrática se transforma em uma sociedade socialmente fascista, diz ele:

---

<sup>24</sup> A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>>.

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H2oPzM3rOOo>>.

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/563035-a-difícil-reinvencao-da-democracia-frente-ao-fascismo-social-entrevista-enpecial-com-boaventura-de-sousa-santos>>.

As situações de fascismo social ocorrem sempre que pessoas ou grupos sociais estão à mercê das decisões unilaterais daqueles que têm poder sobre eles sem se poderem defender em termos práticos invocando direitos que efetivamente os defendem. Exemplos de fascismo social: quando uma família tem comida para dar aos filhos hoje mas não sabe se a terá amanhã; quando um trabalhador desempregado se vê na contingência de ter de aceitar as condições ilegais que o patrão lhe impõe para poder matar a fome da família; quando uma mulher é violada a caminho de casa ou é assassinada em casa pelo companheiro; quando os povos indígenas são expulsos das suas terras ou assassinados impunemente por capangas ao serviço dos agronegociantes e latifundiários; quando os jovens negros são vítimas de racismo e de brutalidade policial nas periferias das cidades. Em todos estes casos estou a referir situações em que as vítimas são formalmente cidadãos, mas não têm realisticamente qualquer possibilidade de invocar eficazmente direitos de cidadania a seu favor (SANTOS, 2016, np).

Há uma relação entre o cenário ultraconservador de direita, da lógica de produção de violência hoje, com o atual poder presente na lógica neoliberal.

Para entender essa relação, duas discussões são imprescindíveis e necessárias neste trabalho, caracterizando assim o momento histórico que o mundo, o Brasil e especificamente o Estado do RS, está experimentando.

As duas nuances que assombram a sociedade e estreitam possibilidades de emancipação na perspectiva de Santos (2016), são a necropolítica e o fascismo social.

### **2.3.1 A Necropolítica**

Para conversar nessa tese sobre Estado e adoção de projeto neoliberal nas políticas de Educação é imperativo considerar a Necropolítica.

O projeto neoliberal explorado neste trabalho e a análise sobre o Estado que se apresenta necropolítico e fascista, agravado por uma pandemia vivida nos anos de 2020 e 2021, que ainda segue impactando o mundo, exige uma reflexão mais aprofundada sobre o que é a “política da morte”, como se apresenta e em que contexto é mais perceptível e nociva aos corpos humanos.

Explorou-se nos itens anteriores, as facetas do capitalismo e como ele se transformou desde sua fase inicial em um modelo econômico que produz desigualdade, como ele avançou na adoção da teoria neoliberal, com a simpatia de

governos que a acolham a cada pleito eleitoral com mais austeridade. Para avançar dentro deste contexto capitalista que vem sendo trazido, deseja-se aqui conversar sobre essa produção necropolítica que se escancara de forma nunca antes imaginada. Pensa-se em uma discussão que pretende ser saborosa do ponto de vista pedagógico. Mesmo não sendo feliz e digerível pensar e escrever num contexto de morte, intenciona-se incorporar ao trabalho, a profundidade que ele requer.

A contraditoriedade entre o sabor da discussão da necropolítica, e a indigerível forma de aceitá-la, registra-se na necessidade de torná-la visível, como uma possibilidade de avançar na Pedagogia da resistência.

A tentativa de aproximação e a apropriação do pensamento de MBembe que nos ampara neste trabalho, traz a referência sobre o Estado e a Economia necropolíticos em um contexto muito além do que alguns autores e a mídia em suas reportagens rápidas estão propondo discutir.

A discussão sobre necropolítica vai além do simples conceito superficial de política da morte. Em um contexto mais abrangente, MBembe nos convida a pensá-la no cenário e nos limites que a envolvem, pois a temática em tempos anteriores à pandemia estava pouco visibilizada e discutida, mascarada pelo dogma capitalista e pela colonialidade.

No debate anterior à pandemia a questão social se pautava na discussão entre capital e trabalho, hoje o debate está entre capital e a vida e esse novo embate pode ser considerado até o momento, o estágio mais avassalador do neoliberalismo. O tripé<sup>27</sup> contextual da necropolítica hoje desvela a barbárie em todas as áreas trazendo à tona sentimentos de que, se estava ruim antes, agora estamos ainda num projeto pior, a adesão de decisões políticas de um governo a favor dos interesses do capital em detrimento da vida, o poder de decisão de quem vive e de quem morre, inquieta aos que pensam na tentativa de interpretar a realidade produzida por nossa sociedade.

Em face da vinculação do poder das decisões de quem vive e quem morre com a soberania, estado de exceção e estado de sítio, e partindo da ideia de

---

<sup>27</sup> O capitalismo, o colonialismo e o neocolonialismo.

biopoder de Foucault explorada por MBembe, este estaria relacionado com o domínio sobre a morte, explora ele:

[...] o poder continuamente se refere e apela à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo. Ele também trabalha para produzir a mesma exceção, emergência e inimigo ficcional. Em outras palavras, a questão é: qual é, nesses sistemas, a relação entre política e morte que só pode funcionar em um estado de emergência? Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer (MBEMBE, 2020, p.17).

Quando a classificação dos que devem viver ou morrer é referida por MBembe ele traz junto a ideia de Foucault de um biopoder no “campo biológico” e a partir daí uma divisão entre a espécie humana que partiria das questões de raça predominantes segundo ele, na cultura do Ocidente.

Pensa-se aqui as questões de raça ou o racismo como uma classificação e nesta também poderíamos incluir as questões de gênero e de classe, que explica Melo (2019), estariam contempladas no debate necessário do contexto colonial em que se experimenta em maior ou menor grau a necropolítica.

O colonialismo foi responsável pela destruição e apagamento dos diferentes modelos de organização sociais não-ocidentais, assim como pela imposição de estruturas políticas e sociais exteriores às realidades locais das colônias. Não há como desvencilhar a violência colonial com suas dinâmicas hierárquicas de centro-periferia, da análise sobre a concepção de Estado. O capitalismo/colonialismo foi responsável, através de um processo de constituição com o Estado moderno, de impor violências (físicas e simbólicas) contra populações não-europeias – instituindo a questão de raça como classificação hierárquica (MBEMBE, 2016; 2017) – políticas sexuais de “domesticação” e inferiorização das mulheres (FEDERICI, 2017) e contra grupos “não-conformados” e “minorias” no espaço da soberania estatal (BLANEY, INAYATULLAH, 2000) (MELO, 2019, p. 26)

Segundo Melo, discutir Necropolítica passa pela reflexão das questões de raça, classe e gênero, que seriam diferentes no contexto de colonialidade, mas não existiriam sem ele.

Então é central lembrar que a política da morte vigora porque existe um terreno capital e colonial fértil onde ela se serve abundantemente produzindo exclusão e ceifando corpos excluídos e coisificados.

MBembe ampara-nos com sua linha de pensamento partindo das ideias de biopoder, biopolítica e soberania de Foucault e avança pela compreensão do conceito de necropoder de Fanon para explicar e aprofundar a discussão sobre a necropolítica.

Os primeiros questionamentos deste camaronês que dribla o pensamento eurocêntrico, versa sobre os conceitos foucaultianos de soberania como limites de poder para decidir sobre a vida ou a morte:

Mas sob quais condições práticas se exerce o poder de matar, deixar viver ou expor à morte? Quem é o sujeito dessa lei? O que a implementação de tal direito nos diz sobre a pessoa que é, portanto, condenada à morte e sobre a relação que opõe essa pessoa a seu ou seu assassino/a? Essa noção de biopoder é suficiente para contabilizar as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro e absoluto? A guerra, afinal, é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar. Se considerarmos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano? Como eles estão inscritos na ordem do poder? (MBEMBE, 2020, p. 6-7).

As reflexões serviriam para determinar se os conceitos dariam conta de obter as respostas para além de uma soberania que se ocupa da razão, da autonomia e da territorialidade através do que Mbembe chama de política normativa, segundo ele:

Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas a “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material dos corpos humanos e populações humanas” [...] Além disso, experiências contemporâneas de destruição sugerem que é possível desenvolver uma leitura da política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade (MBEMBE, 2021, p. 10-11).

Entende-se aqui nas entrelinhas do diálogo entre os dois teóricos, que para compreender MBembe é necessário visitar os contextos que produzem a origem da necropolítica que são as sociedades coloniais, ele parte da análise do contexto africano e assim nos dá elementos e possibilidades de análise do contexto latino americano muito próximo, sociedades colonizadas que tiveram seus projetos de independência, no entanto seguem operando numa ótica cruel de colonização.

Aqui registra-se a diferença inexplorada pelo filósofo francês quando trata da percepção do biopoder, biopolítica e da soberania, ele o faz numa perspectiva das sociedades colonizadoras e Mbembe das sociedades colonizadas.

A Necropolítica, então, segundo Mbembe, é uma prática do contexto capitalista e colonialista, sem o qual não há possibilidade de entendimento.

Pois bem, partimos para a compreensão do contexto colonial que é anterior ao capitalismo, para entender sobre os colonizadores, os colonizados e a colonialidade.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano convida-nos a pensar o colonialismo a partir da história da América Latina e suas marcas coloniais de três séculos, dizendo-nos que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84).

A colonialidade traz o período colonial vivido na América Latina e o vincula a um novo colonialismo que assinala o fim do período colonial com o advento das independências políticas.

Então podemos dizer que a colonialidade que nos fala Quijano é uma estrutura de poder presente nos dois tempos históricos, tanto no colonialismo como no pós colonialismo ou neocolonialismo, tempos e espaços caracterizados pela usurpação, destruição do outro na medida em que o colonizado num processo interno destrói sua identidade para assumir a identidade do colonizador.

No início do século XIX, muda a figura do colonizador, mas não a do colonizado, com a Doutrina Monroe e a proposta de que a partir daquele momento a América seria das Américas, o neocolonialismo ou pós colonialismo nasce, passando da exploração europeia para a americana.

O período Colonial que marca a América Latina nesse tempo, tinha a finalidade de retirar o excedente econômico de toda a região para a Europa, marcando a exploração dos povos latinos. A passagem do colonialismo para o pós-

colonialismo, segue a mesma lógica da usurpação, da violência e da submissão dentro da estrutura de poder do Capitalismo.

Cenário de exploração, os países da América Latina continuam sofrendo com o subdesenvolvimento, conforme Galeano (2010, p. 18), “é a América Latina a região das veias abertas, desde o descobrimento até os dias de hoje, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano e como tal se acumulou ou se acumula nos distantes centros de poder”.

Os motivos para os controles das metrópoles existirem e dominarem populações mais vulneráveis estariam relacionados a razões econômicas, ao mercado e às estratégias de dominação.

As estratégias para dominar, segundo Dowbor (2017) passariam no decorrer da história da colonialidade pela captura do poder político, pelo controle da informação, do ensino, das publicações acadêmicas, erosão da privacidade, do processo decisório da ONU, especificamente em relação ao Brasil, diz DOWBOR (2017, p. 135):

A pesquisa e compreensão das novas articulações de poder são indispensáveis para se entender os mecanismos e a escala radicalmente novos de acumulação de riqueza nas mãos dos 0,01% da população mundial, e a espantosa cifra de oito famílias bilionárias que são donas de mais riqueza do que a metade mais pobre da população mundial. Igualmente significativo é o fato de a economia brasileira estar em recessão quando os bancos Bradesco e Itaú, por exemplo, viram seus lucros declarados aumentarem entre 25% e 30% em 12 meses. O Brasil não é uma ilha (DOWBOR, 2017, p.135).

A forma como esse poder colonialista domina as populações subalternas e designa como elas devem aprovar os controles das metrópoles, se dá através do discurso oficial de que, do ponto de vista econômico, é bom para as nações periféricas, o comércio internacional. Se no colonialismo estavam presentes as tropas da metrópole invadindo os territórios e dominando através do poder das armas e dos guerreiros, hoje no neocolonialismo, a guerra se faz através dos mercados dominantes, de suas mercadorias, da exploração do trabalho.

Sobre esse poder que colonizou e continua colonizando, Dowbor (2017, p. 136), acrescenta-nos que:

A dimensão internacional aqui é crucial. A quase totalidade desses grupos é constituída por corporações de base norte-americana ou da União Europeia. É a poderosa materialização de um poder que é global, mas, no essencial, pertence ao que nós temos acostumado a chamar de “Ocidente”. O poder financeiro global tem nacionalidades, com governos apropriados pelos mesmos grupos. Os processos estão cada vez mais escancarados, e as pessoas cada vez mais céticas quanto à importância do seu voto (DOWBOR, 2017, p. 136).

Percebe-se, pela história oficial, contada nos livros de história na escola, que não houve ou não foi-nos contado sobre a resistência colonial e neocolonial, a resistência dos negros e dos indígenas não está lá.

Nesse sentido e contando sobre a exploração na América Latina, Galeano (2010) provoca-nos e convida-nos a fazer a leitura da história com uma outra lente, nem colonizada nem colonizadora, justifica ele:

*A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será.* Por isto neste livro, que quer oferecer uma história da rapinagem e ao mesmo tempo, mostrar como funcionam os mecanismos atuais da espoliação, aparecem os conquistadores nas caravelas e, ali perto, os tecnocratas nos jatos, Hernán Cortez e os fuzileiros navais, os corregedores do reino e as missões do Fundo Monetário Internacional, os dividendos dos traficantes de escravos e os lucros da General Motors (GALEANO, 2010, p. 25).

As heranças fortes que o capitalismo e o colonialismo nos deixam e ainda fazem perdurar são processos de coisificação, destitui-se na história e na vida real, as potencialidades das nações subalternas (soberania da territorialidade) e dentro delas num nível nacional, as potencialidades do outro (soberania dos corpos) os indígenas, os negros, os pobres, as mulheres, os imigrantes, as gentes da periferia. É nesse contexto capitalista e colonialista que frutifica a necropolítica.

Ampara Santos<sup>28</sup>(2018, np):

O que terminou com os processos de independência do século XX foi uma forma específica de colonialismo, e não o colonialismo como modo de dominação. A forma que terminou foi o que se pode designar por colonialismo histórico caracterizado pela ocupação territorial estrangeira. Mas o modo de dominação colonial continuou sob outras formas. O

<sup>28</sup> Ver O COLONIALISMO INCEDIOSO.

Disponível em:

<[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/O%20colonialismo%20insidioso\\_30Mar%C3%A7o2018.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/O%20colonialismo%20insidioso_30Mar%C3%A7o2018.pdf)>

colonialismo como modo de dominação assente na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais está hoje tão vigente e violento como no passado. Às populações e aos corpos racializados não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam (SANTOS, 2018, np).

MBembe e Quijano, ambos teóricos, pensadores dos contextos africano e latino americano, respectivamente, trazem em suas construções o conceito histórico da raça, para explicar-nos como essa dominação colonial e pós-colonial implica em dominação social, cultural e econômica inferiorizando e domesticando os povos colonizados.

MBembe cita Foucault partindo do conceito de biopoder para explicar o surgimento da raça como conceito importante dentro da necropolítica diz ele:

Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico - do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) "racismo" (MBEMBE, 2020, p. 17).

Valemo-nos das contribuições do antropólogo Kabengele Munanga para aprofundar e trazer a história do conceito de raça. Segundo o professor brasileiro-congolês compartilhou em uma palestra<sup>29</sup> no Rio, os estudos sobre raça, nascem nas Ciências Naturais, para explicar as diversas espécies de animais e vegetais. No latim, raça designava linhagem, descendência e em 1684 já se avançava com a contribuição do francês Bernier para um conceito de raça onde servia para classificar a diversidade humana em grupos contrastados. No século XV, quando os europeus se depararam com o "outro" em outros territórios, os indígenas na América e os africanos na África, precisaram explicar o conceito de humanidade, afinal quem eram aqueles outros que eram diferentes da civilização ocidental. A primeira justificativa para explicar o outro que parece diferente, pelos europeus, vem de uma abordagem bíblica trazendo os filhos de Noé e cada um deles teria dado origem a

---

<sup>29</sup> Ver UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RAÇA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/030.

três raças, um dos filhos amaldiçoados teria sido estabelecido como o originário dos povos africanos.

Com o Iluminismo, a raça passou a ser estabelecida através de classificações para definir as diferenças, e no Ocidente essas diferenças começaram a existir no século XVIII, para hierarquizar, segundo Munanga. Quando os europeus classificam espécies, e assim determinam inferioridades e superioridades, permitem que interesses políticos de uma Europa capitalista se aproprie do conceito ideológico de razão para explorar e dominar os povos que já foram subjugados como raças subalternas. Diz assim o professor Munanga:

Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça "branca", foram decretados coletivamente superiores aos da raça "negra" e "amarela", em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p. 5).

O professor Munganga (2003, p. 6) estudioso do conceito de raça, contribui dizendo que a categoria de raça sempre defendida do ponto de vista biológico não é senão uma categoria "etno-semântica" e que neste campo, "o conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam".

Para Fanon, a raça e o racismo são conceitos chave para compreender o que se passa na modernidade, e juntamente com MBembe não prescinde da análise criteriosa do contexto colonial que explora-se aqui, para demarcar a necropolítica.

O necropoder e a necropolítica ajudam-nos a entender melhor o que vive-se hoje.

O conceito fanoniano de necropoder que é explorado por MBembe, diz-nos sobre o poder soberano que seria o poder político de agir sobre as populações, mas o faz muito mais numa perspectiva de depreciação da vida, do que a trazida em Foucault de biopoder.

As questões de raça discutidas por Fanon estão ligadas a violência sofrida pelo colonizado, diz ele: “Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça” (FANON, 2009, p. 29).

E ainda em Fanon, sobre os tipos diversos de violência:

Durante o período colonial convidava-se o povo a lutar contra a opressão. Depois da libertação nacional, ele é convidado a lutar contra a miséria, o analfabetismo e o subdesenvolvimento. A luta, afirmam todos, continua, O povo verifica que a vida é um combate sem fim (FANON, 2009, p. 73).

Outra ideia de violência ligada a subalternidade dentro do contexto colonial trazida para reflexão seria a hierarquia do saber, MBembe e Fanon questionam o pensamento eurocêntrico, o pensamento dos colonizadores, dos brancos europeus, como estratégia de homogeneização dos saberes, como prática de necropoder, como se outros pensamentos fossem secundários ou de menor valor. Em Fanon:

A burguesia ocidental ergueu suficientes barreiras e parapeitos para não temer realmente a competição daqueles a quem explora e despreza. O racismo burguês ocidental com relação ao negro e ao árabe é um racismo de desprezo; é um racismo que minimiza. Mas a ideologia burguesa, que proclama uma igualdade de essência entre os homens, consegue preservar a sua lógica convidando os desprezados a se humanizarem através do tipo de humanidade ocidental que ela encarna (FANON, 1968, p. 135).

Sobre o pensamento dominante, também considera Santos (2010, p. 31), “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, referindo-se a duas linhas, uma visível que seria o saber dominante que escolariza o mundo e a outra invisível, do ponto de vista de relevância, o mundo das metrópoles e o mundo colonial, o mundo de lá e o mundo de cá.

Se considerarmos as classes sociais e dentro delas os grupos de maior vulnerabilidade, sujeitos da colonização que se tornaram coisas, temos ainda a

metrópole dentro da colônia, e assim, dentro de um território nacional, o opressor necropolítico que produz suas necroses através das forças coercitivas do Estado.

De acordo com o pensamento de Melo (2019, p. 38)

O Estado no contexto pós-colonial tendeu, portanto, a reproduzir a lógica da necropolítica (capitalismo/colonialismo) em suas próprias sociedades, em que o racismo, a desigualdade social, de gênero e sexual foi tomado como método de “normalização” da sociedade pelas elites nacionais – descendentes diretas da imagem do colonizador branco, hétero e detentor dos meios de produção – como forma de proteger e privilegiar tais grupos sociais em detrimento dos grupos “perigosos” – negros(as), indígenas, mulheres, homossexuais e proletários/camponeses. (MELO, 2019, p. 38)

O necropoder se define na obra “os condenados da terra” de Fanon (1968), como uma noção pós colonial, a ideia delimita uma política de produção de morte àqueles ou para aqueles que não são reconhecidos, que estão marginalizados à serviço do capitalismo e suas tecnologias de escravização histórica no colonialismo e no pós colonialismo.

Para MBembe (2020) essa escravização se dá através da necropolítica. As noções de necropoder e necropolítica estão de mãos dadas, a primeira é o mecanismo usado para controlar as populações e a outra, “a submissão da vida ao poder da morte”, ao qual ele ainda acrescenta:

propos a noção de necropolítica e necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2020, p. 71).

### **2.3.2 O Fascismo Social**

Assim como a necropolítica, o fascismo social também suscita um olhar atento de pesquisa para os movimentos que ocorrem no mundo, mas principalmente no Brasil, a partir do processo de *impeachment* da Presidente da República Dilma Rousseff, iniciado em 2015 e finalizado em 2016.

Parte-se deste marco para pensar a explosão das discussões e expressões diante da ideologia fascista nas redes sociais e em espaços físicos que pensavam e discutiam política, naquele momento até o circunscrito nessa tese. O fascismo nas mídias sociais e no contexto da vida em sociedade, entendido não como movimento político, vivido na Itália depois da 1ª guerra mundial, mas como ideologia política de extrema direita se manifestando fortemente no Brasil em 2016, quando do impeachment da presidente do país, também entendido como "golpe"<sup>30</sup>.

Sobre o fascismo como movimento da extrema direita e a emergência de refletir sobre ele, tanto pelo seu lado ultraconservador, autoritário e ditatorial, como pelo formato neofascista, Lövy (2015) chama a atenção para a importância que lhe é dado pelos partidos de esquerda:

Para algumas correntes da esquerda que veem a extrema-direita como nada mais do que um efeito colateral da crise e do desemprego, são essas as causas que devem ser atacadas, e não o fenômeno fascista propriamente dito. Tal raciocínio tipicamente economicista desarmou a esquerda diante da ofensiva ideológica racista, xenofóbica e nacionalista da extrema-direita (LÖVY, 2015, p. 7).

É correto pensar que problemas estruturais do capitalismo que se servem da divisão social do trabalho, da precarização do trabalho e da vida, da financeirização da educação, do Estado mínimo, precisam ser atacados para que uma sociedade se fortaleça do ponto de vista social e de igualdade de oportunidades, no entanto, parece-nos imprescindível que se lance um olhar atento para todas as formas de opressão, sendo elas, causa ou efeito.

---

<sup>30</sup>“Os golpes de estado no Brasil sempre estiveram associados a um quadro de crise econômica e que, conseqüentemente, se articulam a uma crise social e política. As elites econômicas brasileiras, associadas ao grande capital internacional, não toleram crises e a conseqüente redução da lucratividade para as frações da burguesia vinculadas à produção, sendo o capital financeiro nutrido pelas crises para ampliar sua acumulação. Mais grave ainda, quando a crise se consorcia com avanços democráticos, por mais tímidas que sejam as conquistas, ampliando-se os movimentos sociais, um golpe de Estado é arquitetado. É preciso registrar que, desde as últimas eleições presidenciais de 2014, estamos em pleno golpe de Estado, no qual se consorciam a burguesia (que possui CIC e RG), a grande mídia (que também é monopólio do capital) e à qual cabe o papel de forjadora ideológica, o judiciário e que nunca passou, no Estado Burguês, de um poder conservador e que se ancora numa legislação que é suficientemente ambígua para toda e qualquer ação – acusatória ou absolviatória – e que se completa com uma política francamente reacionária e sabidamente uma grande banca de negócios. Fonte: A CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA (2017, p. 3).

A crise e o desemprego seriam as causas da opressão aos sujeitos subservientes, mas elas coexistem com as outras formas que resultam delas, uma vez que concomitantes, logo concorrem para sua manutenção e não para o seu banimento.

Quanto mais se acirra a produção de violência gerada pelo Estado Mínimo nas suas políticas de morte, maior o crescimento dos fenômenos fascistas.

É importante ressaltar que o fenômeno que ocorre no Brasil atualmente, não corresponde à doutrina do Estado fascista no sentido literal, uma vez que esta defende o Estado máximo, mas se utiliza de elementos do próprio fascismo para sobrepor a doutrina do Estado mínimo, como exemplo, o uso de símbolos nacionais, a cultura do ódio, a xenofobia, machismo, homofobia e outras formas de exclusão presentes no cenário nacional.

A retórica de algumas correntes dentro dos partidos de esquerda encobre o real potencial fascista demonstrado hoje, como se ele não estivesse sob as vestes de um “Ur-Fascismo”, e assim sendo não reunisse características capazes de colonizar sua população.

Os contextos capitalista e colonialista são favoráveis a que o fascismo progrida, essa aproximação é descrita por Lövy:

[...] o sistema capitalista, sobretudo nos períodos de crise, produz e reproduz fenômenos como o fascismo, o racismo, os golpes de Estado e as ditaduras militares. A raiz desses fenômenos é sistêmica e a alternativa tem de ser radical, isto é, antissistêmica. Em vários países da América Latina está colocada a discussão sobre uma alternativa anti-imperialista e anticapitalista: o socialismo do século XXI (LÖWY, 2015, p. 663).

O capitalismo, o colonialismo e o patriarcado provocam-nos pensar sobre a democracia produzida, exercida e ameaçada nestes contextos, principalmente investigar, que terreno democrático frágil é esse que movimentos de extrema direita se fertilizam e crescem?

A democracia estaria ameaçada pela sua fragilidade, pois ela fica comprometida pelas formas extremas de violência produzida pelo Estado liberal moderno, muito mais invisível, por isso mais perigoso na América Latina, em

especial no Brasil intensificada pelos rastros de morte de vida, e em vida, no sofrimento em função da crise global do Covid-19.

Nos escritos da “Antologia Esencial”, o professor Boaventura Santos (2018, p. 18) chama-nos atenção nos estudos sobre o fascismo social e outras formas de exclusão, dizendo-nos que elas nascem nas sociedades “supostamente democráticas, sociedades onde a violência, a apropriação, a persistência do trabalho escravo, do colonialismo, sob novas formas que continuam a marcar a vida dos que de fato não possuem direitos”. Fala-nos Santos sobre essa conexão dos contextos do capitalismo colonialismo e patriarcado que de forma acirrada dentro de um projeto neoliberal, deixa vingar a democracia autoritária.

Sobre o fascismo, alerta Nunes:

Hoje, o fascismo assume novas formas, as de um fascismo social em que novas relações de sociabilidade e de dominação coexistem com a democracia política de baixa ou baixíssima intensidade, e que se caracteriza, sobretudo, pela exclusão de qualquer forma de contrato social, pela dominação generalizada do mercado e pela desestabilização das expectativas. Entre o fascismo do apartheid social, o fascismo territorial, o fascismo contratual, o fascismo da insegurança e o fascismo financeiro, o estado de emergência tornou-se uma experiência permanente para grande parte da população mundial, no Norte e no Sul, associado a uma crise que, na versão neoliberal, não tem fim. (NUNES, 2018, p. 346)

Uma atenção especial volta-se para esses fenômenos que procriam de forma assustadora, como a necropolítica e o fascismo, eles podem permitir-nos avançar na produção de conhecimento além do senso comum e para a tentativa da não naturalização dos mesmos.

Deparamo-nos com uma onda neoconservadora no mundo, movimentos racistas, machistas, xenófobos, fascistas ou neofascistas, nazistas que fazem-nos indagar sobre se teriam relação com o fascismo histórico e representatividade hoje junto à partidos políticos na disputa pelo Estado, como na Itália de Mussolini ou no Brasil de Vargas.

O que a história na escola nos conta?

Conta que em 1919, surgiu o primeiro governo fascista, com Benito Mussolini, num contexto pós-guerra, o país estava destruído e temiam o comunismo. O

Comunismo representava o fim das classes sociais, o desaparecimento da figura estatal e da propriedade privada, conforme ECO:

O fascismo italiano convenceu muitos líderes liberais europeus de que o novo regime estava realizando interessantes reformas sociais, capazes de fornecer uma alternativa moderadamente revolucionária à ameaça comunista (ECO, 2020, p.30-31).

No entanto, para ECO, o fascismo de Mussolini não possuía essência, era confuso, totalitário e com uma “colagem de diversas ideias políticas e filosóficas”, com fortes contradições, indagava ECO (2020), seria possível “conceber um movimento totalitário que consiga reunir monarquia e revolução, exército real e milícia pessoal de Mussolini, os privilégios à igreja e uma educação estatal que exaltava a violência e o livre mercado?”

Pois essa confusão parece-nos estar ocorrendo hoje, no Brasil, como fala o sociólogo das Epistemologias do Sul, professor Boaventura, segundo ele, “o paradoxo é que podem existir Estados democráticos perpassados por lógicas acentuadas de fascismo social<sup>31</sup>”, logo, marcado e muito pelo fascismo político.

Muitos autores defendem que partidos fascistas não existem mais, o temor hoje não é com o que aconteceu na Itália no início do século 19, e sim com as práticas fascistas exercidas pelo poder político, e como pode-se reconhecer essa realidade?

Pensa-se que os riscos estão aí e nos rondam, essencialmente pelo entendimento de que um Estado mínimo, necropolítico e que utiliza-se da democracia para praticar desumanidades e semear inverdades, pode utilizar-se do enfraquecimento educacional das populações e pelo voto manipulado, se manter no poder.

---

<sup>31</sup> Ver sobre Crises e Alternativas. As situações de crise ao fragilizarem as instituições do Estado e o direito a ter direitos, ao hegemonizarem discursos marcados pela análise custos-benefícios, pela rentabilidade, pela mercadorização de todas as coisas e relações sociais favorecem e reforçam as lógicas subjacentes aos processos de fascismo social. Além do imperativo da produção de narrativas alternativas e da sua necessária presença no espaço público, o fascismo social só é posto em causa pela radicalização da reivindicação de direitos e da reposição do conceito de contrato social universal possibilitador de uma cidadania de participação.

Disponível em:

<[https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&pag=7738&id\\_lingua=1](https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&pag=7738&id_lingua=1)>

Atentar para as características do fascismo, poderia garantir uma desconfiança capaz de fazer pensar sobre alternativas ao poder concedido aos governantes através do voto.

Segundo ECO (2020, p. 42-43) “o termo fascismo adapta-se a tudo porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista”, o autor entende que se vive o risco de um fascismo eterno, e lista 14 características<sup>32</sup> para que se reconheça a “nebulosa fascista”.

A identificação, e o reconhecimento das características do fascismo, possibilita pensar sobre essa ameaça constante que coexiste com uma democracia frágil, corroendo valores éticos e políticos imprescindíveis em uma sociedade que se pressupõe democrática.

Princípios e valores que a escola transformadora busca se comprometer dizem respeito ao fortalecimento da democracia e da vida em sociedade.

Ao mesmo tempo que o fascismo se fortalece a partir das fragilidades e contradições que nascem de um modelo econômico capitalista, ele recrudescer no palco de morte que a pandemia trouxe nos últimos anos de escrita desta tese. Essa realidade parece-nos requerer o olhar educativo das instituições escolares.

Além do vírus que atingiu em escala mundial a saúde física e mental das pessoas, outros vírus assustam do ponto de vista social, e conseqüentemente exigem mobilização para garantir uma sociedade mais livre e mais justa.

Diante dessa reflexão percebe-se como historicamente o Capitalismo se impôs na relação do Estado, mercado e sociedade, bem como vem sendo considerado analiticamente sobre diferentes perspectivas, trazendo o debate final do colonialismo e do patriarcado nesse contexto capitalista na América latina e nos países do Sul.

Logo, nesse cenário entende-se a importância do capítulo primeiro que traz a contextualização histórica sobre as relações do Estado na dinâmica capitalista

---

<sup>32</sup> A primeira característica seria o culto da tradição, seguido pela recusa da modernidade, a irracionalidade da ação pela ação, não aceite à críticas, o desacordo é traição, apelo às classes médias frustradas, o nacionalismo, obsessão da conspiração (xenofobia), inimigos são ao mesmo tempo fracos e fortes demais, a vida é uma guerra permanente, desprezo pelos fracos, cada um é educado para ser um herói, machismo, populismo qualitativo (tv ou internet) e por fim limitar os instrumentos para um raciocínio complexo e crítico.

colonialista patriarcal, para análise desta tese que pretende fazer a discussão sobre a política da educação.

### **3 A EDUCAÇÃO NAS CONTRADIÇÕES DO ESTADO DE DIREITO**

#### **3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO LEGAL E DE FATO**

A Educação é essencial ao processo civilizatório para o desenvolvimento das sociedades, ela integra um dos pilares que sustenta o crescimento humano, econômico e político de uma nação.

A Educação é alvo prioritário do senso comum a partir das campanhas eleitorais quando buscam o voto e a partir dos discursos das redes sociais; do poder econômico e político como moeda de barganha dos financiadores das disputas pelo voto; e, na mediação das contradições entre crescimento econômico e desenvolvimento social. Assim, trata-se de um tema em constante debate na sociedade e, portanto, estudá-lo de forma mais elaborada a fim de apresentar elementos para refletir e compreender o conjunto destas contradições compreende o primeiro ponto sobre a importância desta tese.

Mesmo sendo direito garantido constitucionalmente, o direito de fato ao efetivo acesso e permanência das crianças jovens e adultos no processo ensino aprendizagem no sistema público nem sempre se efetiva como constituído.

Universalizar a educação ainda é um desafio, uma utopia, mesmo sendo gratuita e obrigatória a educação básica no Brasil, avançamos bastante na regulamentação do direito, mas o acesso e a permanência ainda são um objetivo a alcançar.

A privação ao direito de acesso e permanência dos estudantes crianças, adolescentes, em idade escolar obrigatória na escola, é contraditória e vai além da negação ao ensino formal, curricular, nega a socialização e nega a educação em direitos humanos, papel fundamental da escola.

O pano de fundo que não tem se conseguido combater e muito pouco se tem refletido nas escolas da rede pública estadual e que indicam os motivos do não acesso, abandono, infrequência, evasão, mesmo com garantia constitucional, estão intimamente ligados a fatores internos e externos da escola.

Os fatores externos constituem-se na política pública educacional desenhada e executada pelos governos que dirigem o estado.

Os fatores internos dizem respeito a própria política da educação para garantir o atendimento a todos estudantes dentro da proposta constitucional que implica em formação humana e de ensino, impactando nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Os fatores internos são a consequência dos fatores externos.

A política educacional adotada e realizada pelos governos impacta diretamente nos projetos políticos pedagógicos. Esse projeto dá suporte à filosofia e a organização da escola e poderá repercutir no currículo, na didática, nas avaliações e na valorização dos educadores e da comunidade escolar como um todo.

Os projetos políticos pedagógicos das escolas da rede podem se constituir em uma versão democrática da educação, quando evocados na dinâmica da sociedade e dos conhecimentos necessários e vitais para uma reflexão sobre as trilhas que resultariam em melhores condições de vida em sociedade. No entanto é necessário visibilizar que no contexto da nova gestão pública (NGP), os projetos políticos pedagógicos (PPP) estão sendo substituídos por planos de metas, com vistas a melhoria dos resultados, notadamente da avaliação em larga escala conforme a medição do Índice de desenvolvimento da educação Básica (IDEB).

A reflexão sobre a realidade social, os momentos históricos e a discussão sobre o currículo, envolve os educadores da escola e sua formação.

A formação e o aperfeiçoamento dos trabalhadores da educação, no RS, também estão amparados na legislação infraconstitucional, pela lei da gestão democrática<sup>33</sup> em seu artigo trinta e um<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> LEI Nº 11.695, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2001. (publicada no DOE nº 235, de 11 de dezembro de 2001) Altera a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público

<sup>34</sup> Art. 31 - O art. 77 da Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, passa a ter a seguinte redação: "Art. 77 - A Secretaria da Educação promoverá, em parceria com as instituições de ensino superior e outras agências formadoras, ações que visem ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública estadual, mediante: I - programas de formação em nível de habilitação com vistas à titulação, à valorização profissional e ao suprimento das necessidades; II - programa de formação permanente para servidores; III - programas de formação continuada em serviço, com objetivo de proporcionar a reflexão e a reorientação qualificada das práticas pedagógicas considerando as diferentes realidades e especificidades, no sentido de uma educação de qualidade social."

Na mesma legislação estão garantidas além da formação promovida pela mantenedora, as eleições para as direções das escolas, a composição dos Conselhos escolares e a autonomia financeira das instituições escolares.

A educação é direito social fundamental instituído na constituição de 1988 a fim de garantir mínimas condições de formação para o crescimento humano das pessoas, ofertado pelo Estado a todos os cidadãos como política pública.

Esta tese lança um olhar para os marcos jurídicos que garantem a educação como direito, mas também aprofunda reflexões a respeito da política da educação entendida como um processo que não se restringe apenas ao acesso à escola, mas também toda a rede de proteção social que pretende atender os cidadãos, conforme contribui Andrade:

Quando se fala em direito à educação, o mais recorrente é associá-lo ao acesso à escola. Assim, num primeiro momento, parece que este direito se restringe à obrigatoriedade de cumprir certa quantidade de anos numa instituição de educação formal (ANDRADE, 2013, p. 21).

A perspectiva do trabalho é a educação ofertada pelo Estado e os tensionamentos e conflitos que a conformam. Educação é um tema complexo, pois não se restringe a uma área de conhecimento, não está sozinha e não deve ser compartimentada.

Educação pode ser confundida com própria vida, concordamos com Brandão (1992) quando faz poesia com o processo de educação, ele fala assim: “para saber, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 1992, p. 07)

A Educação se utiliza de uma multiplicidade de conhecimentos, pensamentos complexos<sup>35</sup> e de práticas que influenciam o seu contexto e ao mesmo tempo o próprio processo de educação se vê influenciando outras partes do todo de uma realidade, constitui-se em um movimento dialético<sup>36</sup> constante de aprendizado, que é

---

<sup>35</sup>Pensamento complexo é essencialmente o pensamento que incorpora a incerteza e é capaz de conceber a organização. “Ele é capaz de contextualizar e globalizar, mas pode, ao mesmo tempo reconhecer o que é singular e concreto” (MORIN, 2007, p. 76).

<sup>36</sup> A dialética que referimos, é o movimento que não se reduz ao Empiricismo, atende segundo Gadotti (1990, p. 22), aos princípios da totalidade onde tudo se relaciona; do movimento onde tudo se transforma; da mudança qualitativa, onde o acúmulo de elementos quantitativos num dado momento produzem o qualitativamente novo e o princípio da contradição onde a transformação das coisas só é

defendido pela necessidade da leitura e compreensão de mundo vivido pelos humanos, para nele poder intervir, e por esse motivo merece estar em constante visitação.

A Educação também é defendida como um dos instrumentos que poderá promover transformação social.

Dentre as perspectivas que defendem esta leitura, destaca-se a compreensão de Paulo Freire, que a partir do método “ação reflexão ação”, os sujeitos podem compreender a lógica da opressão a que são submetidos e, coletivamente, possam avançar da “consciência ingênua para a consciência crítica”. (FREIRE, 1986, p. 105).

Paulo Freire não encarou a educação apenas como uma técnica embasada numa teoria do conhecimento, mas como um que-fazer social, político e antropológico. Porque embasou a sua teoria e a sua prática numa antropologia é que ele construiu uma pedagogia profundamente ética. É preciso conscientizar, mas sem violentar a consciência do outro (GADOTTI, 2001, p. 53).

A Educação é um processo de aprendizagem para a vida toda, ainda poderá se constituir em um ato de rebeldia, um instrumento de liberdade, um direito humano, e assim, conforme Mészáros (2008), seu papel estará para além do mercado, afirma o autor:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste cair, cair na tentação dos reparos institucionais formais - “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais- significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. Essa forma de encarar tanto os problemas em si mesmos como as suas soluções “realistas” é cuidadosamente cultivada e propagandeada nas nossas sociedades, enquanto a alternativa genuína e de alcance amplo e prático é desqualificada aprioristicamente e descartada bombasticamente, qualificada como “política de formalidades. Essa espécie de abordagem é

---

possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética.

incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48)

Quando Mézáros fala em educação como “aprendizagem para a vida toda”, também a vincula a uma “educação plena para toda a vida” e a subordina a instituição de uma reforma radical, onde afirma que “essa reforma não pode ser feita sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.

Nesse sentido entende-se que se a educação é aprendizagem, a oferta desta educação deve ser continuada e permanente, para responder ao conceito de processo<sup>37</sup>, e estar garantida a todos os cidadãos.

Dessa forma a educação poderá permitir a sensação e a possibilidade de as pessoas viverem com mais dignidade<sup>38</sup>.

É possível perceber um movimento diferente nas pessoas que conseguem acessar os processos de educação formal e continuada, tanto do ponto de vista individual como coletivo, esse movimento pode traduzir-se em conquistas que convergem para uma posição mais digna das pessoas perante a sociedade numa perspectiva de direitos humanos.

Mas a dignidade que nos provoca pensar é influenciada pelas concepções multiculturais<sup>39</sup> de Santos (2014) e não pelo que o autor mesmo identifica como o falso debate sobre o universalismo e relativismo cultural.

Considera Santos (2014) que, no mundo todo, milhares de ativistas lutam pela desopressão em defesa das pessoas que possuem suas necessidades de cidadania invisibilizadas e vitimizadas por um estado capitalista autoritário.

---

<sup>37</sup> Paulo Freire, em algumas notas sobre humanização diz que o conhecimento é um “processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo.”

<sup>38</sup> Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contêm só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local. Apropriação e absorção, neste sentido, não podem ser obtidas através da canibalização cultural. Requerem um diálogo intercultural e uma hermenêutica diatópica.

<sup>39</sup> Aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos e que todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas com um círculo de reciprocidade mais largo do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras. Por exemplo, a modernidade ocidental desdobrou-se em duas concepções e práticas de direitos humanos profundamente divergentes — a liberal e a marxista — uma dando prioridade aos direitos cívicos e políticos, a outra dando prioridade aos direitos sociais e econômicos.

Compreende-se que a luta pela cidadania é também a luta pela educação como política pública de educação e de direitos humanos, direito de os cidadãos acessarem a “ecologia dos saberes” e a práticas que podem alicerçar a luta civilizatória de que o professor Boaventura fala, luta contra o fascismo desenvolvimentista, que possui três características, segundo Santos (2014)

A primeira é que é uma luta com uma forte dimensão civilizatória. Isto implica, entre outras coisas, novas gerações de direitos fundamentais: o direito à terra como condição de vida digna e, portanto, um direito muito mais amplo que o direito à reforma agrária, o direito à água, os direitos da natureza, o direito à soberania alimentar, o direito à diversidade cultural, o direito à saúde coletiva. No seu conjunto, estes direitos configuram uma mudança civilizatória que está em curso e que certamente não terminará proximamente. A segunda característica das lutas pelos direitos humanos contra hegemônicos reside em que ela convoca diferentes conceitos de representatividade política. Nas sociedades democráticas domina, e bem, a representatividade extensiva, pela quantidade, a representatividade das maiorias. Sabemos que em muitos países as populações indígenas ou afrodescendentes são minoritárias. A terceira característica da luta por direitos humanos contra hegemônicos no início do século XXI vai igualmente contra as inércias do pensamento crítico e da política de esquerda eurocêntricos. Consiste na necessidade de articular lutas até agora separadas por um mar de diferenças e divisões entre tradições de luta, repertórios de reivindicações, vocabulários e linguagens de emancipação e formas de organização política e de luta. As novas regras do capitalismo-global-sem-regras obrigam a ver, na luta ambiental, a luta dos povos indígenas e quilombolas; na luta pelos direitos econômicos e sociais, a luta pelos direitos cívicos e políticos; na luta pelos direitos individuais, a luta pelos direitos coletivos; na luta pela igualdade, a luta pelo reconhecimento da diferença; na luta contra a violência doméstica, a luta pela liberdade de orientação sexual, a luta dos camponeses pobres; na luta pelo direito à cidade, a luta contra a violência no campo, a luta pelo direito à saúde coletiva (SANTOS, 2014, p. 67-68).

Estudar no Brasil é um desafio gigantesco para as comunidades mais pobres, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo<sup>40</sup> Escolar 2018<sup>41</sup>, traz redução de um milhão e trezentos mil estudantes nas matrículas da educação básica que abriga a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), entre os anos de 2014 e 2018.

---

<sup>40</sup> O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008.

<sup>41</sup> INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

No país, dois milhões de estudantes de 04 a 17 anos estão fora da escola, segundo os dados do censo. As causas estão relacionadas as questões sociais, econômicas e também pedagógicas, mas quem está fora da escola são os mais vulneráveis.

O Censo de 2021 agrava<sup>42</sup> e reflete os impactos da pandemia e do extenso tempo da suspensão das atividades presenciais, confundindo um pouco a análise dos dados do censo com relação a oferta e atendimento da Educação Básica.

A escola pública tem muitos problemas, as ameaças materializadas no corte aos orçamentos no ensino federal pelo governo federal, subordinada a aprovação da reforma da previdência e a reação dos estudantes e dos movimentos sociais nas ruas, revelam a seriedade do momento vivido e a necessidade de uma discussão criteriosa sobre o tema das políticas públicas, em especial a da educação.

Responsáveis também pelo debate da educação como direito são, segundo Sen:

[...] o Estado, o mercado, o sistema legal, a mídia, os grupos de interesse público e os foros de discussão pública, investigados segundo sua contribuição para a expansão e a garantia das liberdades substantivas dos indivíduos vistos como agentes ativos de mudança e não como recebedores passivos de benefícios. (SEN, 2000, p. 11)

No estado do Rio Grande do Sul, os dados do Censo indicam que diminuíram as matrículas, o número de alunos, os professores e as escolas.

Total de docentes diminuiu 3%, enquanto matrículas caíram 5,42% em um ano, passando de 930.616 matrículas em 2017 para 880.168 em 2018.

Dados fazem parte do Censo Escolar da Educação Básica 2018, a redução é percebida em todos os níveis da educação básica. O número de escolas seguiu a

---

<sup>42</sup> No ano de 2021, foram registradas 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 627 mil matrículas a menos em comparação com 2020, o que corresponde a uma redução de 1,3% no total. M2 As matrículas da educação básica são encontradas majoritariamente na área urbana (88,5%). Na rede privada, 99,0% das matrículas estão em escolas urbanas. Na rede pública, as escolas municipais são as que apresentam a maior proporção de matrículas na área rural, com 19,0%, seguidas das escolas federais, com 12,2%. M3 Verifica-se no Gráfico 1 que, apesar do crescimento das matrículas na educação infantil até o ano de 2019 (aumentou 5,5% de 2017 a 2019), houve uma queda de 7,3% entre 2019 e 2021. Essa redução foi ocasionada principalmente pela rede privada, que teve queda de 17,8% no último ano (decréscimo de 15,8% na creche e de 19,8% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou pequena redução de 1,5% (queda de 1,8% na creche e de 1,3% na pré-escola). Fonte: INEP

mesma tendência: houve queda ano a ano. De 2017 para 2018, foram fechadas 37 escolas no Rio Grande do Sul, conforme dados do Censo. O mesmo aconteceu com as turmas: em cinco anos, de 2014 para 2018, houve redução de 11,7%.

A Secretaria Estadual da Educação (Seduc) atribui os números, em parte, à queda na taxa de natalidade e ao crescimento vegetativo negativo na maior parte das regiões do Rio Grande do Sul.

Conforme estatísticas do Censo 2021 no RS, o estado teve 33,6 mil matriculados a menos no ensino básico.

Em um cenário pandêmico, a queda das matrículas remete a necessidade de uma rede de proteção integral ainda maior, que deveria se constituir forte para cuidar das situações de vulnerabilidade que acabam repercutindo no abandono da escola. A rede é frágil e não está conectada à escola, deixando a descoberto crianças e adolescentes, já vistos novamente nas sinaleiras e nas ruas em situação de risco e mendicância.

A rua é mais atrativa e necessária, está mais próxima de milhares de crianças do que a escola, e o direito de estar na escola parece estar somente na letra fria da lei.

Convém que alguns exemplos sejam publicizados neste texto, como forma de explicitar o que a educação pública passa num pequeno recorte, refletindo sobre a negação do direito à educação.

As escolas da rede estadual em alguns municípios, não possuem profissionais nos setores de Orientação Educacional para identificarem as crianças que deveriam estar na escola e não estão, não conseguem contatar a família, não conseguem o apoio imediato dos conselhos tutelares para encontrar essa família do estudante faltoso.

Outras dificuldades ainda se perpetuam no âmbito educacional, mas a rede se constitui de outros sujeitos, que a escola na maioria das vezes não consegue acessar com a urgência que a proteção para as crianças e adolescentes requer.

Quando as crianças faltam a escola, a referida escola possui o compromisso através de determinado setor de cumprir um ritual de resgate dessa criança ou adolescente, mas precisa compartilhar essas informações através de fichas online

de comunicação de infrequência, mas a escola não consegue cumprir essa tarefa pela simples razão de, na maioria das vezes não possuir rede de internet de qualidade para fazer essa comunicação.

Na pandemia, as ausências foram sentidas na plataforma de ensino, no RS a oferta dessa organização através das aulas síncronas e assíncronas para os estudantes foi disponibilizada apenas no segundo semestre de 2020 e pode ter repercutido no abandono da escola, conforme dados do censo 2021 através de suas notas estatísticas<sup>43</sup>, equipamentos e internet estiveram disponíveis pela rede estadual em 21,2 % apenas.

Os recortes estatísticos apenas surgem para pensar a realidade concreta num processo histórico que vem se agravando.

Talvez pela perspectiva de Frigotto (1995) quando questiona se “a mudança do enfoque da nova “des”ordem mundial sob a égide da sociedade do conhecimento, estaria delineando novas relações não classistas, pós industriais e, portanto, de processos educativos e de formação humana desalienados e não subordinados aos desígnios do capital? Os homens de negócio mudaram suas concepções e seus interesses? Ou estamos diante de transformações que mudam dentro da relação capitalista sem alterar a natureza dessa relação?

Continua questionando Frigotto acerca da qualidade desse dilema? Em que base ele se assenta, e que possibilidades, no plano das contradições, engendra para aqueles que lutam para liberar a educação da esfera privada, dos grilhões do capital e mesmo do imperativo mundo da necessidade e situá-la no plano da esfera pública e, portanto, protegida do imediatismo interesseiro do mercado capitalista?

Propõe-se reflexões atuais para traçar o caminho de transposição que, precisa-se com coragem percorrer, na luta para efetivação de políticas que garantam o direito à educação para além do marco legal.

---

<sup>43</sup> As escolas da rede federal foram as que mais ofereceram apoio de comunicação e tecnologia aos seus alunos. O acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio foi oferecido por 82,5% das escolas na rede federal, por 21,2% na rede estadual e por apenas 2,0% na rede municipal. Quando observada a disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, smartphones, etc.), os percentuais foram de 80,9% na rede federal, 22,6% na rede estadual e 4,3% na rede municipal de ensino.

### 3.2 A POLÍTICA PÚBLICA VISIBILIZADA COMO RESULTADO DE UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COLONIZADA

Observados os marcos legais, procura-se desenhar neste item os limites históricos da caminhada da educação brasileira no bojo social e econômico e suas tentativas, por vezes de construção da desalienação, por outras, de manutenção do pensamento da elite dominante do país.

O termo “política”, é um termo grego, politikó que define a participação da pessoa que é livre nas decisões sobre o rumo da cidade, a pólis.

E a palavra “pública” é de origem latina e significa povo.

Assim, política pública, designaria a participação do povo nas decisões da cidade.

No entanto, essa participação difere de acordo com o potencial educacional que a maioria das pessoas possui para eleger seus representantes e assim de forma indireta participar dessas formulações de política, mesmo assim não há dúvidas de que um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

No momento político atual, momento em que se escreve essa tese, as questões referentes as políticas públicas estão bastante difíceis do ponto de vista da economia que está se fazendo com o setor público, visíveis e em pauta, percebe-se com os estudos que já há algum tempo, essa visibilidade está presente, segundo Souza,

[...] vários fatores contribuíram para a maior visibilidade desta área. O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. A partir dessas políticas, o desenho e a execução de políticas públicas, tanto as econômicas como as sociais, ganharam maior visibilidade. O segundo fator é que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto. Assim, do ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implicou a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Esta agenda passou a dominar corações e mentes a partir dos anos 80, em especial em países com longas e recorrentes trajetórias inflacionárias como os da América Latina. O terceiro fator, mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, é que, na maioria desses países, em especial os da

América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população (SANTOS, 2006, p. 20-21).

A área educacional assim como as demais áreas da política pública sofre interferências da área econômica, dos organismos internacionais e das escolhas realizadas pelos governos, não se nega a submissão das políticas aos ditames do capital.

A versão mais cruel já explorada no primeiro capítulo desta tese onde discute-se à subserviência das políticas ao capital, são as saídas que o capitalismo em crise se utiliza para amparar teoricamente os projetos neoliberais.

Tais projetos impactam na educação de forma contraditória, ao mesmo tempo que a elegem como instrumento de desenvolvimento, o fazem, segundo Koga e Guindai (2018, p. 5) “para sustentar os discursos dos grupos hegemônicos” e difundir a ideia de que “a educação seria o único instrumento para as pessoas sobreviverem no processo de concorrência de mercado”.

A partir dos anos 1990, com a proposta de participação diminuída do Estado nas políticas públicas, a educação vai sendo gradativamente relegada, pela ótica do mercado, à condição de mera prestadora de serviços. Nessa perspectiva, e apoiada pelo conceito, também neoliberal, de qualidade, difundida a partir de eventos mundiais<sup>44</sup>, os organismos internacionais<sup>45</sup> começam a vender a ideia de projetos de educação em nível global.

---

<sup>44</sup> Segundo Koga e Guindani (2018, p. 6), o primeiro desses eventos foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

<sup>45</sup> Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico. No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.

Segundo os teóricos Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96), pensadores estes que não abdicaram do pensamento reflexivo e crítico ao colonialismo e aos projetos sociais que privilegiaram o projeto neoliberal no tempo mencionado aqui, a pauta educacional brasileira na década de 1990, no governo FHC, esteve subordinada à: “uma realidade que Mészáros (2002) define como o fim da capacidade civilizatória do capital, para designar o que agora, para manter as taxas históricas de exploração, o capital tem que destruir um a um, os direitos conquistados no contexto das políticas do Estado de bem-estar social”.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi um marco alinhado para as sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento, ricas e pobres e tinha por objetivo defender o direito universal à educação básica e garantir o acesso aos processos de ensino aprendizagem e com isso, a saída para o analfabetismo. Alinhados a esses objetivos também estava a Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina e Caribe<sup>46</sup>-CEPAL

O princípio normativo dos teóricos da CEPAL, de acordo com a contribuição de Benetti (2017), seria a “ideia da necessidade da contribuição do Estado ao ordenamento do desenvolvimento econômico nas condições da periferia latino-americana”.

Benetti ao analisar as contribuições da CEPAL, na década de 1990, no documento Educação e Conhecimento no Eixo da Transformação Produtiva destaca os desafios internos e externos para os países latino americanos e caribenhos, diz ela:

Sobressaem os desafios internos tais como: aprofundar e consolidar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação, ou seja, a moderna cidadania. Os desafios externos seriam: compatibilizar acesso aos bens e serviços disponíveis no mundo modernos e gerar meios que permitam, efetivamente a competitividade internacional (BENETTI, 2017, p. 90).

---

<sup>46</sup> A Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina e Caribe é uma das cinco Comissões Econômicas criada em 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, bem como, dos países do Caribe, possui 41 países membros e 7 associados.

Assim como o compromisso de equidade da CEPAL, a Conferência também o tinha, e o cenário que se apresentava por ocasião do evento, citado por Kioga e Guindani (2017, p. 7) visibilizava perto de 1 bilhão de analfabetos, que na leitura do evento sinalizava: “o atraso para um mundo em expansão com necessidade de consumidores aptos a desfrutar desses avanços”, e para tal, as propostas das políticas educativas neoliberais, não podia prescindir de parcerias.

Os autores também publicizam a intencionalidade dos tutores do fomento para a política educacional mundial da época, seria a de “garantir a rentabilidade do sistema capital das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes”.

Nascem então, as parcerias-público-privadas, dentro da proposta neoliberal, na década de 1980, como ferramenta de uma nova forma de gestão para atender a uma nova configuração dos papéis do Estado repensado para atender aos interesses dos negócios, segundo Robertson e Verger (2013, p. 1136-1137):

E enquanto os resultados do neoliberalismo, como um projeto político, variavam entre os países, o mesmo não ocorria com as suas características gerais e a forma de legitimação de suas intervenções. Mercados e concorrência, e o papel do setor privado em novas e antigas áreas de prestação de serviços, foram apresentados como "de interesse nacional", central para a competitividade econômica global, como um meio de superar a pobreza e a desaceleração econômica, e como base para a construção de economias baseadas no conhecimento.

Na mesma lógica de desenvolvimento e qualidade na educação defendida por organismos internacionais e investidores está o movimento brasileiro “Todos pela Educação”, fundado em 2006, em São Paulo.

O “Todos pela Educação” intitula-se uma organização da sociedade civil com a intencionalidade de “mudar a qualidade da educação básica” no Brasil. Declara-se sem fins lucrativos e apartidário, não é um programa do governo, mas, possui em sua equipe Analista de Relações Governamentais Executivo, Coordenador de Relações Governamentais – Legislativo e Coordenadora de Relações Governamentais, não recebe verba pública diretamente e tem como parceiros as Organizações Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação

Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base, Movimento Profissão Docente.

O Todos pela Educação entende não possuir nenhuma relação de dependência do executivo federal e defende a escola pública de qualidade para todos afirmando ser essa escola a única capaz de garantir igualdade de oportunidades a todos brasileiros(as). Com o objetivo de universalizar a educação e melhorar a qualidade da educação brasileira, o Banco Mundial vinculou o financiamento das políticas educacionais às orientações, entre elas, da participação da iniciativa privada no gerenciamento da educação pública, desde 1997. Desde então, vem crescendo a inclusão dos Institutos, Fundações nas definições de políticas, por meio de ranqueamentos que identificam o baixo rendimento dos estudantes, no entanto, sem a visibilidade das causas dos baixos desempenhos. De posse das avaliações, o mercado propõe e vende cursos e materiais didáticos para o setor público.

Propõem sete recomendações de política pública urgentes, ao governo federal, sendo elas: governança e gestão, financiamento, BNCC, professor, primeira infância, alfabetização e ensino médio.

As políticas públicas de educação são programas ou ações pensados pelo governo a partir de tensionamentos e lutas de educadores, pesquisadores da área, sindicatos, confederações e Conselhos de Educação, junto às Câmaras Municipais de Vereadores, Assembleias Legislativas e Câmara Federal para que sejam implementadas em todas as esferas, medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos.

Tais tensionamentos, mesmo que utópicos, precisam existir da mesma forma com que o diálogo entre governos e sociedade civil deve ser obstinado e objetivo a ser perseguido, sendo possível com vistas a reflexão sobre e execução dos planos pensados e pleiteados.

Se não for assim, se não houver crença e pauta das resistências para que o diálogo aconteça, corremos o risco de aceitar que as definições de políticas públicas sejam sempre conquistadas pelas pressões da classe dominante ou nas deliberações autoritárias dos governos.

Com relação aos tipos de política pública, Löwi (1964) apud Souza (2006) nos traz

talvez a mais conhecida tipologia sobre política pública, elaborada através de uma máxima: a política pública faz a política. Com essa máxima Löwi quis dizer que cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas. Para Löwi, a política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente. (LOWI 1964,1972 apud SOUZA, 2006, p. 28)

As políticas públicas educacionais são ligadas a todas as medidas e decisões que são tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação no país. No Brasil existem políticas públicas de educação pensadas para sanar alguns problemas.

Esses problemas podem ser visualizados através dos Censos da Educação em todas as modalidades, os levantamentos são realizados anualmente e constituem-se em base para identificar os problemas do país, dos estados e dos municípios.

Muitos programas importantes integraram políticas públicas que combateram fortemente a miséria e o analfabetismo, mesmo assim, ainda é necessário avançar muito neste propósito, dado os índices elevados de desemprego no país.

Programas como Brasil Alfabetizado<sup>47</sup>, Educação de Jovens e Adultos<sup>48</sup>, MEDIOTECH<sup>49</sup>, Programa Escola Acessível<sup>50</sup>, O PRONATEC<sup>51</sup> e PROUNI<sup>52</sup>, são

---

<sup>47</sup> Brasil Alfabetizado- criado em 2008.

<sup>48</sup> Educação de Jovens e Adultos Programa dedicado à educação de adultos que não terminaram os estudos na idade indicada. A EJA atende desde o ensino fundamental até o ensino médio.

<sup>49</sup> É um programa que oferece cursos de ensino técnico dedicado aos estudantes que estão cursando ensino médio nas escolas públicas estaduais.

alguns programas criados para sanar problemas sérios identificados pelo governo e sociedade civil em momentos históricos no Brasil.

As políticas públicas educacionais possuem a tarefa de subsidiar pedagógica e economicamente os programas e ações para garantir acesso e a permanência ao direito fundamental da educação que se falava no capítulo anterior, ampliando o acesso ao ensino público proporcionando opções de qualidade de vida a toda população.

Estas políticas quando pensadas planejadas e implementadas repercutem no desenvolvimento de potencialidades que geram trabalho e renda.

Conforme Souza,

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos. (SOUZA, 2006, p. 25)

Numa sociedade democrática todos os sujeitos precisam ser ouvidos para que as políticas se consolidem como práticas possíveis de operacionalizar de acordo com a filosofia dos programas e a aprovação dos sujeitos executores de tais políticas, não é possível o governo unilateralmente definir políticas sem ouvir os técnicos, os conselhos, enfim, os profissionais envolvidos. Da mesma forma como idealizamos a política, igualmente o fazemos com a política da educação, no desejo de perseguirmos um patamar melhor para a maioria dos brasileiros, mas essas metas só vimos concretizadas quando é possível criar na contradição do processo

---

<sup>50</sup> O programa foi criado aumentar a acessibilidade no ambiente escolar da rede pública de ensino. Oferece informação e recursos de ensino para melhorar o aprendizado de estudantes com necessidades especiais. Criado em 2012 pela Resolução FNDE nº 27/2012.

<sup>51</sup> Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- Criado em 2011, surgiu para aumentar a oferta de cursos de educação tecnológica e profissionalizante. O programa atendia estudantes da rede pública, trabalhadores e beneficiários de outros programas sociais do governo, foi criado com o objetivo de promover o acesso das pessoas mais pobres à qualificação, integra uma série de políticas públicas do governo federal da época.

<sup>52</sup> O Programa Universidade Para Todos, foi criado em 2005, pela lei 11.096, para oferecer bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior. As bolsas são destinadas aos estudantes de baixa renda que ainda não têm ensino universitário

da política, espaços educacionais, liberdade para a criação de espaços de resistência e luta.

### 3.3 OS SUJEITOS DAS LUTAS DA RESISTÊNCIA NA DISPUTA PELA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Na relação de tirania que envolve o poder necro da teoria neoliberal adotada pelos governos estão os movimentos sociais, os sindicatos, a sociedade civil que se serve das políticas públicas.

A respeito da resistência e da luta, nos ampara Costa, quando diz que:

os espaços educacionais podem se estabelecer como importantes locais de resistência e luta aos ditames que favorecem os privilégios concedidos a alguns indivíduos em detrimento de tantos outros, porque as políticas públicas educacionais dos Estados capitalistas cumprem importante função para a manutenção e reprodução de um tipo majoritário de educação que se desenvolve em seus sistemas de ensino, de caráter individual, competitiva e subsidiada pelo decreto de méritos quase sempre duvidosos e excludentes, voltada para uma qualificação que atenda aos interesses dos mercados de trabalho, ao mesmo tempo em que constrói uma hierarquia rígida sobre a possibilidade de seu acesso por parte dos indivíduos. (COSTA, 2011, p. 02)

Muitos esforços mundiais foram realizados na tentativa de garantir políticas públicas para a educação básica, nesse cenário está a Conferência de “Educação para Todos” em Jomtien (1990), Nova Dehli (1993) e Dakar (2000)

Na Declaração de Jomtien (1990), a Educação Para Todos depende “de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (1990, p. 6).

A Conferência de Nova Dehli (1993) reforça o compromisso firmado “[...] todos os setores de nossas sociedades em prol da Educação Para Todos” (1993, p. 2).

Por ocasião do Governo Fernando Henrique Cardoso, em 2000, ocorreu a Conferência de Dakar, cujo marco defende a mobilização de “uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação Para Todos” (2000, p. 9),

avaliando as metas alcançadas após a Conferência em Jomtien (1990) e afirmando o compromisso com a cooperação internacional na elaboração das reformas educacionais nos países mais pobres.

O item cinco do marco de Dakar se compromete com as metas e compartilha a avaliação da Educação para Todos, publicando:

[...] demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades. Jovens e adultos não têm acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades<sup>53</sup> (CARTA DE DAKAR, 2000).

Dados do relatório Educação para Todos (MEC, 2014) elaborado no âmbito da Conferência Mundial de Educação de Dakar<sup>54</sup>, já indicavam a falta de investimentos na educação pública no mundo, especialmente nos países periféricos.

Considerando esses dados e os desafios do novo milênio à época, 164 países se uniram para propor uma agenda comum de políticas de Educação para todos dentre os objetivos destacava-se: alcançar uma melhoria nos níveis de alfabetização até 2015 e melhorar todos os aspectos da qualidade da educação.

Muito embora no período demarcado pela Conferência de Dakar, de 2000 a 2015<sup>55</sup>, importantes marcos normativos foram criados no Brasil<sup>56</sup>, para a área da educação, a política educacional nesse período se manteve numa ótica neoliberal, e mostra que todos os governos até aqui, compactuaram com o mesmo modelo

---

<sup>53</sup> Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.unp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>

<sup>54</sup> Cúpula Mundial de Educação-Dakar-Senegal-2000.

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36039-relatorio-educacao-para-todos-no-brasil-2000-2015>>

<sup>56</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que contribuiu para aumentar significativamente o volume de recursos para este nível da escolaridade, o Piso Nacional dos Professores, criado através de um dispositivo legal que pretendia valorizar os profissionais da educação, a ampliação da obrigatoriedade da frequência à escola da faixa etária de 04 a 17 anos e a criação do PRONATEC

capitalista de sociedade, alguns mais democráticos e sociais, e outros mais austeros e subservientes ao mercado que mantiveram privilégios para determinadas classes.

O governo de Fernando Henrique Cardoso efetivou o plano real, privatizou várias estatais brasileiras e seguiu a implantação do modelo neoliberal iniciado pelo governo breve de Fernando Collor de Mello.

Os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, mesmo seguindo uma agenda neoliberal, tiveram uma atuação mais progressista e importantes políticas sociais foram orientadas neste período, no combate à miséria, o aumento do salário mínimo, a expansão do crédito, conforme ampara Oliveira (2014)<sup>57</sup>:

Nos anos 2000, um cenário externo bastante favorável (até a *debacle* da economia mundial no final de 2008), a aceleração do crescimento econômico (sobretudo no quinquênio 2004-2008), e as políticas de estímulos à demanda e ao investimento (a exemplo da valorização do salário-mínimo, da ampliação do crédito, da expansão dos programas de garantia de renda da seguridade social e do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento), levaram a uma redução bastante expressiva das taxas de desemprego, ao aumento da formalização das relações de trabalho, a elevação, ainda que tímida, do rendimento médio real do trabalhador e a desconcentração da renda do trabalho (OLIVEIRA, 2014, p. 225).

Na área da educação além dos Programas citados acima, investimentos importantes para a educação básica foram realizadas, a mais importante delas foi a transformação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental-FUNDEF para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB<sup>58</sup>,

---

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://twixar.me/BIzn>>

<sup>58</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. O aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país. Os investimentos realizados pelos governos dos Estados, Distrito Federal e Municípios e o cumprimento dos limites legais da aplicação dos recursos do Fundeb são monitorados por meio das informações declaradas no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

ampliando a cobertura dos investimentos do Fundo, para toda Educação Infantil - creche e pré-escola, antes desprotegida, com vigência até 2020 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006.

Didática e objetivamente o FUNDEB trata-se de um fundo especial, com duração prevista de 14 anos (2007 a 2020), de natureza contábil e de âmbito estadual vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

O objetivo principal do fundo é promover a redistribuição dos recursos vinculados ao ensino, garantindo a aplicação de recursos mínimos para a educação básica, por meio de políticas como, por exemplo, o estímulo à valorização dos profissionais do magistério.

Segundo o site do Fundeb, os recursos advindos dele são destinados aos:

[...] estados, Distrito Federal e municípios que oferecem atendimento na educação básica. Na distribuição desses recursos, são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas, apuradas no último censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). Os alunos considerados, portanto, são aqueles atendidos: nas etapas de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (de oito ou de nove anos) e ensino médio; nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado; nas escolas localizadas nas zonas urbana e rural; nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (matutino e/ou vespertino ou noturno). Os recursos do Fundeb são distribuídos de forma automática (sem necessidade de autorização ou convênios para esse fim) e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar. (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO FNDE, ABRIL, 2019)

A discussão do FUNDEB e seus percalços há que se trazer aqui, para o entendimento de qual o lugar que tem ocupado a educação nacional na escala de valores da política governamental. Foi publicizado pelo site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação federal, a ocorrência de apenas uma reunião em

abril de 2009 para pensar um novo fundo e um novo modelo de redistribuição de recursos, segundo a Assessoria de Comunicação Social do FNDE: “O encontro reuniu técnicos da autarquia e contou com a participação da Deputada Federal Professora Dorinha Seabra Rezende, relatora da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 15/15, que prevê a inserção permanente do Fundeb na Constituição Federal. O fundo é usado por estados e municípios para cobrir grande parte dos gastos com educação pública.

De acordo com o presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, Carlos Alberto Decotelli, a discussão era naquele momento de extrema importância para construir o cenário da educação brasileira dos próximos anos.

Um grande desafio hoje para a educação é exercermos mais frequentemente a autocrítica, revalidar o que fazemos, pensar se podemos fazer melhor e, acima de tudo, ao descobrirmos onde estamos falhando, aonde estamos identificando os pontos críticos, nós podemos pedir ajuda a quem possivelmente poderá nos auxiliar. Onde? No espaço governo. Por isso que a nossa prioridade é agregar colaboradores entre os entes públicos, afirmou o presidente (FNDE, 2020).

Decotelli também destacou a participação do Núcleo de Métodos Quantitativos do FNDE, criado recentemente para analisar e trabalhar os indicadores referentes aos programas educacionais. A área é comandada pelo Chefe de Gabinete da autarquia, André Monat, e vai trabalhar no sentido de medir a efetividade das ações implementadas pelo FNDE e seu real impacto nos estados e municípios, por meio de técnicas avançadas de computação de dados.

Para explicar a linha de atuação do FNDE no que se refere aos estudos do Novo Fundo, a Coordenadora de Operacionalização do Fundeb, Sylvia Gouveia, apresentou um levantamento sobre os pontos críticos do atual modelo. Uma questão que se destaca é o fato de alguns municípios com alto rendimento receberem a complementação da União referente ao Fundeb apenas por fazerem parte de estados que não alcançaram com a própria arrecadação o valor mínimo nacional por aluno estabelecido a cada ano.

Não há dúvidas de que todos nos preocupamos muito, não apenas em tornar o Fundeb permanente, mas também trabalhar na redefinição desse modelo, no

aprimoramento desse modelo para que ele se torne um fundo mais eficaz, mais redistributivo, ressaltou a coordenadora, acompanhada pelo Diretor de Gestão de Fundos e Benefícios do FNDE, Luiz Blumm.

A Deputada Dorinha Rezende defendeu que a PEC 15/15 possibilitaria a redução da desigualdade e melhor distribuição dos recursos. Segundo a parlamentar, o diálogo com o FNDE visava garantir maior assertividade nas propostas a serem implementadas. O FNDE é uma instituição extremamente técnica e importante na interlocução e no apoio técnico e financeiro ao trabalho dos estados e municípios, porque é quem lida diretamente com as nossas escolas e com a rede pública, disse a deputada, informando, ainda, que os representantes da autarquia serão convidados a estar nas próximas audiências sobre o Fundeb na Câmara dos Deputados, com o objetivo de alinhar as propostas e enriquecer os debates.

O Fundeb também possui a responsabilidade de responder a legislação no que diz respeito a valorização dos profissionais da educação, no entanto este item não esteve presente na agenda da reunião transcrita.

Com o prazo esgotado em 2020 e com o receio de que houvesse uma lacuna temporal, deixando o FUNDEB, sem cobertura, por sua não implementação, houve uma corrida por sua aprovação e sanção, sem muita discussão. O Projeto de Lei nº 4.372/2020 de 2020, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, permanente, e foi inserido na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº 108/2020, porém sua implementação só alcançou eficácia legal em 22 de março de 2021.

Além dos programas criados a partir de 2004, em 2008, a Educação Profissional também foi contemplada com investimentos largos em expansão dessa modalidade em 2008.

Na educação profissional e tecnológica, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram criados através da lei 11.892 de 2008, no segundo mandato do presidente Lula, estes Institutos Federais, segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica-CONIF:

Com trajetória centenária, atualmente 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São 643 *campi*, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos). As instituições têm o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade; viabilizam o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento; promovem a pesquisa aplicada e a inovação e atuam fortemente na extensão tecnológica. Moderna, conectada e interativa, a Rede investe na internacionalização da educação profissional. Parcerias firmadas com instituições de ensino de mais de 30 países abriram oportunidades de mobilidade e intercâmbio científico e acadêmico, proporcionando novas experiências a estudantes e servidores, além de participar ativamente de projetos de cooperação técnica que promovem o fortalecimento institucional e o compartilhamento de boas práticas<sup>59</sup> (CONIF).

### Sobre os Institutos Federais refere, Segundo e Martins,

A iniciativa de construção desta Rede esteve relacionada com uma política de democratização do acesso ao ensino público com padrão mínimo de qualidade, a partir do esforço de ampliação das matrículas no ensino técnico profissionalizante de nível médio, assim como a interiorização do ensino superior, através da criação de cursos superiores de tecnologias e licenciaturas, prioritariamente nas áreas das ciências da natureza e das exatas. Procurou-se retomar o protagonismo do setor público em relação ao ensino médio profissional e integrado, assim como ampliar a oferta de vagas em outras modalidades e níveis de ensino, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). (SEGUNDO; MARTINS, 2018, p. 141-142)

Importante também trazer um pouco da história da expansão da rede pois percebe-se hoje uma grande culpabilização do atual governo pelos investimentos na educação pública anteriormente realizado, era extremamente necessário pensar a educação numa dimensão de crescimento, ampara assim, Segundo e Martins:

a criação da rede não foi fruto apenas de uma agenda gestada no interior do Ministério da Educação (MEC), mas também por uma exigência de diversos setores sociais envolvidos com a temática do ensino profissionalizante no Brasil, que defendiam a construção de uma nova institucionalidade para a ampliação e democratização do acesso à educação. Até 2005, o país contava com 140 escolas técnicas; hoje, contamos com cerca de 650 unidades de ensino, divididas em 38 Institutos Federais, que vão atender aproximadamente um milhão de estudantes em 2018, em todos os estados e no Distrito Federal. A criação da Rede, das modalidades de ensino ofertadas, das visões pedagógicas em seu meio,

---

<sup>59</sup> Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>>

objetivos institucionais e outros elementos, são portadores de profundas contradições e disputas, que já vêm sendo analisados por experientes pesquisadores no Brasil. Isso não impede a necessidade da defesa dos Institutos Federais enquanto instituições de ensino públicas e gratuitas, tanto quanto se defende as Universidades, também portadoras de contradições e disputas pelos seus rumos. (SEGUNDO; MARTINS, 2018, p. 142)

Acredita-se na política da educação com caráter problematizador, que chama os atores sociais para o compromisso com a universalização da educação como direito de todos, de uma escola democrática e da justiça social.

Está no capítulo de análise desta tese os programas de governo das três gestões governamentais no RS, objeto deste trabalho, e a visibilidade da política que mantém ou combate a perversidade que desqualifica e coisifica o homem como objeto manipulável do capital, conforme Paulo Freire nos convida pensar.

Neste contexto da política educacional nacional que procuramos trazer através deste pequeno percurso histórico e na transição de governos que repercutem na política estadual, interessou-nos mapear a última década da educação no RS, concentrando o interesse no estudo dos reflexos da política neoliberal na política da educação no RS.

Além da Emenda Constitucional 95, a educação pública vivenciou e tem vivenciado no país, ataques na área da educação com a reformulação do Ensino Médio, a Escola sem Partido e o contingenciamento<sup>60</sup> de recursos para todas as áreas, mas de forma expressiva, para a área da educação.

A Reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016, tinha como autoria a Presidência da República cuja ementa estabelecia:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2016).

---

<sup>60</sup> DECRETO Nº 9.741, DE 29 DE MARÇO DE 2019 que altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019.

E tinha por explicação da Ementa:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC<sup>61</sup> (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2016).

Após a aprovação na Câmara dos Deputados, a tramitação seguiu para o senado federal que propôs em sua página na internet uma consulta pública<sup>62</sup> onde 4.551 votantes manifestaram-se a favor da reforma e 73.554 votantes manifestaram-se contra a reforma do Ensino Médio, no Senado Federal a Medida Provisória foi para votação, recebeu 568 emendas e foi aprovada com alterações, transformando-se na lei n. 13.415, através da sanção presidencial em 16 de fevereiro de 2017.

Inúmeras críticas foram tecidas à Reforma do Ensino Médio, duas delas foram justificadas por Ruiz<sup>63</sup>, que pediu sua revogação na página virtual da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação-CNTE onde descreve a situação que considera atroz e excludente:

A elaboração da BNCC tinha sido prevista no bojo das últimas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), homologadas pelo MEC e, posteriormente, incluída no Plano Nacional de Educação. Foi ao ministério, que o CNE deu a atribuição para a elaboração da BNCC. Diversos parceiros contribuíram com o MEC, na discussão e na organização de encontros regionais: a UnB, o CNE, UNDIME, CONSEDE, mas principalmente um grupo de ONGs, de

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>

<sup>62</sup> Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>>

<sup>63</sup> Ex-Reitor da UnB, 1989-93, ex-Secretário de Estado de Educação do DF, 1995-98, ex-Secretário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, 2003-05 e conselheiro do CNE, 2012-16.

bases empresariais, que tiveram uma grande presença e participação ao longo de todo o processo.

Quando o golpe parlamentar se consolidou, o MEC, apoiado pelo grupo de ONGs, CONSED e UNDIME, propiciou o golpe na reforma educacional, estabelecendo uma contra - reforma ao enviar ao Congresso Nacional uma Medida Provisória alterando a LDB, especialmente os artigos referentes ao ensino médio e educação profissional. Esse golpe na educação foi completado com a decisão de que a BNCC do Ensino Médio seria encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação, posteriormente à sanção da Lei do Ensino Médio. Esse golpe na educação não foi o primeiro, pois não podemos esquecer a Emenda Constitucional nº 95, do teto dos gastos, que comprime o orçamento da educação, e a cassação de mandatos de conselheiros do CNE, com o objetivo de facilitar a aprovação de essas medidas. A Contra - reforma do Ensino Médio, especificamente o itinerário da formação técnica e profissional, foi colocado na lei como forma de parecer que era mais uma opção dada aos estudantes, quando na realidade é uma forma de excluir esses estudantes da trajetória universitária. Se eles quiserem desistir e ir para a universidade, seja ao longo do curso ou no final, eles terão que retomar desde o início outro itinerário, se tiver vaga na escola que está cursando ou procurar outra escola que ofereça o novo itinerário e tenha vaga para ele.” Já é conhecido nos meios acadêmicos que a mudança de curso dos estudantes universitários, nos primeiros anos de universidade, é devido a uma falta de conhecimento, desses jovens, em relação aos cursos escolhidos na hora do ingresso. O estudante, ao desistir do curso escolhido inicialmente opta por sair da universidade ou se preparar para ingressar em outro curso. Tudo isso tem consequências financeiras para a instituição e para o aluno, além de desgaste emocional e outros possíveis transtornos. A idade do aluno, quando dessa escolha, está entre 17 e 19 anos. A nova lei permite que os estudantes escolham a área de estudo pelo menos dois anos antes de seu ingresso na universidade. Isto é, se o estudante escolhe o itinerário de ciências da natureza e no fim ou antes do fim quer desistir, terá que começar de novo no outro itinerário, por exemplo de humanas. O processo é o mesmo que o relatado anteriormente para o ensino técnico. Resumindo, a nova lei facilita que os estudantes possam errar antes, mas não significa que o curso escolhido no ingresso na universidade será o que ele deseja para seu futuro. Ou seja, a nova lei permite que o estudante erre antes de ingressar na universidade e depois também<sup>64</sup> (RUIZ, 2018, np).

Algumas mudanças significativas na LDB 9394/96 foram feitas em função da nova lei do Ensino Médio, são elas: o aumento da carga horária de 800 h para 1000 h, aumentando gradativamente até 1400 h em um prazo de 5(cinco) anos; a Educação Física é componente obrigatório porém sua prática é facultativa ao estudante; A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais (antes da lei 13.415/2017, era obrigatório nos currículos do ensino fundamental e médio a inclusão dos princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios); A inclusão de novos componentes

---

<sup>64</sup> Disponível em: <<https://www.sinteval.org.br/2018/07/revogacao-da-contrareforma-do-ensino-medio/>>

curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação (a medida provisória 746 previa a consulta ao Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação – Undime).

Ainda com relação as modificações significativas na LDB, podemos acrescentar que:

Foi incluído um novo artigo 35-A, que vincula a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. Este novo artigo está composto por 8 parágrafos nos seguintes termos: Artigo 35-A A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento. I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. Artigo 35-A § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. O que diz o caput do art. 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Artigo 35-A § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. Artigo 35-A § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Artigo 35 § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho emperrados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. Artigo 35-A § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais. Artigo 35-A § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção

moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem<sup>65</sup>  
(REPOSITÓRIO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2017)

O artigo 36 foi totalmente modificado ficando o currículo do ensino médio composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

E ainda ao artigo 36, doze parágrafos foram acrescentados, sendo que chama a atenção a previsão de convênios e parcerias que poderão ser realizadas com instituições de educação a distância para cumprir com as exigências curriculares do ensino médio, ou seja, estaria implícita uma contradição, uma vez que a lei amplia a carga horária do ensino médio de 800 h para 1400 h, mas admite não garantir em sua modalidade presencial o cumprimento de toda a carga horária cobrindo toda oferta do currículo demandado pela lei da reforma.

A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular impactam imediatamente nos sistemas estaduais públicos, que abriga os/as estudantes pobres e onde as escolas rogam por investimentos em todas as áreas, sobre o teor da proposta nos fala Frigotto:

[...] eu estou dizendo que o teor é conservador, é restritivo e é penalizador, uma vez mais, da escola pública. Essas bases são para a escola pública, a escola privada faz o que quer e não vai fazer isto; lá vai ter tudo isto que se nega, então, esse para mim é o eixo do debate (FRIGOTTO, 2017, p. 878).

A Escola sem Partido também se constituiu em uma ofensiva para a educação e para a Constituição Federal, pois pretendia através Projeto de Lei de nº 193/2016<sup>66</sup>, proposto pelo senador Magno Malta, modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/96

---

<sup>65</sup> Repositorio.ufsc.br. Disponível em:  
<[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176068/Apresentacao\\_Reforma\\_Ensino\\_Medio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176068/Apresentacao_Reforma_Ensino_Medio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>

<sup>66</sup> Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=192255>>

O Projeto de Lei cuja ementa explica: *“Inclui entre as diretrizes e bases da educação o “Programa Escola sem Partido”, segundo o site do senado, foi analisado pelo senador Cristovam Buarque (PPS-DF), designado relator do projeto (PLS 193/2016) que prevê a inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do Programa Escola Sem Partido, entregou relatório pela rejeição da proposta. A matéria estava na pauta da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, mas foi retirada a pedido do próprio autor, senador Magno Malta (PR-ES). Ele encaminhou requerimento à Mesa solicitando a retirada de tramitação em definitivo da proposta no Senado em 21/11/2017.*

Em entrevista<sup>67</sup>, o senador Cristovam Buarque explicou por que foi contrário à aprovação da proposta.

Após os projetos que desestabilizaram as Instituições de Educação, gerando insegurança na consecução da filosofia, da autonomia e gestão democrática, surgiu o contingenciamento dos recursos financeiros do ensino público federal.

As Universidades e os Institutos Federais de Educação são surpreendidos com o corte significativo em seus orçamentos.

Com o decreto do governo federal de contingenciamento, nº 9.741, a situação das Universidades e dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia se agrava, pois, verbas de custeio importantes para pagamento inclusive das empresas terceirizadas de limpeza, vigilância, água, luz telefone ficam ameaçados.

---

<sup>67</sup> O senador Cristovam Buarque alertou sobre os riscos da Escola sem Partido para a educação brasileira e classificou como “obscurantistas” os defensores da proposta. Para o parlamentar, a única forma de combater a doutrinação nas escolas é por meio da liberdade de expressão de professores e alunos.

“Essa proposta só beneficia os obscurantistas e aqueles que querem impedir nossos jovens de pensar e que talvez queiram colocar o seu pensamento em detrimento dos demais. É uma proposta contrária à educação camuflada de uma boa intenção. Precisamos de mais liberdade nas escolas. A única forma de evitar o doutrinação de estudantes – uma das defesas dos apoiadores da ideia – é por meio da liberdade de expressão”, disse.

Cristovam Buarque também criticou a tese, utilizada pelos defensores da proposta, de que é preciso evitar o doutrinação político de alunos que estaria sendo realizado por professores. O senador do PPS defendeu que, em vez de censura, é preciso permitir a ampliação do debate nas salas de aula e a participação de todas as representações político-ideológicas da sociedade.

“Se algum partido tem mais professores e tenta fazer doutrinação, é preciso permitir que os outros partidos possam entrar e falar também. Não estou me referindo apenas ao partido político formal, mas sim a todos os conjuntos de ideias presentes na sociedade. A maneira de evitar isso não é censurando, entrando agressivamente na sala de aula e pedindo que alunos dedurem seus professores. É preciso que todos se manifestem. Estão falando em tirar o partido, mas querem colocar no lugar o partido da alienação, que no geral, está a ligado a coisas muito ruins”, afirmou.

Apesar do Ministério da Educação em nota oficial<sup>68</sup> negar o percentual de 30%, dizendo ser este, somente 3,4%, segundo a revista “Carta Capital”, a UNIFENP declarou:

[...] que o bloqueio já aconteceu e foi verificado às 22h do dia 30 de abril. Segundo a instituição, o corte afetou mais fortemente o fomento das ações de extensão, com redução de aproximadamente 30%, e os custos relativos ao funcionamento da universidade, como água, luz e contratos de manutenção, segurança, entre outros, com um bloqueio de aproximadamente 34,5%. Foram também bloqueados 30% dos recursos de investimento em obras e reformas, além de expressivo valor das emendas parlamentares<sup>69</sup> (BASILIO, 2019).

Mesmo com todas as penalidades de cortes de bolsas de extensão, de pesquisa, de estágios, cortes nos gastos básicos com infraestrutura dos câmpus, nas escolas de ensino médio, ainda assim existe um conjunto de escolas, movimentos, instituições, segmentos que resistem as políticas de austeridade e disputam a política do Estado que Harvey tão bem discute e defende:

Marx assinala que o reino da liberdade começa onde acaba o reino da necessidade, sendo apenas pelo meio da luta política e pessoal que podemos obter o domínio sobre nossa existência social e física produzindo essa liberdade (HARVEY, 2005, p. 78).

Uma das resistências mais fortes que congregam educadores e educandos do país, advêm da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

A história de luta dessa confederação é contada em seu site e tem o ano de 1945 como um marco, os registros da CNTE divulgam que, os professores da escola pública primária a partir do ano mencionado, começaram a se organizar em associações.

Em 1948 teve início a luta pela escola pública e gratuita, com o envio do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao Congresso

---

<sup>68</sup> O Ministério da Educação explica que o bloqueio preventivo realizado nos últimos dias atingiu apenas 3,4% do orçamento total das universidades federais.  
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=75781>>

<sup>69</sup> Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/com-cortes-universidades-federais-podem-interromper-atividades>>

Nacional. Em 1959, já somavam 11 estados brasileiros com seus professores primários organizados em associações. No ano de 1960, em Recife, foi fundada a primeira Confederação: a CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil.

Em 1979, a CPPB teve uma mudança substancial em seu estatuto, incorporando os professores secundários dos antigos ginásios, e passou a se chamar CPB - Confederação dos Professores do Brasil. Era uma ferramenta fundamental para a articulação do movimento em nível nacional.

No período de 1982 a 1988, a CPB consolidou-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente, mesmo no período em que era proibida a sindicalização para o funcionalismo público. Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores - CUT em 1988.

Em 1990 a CPB passou a se chamar CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em um Congresso extraordinário cujo objetivo foi unificar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Com a unificação da luta dos Trabalhadores em Educação e o surgimento de novas regras de organização sindical, a CNTE ganha força com a filiação de 29 entidades e quase 700 sindicalizados em todo o país. Atualmente, a CNTE conta com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados.

Com sede em Brasília, a CNTE é dirigida por uma diretoria composta pelos seguintes cargos: Presidência e Vice-Presidência; Secretarias Geral, de Finanças, de Assuntos Educacionais, de Imprensa e Divulgação, de Relações Internacionais, Relações de Gênero, Políticas Sociais, Política Sindical, Formação, Organização, Aposentados e Assuntos Previdenciários, Legislação, Assuntos Jurídicos, Projeto e Cooperação, Direitos Humanos. A estas Secretarias somam-se quatro Secretarias Adjuntas.

A CNTE é composta ainda por dois Departamentos Setoriais: o Departamento de Especialistas em Educação, que faz parte da Secretaria de Assuntos Educacionais, e pelo Departamento dos Funcionários em Educação, vinculado à Secretaria de Política Sindical.

As instâncias da entidade são subordinadas a um Congresso Nacional, tendo um Conselho Nacional de Entidades - CNE, a Direção Executiva – DE e o Conselho

Fiscal - CF. Respeitando os princípios de trabalho coletivo e das ações de planejamento estratégico situacional. Toda a Direção Executiva interage no encaminhamento das lutas da entidade.

A CNTE possui uma história de luta, como a segunda maior Confederação brasileira, filiada à CUT, somando mais de 1 milhão de associados, a CNTE em sua luta extrapola as questões específicas da categoria, discutindo temas polêmicos como: exploração do trabalho infantil, reforma agrária, emprego, saúde no trabalho, racismo e opressão de gênero, contribuindo para uma maior participação no cenário político-social do Brasil.

A CNTE incursiona também por questões de âmbito internacional e é filiada à I.E - Internacional de Educação e à CEA - Confederação de Educadores Americanos.

Convivendo diariamente com a realidade das crianças brasileiras, os profissionais da educação lutam em defesa de uma escola pública democrática e de qualidade, encaminhando suas propostas para os órgãos do Governo Federal, do Congresso Nacional, dos Governos Estaduais e Municipais, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores.

Também as diversas pesquisas desenvolvidas pela CNTE têm respaldado a luta dos trabalhadores em educação por políticas públicas focadas nas reais e urgentes necessidades do ensino público. São pesquisas sobre saúde e condições de vida dos educadores, análise crítica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), condições dos trabalhadores aposentados, dentre outras.

A CNTE, possui 50 entidades filiadas entre elas o CPERS que trabalha na perspectiva de luta pelos direitos à educação de crianças jovens e adultos na rede pública estadual de ensino”<sup>70</sup>.

E no Rio Grande do Sul, o CPERS constitui-se como forte resistência pela construção de uma educação de qualidade em contraponto ao desmonte que as políticas neoliberais estão provocando.

---

<sup>70</sup> Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte.html>>

A política que tem sido executada com relação aos investimentos e salário dos profissionais da educação, quebra a espinha dorsal da escola quando não cumpre a aplicação dos recursos necessários e exigidos em lei para a área.

O movimento do Sindicato dos Professores tem sido no sentido de denunciar a situação de sacrifício que passam os servidores da rede estadual de educação, que recebem há 42<sup>71</sup> meses seus salários parcelados e sem reposição de inflação, segundo o CPERS já alcança no período, o índice de 28,78%<sup>72</sup>.

O CPERS, segundo conta sua história:

Iniciou seus trabalhos no dia 21 de abril de 1945, dia em que tropas soviéticas rompiam as últimas barricadas da periferia de Berlim e escreviam os capítulos finais do maior e mais sangrento, conflito da história da humanidade. Em todo o mundo, os horrores da 2ª Grande Guerra inspiravam líderes, trabalhadores(as) e intelectuais a engajar-se na busca por novas formas de pensar e organizar a coletividade. Neste dia, imbuídas do espírito de refundação e construção de uma sociedade mais fraterna e solidária, um grupo de educadoras reunidas na Sociedade Espanhol de Porto Alegre registrou a ata inaugural do Centro dos Professores Primários Estaduais (CPPE). Lá estavam Clélia Argolo Ferrão – a primeira presidente -, Suely Goulart, Maria Paula Dias Pacheco, Arno Saraiva, Oscar de Camilis, Carmem Pinto, Maria Messias Corrêa, Indiana do Vale, Horacina Lague, Cecília Torcelli e Maria Quites. Nasciam as bases para o CPERS Sindicato, já então firmadas nos mesmos propósitos que cruzaram intactos mais de sete décadas de história: dignidade profissional, educação pública de qualidade e defesa intransigente da democracia<sup>73</sup>.

Outro importante movimento de resistência foram as ocupações das escolas realizadas pelos estudantes de 11 de maio de 2016 até, no Rio Grande do Sul, no contexto da greve dos professores estaduais.

As ocupações secundaristas tomaram conta do país, em todos os estados, no RS os estudantes denunciavam necessidades e especificidades das suas escolas, e eram pautas comuns as denúncias das condições de infraestrutura caótica das escolas estaduais, do parcelamento do salário dos professores desde 2015 que estavam em greve naquele momento, e pelos Projetos de Lei da privatização do Ensino e Escola sem Partido.

---

<sup>71</sup> Disponível em: <<https://cpers.com.br/39051-2/>>

<sup>72</sup> Jornal "A Sineta", Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul | Gestão 2017 - 2020 | Porto Alegre, Março de 2019. Disponível em: <<https://cpers.com.br/sineta-marco-2019/>>

<sup>73</sup> Disponível em: <<https://cpers.com.br/historia/>>

Sobre a ocupação escreve Rosário (2016) que, os estudantes inspirados, diretamente, na organização dos alunos secundaristas das escolas de Rio de Janeiro e São Paulo - seguindo a cartilha de ocupação elaborada por estudantes argentinos e chilenos - e fortemente motivados pelo agravamento brusco da precariedade de condições das escolas gaúchas e parcelamento do salário dos professores do Rio Grande do Sul, os secundaristas começaram o movimento de ocupação das escolas gaúchas no dia 11 de maio de 2016, com a ocupação da Escola Estadual Emílio Massot no Bairro Azenha, em Porto Alegre. As ocupações tomaram forma durante a greve dos professores da rede estadual e, portanto, o movimento, no estado, não insurgiu sem um contexto que o proporcionasse. Não apenas no sentido local e pontual de um Estado cuja educação precariza-se em uma velocidade alarmante, mas também no cenário nacional, que tem transformando-se diacronicamente, de forma mais evidente desde junho de 2013, em uma arena aberta onde as disputas políticas, sociais e culturais estão cada vez mais expostas. O movimento, finalizado em junho, depois de muitas negociações com o governo do Estado, teve a participação de mais de 180 escolas (#OcupaTudoRS, 2016) e abriu um espaço ainda novo para mobilização política. Além disso, inaugurou discussões, de certo modo, inéditas na sociedade. Todas elas atravessadas, de alguma forma, pela mesma inquietação: afinal, a quem pertence a escola? No caso das escolas gaúchas, as pautas variaram de escola para escola, sempre atentas às suas realidades específicas. Contudo, as péssimas condições de trabalho dos professores, agravadas e muito pelo parcelamento dos salários que vem sendo praticado desde 2015, pelo atual governo, e as assustadoras condições de infraestrutura das escolas são problemas gerais que orientaram a mobilização. Há, também, a questão dos Projetos de Leis 44 (privatização do ensino)<sup>3</sup> e 190 (Escola Sem Partido, Citação de Paulo Freire que abre o Manifesto dos Secundaristas da Escola Padre Réus (OCUPA PADRE RÉUS, 2016).

"Secundas" é como se intitulam os jovens envolvidos com as ocupações de escolas no Brasil, levantando a bandeira da defesa da educação pública de qualidade. São estudantes do Ensino Médio, em geral, com idade entre 13 e 18 anos. O PL 44 – projeto de lei 044/15 – está tramitando na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul e prevê que entidades privadas sem fins lucrativos possam firmar parcerias com o poder público para exercer atividades em áreas como o ensino, a saúde, a cultura e a preservação ao meio ambiente. A lei prevê que, para isso, essas entidades poderiam receber recursos públicos e até mesmo estruturas físicas pertencentes ao

Estado. A lei tem implicações diretas na privatização do ensino público (ROSÁRIO et. al., 2016, p. 02).

À época das ocupações muitas famílias se envolveram, pois os estudantes ficavam dentro das escolas, dormiam lá, e por vezes, tentativas policiais tentavam forçar a desocupação, então, direções de escola e mães se revezavam para responsabilizarem-se pelos estudantes.

Ouvindo as mães dos estudantes, percebia-se um enorme orgulho da participação deles, por outro lado receio de represálias, trazemos aqui o depoimento de Adriana Paz Lameirão<sup>74</sup>, “Eles estão quebrando o paradigma dominante na sociedade, a partir do qual são olhados e julgados: o de que adolescentes e jovens são irresponsáveis, alienados, bagunceiros, festeiros e etc. Estão mostrando que sabem o que querem e, no momento, querem ter voz, querem falar por si mesmos, querem uma escola pública e de qualidade. Essa quebra de paradigma tem colocado certa tensão entre os ocupantes da escola e alguns professores e membros da direção da escola. Nos primeiros dias, alguns deles foram à escola para certificarem-se de que nada havia sido depredado e de que nenhum espaço “proibido” a eles fora acessado. Acostumados ao autoritarismo, chegaram impondo-se, inclusive na base do grito, e não querendo escutar os alunos ou esperar sua vez de falar. Esse é um enfrentamento que vai perdurar ao longo da ocupação. Mas é positivo, porque nos faz questionar que tipo de escola queremos, que tipo de relação entre direção, professores e alunos queremos, enquanto sociedade. Queremos um modelo de educação que conforma os estudantes, ditando-lhes como devem ser, agir e como pensar ou queremos formar cidadãos, sujeitos políticos? Essa resposta é importante, pois dela depende a mudança da forma de fazer política que, hoje, a sociedade brasileira tanto repudia.

Mesmo com as lutas dos sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras, um na esfera federal e outro na estadual e com o protagonismo dos estudantes secundaristas nas ocupações das escolas na greve de 2016 no RS, há ainda uma forte lacuna de organização da resistência no estado do Rio Grande do Sul.

---

<sup>74</sup> Mãe de aluna que integrou a ocupação do Colégio Júlio de Castilhos e cientista política.

## 4 OFENSIVA NEOLIBERAL NO RS: UMA LEITURA DAS GESTÕES NA ÚLTIMA DÉCADA (2010 a 2021)

### 4.1 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA

Para organizar o corpus da pesquisa partiu-se de uma reflexão prévia que resultou na construção de um quadro metodológico inicial com a diagramação dos documentos que serviriam para uma pré-análise, exploração e tratamento dos dados contidos nos registros catalogados.

A compreensão dessa fase inicial de busca pelos documentos que faz parte do corpus da pesquisa<sup>75</sup>, pode ser verificada no **Apêndice A**.

Esse corpus é consolidado por uma base documental que compreende a legislação para a educação, recursos para a área e planejamentos das gestões governamentais de 2010 até 2021 no estado do Rio Grande do Sul.

A proposta de analisar as três gestões do estado do Rio Grande do Sul, foi concretizada à medida que contemplou o olhar para os três governos e para as medidas adotadas por elas no período de 2010 a 2020, no entanto avançou-se na análise até o ano de 2021.

Os limites da temporalidade do estudo foram ultrapassados, pois previa-se por ocasião da qualificação do projeto de tese, a análise das gestões de 2010 a 2020. No entanto, a temporalidade da pesquisa foi ampliada até 2021, tendo em vista dois fatores interligados: o momento sócio histórico que se impôs diante do tempo inicial previsto para a pesquisa e a última gestão estudada.

Dessa forma optou-se em consolidar os dados e a análise, dialogando com este tempo, tentando compreender no último ano analisado, como o governo atual se posicionou frente ao contexto pandêmico, sobretudo ao que diz respeito à área da educação.

---

<sup>75</sup> Conforme (BAUER e AARTS, 2002, p. 44), a palavra corpus (latim; plural corpora) significa simplesmente corpo. Nas ciências históricas, ela se refere a uma coleção de textos. Outra definição de corpus é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista com (inevitável) arbitrariedade e com a qual ele irá trabalhar (BARTHES, 1967, p. 96).

Na mesma medida em que, ampliando o tempo, deu-se importância para o terceiro ano de mandato do último governo, a abrangência da análise deste é ampliada proporcionando uma cobertura de análise mais qualificada.

Com a decisão de trazer a pesquisa até 2021 é justificada a intencionalidade de explorar contradições, conflitos e resistências vivenciadas entre Estado e Sociedade, em um contexto de crise sanitária, especialmente na composição da política da educação.

Questões como o retorno às aulas, dificuldades com o transporte público, merenda escolar, agenda do governo do Estado do RS na disputa entre os estados pela prévia da candidatura ao governo federal, foram inseridas nas discussões que justificaram a ampliação do tempo de pesquisa coleta de dados e respectiva análise dos referidos dados.

## 4.2 METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é quanti-qualitativa<sup>76</sup>, a metodologia utilizada compõe-se de um estudo de caso alargado e o método, uma pesquisa documental.

Conforme já sinalizado na apresentação deste trabalho, a escolha do objeto de tese não foi aleatória, possui uma relação estreita com a pesquisadora e suas vivências, portanto, entende-se a relação com essa pesquisa de forma engajada, conforme as discussões de Chauí (2006, p. 8) que entende a

[...] noção de engajamento como tomada de posição no interior da luta de classes contra a forma de exploração e dominação vigentes é possível diferenciar o intelectual que intervém criticamente, do ideólogo que fala a favor da ordem vigente justificando-a e legitimando-a.

---

<sup>76</sup> Por pesquisa quanti-qualitativa entende-se a utilização de duas naturezas de análise, o quantitativo para depuração, quantificação e agrupamento dos dados e o método qualitativo para conhecer o fenômeno estudado, Segundo SILVA (decisão pelo desenvolvimento de uma pesquisa quali-quanti envolve, além do interesse dos pesquisadores, o enfoque dado ao problema de pesquisa que, muitas vezes, depende de uma abordagem múltipla para ser adequadamente investigada. “Centralizar a pesquisa em um problema convida a conciliar abordagens preocupadas com a complexidade do real, sem perder o contato com os aportes anteriores” (LAVILLE 1999, p. 43). Segundo Malhotra (2001, p. 155), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística, a pesquisa qualitativa pode ser usada, também, para explicar os resultados obtidos pela pesquisa quantitativa”.

Com relação ao retraimento do engajamento, Chauí traz causas como o encolhimento do espaço público e o alargamento do espaço privado sob os imperativos da nova forma de acumulação do capital, conhecida como neoliberalismo, diz ela:

Um dos efeitos dessa situação é a transformação de direitos econômicos e sociais em serviços definidos pela lógica de mercado e a transformação do cidadão em consumidor. Ora, a democracia institui a cidadania como ação de contra-poderes sociais para a criação e garantia de direitos, graças à participação nas lutas políticas. Se os direitos conquistados nos embates do espaço público e na luta de classes são privatizados ao se transformar em serviços vendidos e comprados como mercadorias, o cerne da democracia é ferido mortalmente e a despolitização da sociedade é uma decorrência necessária (CHAUÍ, 2006, p. 9).

Tendo em vista as reflexões de Chauí e o entendimento de que o retraimento permite cada vez mais que os perigos da mercantilização avancem sobre a democracia e o direito dos trabalhadores, a presente tese buscou consolidar-se numa perspectiva de engajamento teórico e político.

Para traçar o caminho na realização do trabalho seguiu-se Bauer, Gaskell e Allum (2005), os autores indicam que uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados; um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica. Os autores citam quatro dimensões na investigação social, essas dimensões descrevem o processo de pesquisa, são eles: princípios de delineamento; geração de dados; análise de dados e interesses do conhecimento.

Dentre os princípios de delineamento, optou-se por um estudo analítico e comparativo dentro de uma abordagem quanti-qualitativa.

A opção pela pesquisa quanti-qualitativa deu-se em função da especificidade do objeto de estudo que exigiu uma análise primeiramente quantificada da representatividade dos dados e após aprofundada e comparativa do fenômeno que foi analisado. A abordagem qualitativa traz as interpretações necessárias ao trabalho, uma vez que esta responde, conforme Minayo,

[...] a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (2001, p. 21)

A adoção dos métodos de análise lexical e comparativo como opção metodológica se justifica com base na intenção de lançar o olhar de análise para o impacto do neoliberalismo nas gestões governamentais a partir de 2010 e compará-las, cada uma em seu tempo histórico, com vistas a responder ao problema de pesquisa.

Conforme Mendes,

A opção metodológica adotada não permite que me subtraia, como analista, aos viesamentos e opções pessoais, nem dá acesso a um qualquer lugar transcendente e onisciente. Complexifica só os resultados e as conclusões, e permite estabelecer ligações embora provisórias, entre os fenômenos em análise e descobrir similitudes e diferenças inesperadas. (2015, p. 2)

Para Ragin (apud MENDES, 2015), a análise comparativa qualitativa é baseada nos métodos de estudo de caso, neste caso, um estudo de caso alargado que investiga o mesmo objeto a partir de diferentes contextos e momentos históricos.

A proposta do trabalho parece estar em consonância com as principais caracterizações trazidas por esse autor que traz a análise comparativa qualitativa como sendo uma “análise holística que trata os casos como entidades globais, cujas relações entre as partes e o todo são estudadas no contexto onde se inserem, e sua causalidade é sempre conjuntural. (MENDES, 2015, p. 3)

A vantagem desse método de análise registra-se no fato de possibilitar o estudo de problemáticas que envolvem causas múltiplas e conjunturais.

### 4.3 CORPUS DA PESQUISA

O corpus documental da pesquisa, anterior a amostra final, contou com material diversificado, entre eles leis, resoluções, portarias, planos de governo, caderno de teses, revistas, cartilhas, cartas, vídeos, panfletos e fotografias, pode ser consultado no quadro metodológico através do Apêndice A.

**A pesquisa** envolveu vários dispositivos legais da área da Educação, documentos estes infraconstitucionais que se constituíram em base legal para orientar planos guia com diretrizes metas e estratégias para a política educacional em determinados períodos históricos no país e nos estados, no caso do trabalho ora estudado, o período de 2010 a 2021 (11 anos).

#### **No âmbito do Estado**

Os documentos **no âmbito do Estado**, na **esfera federal** eleitos para a análise foram, a Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010), o Plano Nacional de Educação vigente (PNE, 2014/2024) e a Emenda Constitucional de Contingenciamento de Gastos de 15/12/2016.

Na **esfera estadual** foi escolhido o Plano Estadual de Educação (2015-2025), uma vez que deveria seguir as diretrizes, metas e estratégias do Conselho Nacional de Educação e implementar no estado as políticas já esboçadas por aquele instrumento para o período investigado, bem como as plataformas de governo para a área educacional nos governos de 2010 a 2021.

Ainda na **esfera estadual**, foram trazidas para a análise, as três plataformas políticas, que foram defendidas nos palanques eleitorais e que foram vencedoras na disputa pelo governo do Estado para subsidiar a tomada de decisões para os respectivos períodos, ou seja, para amparar como plano político e pautar a governança da comunidade gaúcha a partir dos anos de 2011, 2014 e 2018, respectivamente. Tal decisão teve o objetivo de avaliar a confluência das propostas nas campanhas eleitorais, com as decisões tomadas após a posse do governo.

#### **No âmbito da Sociedade**

Neste âmbito a Instituição referida é o Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul- **CPERS**, e os documentos que subsidiaram a análise foram o Jornal

Sineta, alguns vídeos, cartilhas/2020; 2018; 2016 Revista Retratos da Escola, Carta aberta aos pais, Caderno de Teses/Congresso do CPERS-Educação Democracia e Direitos e Panfleto da 1ª greve do governo Sartori 2016, foram os materiais utilizados para a análise.

#### 4.4 CONHECENDO A HISTÓRIA DAS ORGANIZAÇÕES, ENTIDADES E DOCUMENTOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE PESQUISA

##### 4.4.1 Conferências Nacionais da Educação

As Conferências Nacionais da Educação-CONAE, existentes desde 1924, foram organizadas pela Associação Brasileira de Educação-ABE de 1927 até 1967, eram eventos nacionais e representavam as discussões dos intelectuais no campo educacional.

No período mencionado foram organizadas treze (13) Conferências pela Associação.

Entre os objetivos da ABE, segundo Vieira (2017) estava desenhar um projeto de intervenção social e cultural de grande magnitude, o qual foi identificado no discurso de um dos participantes da primeira Conferência que expressava o sentimento dos integrantes da Associação, conforme Vieira (2017), as palavras do conferencista Mário Pinto Serva denunciavam que:

O problema da educação do povo brasileiro é o mais nacional de todos os problemas. É o maior problema da história nacional. É quase o único problema nacional, porque a educação, generalizada e ampla, naturalmente por si, resolve todos os demais problemas. É a infraestrutura da organização coletiva (I CNE, Tese 103, 1927, np)

Sobre os temas das Conferências nos 40 anos citados, Vieira (2017), traz:

Entre os temas das CNEs, destacamos: organização nacional do ensino primário, na I CNE; o ensino secundário, na II CNE; subsídios para a elaboração do anteprojeto do Plano Nacional da Educação, V CNE; a educação física, na VII CNE; o conceito de educação democrática, na IX

CNE; subsídios para a lei de diretrizes e bases (LDB), na X CNE; financiamento da educação, na XI CNE; e educação para o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, na XIII CNE. As conferências obedeceram ao critério da anualidade apenas entre 1927 e 1929 e entre 1933 e 1935. Dois grandes hiatos são notados na periodicidade do evento entre 1936 e 1941 e entre 1957 e 1966.

O “hiato” nas ofertas das Conferências de que fala VIEIRA 2017, talvez se devesse ao desprestígio que a ABE começou a sofrer em função de alguns movimentos evidenciados por Mignot & Xavier,

As atividades da ABE reduziram-se muito quando a radicalização das lutas políticas em 1935 e a forte repressão movida pelo governo contra os educadores liberais culminaram com a demissão de Anísio Teixeira da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Depois da VII Conferência realizada em 1935, a VIII só veio a ser realizada em 1942 e IX apenas 3 anos depois. A profissionalização do campo pedagógico e a abertura de espaços definidos de atuação, entre outros espaços, provocaram o esvaziamento da Associação Brasileira de Educação. (MIGNOT & XAVIER, 2004)

Todos os temas tratados nas Conferências pressupunham uma intenção por parte da ABE, de que orientassem políticas públicas da Educação, tendo como centro de aplicação, o Estado, ainda em Vieira (2017):

Os temas discutidos na ABE e nas CNEs refletem demandas do Estado, assim como identificamos que os abeanos compreendiam os resultados das CNEs como subsídios para as políticas públicas de educação. Lourenço Filho, destacado quadro da ABE, afirmou que: as conferências nacionais de educação não devem nem podem ser congressos de natureza técnica ou científica. O que devem é constituírem-se como centros de estudo de uma política nacional em matéria educativa. Uma intenção social profunda deve animá-las, mesmo porque só essa intenção as explica e as recomenda ao apoio e confiança dos governos (ABE, Notícias da II CNE, 1929, p. 21).

No momento histórico das Conferências que relatamos nesse contexto, a ABE como organizadora, disputava espaços para estabelecer-se na política federal e estadual tentando garantir uma política nacional da educação que mais tarde culminaria na 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 4024/1961.

Após o golpe militar de 1964, foi editado um decreto que transferiu a responsabilidade da realização da Conferência Nacional da Educação para o Ministério da Educação.

De lá para cá as Conferências são chamadas pelo governo federal, através do MEC que passa a ter o controle no encaminhamento da política educacional e nesse contexto surge o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais- IPÊS, que em 1968 lança mão da organização de um fórum de educação que trataram de nomear como a “educação que convinha”, segundo portal INEP, reuniu empresários, militares, profissionais liberais, intelectuais e quadros do MEC.

No documento que compõe a caminhada da educação brasileira, contido no portal do MEC, consultado em dezembro de 2021, não foi possível identificar a presença das Conferências Nacionais de Educação após 2010, conforme **figura 1**. As conferências de 2014, 2018 e a que está prevista para 2022 podem ser encontradas somente na página do Fórum Nacional da Educação, que foi instituído pela portaria ministerial nº 1407, a partir da 1ª CONAE.

**Figura 1 – Site do MEC- Notícias da CONAE 2010**

The image shows a screenshot of the MEC website's 'CONAE - Apresentação' page. The header is green with the 'Ministério da Educação' logo and a search bar. A sidebar on the left lists various educational services. The main content area is titled 'CONAE - Apresentação' and contains text describing the National Conference of Education (CONAE) as a democratic space for national education development, organized by the Public Power. It mentions the 2010 event in Brasília and the 2009 event in São Paulo.

O Fórum é responsável pela convocação, planejamento e coordenação das Conferências Nacionais de Educação.

A Conferência deve ser realizada a cada quatro anos, é um instrumento de discussão da sociedade civil acerca das prioridades em educação para o país.

#### 4.4.2 Os Planos Nacionais da Educação

Atualmente, das Conferências nascem os Planos Nacionais de Educação, mas nem sempre foi assim, a história que se tem é o percurso da colonização até a República sem nenhum planejamento e investimento em Educação.

A partir de 1930 então, o cenário da educação começa a ser pensado e alterado, numa configuração modesta, mas vislumbrando uma aposta na área, pelo governo de Getúlio Vargas, que cria o Ministério da Educação e Cultura e por conseguinte institui o Conselho Nacional de Educação para criar um Plano Nacional para a Educação que tinha a intencionalidade de pensar no “desenvolvimento sócio econômico e social do país, a criação de empregos e diminuição da pobreza.” (AMORIN, COLOMBO et al. 2013 apud FERREIRA, 2011).

Os Planos remetem ao planejamento, metas, estratégias e investimentos e são tentativas de visualizar objetivos comuns para a educação brasileira. No contexto histórico da era Vargas, foi pensado por um governo populista e nacionalista que pretendia dar uma marca para o país entendendo que o caminho para o desenvolvimento seria a educação, essa crença e intenção de investir na área está contida no trabalho de VIEIRA, RAMALHO E VIEIRA 2017, p. 66:

[...] através dela acreditava-se que todos os problemas do país (estruturais, financeiros, entre outros) iriam se resolver. Com o ideal de realizar projetos de leis que culminassem no propósito de uma nação forte através da educação criou-se então o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930) tendo como titular Francisco Campos, o que já mostrava a intenção de unificar a educação brasileira (VIEIRA, RAMALHO E VIEIRA 2017, p. 66)

Foi criado então o Conselho Nacional- CNE para desenhar o Plano da Educação para a nação brasileira.

Em 1931 já se falava nas necessidades de atender às especificidades de cada região do país, para o esboço de um plano educacional para o Brasil, pensando em ouvir os segmentos da sociedade envolvidos com a pauta da educação em cada recanto, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, se fortalece essa ideia de organização, no entanto mesmo a Constituição de

1934 tendo previsão de um Plano nacional, este não se viu implementado e o planejamento das políticas educacionais não foi concretizado.

Sem a concretização do PNE, restou reforçada a educação como prerrogativa das classes mais privilegiadas, pois o governo pautou o desenvolvimento sem preocupar-se em implementar as políticas da educação conforme a legislação, conforme pretendia inicialmente, e em 1937 com o golpe, o Plano foi engavetado.

No governo que sucedeu o 1º Governo de Vargas, em 1946, com tendência liberal, a educação ficou subserviente aos interesses do mercado de trabalho, não houve nenhuma discussão e implementação do PNE.

No segundo governo Vargas (1951-1954), conforme a própria Fundação Getúlio Vargas por Bohemi:

A Educação continuava sendo, portanto, um grande problema no início da década de 1950, conhecida na história brasileira como a década do desenvolvimentismo. A aura desenvolvimentista expunha com mais nitidez a precariedade educacional dos brasileiros. O segundo governo Vargas, conhecido pelo impulso nacionalista ao desenvolvimento, ficou devendo muito, se o que estiver em pauta for educação. E quase não se fala de educação nesse período. São tão silenciosas as fontes que, se quiséssemos, poderíamos resumir estas notas à criação de institutos e instituições de administração superior que, de fato, impulsionaram o projeto institucional do país (FGV, ano).

Somente em 1962, após a primeira LDBEN, é que foi implementado o 1º PNE, mas, não configurou como um Plano discutido e originado das bases municipais e estaduais, surge como organização para ser executado em 8 anos, um esboço de regras para viabilizar investimentos financeiros com vistas ao atingimento de metas.

Se por um lado este PNE seguia uma orientação meramente econômica sem ouvir os estados e municípios em suas bases, por outro lado o golpe militar de 1964, descentralizou a responsabilidade de elaboração do PNE, repassando aos estados e municípios esta demanda.

Segundo Saviani, (2008, p. 299), após o golpe militar, com o advento da Constituição de 1967, foi eliminada a vinculação orçamentária que obrigava a União, Estados e Municípios a destinarem um percentual de suas receitas para a área da Educação.

A vinculação orçamentária estava prevista nas Constituições de 1934 e 1946, e sua desvinculação desobrigou esse repasse, dessa forma o governo passou a reduzir progressivamente os recursos da educação e ainda relativizou o princípio da gratuidade do ensino, favorecendo a privatização do Ensino.

Com o tratamento dado à Educação nesse momento da história, inviabilizou-se a realização de um plano nacional para a Educação, de acordo com os autores:

Com o PNE sem força, sem comprometimentos financeiros efetivos na educação, o objetivo de uma estrutura escolar com objetivos nacionais únicos com metas democráticas e humanizadoras, como havia sido apontado há décadas atrás, já não era mais sua principal vertente, nem sequer tangenciava esse ideal (VIEIRA, RAMALHO e VIEIRA, 2017, p. 69).

Após o período militar, com a Constituição de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, o Plano Nacional de Educação, é resgatado no corpo da Carta, descrito no art. 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I—erradicação do analfabetismo; II—universalização do atendimento escolar; III—melhoria da qualidade do ensino; IV—formação para o trabalho; V—promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI—estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 então segue a Constituição trazendo em seu artigo 9º:

A União incumbir-se-á de:  
I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;  
II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;  
III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;  
IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; [\(Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015\)](#)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. [\(Vide Lei nº 10.870, de 2004\)](#)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Definido na LDB de 1996, em 2001 é aprovado pelo Congresso Nacional o PNE, com duração de dez anos (10) e a partir desta data, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam com base no Plano Nacional de Educação, elaborar seus planos decenais correspondentes.

O segundo PNE nasce no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, onde as relações com o mercado financeiro internacional estavam cada vez mais estreitas, e o modelo de gestão se comprometia com o setor privado, segundo Saviani:

Para além desse fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (SAVIANI, 2008, p. 300-301).

Os debates que envolvem a política da Educação estão sempre em pauta, essa área é reconhecidamente importante para o desenvolvimento da nação, socialmente, cientificamente e também economicamente, porém mesmo havendo consenso sobre sua importância, ela surge no campo das disputas por recursos financeiros, e sendo assim, forças a tensionam, a cerca disso, nos fala Trópia:

Estas forças políticas - que são as mesmas que apoiaram a plataforma neoliberal implementada nos anos de 1990 pelos governos Collor, Itamar e FHC-, eram eminentemente privatistas, ou seja, defendiam os interesses do grande capital, em particular do capital financeiro, em detrimento dos setores populares e dos ideais igualitários e redistributivos que uma educação pública de qualidade poderia realizar. Estes vetos são coerentes com a política econômica e social do governo FHC, uma política econômica de natureza neoliberal e uma política social de natureza compensatória (TRÓPIA, 2002, p. 23).

A lei que aprovou o PNE de 2001 foi duramente criticada e o PNE reduzido ao status de uma Carta de Intenções. Tal redução de importância tinha como justificativa a forma como o governo duelou com a sociedade na disputa por um projeto de acordo com os compromissos da campanha eleitoral.

A organização surge a partir da promulgação da LDB de 1996, segmentos importantes da sociedade começaram a discutir uma proposta de PNE que nasce do “Fórum Nacional em defesa da Escola Pública”, e em 1998 é encaminhada através do Projeto de lei nº 4155/98, pelo deputado Ivan Valente, reunindo as discussões e anseios da sociedade brasileira, representado por pais, educadores, parlamentares e movimentos sociais.

Tal projeto de lei possuía a indicação de ampliação do gasto público de menos de 4% em 1990 para 10% ao final do primeiro decênio do PNE.

O governo desengavetou um projeto de PNE, que segundo Valente e Romano tinha compromisso com a:

[...] permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade (VALENTE e ROMANO, 2002).

O projeto da sociedade recebeu nove vetos, um dos mais importantes foi em relação a vinculação do PIB de 7% para sustentar a política educacional no país durante o período em todas as etapas e modalidades de educação. Os vetos conforme Trópia:

Todavia, foram feitos nove vetos ao Projeto aprovado pela Câmara, os quais Fernando Henrique Cardoso, na ocasião, justificou como necessários em função de decisões da área econômica. Pois bem, é forçoso reconhecer que estes vetos atendiam a objetivos políticos claros: o controle de gastos públicos com a área social. Mais precisamente, condiziam com um dos pilares do neoliberalismo, qual seja a política de redução de gastos sociais. Ademais, tratava-se de uma exigência do Banco Mundial que constringia os governos dos países dependentes a reduzir o déficit público, a equilibrar as contas públicas, sobretudo, naquelas rubricas utilizadas com as políticas sociais (TRÓPIA, 2011, p. 22)

Nessas condições o PNE atravessou dois governos FHC e LULA e mesmo sem o investimento do percentual (7% do PIB) proposto na lei, vetado por Fernando Henrique para a implementação do PNE, algumas conquistas importantes a partir de 2003, foram possíveis, segundo Aguiar:

O PNE 2001-2010 tem como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Os setores organizados da sociedade civil que se envolveram na construção do PNE emperravam que, a despeito das dificuldades de ordem política e administrativa, este se configurasse como um plano de Estado, não um plano de governo, desde que ultrapassaria, pelo menos, o período de duas gestões governamentais. Aliás, vale ressaltar que, dois anos após a aprovação do PNE, houve mudança do governo no Brasil e a agenda das políticas educacionais, a partir de 2003, foi reorientada, com ênfase, sobretudo, na expansão da educação pública de qualidade (AGUIAR, 2010, p.712).

Em 2009 foi realizada uma avaliação do PNE em curso, de 2001 a 2008, com o objetivo de identificar quais os ganhos ocorridos até aquele momento e também as dificuldades ao cumprimento das metas, essa avaliação foi coordenada e supervisionada pela Secretaria Executiva Adjunta do MEC, uma equipe de especialistas do MEC, com o apoio técnico do INEP.

Segundo o Relatório do PNE:

Dois anos após a aprovação do PNE, o Brasil passou por um processo de alternância no poder, fundamental para a consolidação democrática. As políticas educacionais ganharam vitalidade e visibilidade na agenda pública e, a partir de 2003, reorientadas, produziram avanços nos marcos regulatórios para a Educação Básica e para a Educação Superior, sobretudo na expansão e defesa de uma educação pública de qualidade a partir do binômio inclusão/ democratização. Muitas foram as iniciativas tomadas, merecendo particular destaque a proposta de reforma universitária, a avaliação da educação superior, a busca da consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, a implementação de políticas de ações afirmativas e, no plano estrutural, a criação do Fundeb, que substituiu o Fundef (PNE, 2009, p. 14).

No entanto muitas críticas ainda foram realizadas neste período, eis que expectativas por parte dos trabalhadores de todas as áreas, do partido dos trabalhadores e dos movimentos sociais estavam na direção da adoção pelo governo Lula de uma política desenvolvimentista contrária ao projeto neoliberal existente.

A expectativa maior no campo da educação era a suspensão do veto aos 7% do PIB para a educação e de que as políticas educacionais avançassem em direção a equidade social, diminuição das desigualdades, oferta de educação pública gratuita e de qualidade à todas e todos os brasileiros, mas naquele momento, as expectativas não se concretizaram e os vetos ao PNE foram mantidos, entendido por Trópia:

[...] que a adoção de um Plano de Desenvolvimento da Educação e a manutenção dos vetos ao Plano Nacional de Educação refletem as disputas que o governo Lula enfrentou e, mais precisamente, os interesses que ele priorizou. O governo Lula não rompeu com a lógica do capital financeiro, embora tenha realizado mudanças na política econômica em função de pressões advindas de setores sociais. O governo Lula manteve a política de juros altos (taxa Selic), aumentou nos primeiros anos as metas de superávit primário - de 3,75% para 4,25% do PIB, de forma unilateral e acima do acordado com o Fundo Monetário Internacional (FMI) -, satisfazendo assim os interesses do capital financeiro (TRÓPIA, 2011, p. 27).

Ao final do decênio 2001/2010, o PNE foi avaliado, e inicialmente conforme Moço,

A esmagadora maioria dos municípios e estados não aprovou uma legislação que garantisse recursos para chegar lá, nem punição para quem descumprisse as ações previstas por ele. A União também não ajudou, pois o artigo que recomendava o investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação foi vetado pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso. "Sem verba definida, não dá para cobrar ações dos governos municipais e estaduais", argumenta Mozart Neves Ramos, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidente-executivo do movimento Todos pela Educação (MOÇO, 2010)

O PNE de 2011 foi gerado, segundo as Notas Técnicas do MEC, após um amplo debate na CONAE de abril de 2010, que possibilitou um diagnóstico e por consequência a elaboração de 20 metas.

O governo comemorava os investimentos públicos realizados nos últimos anos, ou seja, a amplitude do FUNDEF que passa a ser FUNDEB, a criação do Piso Nacional dos Profissionais da Educação, maior abrangência da permanência de estudantes na escola e com a proposta do novo PNE, apostava no aumento dos investimentos na ordem de 7% do PIB.

Este PNE foi encaminhado pelo MEC ao Congresso Nacional em 15/12/2010 e aprovado pela Câmara dos Deputados em outubro de 2012, quase dois anos após, numa demonstração clara de inoperância dessa instância para processar um projeto de lei.

Em linhas gerais o PNE de 2014/2024 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, aprovado pela lei 13.005, de 25 de junho de 2014, evidencia seu compromisso com a qualidade da educação, sendo o IDEB como instrumento de monitoramento.

#### **4.4.3 Emenda Constitucional do Contingenciamento de Gastos**

Duas propostas originaram a Emenda Constitucional nº 95, também chamada de E.C do Teto dos Gastos Públicos que foram a PEC 241 na Câmara dos Deputados e a PEC 55 no Senado Federal, ambas chamadas de PEC da Morte.

A EC 95 alterou a Constituição Brasileira de 1988 e instituiu a limitação de gastos durante 20 anos, nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

O maior impacto da Emenda Constitucional 95, na área da educação, foi a inviabilização da implementação do Plano Nacional da Educação.

Segundo Mariano:

A Emenda Constitucional n.º 95/2016 foi resultado das Propostas 241 e 55, que tramitaram, respectivamente, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, alcançando sua votação final, em segundo turno nesta última casa legislativa, no dia 16 de dezembro de 2016. A partir de então, foram inseridos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) vários dispositivos que implementaram um novo regime fiscal com um limite para os gastos do governo federal, que vigorará pelos próximos 20 (vinte) anos. Esse novo regime valerá, portanto, até 2036, sendo o teto fixado para 2017 correspondente ao orçamento disponível para os gastos de 2016, acrescido da inflação daquele ano. Para a educação e a saúde, o ano-base será este 2017, com início de aplicação em 2018. Qualquer mudança nas regras só poderá ser feita a partir do décimo ano de vigência do regime, e será limitada à alteração do índice de correção anual (MARIANO, 2019).

#### **4.4.4 Os Planos Estaduais de Educação**

Os governos estaduais de posse da aprovação do PNE e conforme preceitua a Constituição Federal nos seus dispositivos legais, deverão em regime de colaboração com a União, os Municípios e o Distrito Federal, elaborarem seus planos ou adequá-los à nova lei.

Com o objetivo de atingir as metas do plano nacional, os planos estaduais deverão no prazo de um ano estarem em vigência.

Os Planos Estaduais de Educação constituem-se em ferramentas imprescindíveis na implementação de estratégias para a melhoria da qualidade da educação nos Estados e Municípios, amparam Souza & Menezes:

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades (SOUZA & MENEZES, 2017, p. 3).

No estado do Rio Grande do Sul encontrou-se somente um Plano Estadual de Educação-PEE, para o período pesquisado, com vigência de 2015-2025 e, aprovação através da lei Nº 14.705, DE 25 DE JUNHO DE 2015 que instituiu o referido PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Em consulta à Secretaria Estadual de Educação-SEDUC/RS para identificar o PEE relativo ao período anterior de 2005 a 2015, obteve-se a resposta que consta no **anexo A**, onde a SEDUC solicita mais prazo para o pedido e posteriormente, através do **anexo B**, nega a existência do mesmo.

#### **4.4.5 Plataformas políticas**

O registro das plataformas políticas dos candidatos aos pleitos municipais, estaduais ou federais até 2009, não era requisito para homologação das candidaturas, uma vez que não existia previsão legal para a inserção desse importante documento no ato da oficialização das referidas candidaturas, conforme lei 9.504, art. 11.

Com a nova redação ao artigo 11 da lei de 1997, o artigo passa a cobrar dos candidatos à Chefia dos Executivos, apresentação à Justiça Eleitoral, juntamente com o seu requerimento de registro de candidatura, uma via impressa e outra digitalizada de sua plataforma ou plano de governo.

Caso não seja cumprido o requisito da lei, o registro da coligação não é homologado.

Mesmo sem previsão de sanção para os candidatos que não cumprirem o seu plano de governo, este é publicizado à sociedade pela imprensa por ocasião do registro junto à Justiça Eleitoral.

##### **4.4.5.1 Governo Tarso Genro**

O Programa de Governo de Tarso Genro, lançado na campanha de 2010, propôs uma unidade popular pelo Rio Grande entre partidos de esquerda, reuniu o

PT, PSB, PCdoB e PR e tinha como lema “RIO GRANDE, DO SUL, DO BRASIL, DO MUNDO”.

O documento, com 64 páginas, foi considerado um convite à sociedade para contribuir num grande diálogo por um futuro mais promissor, uma vez que o Brasil havia crescido, mas o Estado do RS “bem menos”.

As ideias expostas no programa de governo tinham crença num novo mundo de desenvolvimento econômico com distribuição de renda com possibilidades de interação e cooperação, “governar para as pessoas e com as pessoas é o que nos move” (Programa de Governo, 2010, p. 12).

A proposta de plano conclamou todos os segmentos para dialogar para construir um Rio Grande que crescesse no ritmo do país, para isso propunha recuperar o papel dos Conselhos Estaduais, estabelecer uma nova relação com os servidores públicos através do Programa de Retomada do Desenvolvimento Econômico Social do Rio Grande do Sul - ProRedes, dando origem ao Redes Educação que estabeleceria a política educacional para o período de gestão 2011-2014, com base na democratização da educação em três dimensões: a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento com qualidade social.

#### **4.4.5.2 Governo José Ivo Sartori**

A campanha de Sartori fez coligação contando com o apoio de 8 partidos políticos, sendo eles, PMDB, PSD, PSB, PPS, PHS, PT do B, PSL, PSDC.

Com o slogan “O NOVO CAMINHO PARA O RIO GRANDE”, o Plano de Governo de José Ivo Sartori e José Paulo Cairoli, possui 52 páginas e indicou objetivos gerais de campanha apresentando problemas e desafios da economia e compromisso com a reforma política.

Com relação à educação e com dados do Censo de 2013, o documento destaca como desafio do Estado, melhorar a qualidade a gestão e a infraestrutura escola, sinaliza para dois grandes problemas, um de natureza política que seria a

falta de diálogo do Sindicato dos professores com o governo e o segundo refere ao desempenho insatisfatório da aprendizagem, expressa nas avaliações (IDEB).

No documento expressa que a área da educação é a “variável mais potente para garantir a igualdade de oportunidades, a base de uma sociedade democrática e aberta ao esforço e ao êxito individual e coletivo”.

O Plano reconhece que a remuneração dos educadores e educadoras precisa ser melhorada, mas a vincula ao orçamento (p. 20). Prevê algumas metas que são: “Investir na qualificação dos professores, intensificar iniciativas de melhoria da gestão e de gestores, incrementar o recrutamento de pessoal valorizando conhecimentos específicos, adotar estratégias pedagógicas compatíveis com as deficiências diagnosticadas e com as melhores experiências nacionais e internacionais, redobrar esforços para dotar, progressivamente, nossas escolas de equipamentos e meios que potencializam a aprendizagem, tais como laboratórios, bibliotecas e salas digitais e finalmente, mas não menos importante, dar continuidade aos esforços de avaliação permanente do desempenho dos alunos, não apenas para medir os resultados, mas também para permitir o justo e emulador reconhecimento de professores e alunos (Plano de Governo, 2010, p. 19).

#### **4.4.5.3 Governo Eduardo Leite**

Com o Slogan “Vamos Rio Grande”, e apoiado pelos partidos do PSDB, PTB, Progressistas, PPS, PRB, PHS e Rede, o plano de governo de 25 páginas, de Eduardo Leite anunciava um Estado em um momento de dificuldade extrema, denunciava a “irresponsabilidade com as contas, crescimento desordenado da máquina sem correspondência no interesse público”.

O programa possui como base o movimento “RUMOS”:

uma plataforma colaborativa, plural e inovadora, com a participação de partidos políticos, entidades e da sociedade civil, cujo objetivo é propor alternativas para o futuro. O Rumos reuniu nos meses de maio e junho deste ano painelistas de renome e 440 especialistas em gestão e finanças, desenvolvimento, educação, segurança e saúde, desenvolveu dezenas de workshops para produzir um retrato realista da situação atual do Estado (Plano de Governo, 2010, p. 4)

O plano se cerca de análise com relação a crise considerando que:

O Estado, que está na raiz da crise, agravada mais ainda pela recessão dos últimos anos, cobra caro demais para existir. Perdeu receitas durante décadas e, salvo exceções, nunca reduziu despesas. Esse Rio Grande perdulário, que desdenha da austeridade, de expressão cada vez menor, deveria ser, na realidade, apenas um meio para facilitar a vida da sociedade, não um fim em si mesmo. É preciso liberar espaço para a energia e o talento empreendedor, habilidades que ninguém precisa nos ensinar pois elas estão no nosso DNA. É imperioso dar oportunidade para o gaúcho mostrar o que sabe bem: gerar desenvolvimento, emprego, renda, exercitar seus dotes, aquecer a economia (Plano de Governo, 2010, p. 6).

#### 4.5 FERRAMENTA DE ANÁLISE

A escolha da ferramenta de análise se deu pela necessidade e exigência de uma melhor e mais transparente forma de avaliar e discutir os dados contidos nos documentos que integram o corpus da pesquisa, para obtenção dos resultados.

As reflexões sobre a depuração dos dados e análises acadêmicas mais fidedignas, surgem a partir de 1980, mas é na década de 1990, no Brasil, que, conforme Justo e Camargo (2014), inaugura-se o uso mais frequente de softwares para análise de textos, tais como o “*Ethnograph*, o *NUD\*it* e o *Atlas TI*”, afirmam os autores que:

Atualmente esses pacotes fazem parte de um grupo de ferramentas importantes ao desenvolvimento dos estudos qualitativos, denominados *Softwares de Análises de Dados Qualitativos (SADQ)*, predominam nesses softwares as funções de codificação e recuperação de informações (JUSTO e CAMARGO, 2014, p. 42).

Justo e Camargo (2014) ainda mencionam a tradição francesa na década de 1980, no uso de softwares e programas para a análise dos dados mais voltados para uso estatístico e posteriormente para além das estatísticas clássicas, no entanto, a unidade de análise era sempre a palavra. Com o surgimento do software ALCESTE (*Analyse Lexicale par Context d’um Ensemble de Segments de Text-*) avançou-se para a recuperação do contexto e ampliação das possibilidades de abrangência em que as palavras ocorriam, promovendo uma credibilidade maior nas interpretações das análises.

A partir do ALCESTE, introduzido em 1998 no Brasil, surge o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de*

*Questionnaires*), software livre e gratuito que também trabalha na análise por Classificação Hierárquica Descendente-CHD de REINERT, agregando além da CHD outras análises lexicais.

O IRAMUTEQ é utilizado na versão em português, desde 2013 no Brasil, especialmente nos volumes maiores de documentos, contido nos corpus de pesquisa.

Para a análise dos documentos que compõem o corpus da pesquisa utilizou-se então, o software IRAMUTEQ, que possibilitou a análise lexical de dados textuais, segundo Justo e Camargo:

As análises lexicais se constituem de uma família de técnicas que permitem utilizar métodos estatísticos aos textos. Esse tipo de análise permite explorações poderosas dos materiais textuais, especialmente porque viabilizam a construção de categorias naturais, a partir do uso e algumas técnicas estatísticas no campo dos dados qualitativos (JUSTO e CAMARGO, 2014, p. 40)

A análise lexical é produzida a partir das palavras contidas nos textos calculados estatisticamente e após, discutidos pelo pesquisador. Pela perspectiva de Justo e Camargo, a análise lexical se dá na proporcionalidade inversa da análise de conteúdo, uma vez que, nessa análise, “os dados são sistematizados a partir da identificação e organização do seu vocabulário para depois serem interpretados (JUSTO e CAMARGO, 2014. p. 41).

Acrescentam ainda os autores que o método utilizado pelas análises lexicais não é sensível a arbitrariedades por quem o “codifica”, diminuindo as chances de subjetividade, nas “análises dos textos ou no viés do pesquisador”.

Os cálculos estatísticos ocorrem por trás das interfaces, mas necessitam do manejo do pesquisador para “garantir as decisões que comandam os bancos de dados, ou seja, tratamento dos dados e sua consequente análise” (JUSTO e CAMARGO, 2014, p. 45)

#### 4.6 PROCESSO DE ANÁLISE

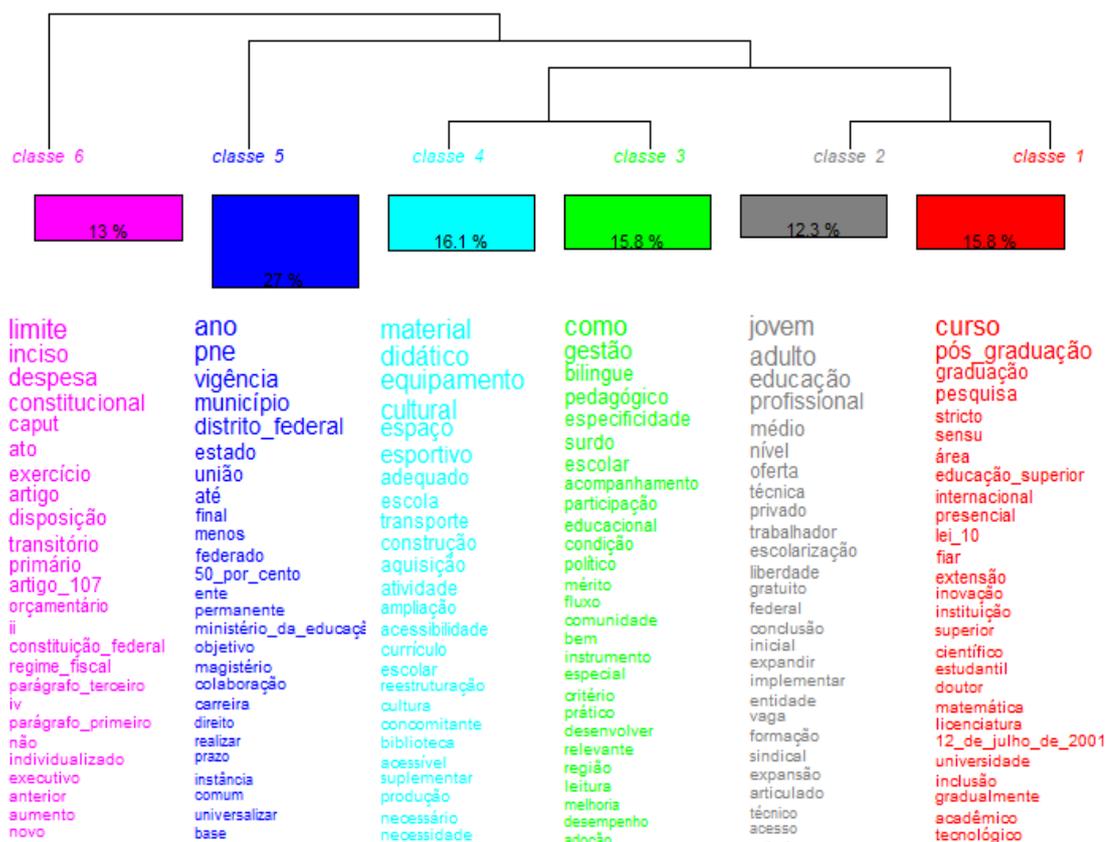
Os documentos que compuseram a amostra final foram: o plano nacional da educação (2014-2024); o plano estadual da educação (2015-2025); as três plataformas de governo, sendo cada uma delas de acordo com o período do mandato de Tarso Genro (2011-2014), José Ivo Sartori (2015-2018) e Eduardo Leite (2019-2021); os documentos do sindicato, caracterizados como os documentos da resistência. Eles foram analisados com o auxílio do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que possibilita a realização de análises estatísticas de dados textuais, ou seja, análises lexicais (CAMARGO & JUSTO, 2013). Os seis *corpora* foram analisados a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que executa sucessivas partições de texto, gerando os segmentos de texto (ST) de acordo com os seus respectivos vocabulários. Após esse processo, os segmentos de texto foram distribuídos em classes lexicais seguindo uma lógica de coocorrência e, conseqüentemente, semelhanças e distanciamentos, sendo representados por meio de dendrogramas (SOUSA et al., 2020).

#### 4.7 RESULTADOS

O primeiro banco consiste na análise do Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005 de 2014), nas suas Metas e Estratégias e na Emenda Constitucional nº 95 (Teto de Gastos)

A **figura 2**, refere-se ao Plano Nacional da Educação e na Emenda Constitucional nº 95, com um aproveitamento de 85% do corpus. Ele se divide de acordo com as aproximações e distanciamentos dos segmentos de texto e se organizam em classes discursivas que formam o dendrograma. Cada classe possui um arquivo com os segmentos de texto que as representam de acordo com as cores.

Figura 2 - Banco 1- Plano Nacional da Educação e Emenda Constitucional nº 95



A primeira Classe a se formar foi a Classe 6, denominada Leis e Regulamentações, ocupando uma porcentagem de 13% do *corpus*. Ela é objetivamente representada, em geral, pela parte que organiza legalmente e regulamenta os gastos com o ensino em seus diversos níveis, isso a partir de incisos, artigos, leis, entre outros, para alcançar a melhor forma de seu funcionamento. Como pode ser visto em: "emenda constitucional de número 95 de 15 de dezembro de 2016 altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal e dá outras providências as mesas da câmara dos deputados e do senado federal nos termos do parágrafo terceiro do artigo 60 da constituição federal promulgam a seguinte emenda ao texto constitucional" e "artigo primeiro o ato das disposições constitucionais transitórias passa a vigorar acrescido dos seguintes artigos 106 107 108 109 110 111 112 113 e 114".

Em seguida, a Classe 5, denominada Planos, Metas e Estratégias, originou-se e ocupou 27% do *corpus*. Em geral, estão presentes os planos, metas e estratégias organizados com base em leis tanto do Estado, quanto da União, para conseguir atingir seus objetivos para a educação em todos os níveis e de acordo

com a realidade de cada local. Como pode ser observado em: “precedida de consulta pública nacional proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental” e “o ministério da educação em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional elaborará e encaminhará ao CNE até o segundo ano de vigência deste pne”.

Em uma nova partição do subcorpora, surge a Classe 4, denominada Instrumentos Físicos e Pedagógicos, ocupando 16,1% do *corpus*. Nela, encontram-se assuntos relacionados ao espaço físico das escolas, sendo essa um ambiente que deve ser interligado com a comunidade em que se insere e com eventos culturais e esportivos, por exemplo, bem como possuir acessibilidade em seus currículos e atividades. Como pode ser observado em: “conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência trabalho linguagens tecnologia cultura e esporte garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios a produção de material didático específico a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas esportivas e culturais” e “manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência por meio da adequação arquitetônica da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva”.

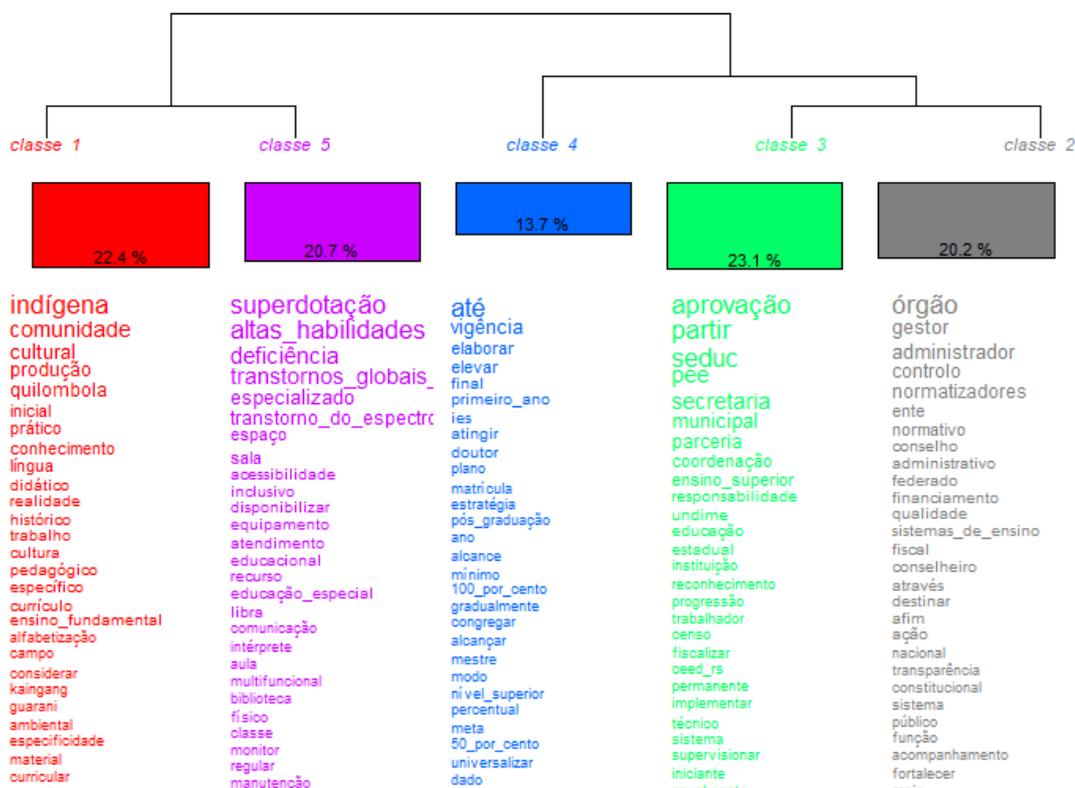
Nessa mesma partição, teve origem a Classe 3, denominada Gestão Pedagógica, representando 15,8% do *corpus*. Ela faz referência às condições da gestão pedagógica, a organização das escolas, bem como de seus currículos, e a articulação dos assuntos aprendidos em uma série com a série seguinte, respeitando o conhecimento, o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes. Como pode ser visto em: “disciplinar no âmbito dos sistemas de ensino a organização flexível do trabalho pedagógico incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local a identidade cultural e as condições climáticas da região” e “manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do aluno com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar estudos de recuperação e progressão parcial”.

Já na última partição, tem-se a Classe 2, denominada Educação Profissionalizante, representando 12,3% do *corpus*. Ela faz referência aos objetivos voltados para a educação inclusiva e profissionalização da população jovem e adulta, de forma a articular o nível médio com o ensino técnico profissionalizante, expandindo as possibilidades de trabalho a partir dessa formação e trazendo benefícios de sua atuação para a própria região. Como pode ser visto nos seguintes segmentos de texto: “estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito por meio de apoio técnico e financeiro do governo federal” e “ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico”.

Por outro lado, a Classe 1, denominada Ensino Superior, ocupou uma maior porcentagem do *corpus*, 15,8%, e também faz referência aos objetivos da educação para a população jovem adulta. Entretanto, nessa Classe, há um contexto específico de atuação, que é o ensino superior, com o seu tripé base de ensino, pesquisa e extensão, pensando na formação acadêmica e científica continuada de pesquisadores e professores. Como pode ser visto em: “ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 doutores por 1000 habitantes aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira” e “elevar o padrão de qualidade das universidades direcionando sua atividade de modo que realizem efetivamente pesquisa institucionalizada articulada a programas de pós graduação *stricto sensu*”.

O segundo banco consiste no Plano Estadual da Educação, que obteve um aproveitamento de 79,95%, configurado pelo dendrograma apresentando as classes em clusters da **Figura 3**. Ele passou por 4 partições e resultou em 5 Classes.

Figura 3 - Banco 2- Plano Educação do Rio Grande Estadual da do Sul- PEE \_ Dendrograma



Seguindo a ordem de partição, inicialmente, foi originada a Classe 4, denominada Metas e Estratégias, sendo a menor delas, representando 13,7% do *corpus*. Ela traz metas e estratégias relacionadas à educação infantil, fundamental e superior, que buscam alcançar a partir de ações planejadas e baseadas em dados estatísticos, e em conjunto com a sociedade por meio de consultas públicas. Esses objetivos visam a melhoria na qualidade de ensino, na infraestrutura e no sucesso escolar. Como pode ser visto em: “a partir de fundamentações conceituais sobre educação integral ampliando para 47 por cento de escolas e atendendo 20 por cento dos estudantes até 2019 e cumprindo o alcance total da meta até o final da vigência do pee a partir de reestruturação do espaço físico recursos humanos e financeiros” e “diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média estadual garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade até o último ano de vigência deste pee as diferenças entre as médias dos índices do estado e dos municípios”.

Em seguida, surgiu a Classe 1, denominada Populações e Culturas, ocupando 22,4% do *corpus*. Em geral, está presente a ideia de que há a necessidade de adequar o sistema de ensino para alcançar o conhecimento que

populações como as indígenas e quilombolas já possuem. Além disso, ter acesso, conhecer e respeitar as mais diversas realidades das populações, incluindo-as. Como pode ser visto em: “respeito e valorização da diversidade etnicorracial compreendidos como requisitos para o pleno desenvolvimento de pessoa preparo para o exercício da cidadania e padrão de qualidade da educação e que atenda a todas as áreas de atuação nas escolas de educação infantil” e “assegurar pelos sistemas de ensino que em 3 anos todas as instituições de educação infantil tenham formulado seus projetos político pedagógicos e culturais e regimentos escolares com a participação das comunidades envolvidas adequando-os às normas dos respectivos sistemas de ensino”.

Compartilhando o mesmo subcorpora, tem-se a Classe 5, denominada Inclusão e Acessibilidade, ocupando 20,7% do *corpus*. Ela também engloba assuntos relacionados a populações específicas, sobretudo no que tange a questões de infraestrutura, inclusão e acessibilidade. Mas, nesse caso, refere-se, principalmente, a pessoas com algum tipo de deficiência e desenvolvimento neuroatípico. Como pode ser visto em: “infraestrutura necessária para um trabalho pedagógico de qualidade desde a construção física adequada às condições climáticas locais até os enpaços de recreação e ludicidade a adequação de equipamentos nas escolas existentes tecnologias acessibilidade” e “garantir o acesso à educação infantil e qualificar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e disciplina de língua brasileira de sinais (libras) como meio de comunicação entre colegas e professores e a transversalidade da educação especial nesta etapa da educação básica disponibilizando profissionais qualificados e criando espaços educacionais condizentes com suas reais necessidades e que contribuam para o desenvolvimento e êxito na vida escolar respeitando seu tempo e suas particularidades”.

Por outro lado, numa nova partição, tem-se a Classe 3, denominada Fiscalização e Regulamentação, com a maior representação do corpus, 23,1%. Ela traz questões relacionadas à responsabilidade de órgãos públicos, a exemplo de secretarias e conselhos, para o bom funcionamento dos planos estabelecidos para atingir as metas elaboradas, para fiscalizar e fazer cumprir a regulamentação das

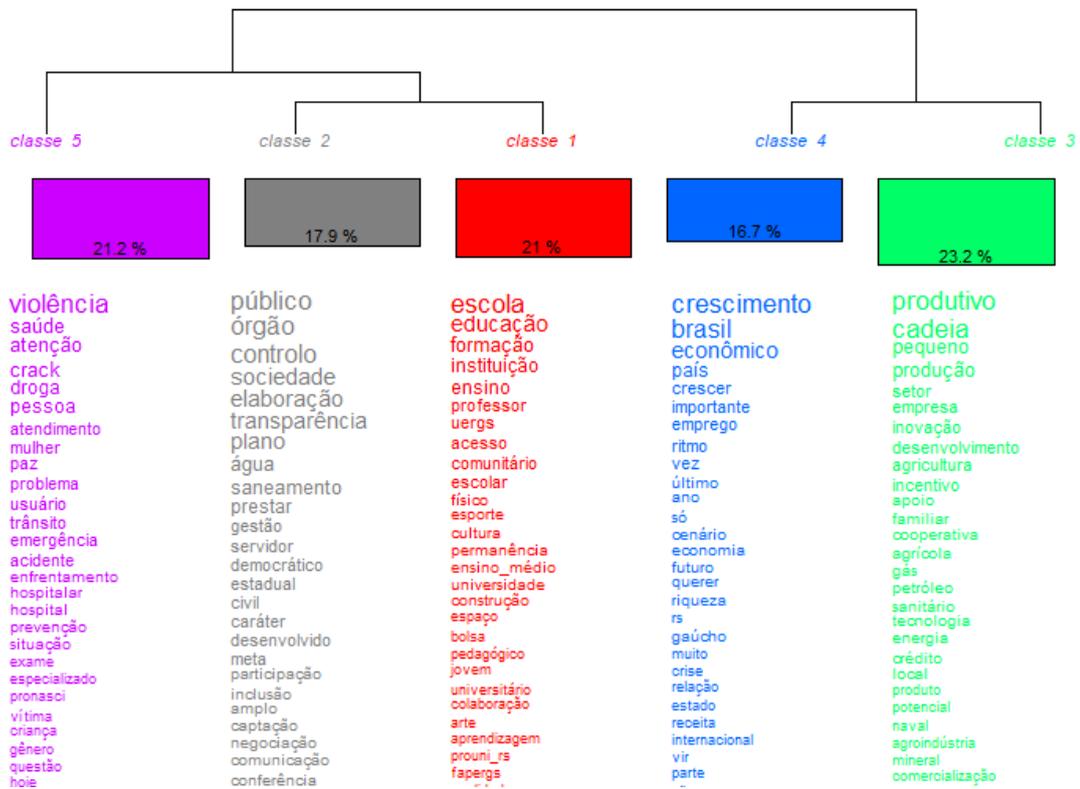
instituições de ensino, com base também nas diretrizes nacionais, estaduais e municipais. Como pode ser visto em: “realizar periodicamente em todos os municípios em regime de colaboração sob responsabilidade da seduc e secretarias municipais de educação chamada pública de crianças na pré escola 4 anos a 5 anos de idade” e “realizar anualmente pela seduc e secretarias municipais de educação a partir da aprovação deste plano censos educacionais em todos os sistemas de ensino estabelecendo estratégias de levantamento de dados sobre a educação infantil 0 a 5 anos”.

Por último, tem-se a Classe 2, denominada responsabilidades da gestão, ocupando 20,2% do *corpus*. Juntamente com a Classe 3, ela agrupa questões relacionadas à gestão, que tem como responsabilidade a efetivação, fiscalização e reivindicação das metas, colocando em prática as estratégias para a qualidade da educação, mas em contato com a comunidade escolar. Como pode ser visto em: “os municípios e a união que assegurem a efetivação das metas de expansão com qualidade das respectivas redes públicas e privadas para a educação infantil com referência nas metas propostas no pne 2014 com implantação imediata e com a garantia de processo de autorização de funcionamento realizada pelos cmes” e “fazer cumprir através da fiscalização e reivindicação da comunidade escolar em todos os sistemas de ensino as exigências mínimas de qualidade para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil públicas e privadas de forma a atender todas as crianças”.

O banco 2 ainda pode ser representado pela análise fatorial por correspondência (AFC), por meio de um plano fatorial em que as palavras mais associadas a cada Classe estão organizadas, demonstrando sua localização e relação entre Classes, na **Figura 4**.



Figura 5 - Banco 3- Plataforma Governo Tarso Genro-Dendrograma



O dendrograma que organiza a plataforma de Governo de Tarso Genro se divide em 5 Classes que passaram por quatro partições, obtendo um aproveitamento de 80,95% do *corpus*. Em sua primeira partição, surgiu a Classe 5, denominada Assistência, Saúde e Segurança, ocupando 21,2% do *corpus*. Ela busca enfatizar questões relacionadas à assistência social, saúde e segurança pública de modo geral. Especificamente, para a melhoria dessas áreas, busca evitar erros cometidos por gestões anteriores, o combate à corrupção e a violência, investir em políticas preventivas e tecnológicas, melhorando a estrutura física dos locais de atendimento à população, bem como a qualificação dos profissionais. Como pode ser visto em: “é urgente uma mudança de rumo que enseje um projeto estratégico e sustentável de desenvolvimento o principal desafio de 2010 é formular e debater no estado com toda a sociedade um programa gaúcho capaz de apresentar soluções consistentes aos problemas estaduais e atender às necessidades essenciais do nosso povo”; “enfrentará o tema da segurança pública no estado a partir da combinação de políticas preventivas inteligência policial e reforço qualificado da estrutura preventiva e ostensiva do estado integrando a ação do estado em segurança com os poderes públicos municipais” e “participação e valorização dos trabalhadores na gestão rede

estadual de serviços de saúde enfrentamento dos vazios assistenciais do estado a partir da atenção básica resolutive e de fácil acesso estruturando os serviços de saúde especializados de forma regionalizada”.

Em seguida, tem-se a Classe 2, denominada Transparência, que representa 17,9% do *corpus*. Ela enfatiza a responsabilidade dos órgãos públicos em realizar os serviços e cumprir com as metas de sua gestão com transparência, contando também com o controle e a participação ativa da sociedade. Como pode ser visto em: “é preciso construir um programa que seja tão transformador como o que está sendo realizado no Brasil a democratização do estado através de um sistema que garanta ampla participação da sociedade a promoção da justiça e da inclusão social” e “o atual estágio de desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação permite ao estado aumentar as receitas próprias via fiscalização ágil reduzindo a sonegação permite também melhorar o controle e a transparência criando mecanismos nos quais a comunidade fiscaliza as ações do estado e a qualidade do gasto público”.

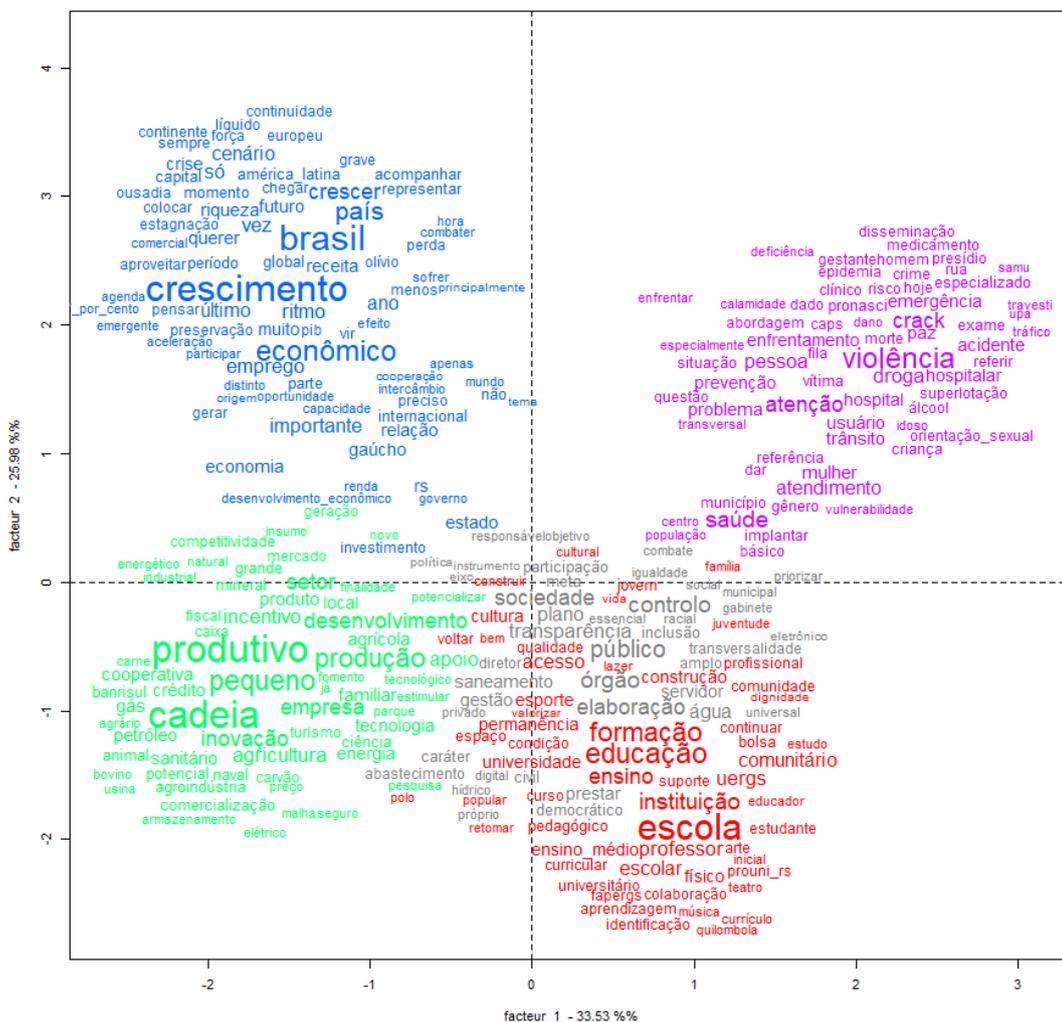
Partilhando o mesmo subcorpora, tem-se a Classe 1, denominada Educação, que representa 21% do *corpus*. Ela enfatiza que esse plano de governo possui propostas para educação suficientes para formar uma única Classe, voltada para questões como a estrutura física das escolas, a qualidade de formação tanto dos alunos, quanto dos professores, os subsídios para a permanência dos alunos no nível de ensino em que se encontram, o fomento a pesquisa e a formação continuada de todos, além da consideração de aspectos como a comunidade, a cultura e o esporte. Também inclui o uso da tecnologia para incentivar os estudantes e a comunicação em massa de suas conquistas. Como pode ser visto em: “redes educação é responsabilidade do estado garantir o direito à educação pública gratuita laica e de qualidade social para todos” e “a democratização da escola deve garantir a todos o acesso e a permanência com aprendizagem independente da faixa etária e de sua condição peculiar de desenvolvimento onde se aprende a democracia pela vivência da gestão democratizada do sistema de ensino à sala de aula”.

Já no outro subcorpora, tem-se a formação da Classe 4, denominada Crescimento Econômico, que representa 16,7% do *corpus*. Em geral, traz o objetivo de crescimento econômico do estado do Rio Grande do Sul por meio do aumento de empregos, a fim de acompanhar e contribuir com o crescimento econômico do país

na época. Como pode ser visto em: “agora neste programa de governo vamos apresentar e debater todas as ideias e projetos sugeridos por tantos gaúchos e gaúchas para o desenvolvimento do nosso estado e construir com a tua participação um governo que coloque o RS no ritmo de crescimento do Brasil” e “RS no ritmo de crescimento do Brasil o aumento acelerado da capacidade de investimentos a recuperação das funções públicas do estado o desenvolvimento ambientalmente sustentável e uma participação forte e protagonista no cenário nacional são temas fundamentais para pensar um projeto de futuro para o RS”

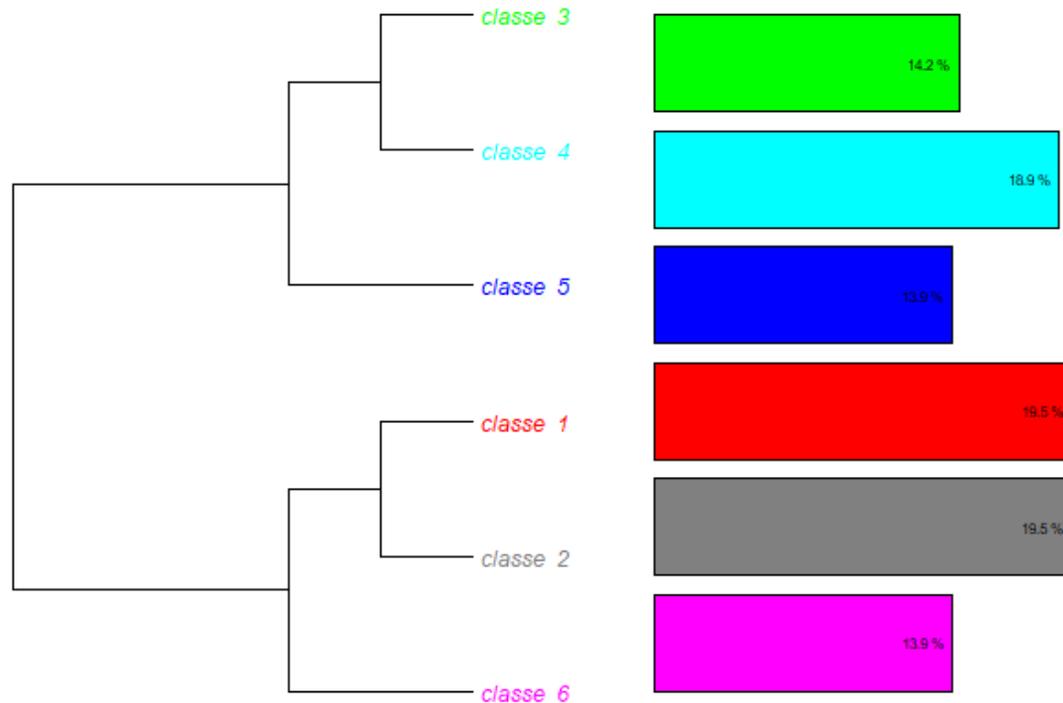
Por fim, tem-se a Classe 3, denominada Incentivo e Investimento, com a maior representação do corpus, 23,2%. Como essa é a maior Classe, ela também apresenta uma maior diversidade de conteúdo tratado em várias áreas, tais como uma proposta de investimento na agricultura, bem como de cooperativas familiares, o incentivo ao desenvolvimento do pequeno produtor e empreendedor, incentivando o uso de tecnologia e inovações nessas produções. Como pode ser visto em: “devemos pensar o nosso desenvolvimento regional articulado com uma estratégia de desenvolvimento nacional com programas estruturantes e sustentáveis de infraestrutura e logística energia e desenvolvimento rural e urbano com um forte caráter social e distributivo” e “linhas de crédito e formas de financiamento para os empreendimentos estabelecidos e para novos investimentos incentivando as micros, pequenas, médias e grandes empresas, a agricultura familiar, as cooperativas e a economia popular e solidária, articulando a malha e as cadeias produtivas locais de forma protegida produtiva e isonômica com os grandes empreendimentos, o parque industrial, o agronegócio e os investimentos externos”.

Figura 6 - Banco 3- Plataforma Governo Tarso Genro- Análise Fatorial por Correspondência



O quarto banco traz a análise da plataforma de governo de José Ivo Sartori (2015/2018), que possuiu um aproveitamento de 87,30% do corpus, com o dendrograma representado na figura 7:

**Figura 7 - Banco 4- Plataforma Governo José Ivo Sartori**



O dendrograma que organiza a plataforma de Governo de José Ivo Sartori se divide em 6 Classes que passaram por cinco partições, obtendo um aproveitamento de 87,30% do *corpus*. Em um primeiro momento, surgiu a Classe 6, denominada Produtos Energéticos, ocupando 13,9% do *corpus*. Em geral, ela traz um foco na matriz energética do estado e na tecnologia produzida dentro do próprio Rio Grande do Sul, a fim de impulsionar a economia estadual e reduzir gastos. Além disso, há o incentivo para o desenvolvimento de tecnologias dentro das universidades para ser implantada na economia local e, possivelmente, exportar, mas lucrar com esse empreendimento. Como pode ser visto em: “nessas circunstâncias sem cair em considerações simplistas e simplórias sobre o antagonismo entre as cadeias produtivas tradicionais do estado e a busca de diversificação de nossa base econômica parece evidente que o governo estadual com determinação e energia”; “também não há sinergia alguma entre iniciativas do poder público estadual com os esforços de geração de parque tecnológicos desenvolvidos pelas universidades gaúchas” e “a matriz tradicional da economia gaúcha está diante do desafio de aumentar sua eficiência e produtividade seja aprimorando seus processos de produção e gestão seja criando novos produtos que incorporem tecnologias avançadas seja ainda buscando novos mercados”.

Em uma próxima partição, tem-se a Classe 2, denominada Mudanças na Política, ocupando 19,5% do *corpus*. Esta Classe traz um foco na mudança institucional e política visada por demandas populacionais e necessidade de haver uma nova gestão da máquina pública, mudando também o eixo dos partidos políticos no poder. Como pode ser visto em: “para cumprir essa tarefa precisaremos estar atentos às diferentes vozes e demandas dos gaúchos e de nossas regiões nossas primeiras palavras dirigem-se portanto às lideranças, aos militantes e aos simpatizantes de nossa aliança que por todos os quadrantes do estado ouvem os reclames mais sentidos de nossa sociedade”; “neste momento tanto o Brasil como o RS enfrentam uma situação complexa e desafiadora tudo indica que estamos diante do esgotamento de um ciclo político e que o desenvolvimento do país e do estado requerem profundas mudanças” e “a despeito disso a verdade é que o desvirtuamento do sistema de representação política ocorrido nos últimos anos impõe inadiavelmente uma mudança de lideranças e de direção”.

Compartilhando do mesmo subcorpora, tem-se a Classe 1, denominada Finanças e Infraestrutura, representando também 19,5% do *corpus*. Nela, há um enfoque nas questões de finanças, receita e dívida não só do estado do RS, mas também do Brasil. Apesar disso, algumas soluções são buscadas para a melhoria da economia e diminuição de despesas, como o investimento na educação, tecnologia e malha de transporte no próprio local, bem como da infraestrutura e demandas de outras áreas. Como pode ser visto em: “da contribuição de todos resultará uma linha de ação que queremos sintonizada com as necessidades e as oportunidades abertas aos rio grandenses pois não pretendemos expressar tão só interesses de grupos ou de parcelas da sociedade por legítimos que sejam” e “esta prioridade não é só compatível mas indispensável para a continuidade do desenvolvimento social uma vez é evidente e que o processo de desenvolvimento do país está em grande parte travado pelos problemas de competitividade decorrentes de nossa precária logística de transportes, dos gargalos de mobilidade urbana a cada dia mais graves assim como do retardo dos investimentos necessários à expansão da infraestrutura energética do país essa prioridade a ser atribuída à modernização da infraestrutura nacional e estadual convém repetir”.

Já na outra partição, em lado oposto, tem-se a Classe 5, denominada Inovação na Gestão, ocupando 13,9% do *corpus*. Nela, busca-se proporcionar uma

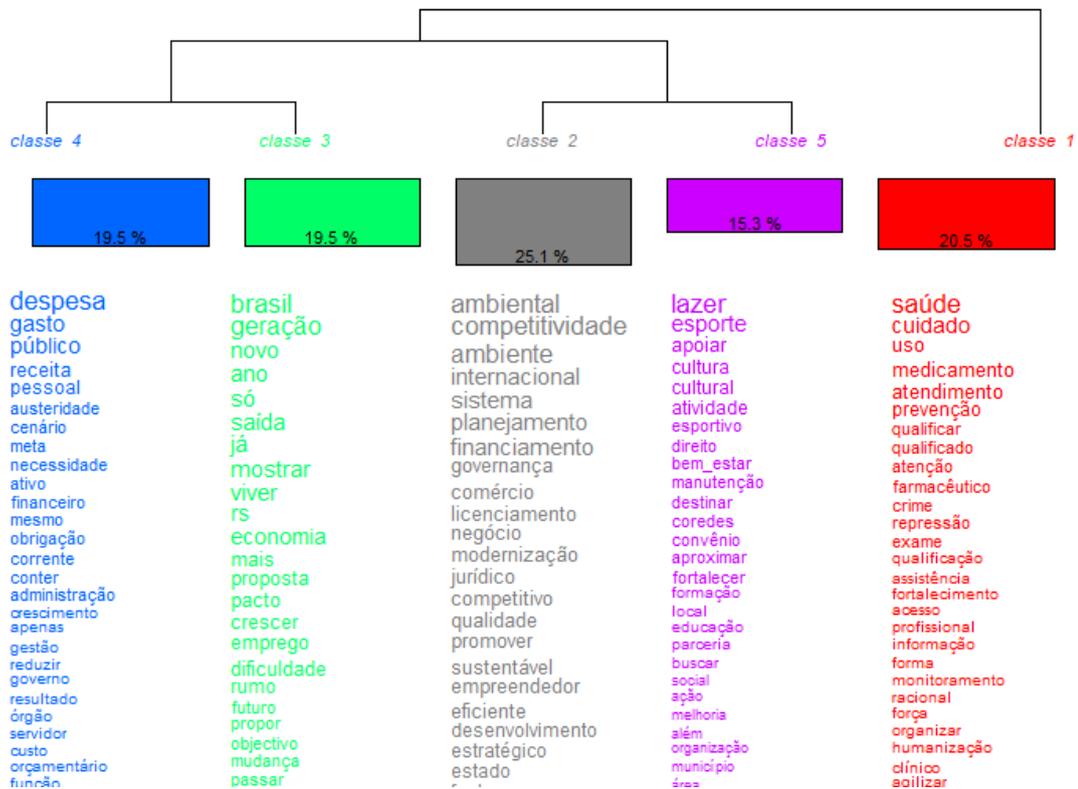
melhor formação e profissionalização de trabalhadores para incentivar o desenvolvimento da economia local, empreendendo uma cultura baseada na inovação, qualificação tecnológica e, principalmente, interligada a instituições públicas a partir de pesquisas desenvolvidas para isso. Como pode ser visto em: “todos esses movimentos voltados para os diferentes setores da economia estadual supõem a incorporação ativa de uma cultura de inovação pelas lideranças públicas e empresariais bem como por amplos setores da população” e “o papel do governo estadual nesse processo de reestruturação reconversão fortalecimento e diversificação de nosso parque produtivo será decisivo nas seguintes frentes atuar de maneira consequente na melhoria de nossa infraestrutura promover a formação intensiva de mão de obra com os diferentes níveis de qualificação”.

Em uma última partição, tem-se a origem da Classe 4, denominada Diretrizes Gerais, ocupando 18,9% do *corpus*. Nessa Classe, há a apresentação de diretrizes mais gerais que irão orientar as metas e estratégias deste governo durante seu mandato. Entre elas, tem-se o investimento nas áreas da educação, segurança, atenção básica e saúde pública, focando na melhoria do serviço dos profissionais e na formação continuada e de qualidade, desenvolvendo a economia regional. Como pode ser visto em: “educação saúde e segurança a situação que encontramos e as diretrizes que devem orientar a ação de nosso governo podem ser sucintamente apresentadas nos termos seguintes os desafios da educação estadual são melhorar a qualidade a gestão e infraestrutura escolar, o sistema estadual de ensino é a maior das instituições do setor público gaúcho não existe no estado nenhum outro serviço público de maior importância e impacto social dado o enorme potencial da educação em melhorar todos os demais indicadores sociais particularmente o nível de renda dos indivíduos e das famílias”; “principalmente nas áreas de educação de saúde e de segurança, mas também em outras áreas como a da promoção da inovação da assistência social e do fomento ao desenvolvimento regional o que exige recursos inclusive destinados a melhora das remunerações” e “efetividade e resolutividade das ações e programas na saúde dos gaúchos registre-se ainda que a promoção da saúde precisa ser complementada pela ampliação dos investimentos em áreas diretamente correlacionadas tais como saneamento básico combate às drogas e ao alcoolismo e redução da acidentalidade no trânsito”.

Por fim, surgiu a Classe 3, denominada Precariedade Estrutural, ocupando 14,2% do *corpus*. Ela trata das mesmas áreas já relatadas na Classe 4, mas inclui questões operacionais e referentes aos sistemas militar, prisional e policial, bem como o aumento da taxa criminal e a demonstração de outras precariedades nos serviços públicos que são prestados. Como pode ser visto em: “além dos problemas já apontados verificam-se ainda importantes carências e necessidades elas se expressam principalmente na insuficiente infraestrutura física e operacional no inadequado planejamento e gestão global dos recursos na restrita autonomia e responsabilidade das unidades escolares, na carência de programas de apoio aos estudantes e ao funcionamento da rede escolar assim como nas deficiências no planejamento das atividades curriculares e extracurriculares”; “nem os serviços de prevenção e investigação policial nem a gestão do sistema prisional nem em programas de prevenção criminal têm escala e eficiência compatível com o agravamento da situação, o esforço das diversas administrações estaduais recentes em manter o nível do gasto público na segurança em reposição parcial do efetivo policial manutenção e equipamentos em um contexto de severas restrições financeiras embora meritório se mostrou insuficiente frente às necessidades associadas ao crescimento da criminalidade”.

O 5º Banco traz a análise da plataforma de Eduardo Leite (2019-2022), que possuiu um aproveitamento de 77,34% do *corpus*, com o dendrograma representado na figura 7.

Figura 8 - Banco 5- Plataforma Governo Eduardo Leite



O dendrograma que organiza a plataforma de Governo de Eduardo Leite (2019-2022) se divide em 5 Classes que passaram por quatro partições, obtendo um aproveitamento de 77,34% do *corpus*. Entre as plataformas de Governo analisadas, esta é a que possui, em geral, um maior foco em questões econômicas e financeiras em primeiro lugar para, em seguida, articular com outras áreas, como a saúde.

Seguindo a ordem de partição do *corpus*, a Classe 1, denominada Informatização da Saúde, foi a primeira a ser formada e ocupou 20,5% do *corpus*. Nela, está presente o objetivo do governo de promover uma articulação de profissionais e pesquisadores capacitados nas áreas de tecnologia e informática com o sistema de saúde regional, de maneira a proporcionar um maior acesso de informações de pacientes, a exemplo de seu histórico médico, agilizando e qualificando o atendimento público prestado. Como pode ser visto em: “a missão do estado gaúcho é essa investir nas melhores práticas de gestão da saúde pública com uso de tecnologias modernas para agilizar o atendimento da população e garantir a universalização do acesso o mais perto possível da sua residência” e “avançar na informatização da saúde investir na arquitetura de software centralizada

que possibilite a todo estabelecimento ou profissional de saúde acesso às informações referentes aos cidadãos atendidos em nosso território, com o sus conectado todo cidadão gaúcho terá seu prontuário acessado por um profissional de saúde em qualquer município do rs de maneira que ele terá acesso a todas as suas evoluções exames medicamentos vacinas e qualquer tipo de atendimento de forma unificada programa de fortalecimento da atenção primária em saúde facilitar o acesso da população à atenção primária em saúde com qualidade e humanização com profissionais qualificados e exames complementares que atendam aos protocolos dos atendimentos da atenção primária além de equipamentos médico-hospitalares essenciais”.

Nas partições seguintes, foi formada a Classe 4, denominada Despesa Pública, ocupando 19,5% do *corpus*. Essa Classe traz, em geral, críticas aos governos anteriores devido à forma como deixaram a situação financeira do Estado ao saírem de seus cargos. Como uma maneira para evitar esse tipo de situação, sugere-se a criação de políticas de estado, e não de governo, que, se forem realmente boas para a população, possam continuar independente de gestão. Além das críticas, essa Classe reforça a busca pelo crescimento econômico do Estado. Como pode ser visto em: “o estado colhe o resultado da sucessão de governos imprevidentes de décadas de irresponsabilidade com as contas de crescimento desordenado da máquina sem correspondência no interesse público” e “deixar de apresentar apenas políticas de governo e estimular a criação das políticas de estado transcendentais é o primeiro passo para combater uma das principais causas que nos levaram ao cenário atual a não continuidade de políticas públicas iniciadas em governos anteriores”.

Compartilhando do mesmo subcorpora e da mesma porcentagem ocupada no *corpus*, de 19,5%, tem-se a Classe 3, denominada Desenvolvimento Estadual. Ela, por sua vez, trata do desenvolvimento do Estado considerando as suas grandes capacidades e seu histórico de Estado protagonista do desenvolvimento econômico do Brasil. Para voltar a esse patamar, essa gestão de governo também apresenta propostas tidas como emergentes, mas que serão capazes de fazer crescer a economia, contando com a capacidade de trabalho de sua população. Como pode ser visto em: “sem uma mudança profunda o RS experimentará muito em breve uma realidade sem volta, que vai comprometer para sempre a ambição das novas

gerações e soterrará de vez o sonho do gaúcho em um dia voltar a ver restituída a grandeza que já teve um estado de vanguarda, protagonista, exemplo para o Brasil. A situação é de emergência intensa e só poderá ser superada com medidas também emergenciais. Para sair dela é preciso a coragem de romper com velhos conceitos e a ousadia de propor novas formas de convivência e relacionamento com a sociedade, repetir fórmulas antigas só agrava as nossas dificuldades. A sociedade gaúcha precisa se renovar, se inovar, necessita de um novo pacto e é isso que este documento propõe. Nosso programa de governo se baseia no movimento rumos, uma plataforma colaborativa plural e inovadora com a participação de partidos políticos, entidades e da sociedade civil, cujo objetivo é propor alternativas para o futuro” e “é imperioso dar oportunidade para o gaúcho mostrar o que sabe bem que é gerar desenvolvimento emprego renda exercitar seus dotes aquecer a economia ao governo cabe desatar os nós que travam essa energia”.

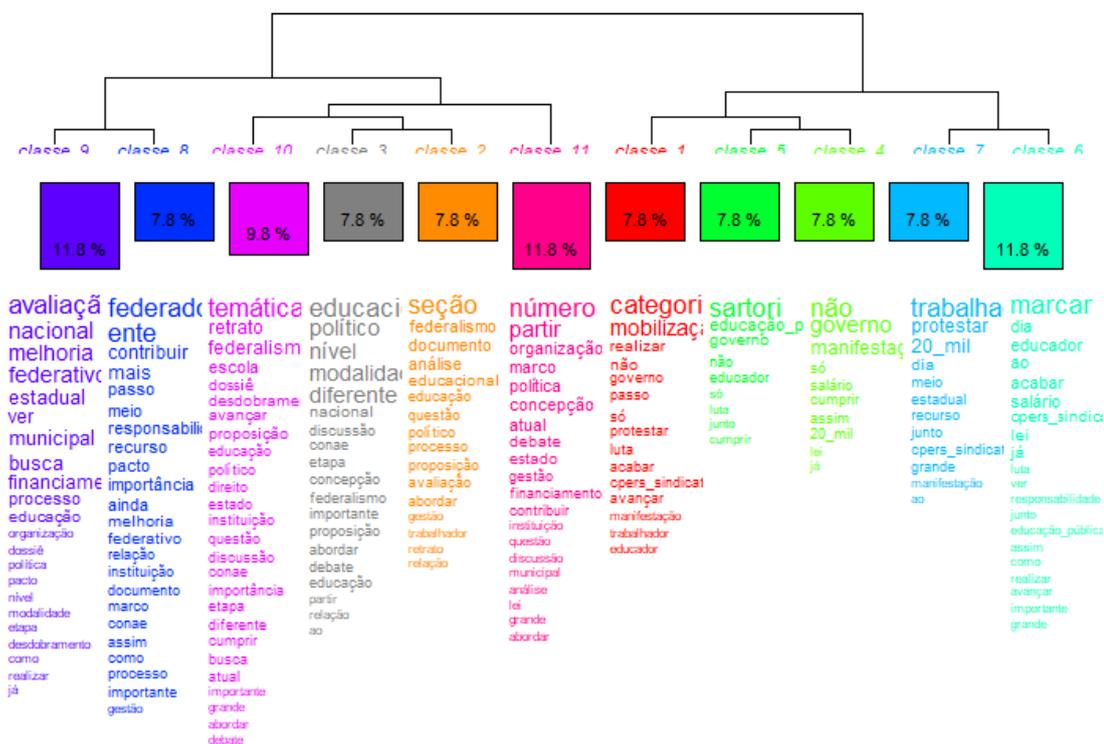
Já a Classe 2, denominada Estado Sustentável, possui a maior representação no *corpus*, com 25,1%. Essa Classe apresenta um dos principais objetivos dessa gestão: ser um Estado sustentável e que conta com o apoio e a participação da população para alcançar suas metas, mas visualizando também a qualidade de vida e o desenvolvimento empreendedor e sustentável, contando, principalmente, com investimentos estrangeiros. Como pode ser visto em: “são 4 eixos que estruturam o programa sendo eles a governança para uma agenda comum um estado sustentável com planejamento gestão e finanças sociedade com qualidade de vida e social e o desenvolvimento empreendedor para o desenvolvimento”; “buscar fontes de financiamento no exterior para promover políticas públicas com foco na preservação ambiental educação e combate à pobreza sem ônus ao tesouro estadual promover a recuperação da dívida dos contribuintes com o fisco estadual e reduzir o estoque da dívida do estado com pessoas físicas e jurídicas” e “uma agenda orientada ao desenvolvimento de novas competências e mudanças estruturais executada no âmbito do governo e nas empresas para a construção de uma indústria inovadora globalmente competitiva e sustentável para se enquadrar nessa realidade é imprescindível ao estado o aperfeiçoamento dos processos internos a revisão dos fatores de competitividade fiadores das relações internas nacionais e internacionais de comércio dos nossos produtores e prestadores de serviços, as políticas estaduais devem contemplar dos micro e pequenos empreendedores às grandes empresas

dos diferentes setores da economia valorizar as vocações locais se valendo dos modelos regionais bem sucedidos em seus segmentos com replicação em outras regiões do estado”.

Por fim, tem-se a Classe 5, denominada Desenvolvimento da Infraestrutura Estadual, ocupando 15,3% do *corpus*. Apesar de ser a menor Classe do *corpus*, ela alcança uma maior quantidade de assuntos e áreas em que essa gestão pretende investir para o avanço do Estado como todo. Pretende-se atingir o melhor desenvolvimento econômico para ser possível investir em melhorias na saúde, na educação, incentivar o turismo, o pequeno empreendedor, os locais comuns e públicos das cidades e municípios. Esses processos contarão com a participação suficientemente necessária do Estado, contando com a participação de empresas. Como pode ser visto em: “apoiar o desenvolvimento e manutenção de infraestrutura básica e de serviços nos acessos e no entorno dos locais turísticos enfatizando a sinalização através de parcerias e convênios incentivar ações de capacitação de empresas e recursos humanos atuantes na área de turismo”; “viabilizar programa de microcrédito habitacional junto a parceiros do sistema financeiro apoiando a captação de recursos que serão destinados a famílias de baixa renda na construção e reforma de casa em terreno próprio melhorias e ampliações com a parceria de agentes públicos e privados locais” e “serão ainda induzidas ações similares de responsabilidade dos municípios além daquelas que transmitem uma maior sensação de segurança como, por exemplo, iluminação pública, pavimentação, limpeza e manutenção de parques praças e áreas públicas destinadas ao esporte e lazer”.

O 6º Banco é a análise realizada de acordo com a Resistência do CPERS-Sindicato e está representado pela figura 9.

Figura 9 - Banco 6- Resistências- Sindicato dos Professores-CPERS



As propostas de enfrentamento e de resistência frente aos governos foram organizadas em 11 Classes que formaram o dendrograma a partir de 10 partições, com um aproveitamento de 82,3% do total do *corpus*. Inicialmente, a Classe 9, denominada Avaliação da Gestão, ocupou 11,8% do *corpus* e trouxe, principalmente, o resultado de uma avaliação, por meio de dossiês construídos em conferências com a participação de sindicatos e população, realizada a nível municipal, estadual, distrital e federal, comparando o que foi proposto com o que realmente foi colocado em prática em áreas como a educação. Como pode ser visto em: “como desdobramento desse processo a melhoria da gestão e do financiamento da educação nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipal com vistas a garantir o cumprimento do estabelecido nas constituições federal estaduais distrital”; “a busca da melhoria da educação nos níveis etapas e modalidades da educação nacional” e “considerando que o fórum nacional de educação já iniciou o processo de organização da ii conferência nacional de educação a ser realizada em 2014 precedida por conferências municipais e estaduais em 2013 esperamos que este dossiê possa contribuir”.

Em consonância e compartilhando do mesmo subcorpora, tem-se a Classe 8, denominada Contribuições de Entes Federados, com uma representação de 7,8%

do *corpus*. Nesse caso, há a ênfase na importância que cada ente federado possui no cumprimento dos pactos e das metas propostas a fim de alcançar uma melhor qualidade no âmbito da educação, de forma a diminuir as desigualdades de ensino que influenciam nas desigualdades sociais e entre os entes federados. Como pode ser visto em: “o documento da conae apresenta ainda a importância de fortalecer o pacto federativo como passo importante para a superação das assimetrias regionais definir meios de controle social mais eficientes que contribuam para a melhoria da relação entre os entes federados” e “contribuirá para a criação de condições políticas objetivas no fortalecimento do pacto federativo e explicitará ainda mais as competências os recursos e as responsabilidades de cada ente federado”.

Na partição seguinte, tem-se a formação da Classe 11, denominada Análise e Divulgação da Gestão, ocupando 11,8% do *corpus*. Nela, estão presentes os objetivos de analisar e divulgar os resultados das avaliações e comparações entre os marcos políticos e o planejamento financeiro que foi feito para a educação e como realmente se encontra a gestão da educação no Brasil. Como pode ser visto em: “neste número especial o objetivo é contribuir para o debate sobre o avanço dos atuais marcos de organização e descentralização desconcentração da educação brasileira a partir de uma concepção de política de estado no planejamento financiamento e gestão” e “as análises contribuem para aprofundar o debate sobre os atuais marcos de organização e gestão da educação brasileira a partir de uma concepção da política de estado no planejamento financiamento e gestão em sintonia com os dispositivos constitucionais”.

Já na Classe 10, denominada Federalismo e Educação, ocupando 9,8% do *corpus*, tem-se um enfoque nas políticas de estado voltadas para a educação e nos projetos pedagógicos que abordam a temática do federalismo, da laicidade e de outras temáticas. Como pode ser visto em: “convidamos os leitores de retratos da escola para o debate da temática federalismo e educação para avançarmos pela instituição e consolidação de políticas de estado e a materialização do direito à educação de qualidade democrática para todos” e “nas diferentes etapas e espaços de discussão para o aprofundamento da temática proposições e políticas educacionais neste décimo número de retratos da escola se aborda conceitualmente a temática federalismo e educação seus desdobramentos políticos pedagógicos”.

Na Classe 3, denominada Políticas Educacionais, representando 7,8% do *corpus*, tem-se que há uma necessidade de articular o que está escrito nas políticas educacionais com o que é realmente vivido na realidade social da educação, a fim de melhor organizar as prioridades e as diretrizes. Como pode ser visto em: “nos diferentes níveis e modalidades da educação nacional sem perder de vista a necessária articulação das políticas educacionais às dinâmicas sociopolíticas culturais e econômicas mais amplas” e “contendo concepções norteadoras para as políticas educacionais prioridades e proposições para a educação em todos os níveis etapas e modalidades essa conferência contou com arrojada participação de diferentes segmentos propiciou reflexões definições e sobretudo, diretrizes extremamente importantes para as políticas educacionais em particular para o estabelecimento de políticas de estado a discussão sobre federalismo na conae esteve sempre articulada ao debate sobre financiamento sistema nacional de educação”.

Encerrando este subcorpora, tem-se a Classe 2, denominada Consolidação do Federalismo, representando também 7,8% do *corpus*. Nela, estão presentes as discussões realizadas e os caminhos encontrados para contribuir com a consolidação do federalismo de forma articulada com a educação. Como pode ser visto em: “com a autoridade de seu engajamento eles trazem o resultado de suas ações políticas para a problematização e a proposição de políticas públicas educacionais na seção artigos as temáticas descortinam avaliações e análises sobre federalismo e educação” e “finalizando esta edição na seção documentos temos o texto os desafios do federalismo cooperativo em que a confederação nacional dos trabalhadores da educação cnte apresenta suas contribuições para a consolidação do federalismo no país”.

Por outro lado, tem-se a Classe 1, denominada Mobilizações, representando 7,8% do *corpus*. Nela, é possível perceber a importância que a organização da categoria de professores, principalmente através de mobilizações, possui para garantir e conquistar os seus direitos trabalhistas. Esse é um dos principais mecanismos de luta para lidar com governos que visam apenas o lucro dentro de um sistema capitalista. Como pode ser visto em: “para a direção do cpers sindicato nenhuma novidade até porque sempre enfatizou para a categoria que só será possível conquistar e mesmo garantir direitos através da mobilização e não

acreditando em governos que se limitam a gerenciar o capitalismo” e “as atividades e manifestações realizadas no último período mostram que a categoria não se deixa abalar pelos desafios confiantes na sua garra e determinação de luta os educadores demonstraram a sua força a indignação cresce e a mobilização vai avançar”.

Em seguida, na Classe 5, denominada Greve de Professores, e também ocupando 7,8% do *corpus*, tem-se uma mobilização de professores contra o que o governo de José Ivo Sartori propôs para a educação ou que, na realidade, está deixando de realizar e cumprir o que necessita. Como pode ser visto em: “somente a nossa união pode impedir Sartori PMDB de retirar nossos direitos históricos e de destruir a educação pública gaúcha”; “se o governo pensa que vai nos derrubar é porque não conhece nossa trajetória de mais de 70 anos de lutas Sartori precisa conhecer a força dos educadores do Rio Grande do Sul”; “vamos juntos dizer um basta aos ataques do governo e construir uma forte greve que só os aguerridos professores e funcionários de escola do cpers sabem fazer Sartori não faz o que tem que ser feito”; “não vamos admitir que o governo Sartori PMDB continue justificando a crise financeira do estado para não cumprir com o seu dever com os educadores e a educação pública desde que assumiu o governo Sartori penaliza professores”.

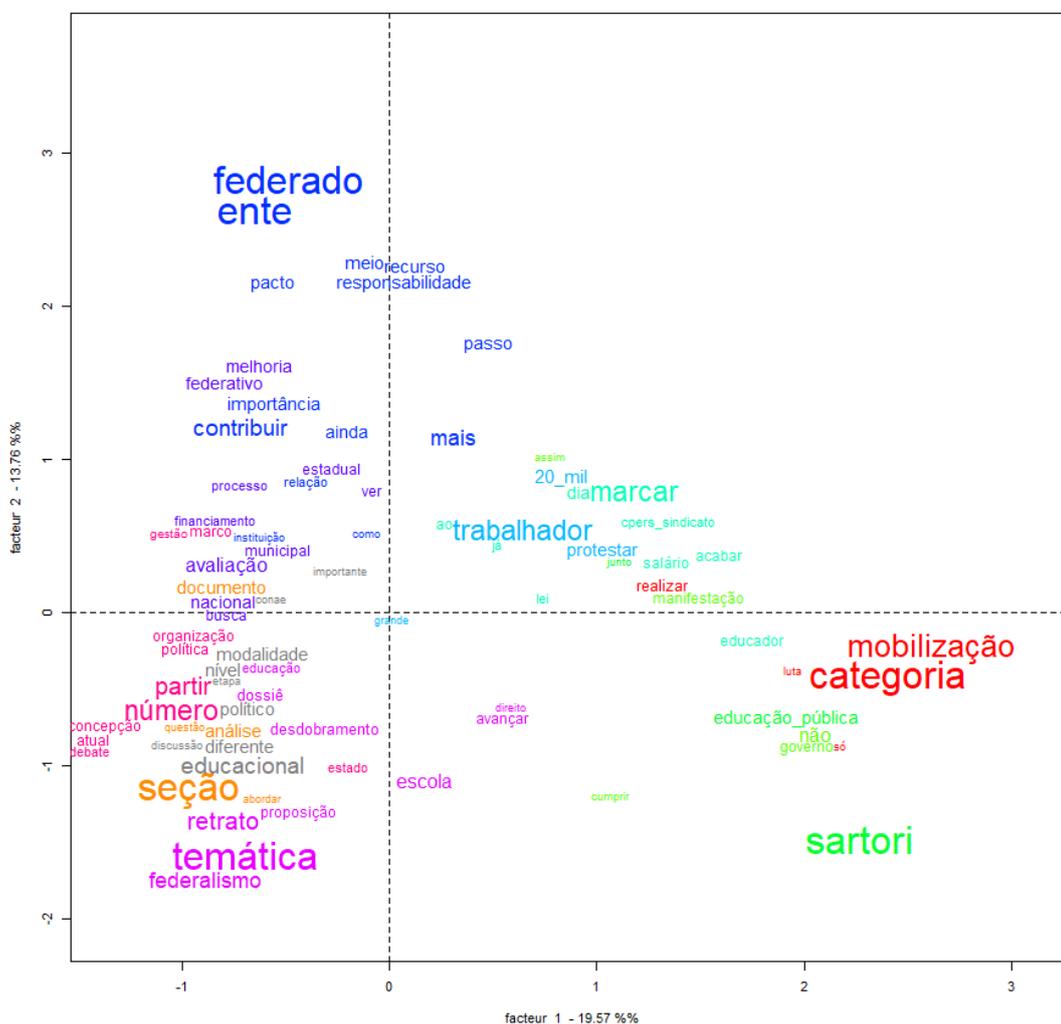
E na Classe 4, denominada Condições de Trabalho, com uma representação de 7,8% do *corpus*, pode-se observar um dos principais motivos para o início das manifestações dos professores: o que foi prometido pelos governos para a educação e funcionários das escolas não foi cumprido, sendo tais promessas feitas apenas com o objetivo de eleição. Conseqüentemente, toda a comunidade escolar se mobilizou para reivindicar melhores condições de trabalho, sendo contrária ao atraso de salários e desmonte da educação pública. Como pode ser visto em: “funcionários de escola pais alunos e toda a comunidade escolar com o total descaso com a educação parcelamento e atraso de salários parcelamento do décimo terceiro não pagamento do piso defasado em 69,44%” e “merecemos respeito dignidade e condições de trabalho adequadas somente nossa união poderá combater este governo que quer o desmonte da escola pública não permitiremos res 2 anos 2013 sineta cpers manifestação reúne mais de 20 mil em Brasília em maio de 2013”.

Já em uma última partição, observa-se a Classe 6, denominada Piso Salarial, ocupando 11,8% do *corpus*. Nela, é demonstrada as conseqüências do descumprimento da lei do piso salarial: mobilizações e atos públicos para cobrar

algo que é de responsabilidade do governo e já prevista em lei. Cabe ressaltar que o piso salarial não é visto como um presente, mas uma conquista da luta da categoria que busca a valorização de seu trabalho. Como pode ser visto em: “no mesmo dia à tarde o cpers sindicato participou de uma audiência no ministério da educação oportunidade em que foi cobrada a responsabilidade do governo federal em relação ao cumprimento da lei do piso salarial” e “no dia 23 um grande ato público marcou o início da paralisação mais de 4 mil pessoas foram ao Palácio Piratini para exigir o pagamento do piso o governador acabou sendo preso simbolicamente uma vez que ele descumpra uma lei ao se negar pagar o piso”.

Por fim, tem-se a Classe 7, denominada Protestos, ocupando 7,8% do *corpus*. Compartilhando do mesmo subcorpora que a Classe 6, ela também traz assuntos relacionados a organização de protestos por parte dos trabalhadores de várias categorias, a fim de alcançar os interesses que são amplamente compartilhados, a exemplo da anulação da reforma da previdência, que atingiu negativamente a todos. Como pode ser visto em: “organizada pelo espaço de unidade de ação uma grande marcha reuniu mais de 20 mil trabalhadores no dia 24 de abril em Brasília a manifestação foi encerrada com um ato político junto ao congresso nacional composta por cerca de 500 pessoas a delegação do cpers sindicato foi destaque na marcha”; “os manifestantes protestaram contra o acordo coletivo especial e exigiram a anulação da reforma da previdência aprovada com recursos oriundos do mensalão os trabalhadores ainda cobraram o fim do fator previdenciário sem a aplicação da fórmula 85 95” e “em meio à greve nacional cerca de 500 educadores se juntaram a outros 20 mil trabalhadores de todo o país para protestar contra as políticas de educação do governo Dilma”.

Figura 10 - Banco 6. Resistências Análise Fatorial por Correspondência



#### 4.8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da leitura dos resultados gerados pela ferramenta de análise, foi possível identificar algumas classes (quadro 1), comparar as três gestões do estado do Rio Grande do Sul, traçando suas convergências e divergências e responder ao objetivo desta tese, bem como suas questões de pesquisa.

Como objetivo, explorou-se os reflexos do projeto neoliberal na política da educação no Estado do Rio Grande do Sul, e as questões que nos respondem ao objetivo geral são:

O que compreende o Plano Nacional da Educação, a Emenda Constitucional nº 95 e o Plano Estadual da Educação no Rio Grande do Sul no período e como esses documentos alinharam-se; quais propostas de políticas foram adotadas pelas gestões governamentais a partir de 2010 e como estas repercutiram nas políticas educacionais no RS. A análise das três plataformas em confronto com o banco da Resistência respondem a segunda questão e, a terceira questão visibiliza os processos de resistência apresentados pelos sujeitos (professores e servidores através do Sindicato) no período investigado.

A história que se desenhou no Brasil coloca a educação a reboque da área econômica.

Se por um lado o primeiro Plano Nacional não foi discutido no Governo Vargas e se pautou em um regramento para viabilizar investimentos, após o golpe militar de 1964, a configuração foi ainda mais perversa, pois o governo desvinculou as receitas e desobrigou a aplicação de percentuais mínimos para a área da Educação.

Com a Constituição de 1988, o Plano Nacional da Educação é resgatado em seu artigo 214 e o planejamento volta a ser visibilizado, mesmo com o governo Fernando Henrique Cardoso comprometido com o mercado financeiro internacional e a área da educação disputando os parques recursos financeiros.

Com o terceiro Plano Nacional da Educação começa a se vislumbrar um horizonte, mesmo assim, percebe-se com esse estudo o distanciamento das propostas do planejamento para a sua operacionalização, a partir de 2016.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), compreende de acordo com os resultados da pesquisa documental, 5 classes que se traduzem em legislação educacional a ser seguida, prevendo planos, metas e estratégias, gestão pedagógica, educação profissionalizante e ensino superior.

A categoria gestão pedagógica chama atenção à medida em que, nos segmentos de texto trazidos na análise é prevista a manutenção e ampliação dos programas de correção de fluxo para a defasagem dos processos de ensino aprendizagem, no entanto, com os modelos de gestão pública neoliberais, enxugamento da máquina pública e o contingenciamento dos gastos, não há como

garantir a correção dessas distorções para quem está na escola, sem investimentos na rede de proteção.

O grau de prioridade dado pelos governos à educação pode ser verificado quando as agendas educacionais estão expressas através de metas e estratégias contidas nos planos nacional e estadual, mas as condições para sua efetivação não existem.

As condições para execução das políticas educacionais expressas no último PNE foram criadas através de agendas desenvolvimentistas até 2016 e ultra liberais e conservadoras a partir de 2016, comprometendo as intenções do Plano.

A Proposta de Emenda Constitucional, chamada de PEC da Morte que se transformou na Emenda à Constituição nº 95, nos revela essa contradição nos documentos analisados e também a lógica que prevalece nas determinações políticas dos governos ao elencar suas pautas de prioridades nas políticas públicas, inviabilizando o Plano Nacional da Educação.

A lógica expressa nos Planos vigentes, tanto nacional como estadual, é a da educação para superação das desigualdades, mas no cerne da questão educacional está a necessidade de uma ruptura com o modelo econômico que na lógica do mercado competitivo, não possibilita acesso a todas e todos, eis aqui, mais uma contradição: educação de direito *versus* educação de fato.

As decisões políticas apresentadas pelas plataformas de governo dos três governadores, ferramentas de campanha eleitoral, na área econômica não se distanciaram das propostas para a área educacional que foram apresentadas pelo Plano Nacional da Educação (2014-2024) elaborado pela CONAE 2010 e tampouco pelo Plano Estadual de Educação para o Rio Grande do Sul implementado em 2015 para o decênio 2015-2025.

A CONAE desenhou uma proposta de intervenção social e cultural para a Educação no Plano Nacional na tentativa de atender as demandas do Estado, na medida em que ouviu os segmentos da área para o planejamento do decênio 2014-2024.

As diretrizes dos Planos de Educação nacional e estadual do RS, conforme mostra o dendrograma dos documentos, demonstra que eles seguiram a tendência de mapear as dificuldades educacionais, mas sempre vinculadas ao crescimento

econômico. Por certo que, sem financiamento, não há como investir nas políticas sociais, no entanto, a PEC 95 acentua mais a discrepância, a partir de 2016, instituindo o teto de gastos, e retirando a principal fonte de financiamento da educação, comprometendo as metas do sistema educacional brasileiro.

O financiamento da educação brasileira que estava garantido na Constituição Federal de 1988, com a destinação de 18% dos recursos da União e 25% dos Estados e Municípios, com as políticas de austeridade é desfeito.

Metas como a erradicação do analfabetismo, universalização da educação infantil e ensino fundamental, aumento das escolas e valorização dos profissionais da educação ficam comprometidas para além da sua defasagem histórica.

O Plano Nacional da Educação é a principal política educacional vigente atualmente, se constituem em um pacto, construído por professores, estudantes, pesquisadores, conselheiros, especialistas e gestores que deu origem aos Planos Estaduais de Educação no país.

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (2015-2025), compreende, de acordo com os resultados do dendrograma, a legislação organizada a partir do Plano Nacional da Educação.

As classes que o documento traz referem-se às metas e estratégias relacionadas à qualidade, infraestrutura e sucesso escolar; populações e culturas; inclusão e acessibilidade; fiscalização e regulamentação e; reponsabilidades de gestão. Dentre essas classes chama atenção a última, de nº 2, com a representatividade de 20, 2 % do corpus, que aparece agrupada com a classe 3 no que se refere à gestão. Chama atenção justamente por sua exigência de fazer cumprir através da fiscalização, as exigências mínimas de qualidade para o funcionamento adequado.

A adoção dos termos gestão, fiscalização, supervisão, controle e qualidade remete a uma nova forma de conceber a administração pública centrada nos resultados.

Nesse sentido, concorda-se com Santos:

A busca incessante por resultados mensuráveis está minando as bases de sustentação da educação pública, segundo a qual os docentes precisam desenvolver comportamentos, atitudes e práticas que se respaldam em indicadores educacionais afinados com a qualidade total em termos de desempenho eficiente e eficaz, com uma produtividade previamente determinada (SANTOS, 2010, p. 37).

Após as análises das plataformas de governo com as propostas dos candidatos que se elegeram para governar o Estado do Rio Grande do Sul no período da pesquisa, foi possível compará-las através das classes extraídas do corpus de cada banco.

Para melhor visualização das classes e representações extraídas na análise de cada plataforma de governo, propõe-se o quadro abaixo:

**Quadro 1 - Classes de Análise dos Dendrogramas de cada governo**

Classes	Governo Tarso Genro 2011/2014	Classes	Governo José Ivo Sartori 2015/2018	Classes	Governo Eduardo Leite 2019/2021
5 <sup>a</sup>	Assistência Saúde Segurança	6 <sup>a</sup>	Produtos Energéticos	1 <sup>a</sup>	Informatização da Saúde
2 <sup>a</sup>	Transparência	2 <sup>a</sup>	Mudanças na política	4 <sup>a</sup>	Despesa pública
1 <sup>a</sup>	Educação	1 <sup>a</sup>	Finanças e Infraestrutura	3 <sup>a</sup>	Desenvolvimento Estadual
4 <sup>a</sup>	Crescimento Econômico	5 <sup>a</sup>	Inovação na gestão	2 <sup>a</sup>	Estado Sustentável
3 <sup>a</sup>	Incentivo e Investimento	4 <sup>a</sup>	Diretrizes Gerais	5 <sup>a</sup>	Desenvolvimento da Infraestrutura Estadual

O quadro esboçado dessa forma mostra-nos as intencionalidades de cada governo para cada tempo histórico tratado nesta tese.

As propostas foram apresentadas para a comunidade gaúcha.

Através do quadro 2, é possível visibilizar as divergências e convergências das propostas dos governos para a administração do estado.

**Quadro 2 - Convergências e Divergências a partir das Classes de Análise do Dendrogramas**

Governo	Divergências	Convergências
Tarso Genro	Na proposta de Educação para a comunidade gaúcha Investimentos em Educação	Proposta de crescimento econômico Saúde
José Ivo Sartori	Mudanças na política	Finanças e Infraestrutura
Eduardo Leite	Estado sustentável	Despesa pública

O Banco 6 das resistências trouxe para cada período de governo, a atuação do Sindicato dos Professores denunciando respectivamente:

O governador enquanto Ministro da Educação do governo Lula aprovou a Lei do Piso Nacional dos Professores, porém, o piso salarial nacional dos profissionais da educação para o Rio Grande do Sul no Governo Tarso Genro (2011-2014), não foi implementado.

A proposta de reestruturação do Ensino Médio, construída neste período também foi objeto de muitas discussões, estava amparada no Plano de Governo de Tarso Genro, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do CNE.

O Plano de Governo de Tarso Genro, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã, a aprendizagem e ao patrimônio cultural, a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional.

A proposta de um ensino médio politécnico tinha por base a articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias com os eixos da cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo.

O governo justificava a proposta como forma de reverter os altos índices de evasão e reprovação com qualidade social e recuperar a formação integral, na tentativa de reaproximar o ensino médio da educação profissional.

A partir de uma análise diagnóstica do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do RS e com base no Censo Escolar de 2010, INEP/MEC, foi identificada uma defasagem idade-série no Ensino Médio com um percentual de 30,5%.

Essas foram as duas grandes resistências do Sindicato ao Governo Tarso, a não implementação do piso nacional dos professores no Estado do Rio Grande do Sul e a proposta do Ensino Médio Politécnico.

O Governo José Ivo Sartori não tinha um compromisso explícito com a área da educação para o Rio Grande do Sul, conforme o dendrograma mostra, a política pensada para a área estava sem visibilidade dentro da Classe 4 das “Diretrizes Gerais”, no entanto boa parte das educadoras e dos educadores públicos da rede estadual votaram em sua candidatura como forma de protesto ao governo anterior;

Em sua campanha eleitoral o candidato Sartori quando interpelado sobre o piso nacional dos profissionais da educação, brincava em tom de zombaria, messageando aos professores que o piso poderia ser buscado na “Tumeleiro”, uma rede de lojas de material de construção do estado.

O material produzido em defesa da escola pública em abril de 2018, pelo CPERS, denunciava os “ataques do pior governador” em seu último ano de mandato, que atrasava e parcelava pelo 28º mês os salários dos professores, sem repor nenhum percentual de inflação, em contrapartida, a receita do estado aumentava através da arrecadação do ICMS- Imposto sobre Circulação de Mercadorias em 6,9%, e as despesas do governo se comprometeram em 131% com publicidade, 479% com ajudas de custo, 107% com empreiteiros e em cargos de confiança.

Na ocasião o Sindicato dos professores- Cpers exigia o pagamento em dia e 22, 73% de reposição salarial e chamava atenção da comunidade gaúcha para o fechamento de 43 escolas e 3.081 turmas

Figura 11 - Jornal Sineta 2018



# EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

As educadoras e os educadores do Rio Grande do Sul têm enfrentado os ataques do pior governador do Estado: JOSÉ IVO SARTORI.  
Desde que Sartori assumiu a gestão do RS, em 2015, esconde-se atrás de uma falsa crise. Ele alega a falta de dinheiro para investir em educação pública e garantir os direitos dos professores e funcionários de escola, mas aumenta os gastos com:

<b>PUBLICIDADE</b> <b>131%</b> DE AUMENTO	<b>AJUDAS DE CUSTO</b> <b>479%</b> DE AUMENTO	<b>EMPREITEIROS</b> <b>107%</b> DE AUMENTO	<b>CARGOS DE CONFIANÇA</b> <b>MAIS DE</b> <b>R\$ 7 MI</b>
---	---	--	---

## ARRECADAÇÃO DO ICMS CRESCEU, MAS PARA ONDE FOI O DINHEIRO?

Somente em 2017, o governo arrecadou R\$ 31,9 bilhões em ICMS, o que significou um aumento de 5,9%.

Em janeiro deste ano, a arrecadação já aumentou 6,9%, comparando a janeiro de 2017.

Estes recursos, que chegariam a quase R\$ 17 bilhões, poderiam pagar 13 folhas do Executivo. E pagariam três vezes o déficit do Estado que, em 2015, foi de R\$ 4,9 bilhões, alegado pelo Estado.

Enquanto isso, Sartori atrasa e parcela os salários dos educadores pelo 28º mês e dá 0% de reajuste.

Estamos com 94,84% de defasagem do Piso Salarial Nacional.

**EXIGIMOS, EMERGENCIALMENTE, O PAGAMENTO EM DIA E**  
**22,73%**  
**DE REPOSIÇÃO SALARIAL JÁ!**

## RECURSOS QUE SARTORI DEIXA DE ARRECADAR:

<b>DESONERAÇÕES:</b> <b>R\$ 8,9 BILHÕES</b>
<b>LEI KANDIR:</b> <b>R\$ 3,9 BILHÕES</b>
<b>PERDAS DO ICMS COM EXPORTAÇÕES:</b> <b>R\$ 3,6 BILHÕES</b>

## EDUCAÇÃO PÚBLICA ABANDONADA

**SARTORI VIRA AS COSTAS À EDUCAÇÃO DOS FILHOS E FILHAS DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS AO FECHAR TURMAS, TURNOS E ESCOLAS. ATÉ O MOMENTO FORAM FECHADAS, PELO MENOS:**

**43 ESCOLAS**  
**3081 TURMAS**



## TERCEIRIZAÇÃO = PRECARIZAÇÃO DO ENSINO

Segundo sua conduta de precarização do ensino público, Sartori tenta incansavelmente terceirizar a educação. Percebe-se, por todo o Estado, a ameaça de terceirização dos funcionários de escola. Caso se concretize, pode ser um passo para a terceirização de todas as carreiras.

A terceirização é um meio de privilegiar empresas, que não terão compromisso com um serviço público de qualidade e com a valorização dos servidores.

A Constituição de 1988 estabelece que o ingresso nas carreiras públicas deve ocorrer por meio de concurso público.

Uma das principais consequências será a exclusão escolar. O cenário atual já preocupa: 248 mil jovens, de 15 a 17 anos, estão fora da escola ou em nível de ensino que não corresponde a sua faixa etária.

<b>FIM DAS CARREIRAS:</b>
<b>FIM DOS CONCURSOS PÚBLICOS:</b>
<b>DIMINUIÇÃO DOS SALÁRIOS OU</b>
<b>NÃO PAGAMENTO DO PISO:</b>
<b>COMPROMISSO COM A EMPRESA</b>
<b>E NÃO COM A ESCOLA:</b>
<b>PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO:</b>
<b>COLOCA EM RISCO A QUALIDADE DO ENSINO.</b>

**SEGUIMOS JUNTOS EM LUTA PELOS NOSSOS DIREITOS E POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE!**

**QUEM FECHA ESCOLAS**

**FORA SARTORI E SEUS AJUDADOS**

**ABRE PRISÕES**



Fonte: Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul- CPERS

Com a campanha eleitoral de 2018 para o mandato de 2019-2022, apresentaram-se três candidatos, restando para o 2º turno da eleição José Ivo Sartori, atual governador à época, e o então prefeito de Pelotas, Eduardo Leite. Por um lado, estava a proposta neoliberal que massacrava os educadores e a educação pública e por outro a proposta ultraliberal que já havia sinalizado a intenção de

continuar pensando educação com o foco em um novo modelo de gestão pública, ou seja, expandindo as parcerias público privadas em diferentes áreas.

Segundo Cóssio (2018), o conceito de Nova Gestão Pública estaria atrelado ao processo de “globalização neoliberal” com o objetivo de “introduzir na máquina pública princípios e práticas do setor privado”. Tal conceito auxilia na compreensão dos movimentos dos gestores públicos nas tomadas de decisões com relação às políticas.

Eduardo Leite enquanto prefeito do município de Pelotas (2013-2016), havia contratado a Empresa Falconi Consultores de Resultado para criar um plano de melhoria de desempenho na rede escolar, com vistas a melhorar o IDEB- Índice da Educação Básica das escolas, como o valor estava na ordem de 2 milhões de reais em 2014, a Justiça entendeu que havia necessidade de uma licitação e cancelou o contrato.

Com a maestria da oratória e com a promessa de pagar o funcionalismo em dia, o candidato Eduardo Leite avança nas pesquisas comprometendo-se com os educadores e ganhando a eleição.

O CPERS lembra das promessas de campanha onde o governador atual, faz declarações<sup>77</sup> de que no primeiro ano colocará os salários em dia.

A publicação de julho de 2019 de um dos veículos mais importantes do CPERS-Sindicato, a SINETA, traz em sua capa o balanço do primeiro semestre de gestão, alertando para o desmanche da escola pública e chamando a categoria para a luta em reivindicação por justa valorização profissional, conforme Figura 12.

---

<sup>77</sup> Conforme coletânea em vídeo rede social do CPERS- Sindicato. Disponível em: <<https://fb.watch/bQzSkCHqMQ/>>

Figura 12 - Jornal Sineta julho 2019



O sindicato sem resposta para as pautas, começa construir a greve contra a reforma administrativa e alteração do Plano de Carreira anunciada pelo governo Leite e deflagra a greve com adesão de 1500 escolas.

A presidente do Sindicato, professora Helenir Schürer, em entrevista ao jornal *Extraclasse*<sup>78</sup> manifesta-se dizendo: "A greve é fruto do ataque brutal que o governo vem perpetrando contra a carreira do magistério e contra a escola pública. Não estamos falando de um pacote contra os professores apenas, mas de um projeto que em curto prazo irá acabar com a educação pública. É devastador".

<sup>78</sup> Disponível em: <<http://www.extraclasse.org.br>>

Sob a ameaça dos pacotes do governo, o corte de ponto e consequente corte de salários, a categoria encerra a greve após 58 dias de luta, mesmo assim os dias de greve são descontados, no entanto, a categoria repõe dos dias letivos.

A resistência prossegue em vigília contra os pacotes do governo que retiram direitos da categoria encaminhados para a Assembleia Legislativa, mas estes são votados em 20 de janeiro e o novo Plano de Carreira passa a vigorar.

No dia 10 de março de 2020 a Secretaria da Saúde (SES), por meio do Centro Estadual de Vigilância em Saúde (Cevs), confirma o primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus no Rio Grande do Sul, porém o governo relutou em cancelar as aulas presenciais, fazendo-o apenas em 17 de março, através de documento<sup>79</sup> da Secretaria de Educação do Estado-SEDUC, cancelando as aulas, mas determinando a permanência de escolas abertas.

O governo determina então o atendimento aos estudantes gaúchos e suas famílias nas aulas remotas em meados do ano de 2020, mas não disponibiliza equipamentos e rede de internet no ano de 2020, precarizando o trabalho dos profissionais e desconsiderando a realidade dos alunos e alunas.

Segundo material do sindicato, em novembro de 2021, durante três semanas, o CPERS peregrinou mais de 50 municípios e centenas de escolas através do projeto Caravana por #reposição já. Foi constatado o abandono das escolas e a desvalorização da categoria, evidenciando o distanciamento político do governo e de sua base aliada para a realidade caótica das políticas educacionais.

Políticas servis ao projeto neoliberal dentro da ótica de nova gestão pública praticada pelo governador Eduardo Leite.

A precariedade segue sendo denunciada pelos servidores públicos da rede estadual de educação em 2021, quando ainda persiste o não pagamento da greve, mesmo com a reposição dos dias letivos, a terceirização dos serviços nas escolas, a falta de discussão sobre o novo ensino médio, a falta de infraestrutura e recursos humanos da rede estadual do Rio Grande do Sul.

---

<sup>79</sup> Documento da SEDUC para as Coordenadorias. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Mem-Circular-GAB-SEDUC-N%C3%82%C2%BA-02-2020-1-1.pdf>>

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso de construção desta tese estudando os reflexos do projeto neoliberal em relação a política educacional no Rio Grande do Sul, nos últimos onze anos, foi possível lançar um olhar pedagógico para o contexto das políticas sociais, a partir da área da educação.

Pesquisou-se a teoria neoliberal, o Estado e suas configurações atuais e sua estreita relação com as decisões de gestão nas políticas da educação no Estado do RS.

Estiveram presentes as reflexões sobre os modelos econômicos e de gestão adotados pelos governos, na América Latina, no Brasil e especificamente no Rio Grande do Sul, a partir de orientações de organismos internacionais e dos interesses das nações hegemônicas.

Observou-se as economias propostas para o setor público, as restrições nos investimentos com políticas sociais, adoção de políticas austeras, enxugamento da máquina pública e o projeto de Estado mínimo.

Identificou-se a contradição do Estado que restringe investimentos públicos, porém não desprotege o mercado financeiro e as instituições privadas, demonstrando neste cenário o compromisso com novos modelos de gestão pública e governança, que retiram direitos constitucionais, dentre outros, o direito à educação.

As políticas de educação sem a intervenção do Estado, se ressentem dos poucos investimentos havendo a necessidade da mobilização dos sujeitos da resistência na disputa do espaço público pela garantia dos direitos.

O cenário exige estudo e vigilância dos educadores, pois no Estado do Rio Grande do Sul, os três últimos governos apesar de constituírem-se em propostas diversas para área da educação, alinharam a política educacional ao projeto neoliberal.

O projeto neoliberal é violento, prevê a mínima participação do Estado nas políticas, e assim sendo, o mercado começa a regular as relações, criando-se um terreno fértil para práticas e movimentos necropolíticos e de fascismo social,

reproduzindo a lógica da desigualdade social, principalmente nas sociedades colonizadas.

Quando o capital se sobressai ao trabalho, a desigualdade se intensifica, e quando sua lógica de mercado ultrapassa o trabalho, atinge a vida e o coletivo dos sujeitos, provocando a morte.

Durante a escrita desta tese, vive-se uma pandemia que segundo dados do boletim coronavírus do Ministério da Saúde já contabilizam 657.000 mortes.

As políticas de morte e o fascismo social se apresentam quando faltam as políticas sociais, quando falta a presença do Estado e quando há o entendimento pelos governos de que a economia deve regular o mercado e as relações sociais.

Analisar os reflexos do projeto neoliberal na política da educação dos últimos governos no Rio Grande do Sul é objetivo desta tese.

Esta tese para alcançar sua intencionalidade visibilizou as plataformas dos governos Tarso Genro (2011-2014), José Ivo Sartori (2015-2018) e Eduardo Leite (2019-2021) e as analisou.

Na análise da plataforma de governo de Tarso Genro é trazida a educação como a classe 1 que representa 21% do corpus, demonstrando que o plano tinha propostas para a educação suficientes para formar uma única classe, nela estavam contidas questões como estrutura física das escolas, qualidade de formação dos estudantes e dos educadores e educadoras, subsídios para a permanência dos estudantes no nível de ensino em que se encontravam naquele tempo histórico, fomento a pesquisa e a educação continuada de todos e todas, além da consideração de aspectos como a comunidade, a cultura e o esporte.

Nesta plataforma, ainda na classe da educação, é possível encontrar no segmento de texto do documento em “redes educação é responsabilidade do Estado garantir o direito à educação pública gratuita laica e de qualidade social para todos” e “a democratização da escola deve garantir a todos o acesso e a permanência com aprendizagem independente da faixa etária e de sua condição peculiar de desenvolvimento onde se aprende a democracia pela vivência da gestão democratizada do sistema de ensino à sala de aula”.

O governo, muito embora tenha privilegiado em seu plano, a área da educação, lançando mão de uma proposta de reestruturação do ensino médio para a rede estadual, pensando no currículo integrado para os estudantes divergindo da proposta do ensino médio compartimentado de Eduardo Leite atualmente, à época, foi duramente criticado pelos educadores que entenderam a proposta da politécnia como o fortalecimento do dualismo “educação para pobres, educação para ricos”.

Além disso, a gestão Tarso Genro, contraditoriamente, recompôs perdas salariais do magistério, cumpriu as promoções na carreira, mas não implementou o piso nacional dos professores que como ministro da educação havia homologado.

O estudo mostrou o descaso da gestão José Ivo Sartori com a educação, trazendo a política educacional dentro de uma classe de Diretrizes gerais, prevendo investimentos em várias áreas, entre elas, considera o documento a maior de todas as áreas e traz como desafios melhorar a qualidade, a gestão e infraestrutura escolar, considera o sistema de ensino a maior instituição do serviço público, adota seu potencial de melhorar todos os demais indicadores sociais, particularmente o nível da renda dos indivíduos e das famílias; no entanto, a primeira medida a adotar em seu governo, foi atrasar e parcelar os salários dos profissionais da educação, por toda sua gestão.

Por fim, a análise dos reflexos da política neoliberal na política educacional na gestão de Eduardo Leite, nos traz o maior foco em questões econômicas e financeiras, referendando em seguida, o investimento em melhores práticas de gestão em saúde pública. Neste governo, a plataforma possui uma classe especial para despesa pública, reforçando a busca pelo crescimento econômico do estado, menciona o segmento de texto “o estado colhe o resultado de décadas de irresponsabilidade com as contas de crescimento desordenado da máquina sem correspondência no interesse público”.

Traz a política da educação dentro da classe “estado sustentável” com planejamento, gestão, finanças e sociedade com qualidade de vida e social e o desenvolvimento empreendedor para o desenvolvimento, além de, “buscar fontes de financiamento no exterior para promover políticas públicas com foco na preservação ambiental educação e combate a pobreza sem ônus ao tesouro estadual”.

O governo Eduardo Leite comprometeu-se, durante a campanha eleitoral, com o Sindicato dos Professores de pagar em dia os salários parcelados por toda gestão Sartori, no entanto não consegue cumprir, em contrapartida, firma parcerias<sup>80</sup> com a Fundação Lemann para seleção dos coordenadores regionais de Educação, dentro do projeto Qualifica RS.

Da leitura da presença do projeto neoliberal nesta gestão depreende-se ainda lembrar que no ano de 2019, foi confirmada a intenção das parcerias público privadas<sup>81</sup> pelo governo gaúcho, na área da educação, onde um dos modelos prevê a construção e manutenção de escolas, bem como serviços de limpeza e segurança por empresas e o outro modelo é inspirado nas escolas *charters*, escolas públicas geridas pela iniciativa privada.

Diante dos dados que embasaram a análise do estudo, foi possível cumprir o objetivo de analisar nesta tese, com base nos documentos, nas classes obtidas e na sua discussão, a presença do projeto neoliberal nas gestões governamentais nos últimos onze anos (2011-2021) no estado do Rio Grande do Sul.

A identificação da presença do neoliberalismo nas gestões do estado foi observada numa classificação hierárquica ascendente o que se reflete imediatamente no aumento da desigualdade social, na comunidade gaúcha.

A precariedade ao direito de acesso, permanência e êxito ao processo educativo, na rede estadual de ensino é um dos reflexos do projeto neoliberal e necropolítico, impactando e amedrontando os sujeitos da política da resistência que estão na luta pela educação pública de qualidade e gratuita.

---

<sup>80</sup> Disponível em: <<https://qualificars.rs.gov.br/sobre-o-projeto>>

<sup>81</sup> Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/05/secretario-defende-parcerias-privadas-em-escolas-modelo-do-rs-e-ultrapassado-cjw2roipu00cc01mlmsd9xvb.html>>

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Elaine R. A; ARIAS, Santiane. **Neoliberalismo e Lutas Sociais: a emergência dos movimentos piqueteros e altermundialistas no contexto neoliberal.** Londrina: DOI <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n2p231>. 2009.
- ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo.**In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDRADE, Marcelo. **Educação.** Porto Alegre, impresso, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12294/8736>>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos.** [In]: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENETTI, Viviana. **O ideário do CEPAL e as propostas de políticas educacionais para o Rio Grande do sul-1998-2014-** Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6432>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BERHING, ELAINE. Desafios contemporâneos das políticas sociais. **Revista Katalysis**, v.14 n.1 Florianópolis. Jan./June 2011.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. 116p
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- CHARLOT, Bernard. **A Etnografia da escola.** In: Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.
- CHAUÍ Marilena. **Intelectual engajado: uma figura em extinção?** In: NOVAES, Aduino (org.). **O silêncio dos intelectuais.** São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- CÓSSIO, M. de F. (2018). **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores.** *Educação*, 41(1), 66-73. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>
- COSTA, Fabio Luciano Oliveira. A mercantilização da educação no Brasil sob alógica da enpeculação financeira. Fineduca. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.1, n.7, 2011.

COUTO, Ronaldo Costa. **A História Viva do BID e o Brasil**. ABDR: Editora Afiliada. 1999.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. **A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico constitucional**. In: FÁVERO, O. (Org.). A educação nas constituintes brasileiras. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-30.

CURY, C.R.J. **A educação básica no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, n.80, p. 169-201, set. 2002b.

CURY, C.R.J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, p.245- 262, jul. 2002a.

ECO, Humberto. **O Fascismo Eterno**. Tradução de Eliana Aguiar. 3 ed. Rio de Janeiro, Record. 2019

FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo. **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes indispensáveis à prática educativa. Rio de Janeiro. Paz e terra. 1998.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

FRIGOTTO, G. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios**. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996a.p. 75-105.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez,1995.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.144 p.

GADOTTI, Moacir. **A dialética: concepção e método**. In: Concepção Dialética da Educação. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre, L&PM. 2010

GAIGER, Luis Inácio Germany; SANTOS, Aline Mendonça. (org) **Solidariedade e ação coletiva: trajetórias e experiências**. São Leopoldo. UNISINOS. 2017.

GANDIN, L.A. HYPOLITO, A.M. Dilemas do nosso tempo. Globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Souza Santos). **Revista Currículo sem fronteiras**. v.3,n.2, pp.5-23, jul/dez 2003. 249.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso: Fundamentação científica - subsídios para coleta e análise de dados - como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antônio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno Coleção PERNPECTIVAS DO HOMEM Volume 35 Série Política. 7 Edição Tradução de Luiz Mário Gazzakeo. 1989. p. 185.

file:///C:/Users/Cliente/Desktop/tese/Maquiavel-A-Politica-e-o-Estado-Moderno-Antonio-Gramsci.pdf

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005, 251 pp.

HAYEK, Friederich A. **O caminho da Servidão**. Porto Alegre: Globo, 1977.

JUSTO, Ana Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. **Estudos Qualitativos e o Uso de Softwares para Análises Lexicais**. Caderno de Artigos: X SIAT e II SERPRO/Lageres//Organizadores: Novikoff, Cristina.; Santos, Sonia Regina Mendes dos.; Mithidieri, Otávio Barreiros. -Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy” - UNIGRANRIO, 2014. Caderno digital: 165 p. Disponível em: <<http://www.lageres.wordpress.com>>

LAURIS, Élide. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, Vol.06, N.10, 2015, p.412-454. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/15412>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÖWY, Michel **Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil\*** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LAUTIER, B. **O consenso sobre as políticas sociais na América Latina, negação da democracia?** Cad. CRH [online]. 2010, vol.23, n.59, pp. 353-368. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v23n59/10.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

MANCE, Euclides André. **Quatro teses sobre o neoliberalismo**. Educ. rev., Curitiba, n. 13, p. 09-34, Dec. 1997.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais Curitiba**, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. DOI:10.5380/rinc.v4i1.5028.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. Tradução: Klaus Von Pucchen. 2 ed. São Paulo. Centauro, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Espanha: Editorial Melusina, 2011.

MEDICI, Rita. “Gramsci e o Estado: Para uma Releitura do Problema”. **Revista de**

**Sociologia Política**, nº 29, p. 31-43, 2007.

MELO, Vico. Necropolítica e o Estado Moderno no Contexto do Colonialismo: Descolonizar a Mente para Novas Possibilidades de Ver, Pensar e Agir. **Sociedade em Debate** (Pelotas), v. 25, n. 2, p. 24-44, maio/ago. 2019. ISSN: 2317-0204

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENDES, José Manuel. **Perguntar e observar não basta, é preciso analisar**. Algumas reflexões metodológicas. In Seminário de Pesquisa Alice.Coimbra: CES 2015.

NEGRÃO, J. J. O. **O governo FHC e o neoliberalismo**. Lutas Sociais, São Paulo: Neils Xamã, n. 1, p. 103-111, 1996.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Potyara; SOARES, Ricardo. **Política social e Welfare State**: uma perspectiva histórico-dialética. Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, Brasil.

POULANTZAS, Nico. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PIRES, Marília Freitas de Campos; REIS, José Roberto Tozoni. **Globalização, neoliberalismo e universidade**: algumas considerações. Interface. Botucatu, v. 3, n. 4, p. 29-39, Feb. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em: 20 mai. 2019.

RAMOS, Marise N. **A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024)**. HOLOS, v. 6, p. 3-21, 2016.

RAWLS, John. **O Liberalismo Político**. Tradução de Dinah Azevedo. São Paulo: Ática, 2000.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2002

ROSÁRIO. Nísia Martins do Rosário; SILVA Caio Ramos da; SILVA Danielle Miranda da. **Ocupações dos secundaristas do RS: tensões culturais e reconfigurações comunicativas** Revista Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 37, p. 193-214, set/dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583201637.193-214>

SADER, E (Org.). **Lula e Dilma**: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

SADEK, MT, org. **O sistema de justiça** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 137 p. ISBN: 978-85-7982-039-7. Available from SciELO Books administração e Acesso a justiça.

SANTOS, Aline Mendonça. Questão social, desemprego, precarização e produção da

pobreza: os reflexos para a produção da economia solidária no Brasil. **Revista Praxis Sociológica**, Nº 20. CASTILLA-LA MANCHA:UCLM, 2016. Disponível em: <<http://www.praxisociologica.es/images/PDF/201620/praxisn20.pdf>>. Acesso em: 20 jul.2017

SANTOS, Aline Mendonça. **O Movimento de economia solidária no Brasil e os dilemas da organização popular**. 2010. 445f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.2010. Disponível em: <[http://base.socioeco.org/docs/aline\\_tese\\_sem\\_apendices\\_e\\_anexos.pdf](http://base.socioeco.org/docs/aline_tese_sem_apendices_e_anexos.pdf)> Acesso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Estado, sociedade, políticas sociais: o caso da política de saúde**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 23, 13-74, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista, p. 34. Disponível em: <<https://estatuadesal.com/2021/07/24/democracia-e-autoritarismo/?fbclid=IwAR3tSODUGuDzft7T7v5CsEoJwGBNp1Qc5TWpg0ZkSEPh11iZwWuem5KVy-xM>>

SANTOS, T. F. A. M. dos. (2013). **A gestão da educação, regulação social e parcerias público-privadas**. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, (29). Recuperado de <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/12>

SAVIANI, Demerval. **Política social e publicização da Educação**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 9, n. 3, p. 6-7, 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931989000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Jun. 2019.

SEGUNDO, Mário San; MARTINS, André Rosa. **Os ataques aos Institutos Federais**. 2018 Portal Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1155219983.pdf>>

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução: Laura Teixeira São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Lidiane R. C. da. *et al.* **Pesquisa Documental**: Alternativa Investigativa Na Formação Docente. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2019.

TREINTA, Fernanda Tavares *et al.* Methodology of bibliographical research using multicriteria decision-making methods. *Production*, v. 24, n. 3, p. 508-520, 2014.

WILLIAMSON, John. Reformas políticas na América Latina na década de 80. **Revista de Economia Política**, v. 12, n. 1, p. 45, 1992.

## **APÊNDICE**

ANÁLISE DOCUMENTAL PESQUISA “OS REFLEXOS DO PROJETO NEOLIBERAL NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DAS GESTÕES GOVERNAMENTAIS A PARTIR DE 2010.

DOUTORANDA: MARGARETE HIRDES ANTUNES

Objetivo Geral: Analisar os reflexos do projeto neoliberal na política da Educação no RS de 2010 a 2021

Período		2011 - 2014	2015- 2018	2019- 2021	Categorias de análise	Indicadores
Documentos						
Documentos âmbito do Estado	Âmbito Nacional	PNE	PNE	PNE	Financiamento	valores investidos no decorrer de todo período
		CONAE	<a href="http://portal.inep.gov.br/documentos/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024">http://portal.inep.gov.br/documentos/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024</a>	<a href="http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024">http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024</a>		
		Projeto_pne_2011	O Plano Nacional de Educação (PNE)	EC do contingenciamento de gastos	Docência/Política de formação	Programas de Formação
		<a href="http://pne.mec.gov.br/ima">http://pne.mec.gov.br/ima</a>	determina diretrizes,	(lei)		
				<a href="https://www2.senado">https://www2.senado</a>		

		<a href="#">ges/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf</a>	metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.	<a href="#">.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529613/RAF_maio17_pt3.pdf?sequence=11</a>	Infância/Adolescência	Análise das metas PNE X proposta da EC95
			<b>No período de 2015 a 2018-relatório de acompanhamento das metas.pdf</b>	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm</a> (EC 95)		
	Âmbito Estadual	Planos Estaduais	<a href="http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf">http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf</a>	Plano Estadual		
		aprovação do plano foi 2015, antes lei da Gestão Democrática	<a href="http://www.al.rs.gov.br/legis/normas.asp?tipo=LEI&amp;norma=14448">http://www.al.rs.gov.br/legis/normas.asp?tipo=LEI&amp;norma=14448</a>	<a href="http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf">http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf</a>		
		Plataforma de Gov	Plataforma de	Plataforma de Gov		

		<p>Tarso</p> <p><a href="https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governo-governo-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014.pdf">https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governo-governo-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014.pdf</a></p>	<p>Gov Sartori</p> <p><a href="http://divulgacaodcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/RS/2022802018/210000606873/proposta_1534523287231.pdf">http://divulgacaodcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/RS/2022802018/210000606873/proposta_1534523287231.pdf</a></p>	<p>Leite</p> <p><a href="http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Rio_Grande_d_o_Sul_Leite.pdf">http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Rio_Grande_d_o_Sul_Leite.pdf</a></p>		
Relação Estado e Sociedade	Conselho Estadual de Educação	<p>Coletânea de leis</p> <p><a href="http://www.ceed.rs.gov.br/coletanea-201">http://www.ceed.rs.gov.br/coletanea-201</a> ( LEIS 2011)</p> <p><a href="http://www.ceed.rs.gov.br/coletanea-2014">http://www.ceed.rs.gov.br/coletanea-2014</a></p>	<p>Quais doc?</p> <p>Regimento (2016)</p> <p><a href="http://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/201901/10150707-20180419162055regimento-interno.pdf">www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/201901/10150707-20180419162055regimento-interno.pdf</a></p> <p>coletânea de leis</p> <p><a href="http://www.ceed.rs.gov.br/coletanea-2016">http://www.ceed.rs.gov.br/coletanea-2016</a></p>	<p>Quais doc?</p> <p><a href="http://www.ceed.rs.gov.br/coletanea-2020">http://www.ceed.rs.gov.br/coletanea-2020</a></p>		

			<a href="http://www.ceed.rs.gov.br/coleta/nea-2018">http://www.ceed.rs.gov.br/coleta/nea-2018</a>			
		Quais doc? Não acesso solicitei as pautas anteriores a 2020 ao ceed	Quais doc? Não acesso solicitei as pautas anteriores a 2020 ao ceed	Quais doc? pauta de plenárias de 2020- nada além de credenciamentos/des credenciamentos e autorizações  <a href="http://stceed18.rs.gov.br/pauta-da-plenaria">http://stceed18.rs.gov.br/pauta-da-plenaria</a>  Nada de relevante encontrado		

Documentos âmbito do Sociedade	Todos para educação	Quais doc?	Quais doc?	Quais doc? Relatório de Atividades 2019 <a href="https://www.todospelaeeducacao.org.br/uploads/posts/408.pdf?186235276">https://www.todospelaeeducacao.org.br/uploads/posts/408.pdf?186235276</a>		
		Quais doc? Iniciativas do Programa Monitoramento <a href="https://www.todospelaeeducacao.org.br/pag/dados-5-metas">https://www.todospelaeeducacao.org.br/pag/dados-5-metas</a>	Quais doc? Iniciativas do Programa Monitoramento <a href="https://www.todospelaeeducacao.org.br/pag/dados-5-metas">https://www.todospelaeeducacao.org.br/pag/dados-5-metas</a>	Quais doc? Iniciativas do Programa Monitoramento <a href="https://www.todospelaeeducacao.org.br/pag/dados-5-metas">https://www.todospelaeeducacao.org.br/pag/dados-5-metas</a>		monitoramento
		Anuário	Anuário	Anuário		

	CNTE	<p>Quais doc?</p> <p><b>Documentos- Caderno de Resoluções</b></p> <p>Educação, desenvolvim ento e Inclusão Social</p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/menu/documentos/caderno-de-resolucoes">https://www.cnte.org.br/index.php/menu/documentos/caderno-de-resolucoes</a></p> <p><b>Revista Mátria</b></p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/revista-matria">https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/revista-matria</a></p>	<p>Quais doc?</p> <p><b>Documentos- Caderno de Resoluções</b></p> <p>Educação, desenvolvim ento e Inclusão Social</p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/menu/documentos/caderno-de-resolucoes">https://www.cnte.org.br/index.php/menu/documentos/caderno-de-resolucoes</a></p> <p><b>Revista Mátria</b></p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/publicacoes/revista-matria">https://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/publicacoes/revista-matria</a></p>	<p>Quais doc?</p> <p><b>Documentos- Caderno de Resoluções</b></p> <p>Educação, desenvolvimento e Inclusão Social</p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/menu/documentos/caderno-de-resolucoes">https://www.cnte.org.br/index.php/menu/documentos/caderno-de-resolucoes</a></p> <p><b>Revista Mátria</b></p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/publicacoes/revista-matria">https://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/publicacoes/revista-matria</a></p> <p><b>Programa formação</b></p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/menu/c">https://www.cnte.org.br/index.php/menu/c</a></p>	

		<p><a href="#">s/revista-matria</a></p> <p><b>Programa formação</b></p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/programas-de-formacao-da-cnte">https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/programas-de-formacao-da-cnte</a></p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/cadernos-de-educacao">https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/cadernos-de-educacao</a></p>	<p><b>Programa formação</b></p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/programas-de-formacao-da-cnte">https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/programas-de-formacao-da-cnte</a></p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/cadernos-de-educacao">https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/cadernos-de-educacao</a></p>	<p><a href="#">omunicacao/publicacoes/programas-de-formacao-da-cnte</a></p> <p><a href="https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/cadernos-de-educacao">https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/publicacoes/cadernos-de-educacao</a></p>		
		Quais doc?	Quais doc?	Quais doc?		



		Quais doc? Vídeos produzidos pelo Sindicato	Quais doc? Vídeos produzidos pelo Sindicato  <a href="https://youtu.be/shw4TKiTkB0">https://youtu.be/shw4TKiTkB0</a>	Quais doc? Vídeos produzidos pelo Sindicato  NECROPOLÍTICA  <a href="https://cpers.com.br/videos/">https://cpers.com.br/videos/</a>  <a href="https://youtu.be/KBkRpewbPIM">https://youtu.be/KBkRpewbPIM</a>		

**ANEXOS**

## ANEXO A

10/09/2021 17:21

Acesso à informação - Prorrogação de prazo - margarete-hantunes@educar.rs.gov.br - E-mail de SEDUC - Secretaria da Ed...

Acesso à informação - Prorrogação de prazo Externa Caixa de entrada

lai@seduc.rs.gov.br <lai@seduc.rs.gov.br>  
para mim

seg., 2 de ago. 14:05

Prezada(o) Cidadã(o):

Em resposta à sua solicitação, conforme detalhada abaixo, comunicamos o retorno a seguir:

DEMANDA	
<b>ASSUNTO:</b>	Acesso à <b>informação</b> - Prorrogação de prazo 30422
<b>DESCRIÇÃO:</b>	Olá, Sou professora e doutoranda em Política Social, necessito de cópia do Plano Estadual de Educação do decênio 2005-2015. Não está disponível nos sites da SEDUC e nem CEED, somente o Plano de 2014-2024 é que consegui acesso. Obrigada pela atenção, fico no aguardo Margarete Hirdes Antunes
DEMANDANTE	
<b>PESSOA:</b>	Margarete Hirdes Antunes
<b>TELEFONE:</b>	
<b>E-MAIL:</b>	<a href="mailto:margarete-hantunes@educar.rs.gov.br">margarete-hantunes@educar.rs.gov.br</a>
<b>ENDEREÇO:</b>	
RESPOSTA	

Prezada Sra. Margarete Antunes:

Relativo ao seu pedido de **informação** ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, informamos a necessidade de prorrogar o prazo para **resposta** por 10 dias, conforme prevê o §3º do art. 9º do Decreto Estadual nº 49.111/2012, tendo em vista que necessitamos de maior prazo.Atenciosamente,  
Serviço de **Informação** ao Cidadão/SEDUC/RS

Atenciosamente,

Casa Civil

[Central de Informação](#)

## ANEXO B

17/03/2022 12:19

E-mail de SEDUC - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - Acesso à informação - Resposta



Margarete Hirdes Antunes &lt;margarete-hantunes@educar.rs.gov.br&gt;

**Acesso à informação - Resposta**

1 mensagem

lai@seduc.rs.gov.br <lai@seduc.rs.gov.br>  
 Para: margarete-hantunes@educar.rs.gov.br

10 de agosto de 2021 14:22

Prezada(o) Cidadã(o):

Em resposta à sua solicitação, conforme detalhada abaixo, comunicamos o retorno a seguir:

**DEMANDA****ASSUNTO:** Acesso à informação - Resposta

30422

**DESCRIÇÃO:** Olá, Sou professora e doutoranda em Política Social, necessito de cópia do Plano Estadual de Educação do decênio 2005-2015. Não está disponível nos sites da SEDUC e nem CEED, somente o Plano de 2014-2024 é que consegui acesso. Obrigada pela atenção, fico no aguardo  
 Margarete Hirdes Antunes

**DEMANDANTE****PESSOA:** Margarete Hirdes Antunes**TELEFONE:****E-MAIL:** [margarete-hantunes@educar.rs.gov.br](mailto:margarete-hantunes@educar.rs.gov.br)**ENDEREÇO:****RESPOSTA**

Prezada Senhora, Margarete Hirdes Antunes:

Relativo ao seu pedido de informação ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, vimos através deste, informar que após pesquisas junto ao Departamento Pedagógico, Departamento de Planejamento e Assessoria Jurídica, não foi encontrado nenhum registro do Plano Estadual de Educação decênio 2005-2015.  
 Em oportuno, informamos que foi realizada busca junto ao Conselho Estadual de Educação e também não obtivemos sucesso.

Atenciosamente,  
 Serviço de Informação ao Cidadão  
 Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Algumas orientações importantes:

- Se a resposta for o indeferimento ao pedido de acesso a informação ou não apresentar as razões da negativa ao acesso, comunicamos que é possível solicitar o reexame da demanda dentro do prazo de 10 (dez) dias, a contar do recebimento dessa mensagem eletrônica.

- O pedido de reexame da demanda deverá ser feito, pelo próprio cidadão, no formulário apresentado [aqui](#), devendo fundamentar de maneira clara e objetiva quais itens da resposta não atendem satisfatoriamente sua solicitação, incluindo o esclarecimento daquilo que poderia ser respondido pela Administração Pública Estadual e foi negado.

- Após o recebimento do pedido de reexame, a autoridade máxima do órgão terá um

17/03/2022 12:19

E-mail de SEDUC - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - Acesso à informação - Resposta

prazo de 10 (dez) dias para reexaminar e responder. A resposta será enviada também por meio deste e-mail.

Acesse o formulário e avalie a resposta recebida.

[Clique aqui para acessar o formulário de avaliação](#)

Atenciosamente,

Casa Civil

[Central de Informação](#)

---

Esta mensagem, incluindo quaisquer anexos, é de acesso restrito e destina-se, exclusivamente, à pessoa ou entidade para a qual foi endereçada. Se você a recebeu indevidamente, por favor, elimine-a e informe o equívoco ao emitente imediatamente. O uso não autorizado do conteúdo da mensagem ou anexos é proibido e sujeito o infrator às penalidades cabíveis.