

**O APARELHO BUROCRÁTICO EDUCACIONAL:
A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA O MUNDO DO TRABALHO**

**THE EDUCATIONAL BUREAUCRATIC APPARATUS:
THE ORGANIZATION OF EDUCATION FOR THE WORLD OF WORK**

Werbeth Serejo Belo

Universidade de Coimbra; Universidade Estadual do Maranhão

werbethsbelo@hotmail.com

Resumo:

Tomando como ponto de partida a noção de burocracia no campo do marxismo tem-se como tema central deste artigo a apresentação e análise da legislação educacional brasileira como forma de compreensão até mesmo do lugar da História neste cenário, além do entendimento do currículo desta disciplina no ensino básico. A hipótese que se pretende sustentar aponta para a centralidade das alterações constantes em benefício dos interesses das frações burguesas que têm influência no aparelho burocrático do Estado, neste caso, no aparelho burocrático educacional, por meio da análise do Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo através da alteração da noção de planos de Estado para planos de governo.

Palavras-chave: Educação; Ensino de História; Burocracia; Legislação.

Abstract

Taking as a starting point the notion of bureaucracy in Marxism, the central theme of this article is the presentation and analysis of Brazilian educational legislation to understand the place of history in this scenario, as well as the understanding the curriculum of this discipline in basic education. The hypothesis that we intend to support points to the centrality of the constant legal changes in favor of the interests of the bourgeois fractions who have influence on the bureaucratic apparatus of the State, in this case, on the educational bureaucratic apparatus, through the analysis of the National Education Plan (PNE), mainly by changing the notion of State plans to plans of government.

Keywords: Education; History teaching; Bureaucracy; Legislation.

1. Introdução

Entende-se que a escola funciona como partido político que possibilita as bases organizativas da vontade coletiva, isto é, a organização que a burocracia realiza não pode ser vista de forma alheia à dominação realizada pelo Estado capitalista. Assim, pode-se considerar o corpo burocrático estatal como instrumento que garante as bases de sustentação para atuação de Intelectuais Orgânicos para que nacionalizem projetos garantidores dos interesses da fração de classe dirigente. Portanto, o legislativo não pode ser visto apenas com caráter de oficialidade, alheio a parcialidades existentes¹. A burocracia comumente se confunde com a administração, com os órgãos estatais (e/ou privados) que organizam determinada demanda administrativa. No entanto, acredita-se que esta seja a forma mais simplória de conceituação da burocracia que necessita de um pouco mais de atenção neste momento do trabalho². De acordo com Girglioli (2009) há uma discussão em torno da burocracia que remete às produções intelectuais de Max Weber denotando a formulação de burocracia weberiana a partir da noção de tipo ideal formulada por este teórico. Assim, a burocracia, enquanto conceito pode ser caracterizada como

[...] relações de autoridade entre posições ordenadas sistematicamente de modo hierárquico, por esferas de competências claramente definidas, por uma elevada divisão do trabalho e por uma precisa separação entre pessoa e cargo no sentido de que *os funcionários e os empregados não possuem, a título pessoal, os recursos administrativos*, dos quais devem prestar contas, e não podem apoderar-se do cargo (GIRGLIOLI, 2009: p. 125. *Grifos nossos*).

Esta concepção anula, assim, a tese de que há um jogo de interesses forte imbricado à execução da função burocrática no corpo estatal, isto é, quando parte da concepção de que “os funcionários e os empregados não possuem, a título pessoal, os recursos administrativos”, acaba por neutralizar suas ações de modo que estas parecem ser sempre ações imparciais e impessoais, sem identificação com determinada classe social que este indivíduo faz parte. Como exemplo de imbricação constante do corpo legislativo (segmento da burocracia estatal) com os interesses de classe pode-se destacar o desmonte da educação no Brasil a partir da aprovação, pelo CNE, da Base Nacional Comum Curricular - ensino fundamental em 15 de dezembro de 2017 que teve

¹ Este trabalho tem base teórica para a análise do Estado as elaborações de Antonio Gramsci. Assim, os conceitos de Intelectual Orgânico, Partido Político, Vontade Coletiva, Sociedade Civil e Sociedade Política (Estado Restrito) tem como base a interpretação feita pelo autor deste artigo a partir dos escritos do mencionado intelectual italiano, sobretudo as edições brasileiras dos Cadernos do Cárcere (GRAMSCI, 2012, 2014). Muitos debates têm sido realizados acerca das interpretações e utilização das categorias presentes nos escritos de Antonio Gramsci, assim, sugere-se conferir Neves (2005), Coutinho (1989).

² A proposta neste momento da escrita não é uma exaustiva discussão em torno do conceito de burocracia, no entanto, acredita-se que é necessário um posicionamento a respeito deste termo tão controverso.

sua homologação pelo MEC em 20 de dezembro de 2017³. Algumas disciplinas do ensino fundamental centrais para uma formação humanista deixaram de ser obrigatórias, como filosofia, por exemplo. Esta é uma clara demarcação de classe. Não é de interesse da fração de classe dirigente que os indivíduos possam ter uma compreensão da sociedade com base na totalidade, formulando, assim, uma concepção educacional cada vez mais tecnicista com base na preparação para o mercado de trabalho⁴.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (*considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017: p. 13, *grifos nossos*).

Percebe-se, então, o claro envolvimento da burocracia do legislativo com o mundo do trabalho, com a acumulação capitalista e perpetuação da exploração de frações de classes dominadas. Assim, é fundamental que seja apresentada a concepção de burocracia que este trabalho tem como referência, em oposição à concepção weberiana anteriormente apresentada⁵.

Este trabalho se alinha à concepção marxista de burocracia quando a percebe vinculada à apropriação jurídica, isto é, o legislativo é organizado de acordo com as necessidades de dominação de classe, sendo instrumento de organização da Vontade Coletiva. Segundo Hegedüs (2001)

Marx deduz a noção de burocracia da relação burocrática existente entre as instituições detentoras do poder e os grupos sociais a elas subordinados, que define como uma

³ Maria Luiza Sússekind tem investigado acerca da BNCC. Seus estudos têm apontado para uma impossibilidade de uma base comum curricular, partindo de categorias analíticas como, por exemplo, a noção de uma linha abissal que é estabelecida no currículo quando este é entendido como um texto sacralizado (SÚSSEKIND, 2014). Além disso, defende a necessidade de ouvir professores para que se possa pensar os currículos, bem como tece críticas a respeito de um “currículo escriturístico como projeto de nação” (SÚSSEKIND, 2019: p.92), entendendo a multiplicidade existente nas realidades escolares como fator negligenciado, invisibilizado por este currículo e que, portanto, a pesquisa da “vida cotidiana nas escolas se configura como ação *políticopistemológica* importante” (OLIVEIRA; SÚSSEKIND, 2018: p. 55). Para mais aspectos do debate acerca da BNCC formulados por Sússekind, conferir: Oliveira; Sússekind (2018), Sússekind (2019, 2014), Sússekind; Pellegrini (2016) e Sússekind; Maske (2020).

⁴ Oliveira e Sússekind (2018) apontam para a presença na BNCC de uma “compreensão conservadora tradicionalista/moderna da escola e do fazer pedagógico, entendida como *espaçotempo* de transmissão dos chamados ‘conhecimentos acumulados pela humanidade’ a serem aprendidos cumulativamente, ‘adquiridos’ pelos alunos, que, ao repeti-los tais e quais, se tornam sabedores daquilo de que necessitam para ‘ingressar’ no mundo adulto, na vida profissional” (OLIVEIRA; SÚSSEKIND, 2018: p. 61).

⁵ É sabido que uma discussão a respeito da concepção weberiana de burocracia não pode se limitar a este pequeno espaço destinado neste trabalho, no entanto, este não é o tema central de discussão. Por isso, para maiores informações sobre o tema conferir Weber (1993, 2004).

relação social essencial que domina os próprios responsáveis pelas decisões. Assim, de acordo com Marx, a administração de Estado burocrática, mesmo que atue com a melhor das intenções, a mais profunda humanidade e a maior inteligência, não pode cumprir a sua tarefa prática, e sempre reproduz o fenômeno que, na vida cotidiana, é chamado de burocratismo. *Os aparelhos burocráticos atuam de acordo com os seus próprios interesses particulares, que apresentam como interesses públicos ou gerais, impondo-se dessa forma à sociedade* (HEGEDÜS, 2001: p.40. *Grifos nossos*).

Logo, entende-se que o interesse da fração da classe dirigente passa a ser interesse geral a partir do momento que este interesse se torna institucional, isto é, nacionalizado através dos Intelectuais Orgânicos que compõem o corpo legislativo estatal. Esta concepção se insere na matriz teórica marxista e tem como base as elaborações do italiano Antonio Gramsci, sendo considerada como “o conjunto de funcionários civis e militares de um Estado ou de uma organização partidária” (FILIPPINI, 2017: p.81) e “uma vez tornada burocracia, possui uma função dirigente” (FILIPPINI, 2017: p.82). Assim, é preciso ter em mente que qualquer análise que perpassa pela instância legislativa do Estado precisa ter como ponto de partida a noção de que não há neutralidade na redação das leis, tampouco, imparcialidade. Logo, a legislação educacional não poderia estar de fora desta análise. Abud sustenta a hipótese de que há uma “permanência de um código curricular desde o início da história na escola” (ABUD, 2011: p. 165), tendo sido permanente a reprodução da história dos grupos dominantes e muitas vezes legitimada pelas “narrativas dos feitos daquela classe, comprovados pelos documentos que os mesmos protagonistas produziam” (ABUD, 2011: p. 167). Para sustentar esta hipótese, a autora recua no tempo até o Brasil da primeira metade do século XIX, por considerar que este é o momento do “início das formas institucionais de escolarização e ensino, sob responsabilidade do Estado” (ABUD, 2011: p.164), e que, portanto, foi o primeiro momento de elaboração de um código curricular que ainda objetivava a construção da identidade nacional brasileira, sobretudo sob a atuação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro em 1837.

2. O Aparelho burocrático educacional

O primeiro marco de grandes reformas data da reforma feita por Francisco Campos (Ministro da Educação e Saúde no Governo Vargas) em 1931 que, segundo a autora, “transformou radicalmente o ensino” dando “autonomia às escolas” (ABUD, 2011: p.167). Aproximadamente em 1937, há uma tentativa de conciliar os “períodos da história nacional brasileira aos períodos da história da civilização” (ABUD, 2011: p.166). O segundo marco de renovações data de 1942 - reforma Gustavo Capanema (Ministro da Educação) - que, segundo

Abud, “não modificou os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginásial” (ABUD, 2011: p. 168). Em 1961 a lei 4024/61 (de diretrizes e bases da educação brasileira) modifica a estrutura curricular e, segundo Abud “criou e eliminou disciplinas; alterou sua divisão por diferentes séries; modificou a carga horária” (ABUD, 2011: p.168). Dez anos depois, uma nova inflexão na estrutura curricular ocorre a partir da lei 5692/71 de modo que as disciplinas de História e Geografia são substituídas pelos Estudos Sociais (ABUD, 2011). Esta foi uma saída adotada pelo governo militar (Médici) como forma de diluição das duas disciplinas que, segundo este governo, poderiam ser uma ameaça à formação das crianças, isto é, poderiam desenvolver um olhar crítico que fugia da sua concepção de escola para a formação, de cidadãos subservientes tão necessários aos condutores do regime.

Este é um claro exemplo da função da escola como Partido Político, isto é, enquanto instituição que dá as bases para a formação e atuação dos Intelectuais Orgânicos do modelo de escola burguesa que reforça o projeto da fração dominante condutora do Estado durante a ditadura Empresarial-Militar⁶. Os anos 1980 foram fulcrais para uma renovação na dimensão do ensino escolar, haja vista que este é o momento de enfraquecimento da ditadura Empresarial-Militar e, a partir de 1985, início do chamado processo de redemocratização, possibilitando uma “discussão em torno da necessidade de promoção de mudanças no ensino de história” (LIMA, 2014: p.53), culminando no que anteriormente foi apresentado como momento de estreita relação entre história e política objetivando a formação de cidadãos críticos.

Na Constituição federal de 1988⁷ tem-se que os fundamentos da República Federativa do Brasil são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (BRASIL, 2017). A educação é parte vital para a garantia destes fundamentos, sobretudo no que tange aos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, ou seja, a estrutura organizada em defesa da educação tem como objetivo a formação para o trabalho, principalmente quando se pensa em uma educação direcionada às

⁶ Há um intenso debate a respeito da orquestração do golpe e da condução do regime que se instaura em 1964 no Brasil com vertentes interpretativas díspares a respeito do tema. vejamos: a) a vertente que elabora uma concepção de golpe e regime militares; b) a vertente que interpreta o golpe como civil-militar e o regime como exclusivamente militar; c) a vertente que apresenta o golpe e o regime como civil-militar e; a vertente que interpreta o golpe e o regime como Empresarial-Militar, à qual este trabalho é favorável. Alinhamo-nos à perspectiva de análise que tem como base a obra de René Dreifuss (1981). Para maiores esclarecimentos a respeito deste debate conferir: MELO (2012).

⁷ A versão aqui utilizada da Constituição Federal é a mais recente publicada, data de 2017 com atualizações até a emenda constitucional n. 97/2017.

massas. A educação é considerada na Constituição Federal como um dos direitos sociais e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017: p. 160), sendo organizada com base nos seguintes princípios: a) igualdade de condições para o acesso e permanência; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; f) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; g) garantia de padrão de qualidade; h) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2017: p.161). É sabido que vários destes princípios fundamentais são descumpridos pelo sistema educacional brasileiro e que, quando muito, é garantida a formação até o ensino médio como garantia da qualificação para o trabalho. É importante destacar que se pensa neste momento de análise no sistema público de ensino que é dirigido às classes menos abastadas da sociedade. Quando são analisados os anos de estudo da população a informação acima destacada fica mais clara.

Tabela 1 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo, segundo os grupos de anos de estudo - Brasil - 2015

Grupos de anos de estudo	Total	Homens	Mulheres
Não determinados	0,1	0,1	0,1
Sem instrução e menos de 1 ano	11,1	11,4	10,8
1 a 3 anos	9,5	10,0	9,1
4 a 7 anos	21,7	22,5	21,0
8 a 10 anos	13,9	14,5	13,3
11 a 14 anos	30,7	30,0	31,4
15 anos ou mais	13,0	11,6	14,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo-e-sexo.html>.

É possível perceber que grande parte da população com 25 anos ou mais de idade tem entre 11 e 14 anos de estudo o que significa que sua formação praticamente se encerrou no Ensino Médio e que, portanto, precisou se inserir no mercado de trabalho de acordo com uma das finalidades da Constituição Federal de 1988. No entanto, o que se pretende afirmar é que há uma despreocupação por parte do Estado com uma formação com qualificação para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos pautada em uma educação humanista de caráter total. Assim, o mundo do trabalho é incorporado à esfera educacional de modo que possa ser considerada a vontade coletiva, nacionalizada por meio do corpo burocrático legislativo que atua como Intelectual Orgânico.

Como forma de garantir a organização do sistema educacional brasileiro é promulgada a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996: p.01), cuja concepção de educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996: p.01), tendo como obrigatoriedade a vinculação “ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996: p.01). No capítulo II, que trata da educação básica, é inserida a necessidade de desenvolvimento do educando para estudos posteriores, mas, de acordo com os dados supracitados (tabela 1), não há o cumprimento da demanda do ensino superior, de modo que há o predomínio dos estudos básicos como formação máxima de maior parte da população.

Assim como a lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB e, assim como a própria constituição federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado através da lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, em seu capítulo IV observa que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990: p.20). Para que a concepção mencionada pudesse ser efetivada, a LDB organiza toda a estrutura educacional considerando esta obrigatória e gratuita “dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1996: p.02) organizada a partir de três eixos: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio distribuídos entre a União, os estados e o distrito federal e os municípios. O ensino fundamental pode ser de

responsabilidade dos estados e distrito federal e/ou dos municípios, isto é, estados, distrito federal podem atuar em colaboração mútua no que tange ao ensino fundamental ou, ainda, este segmento pode ficar sob responsabilidade unicamente dos municípios. Segundo a LDB, dentre as atribuições dos estados tem-se que estes podem incumbir-se de

[...] definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público (BRASIL, 1996: p. 04).

No entanto, muitos municípios de diversos estados brasileiros já se responsabilizaram pelo ensino fundamental, como no Maranhão, por exemplo. Portanto os municípios incumbir-se-ão de

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996: p. 05).

Assim, os municípios se responsabilizam por garantir 800 (oitocentas) horas anuais para o ensino fundamental em 200 dias letivos no mínimo, “excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996: p.08). Ainda no que diz respeito ao ensino fundamental, segundo a LDB, tem como objetivo a “formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996: p.12), atendendo: a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; c) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e; d) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996: p. 12-13). Assim, como meio de efetivação dos objetivos propostos na LDB, o Estado formula o Plano Nacional de Educação – PNE com metas e estratégias a serem atingidas entre os anos de 2014 e 2024. Assim como o realizado acerca da legislação anterior, pretende-se focar na análise do PNE com base em determinações direcionadas ao ensino fundamental. Segundo Henrique Eduardo Alves⁸ (2014), o PNE

⁸ Presidente da câmara dos deputados em 2014. Ingressou no Partido Popular (PP), tornando-se presidente do diretório regional do partido de 1980 a 1981. Durante a legislatura foi primeiro vice-presidente da Comissão de Economia, Indústria e Comércio, titular da Comissão do Interior e suplente na Comissão de Constituição e Justiça; Em fevereiro de 1982, com a incorporação do PP pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi

É um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas no setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (ALVES, 2014: p.07).

O PNE surge como proposta de Plano de Estado, entretanto, acaba por se tornar um plano de governo por diversas alterações que sofre em seu texto ao longo dos governos presidenciais, sendo este (2014-2024) o segundo PNE aprovado. Segundo a Carta Magna de 1988

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: (Redação dada pela EC n. 59/2009) 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. (Incluído pela EC n. 59/2009) (BRASIL, 2017: p. 163).

Assim, de acordo com a Constituição Federal, o PNE é responsável por articular as instâncias de ensino e superar déficits educacionais condensados ao longo dos anos, ficando a sua elaboração a cargo da União, segundo LDB (lei nº 9394/96). Desse modo, funciona - como as legislações apresentadas até o presente momento - como ferramenta que baliza a organização da Vontade Coletiva no âmbito educacional. Como mencionado anteriormente, este é o segundo Plano Nacional de Educação em vigor pautado no planejamento específico em diversas áreas do

eleito para a presidência do diretório regional do partido sucessor do MDB; Presidente da Comissão de Comunicação, em 1983, fez parte também da Comissão de Esporte e Turismo; deputado federal constituinte 1987; Com a promulgação da nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, atuou na Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática (1989-1991) e na comissão mista de Orçamento (1990); Reelegido em outubro de 1990 na legenda do PMDB, tomou posse em fevereiro de 1991. Ocupando a vice-liderança do partido, tomou parte na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Em 1992 integrou a comissão mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização (1992) e a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a crise na Universidade de Brasília (1992); Titular da Comissão de Viação e Transportes, nas votações das emendas constitucionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1995, votou pelo fim do monopólio estatal nos setores de telecomunicações, exploração de petróleo, distribuição de gás canalizado e navegação de cabotagem. Também foi a favor da alteração no conceito de empresa nacional e da prorrogação da vigência do Fundo Social de Emergência (FSE); Vice-líder do PMDB (1995) fez parte das comissões de Viação e Transporte (1995), de Desenvolvimento Urbano e Interior (1996), e de Constituição e Justiça (1997). Exerceu também a vice-liderança do bloco PMDB/Partido de Reedificação da Ordem Nacional (PRONA), de 1996 a 1998; Nas eleições de 2002, obteve seu sexto mandato consecutivo; Reelegido deputado federal em outubro de 2006, assumiu seu sétimo mandato em fevereiro de 2007; Em 2009, foi nomeado relator na Comissão Especial que discutiu o PL 2502/07, referente ao modelo de partilha dos royalties e recursos oriundos da exploração do petróleo da chamada “camada do pré-sal”; Em Novembro de 2012, foi oficializado pelo PMDB como candidato do partido para a presidência da Câmara dos Deputados no biênio 2013-2014. Foi eleito em fevereiro de 2013. (Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/henrique-eduardo-lira-alves>).

ensino, sendo a concepção de planejamento adotada como “modelo teórico para a ação, ou método para sua racionalização, o planejamento envolve um esforço metódico e consciente ao selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os fins previamente definidos, com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo” (SENA, 2014: p. 10).

O planejamento é um conceito vinculado à esfera econômica que, portanto, prima pela intervenção governamental nas ações que pretendem organizar as diretrizes estatais. Assim, por mais que Paulo Sena⁹ (2014) aponte que o “PNE não é vinculado, a não ser por analogia, ao planejamento da ordem econômica” (SENA, 2014: p. 10), acredita-se que as instâncias política, econômica e social não podem ser desassociadas. Pelo contrário, há uma imbricação latente entre estas instâncias, sobretudo por se tratar de um Estado em que os interesses econômicos perpassam diversas instâncias, inclusive a esfera educacional. Assim, para que o planejamento contido no PNE se concretize, são responsáveis por seu monitoramento o Ministério da Educação (MEC), as comissões de educação da Câmara dos Deputados, comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014: p. 11). O PNE vigente teve sua elaboração inicial em 20 de dezembro de 2010 e seria efetivado no decênio 2011-2020, no entanto, o processo de promulgação teve uma série de percalços por conta da estrutura do texto que foi a debate entre diversos atores sociais e instâncias estatais tendo sua redação final aprovada em 2012.

Um substitutivo foi elaborado pela Casa revisora e o PL voltou para a Câmara em 2 de janeiro de 2014. A comissão especial reuniu-se em 22 de abril de 2014, em razão da aprovação de seis destaques pela comissão, foi concluído o parecer reformulado. Em 28 de maio de 2014, iniciou-se a discussão no Plenário, concluída em 3 de junho de 2014, com a aprovação do PNE (SENA, 2014: p. 17).

No processo de aprovação do PNE em vigência participaram atores governamentais, conselhos e fóruns de educação institucionais, movimentos sociais, sociedade civil (gestores), sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional e organizações da sociedade civil e *think thanks* voltadas à formulação de políticas públicas (SENA, 2014). No entanto, algumas polêmicas permaneceram mesmo depois de anos de reformulação da proposta inicial. Segundo

⁹ Consultor legislativo da Câmara dos deputados. Em 24 de setembro de 2016 Paulo Sena concede uma entrevista à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e uma das perguntas tratava do PNE: “O PNE está, ou deveria estar, na ordem do dia na esfera municipal, tendo em vista as eleições de outubro. Como a PEC 241 impacta especificamente no PNE e em sua garantia de expansão e qualidade da Educação?” a resposta dada por Sena só demonstra a imbricação constante entre economia, política e sociedade: “Nos termos em que está, e com o prazo de vinte anos, estabelecido no art. 101 - prazo de cinco PPAs, de cinco governos e dois PNEs - é inviabilizado o financiamento do PNE em vigor e do próximo PNE (2024-2034)” (disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-paulo-sena-pec-241>).

Sena (2014) cinco polêmicas persistiram: a) a questão do financiamento; b) a educação especial; c) a alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais; d) a substituição da expressão “expectativas de aprendizagem” e; e) o IDEB. No que tange à questão do financiamento o ponto principal desta polêmica está relacionado à porcentagem do Produto Interno Bruto - PIB à educação. Ao longo dos anos tem sido exigido 10% do PIB para investimentos educacionais, no entanto, este índice ainda não foi atingido. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atualizados em 2016, demonstram que até o ano de 2014 o percentual máximo do PIB destinado à educação soma 6%.

Tabela 2 - Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)

Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,7	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,7	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	1,0
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,8
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	5,9	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	6,0	4,9	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1
2014	6,0	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,2

Fonte: INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>.

A segunda problemática apontada por Sena (2014) diz respeito à educação especial prevalecendo as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apaes, quando a educação especial deveria fazer parte do cotidiano escolar, ou seja, deveria existir integração entre os alunos regulares e os alunos com necessidades especiais. No entanto, o autor considera como a mais problemática das polêmicas a superação das desigualdades educacionais, sobretudo, pela retirada da “ênfase na promoção da ‘igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual’” (SENA, 2014: p. 22). No que tange a essa problemática César (2009) aponta que

Se tomarmos como certo o lugar da sexualidade na instituição escolar, é importante que demarcar os temas que envolvem o trabalho na instituição escolar. Pesquisas realizadas com professoras/es e alunas/os vêm demonstrando a necessidade de uma formação específica tendo em vista a diversidade sexual presente no universo escolar. Alunas/os e professoras/es *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um “campo epistemológico” desconhecido, na medida em que a “epistemologia” reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero (CÉSAR, 2009: p. 48).

O que a autora destaca é a emergência em se debater sobre gênero e sexualidade na escola, principalmente por fazer parte do cotidiano escolar. Esta é uma forma de promover a igualdade no ensino básico que tem sido pauta de discussão e veementemente rebatida pelo movimento “escola sem partido” que contraditoriamente tem exercido a função de partido com o intuito de organizar a vontade coletiva em defesa de um projeto educacional descabido que almeja a imparcialidade utópica nas escolas¹⁰. No que tange à quarta polêmica supracitada, as “expectativas de aprendizagem”, foram alteradas a partir da redação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que alterou a maior parte dos objetivos pretendidos, principalmente pela supressão de disciplinas e reconfiguração de outras no ensino básico, de modo que o cerceamento

¹⁰ O movimento “escola sem partido” se utiliza do discurso da imparcialidade do ensino afirmando que as salas de aula têm sido utilizadas como ambiente de doutrinação marxista. A partir disso, tem reivindicado que docentes do ensino básico não se posicionem frente ao que é ensinado. No que tange à disciplina de História é sabido que os currículos têm privilegiado a reprodução de conteúdo de forma acelerada sob o argumento de que é necessária uma formação para o mercado de trabalho, reduzindo, assim, a possibilidade de longas abstrações em torno do que é ensinado e, sobretudo, a formação com base nas categorias marxianas. Além disso, a imparcialidade é inatingível desde o momento da estruturação curricular já que os conteúdos selecionados pelos parâmetros curriculares nacionais possuem critério de seleção com base no que seria “importante” ser ensinado. Ademais, os docentes do ensino básico possuem uma base formativa que não pode ser desvinculada do ensino escolar, pelo contrário, é fundamental para que se faça uma mediação didática (se possível dialética) entre a formação acadêmica e a educação escolar. Assim, afirma-se que a imparcialidade no ensino básico é inatingível. Há uma série de estudos acerca das características e posicionamentos do movimento “escola sem partido”, para mais informações conferir: Penna (2018), Mattos *et al* (2016) e Moura (2020).

ocorrido suprime a potencialidade crítica e analítica do alunado do ensino fundamental, o que contradiz o estabelecido na Carta Magna de 1988, isto é, a formação de cidadãos. A quinta polêmica gira em torno do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Segundo Soares e Xavier (2013)

A formação da proposta encaminhada pelo Executivo erigia este índice à condição de centro de avaliação, tanto no *caput* do art. 11, como na meta 7, em que a média do índice se transformou na meta de avaliação da qualidade. Desde o primeiro substitutivo na Câmara, o art. 11 foi elaborado de mais abrangente, constituindo um sistema nacional de avaliação da qualidade da educação básica, com indicadores de avaliação institucional, que incluem o perfil do alunado - o que abre espaço para suprir uma das lacunas do Ideb (SOARES; XAVIER, 2013 *Apud* SENA, 2014: p.22).

Assim, o PNE se configura como uma ferramenta que originalmente possuía mais abrangências no que diz respeito ao processo avaliativo. Uma pergunta se assoma a partir da análise de Soares e Xavier (2013): qual a grande problemática em torno do IDEB? Pode-se considerar o processo avaliativo aprovado como falho no que tange a uma análise qualitativa do ensino básico. Quando são almejados somente índices, perdem-se as análises mais profundas e de casos distintos, o que possibilitaria diagnósticos educacionais mais concisos do processo de ensino-aprendizagem. Até o presente momento foram vistas concepções gerais em torno da elaboração do PNE, seus objetivos principais e algumas problemáticas mapeadas por Sena (2014) a respeito do texto aprovado.

A partir de agora o que é proposto é uma discussão em torno das diretrizes do PNE e uma comparação com relatório elaborado pelo observatório do PNE em 2017 com análise dos três primeiros anos de vigência deste. Assim, o PNE tem como diretrizes: a) erradicação do analfabetismo; b) universalização do atendimento escolar; c) superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; d) melhoria da qualidade da educação; e) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; f) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; g) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; h) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; i) valorização dos (as) profissionais da educação; j) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014: p. 43). Algumas das diretrizes já foram discutidas anteriormente (c; d; e; h e j) assim, o foco será destinado às diretrizes a e b que

envolvem questões direcionadas à melhoria dos índices educacionais brasileiros para que se possa compreender a situação atual do sistema educacional.

No que diz respeito à erradicação do analfabetismo é importante destacar que esta diretriz está diretamente vinculada à meta 9, a saber: “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014: p. 68). De acordo com Catelli Jr. E Lima (2017) - em relatório que consta no Observatório do PNE - o analfabetismo no Brasil continua sendo um problema, os índices almejados pelo PNE não foram atingidos tanto para o analfabetismo absoluto quanto para o analfabetismo funcional.

Em 2015, em meio à crise econômica, foram reduzidos os recursos e vagas destinadas ao programa¹¹, fazendo com que o país ficasse ainda mais distante da possibilidade de cumprir a meta do PNE. Em 2017, um comunicado da coordenação do Programa Brasil Alfabetizado tornou ainda mais restrito o acesso ao programa, uma vez que estabeleceu que apenas os municípios com taxa de analfabetismo superior a 24,6% receberiam recursos. Isto quer dizer que menos de um terço dos municípios brasileiros serão atendidos por programas de alfabetização de adultos a partir desse ano. A nova diretriz limita também o programa a 100 vagas por município (CATELLI JR; LIMA, 2017: p. 44).

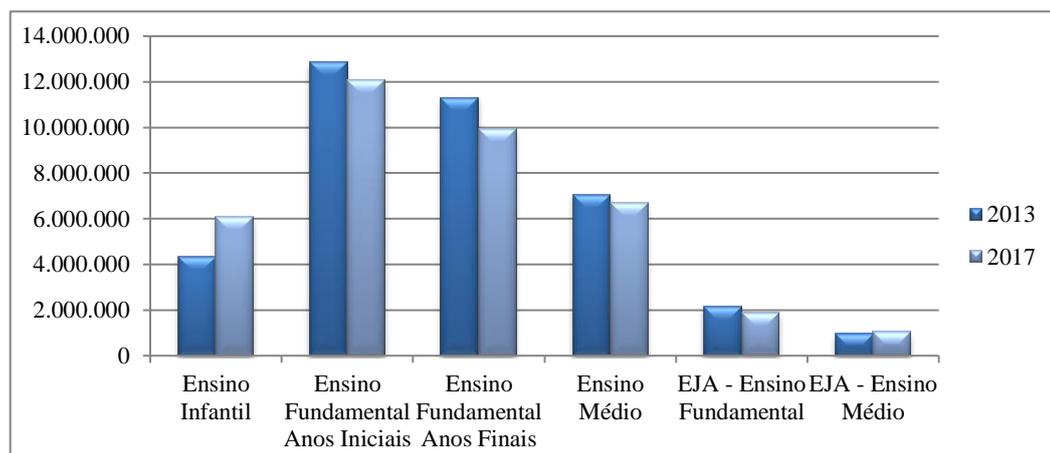
Segundo o trecho em destaque acima, a justificativa dada para o não cumprimento do PNE é a crise econômica de 2015 que acarretou corte nos gastos públicos. É necessário salientar que toda medida econômica em resposta a crises cíclicas do capital não pode ser tomada como natural, principalmente a diretriz que define que o único caminho para sanar o problema da crise são cortes drásticos em assistência social. Este é apenas um caminho, dentre vários que podem ser seguidos. Como o documento utilizado se trata de um conjunto de relatórios elaborados ao Observatório do PNE, portanto, vinculados à oficialidade do Estado, credita-se esse posicionamento a este elemento: são textos encomendados que não podem se desvincular, em sua totalidade, dos interesses da burocracia estatal. Assim, o diagnóstico é feito com dados precisos que auxiliam a análise da situação do analfabetismo no Brasil com uma análise que não fuja do alinhamento às diretrizes de condução do Estado neoliberal. Além disso, é importante destacar que a meta 9 do PNE tem vínculo direto com a diretriz em análise, a saber: “elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014: p. 68).

¹¹ O programa a que se faz referência aqui é o Programa Brasil Alfabetizado - PBA.

Sobre a universalização do ensino escolar (a segunda diretriz do PNE) é importante destacar que a diretriz em análise está diretamente relacionada às metas 1, 2 e 3. A meta 1 objetiva “universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014: p. 49). Já a meta 2 pretende “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014: p. 51). A meta 3 propõe-se a “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014: p. 53).

Para uma análise mais concisa recorreu-se ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Assim, para uma análise eficaz adota-se uma perspectiva comparada entre os anos de 2013 (último ano antes da vigência do PNE) e 2017. Através dos dados expostos nas tabelas três e quatro pode-se perceber uma redução no número de matrículas do ensino fundamental tanto nos anos iniciais (12.876.507 em 2013 e 12.108.051 em 2017) quanto nos anos finais (11.313.862 em 2013 e 9.948.364 em 2017), além da redução do número de matrículas no ensino médio do ensino regular (7.066.417 em 2013 e 6.682.427 em 2017). Houve um crescimento somente na educação infantil (4.336.658 em 2013 e 6.082.547 em 2017). Quando se trata do Ensino de Jovens e Adultos – EJA percebe-se que houve uma redução no ensino fundamental (2.170.434 em 2013 e 1.882.601 em 2017) e um aumento do número de matrículas no ensino médio (971.132 em 2013 e 1.046.357 em 2017). É interessante perceber, também, a disparidade existente entre o número de matrículas na área urbana e rural, de modo que há uma concentração de matrículas na área urbana tanto no que tange à rede municipal quanto à rede estadual, além da discrepância existente entre o número de matrículas entre a rede municipal e estadual. Para uma simplificação dos dados, segue gráfico que apresenta os índices de cada segmento de forma comparada entre os anos de 2013 e 2017 de acordo com soma realizada do ensino parcial e integral de cada segmento de ensino obtendo o resultado destes.

Gráfico 1 - Resultados finais do censo escolar - 2013 e 2017 (redes estaduais e municipais)



Fonte: Ideb. Elaboração própria.

Tabela 3 - Resultados finais do censo escolar - 2013 (redes estaduais e municipais)

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. As matrículas da Educação Especial constam no Anexo II.														
Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.														
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial													
	Ensino Regular										EJA			
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL														
Estadual Urbana	1.627	2.785	39.255	3.381	1.920.036	262.293	5.228.005	487.844	6.432.272	284.432	602.772	697	927.481	82
Estadual Rural	416	46	6.962	43	150.591	25.085	253.022	36.243	272.218	14.850	46.049	409	23.678	48
Municipal Urbana	512.893	1.052.414	2.561.284	311.398	6.807.245	1.232.321	3.630.677	479.286	51.981	749	1.129.719	313	18.017	0
Municipal Rural	113.050	38.652	673.588	18.864	2.173.435	305.501	1.021.512	177.273	8.665	800	390.204	271	1.753	73
Estadual e Municipal	627.986	1.093.897	3.281.089	333.686	11.051.307	1.825.200	10.133.216	1.180.646	6.765.586	300.831	2.168.744	1.690	970.929	203

Fonte: Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

Tabela 4 – Resultados finais do censo escolar - 2017 (redes estaduais e municipais)

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. As matrículas da Educação Especial constam no Anexo II.												
Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.												
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Médio		Funda	Médi
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	mental	o
BRASIL												
Estadual Urbana	1.387	1.946	41.003	1.488	1.660.427	216.071	4.264.154	436.270	5.849.769	475.181	537.205	995.795
Estadual Rural	805	51	8.713	51	127.253	18.893	221.337	29.819	286.495	24.228	52.331	35.410
Municipal Urbana	713.961	1.286.258	2.794.255	355.031	6.447.996	1.477.645	3.226.034	637.272	40.268	1.115	967.139	13.882
Municipal Rural	156.411	48.963	648.068	24.156	1.662.684	497.182	853.550	279.928	4.907	464	325.926	1.270
Estadual e Municipal	872.564	1.337.218	3.492.039	380.726	9.898.360	2.209.791	8.565.075	1.383.289	6.181.439	500.988	1.882.601	1.046.357

Fonte: Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

Com os dados anteriormente expostos, pode-se constatar que a diretriz que trata da universalização da educação básica no Brasil não tem sido seguida, havendo até um retrocesso no que concerne à universalização da educação, não obtendo êxito, portanto, na efetivação das metas, sobretudo das metas 1 e 3 que tinham como prazo o ano de 2016.

Cisele Ortiz (2017) aponta que até o ano de 2015 a universalização do ensino não parecia distante, no entanto, havia ainda uma preocupação com a qualidade do ensino já que dados estatísticos só apresentam avaliações quantitativas

Os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), que são de 2015, mostram que no Brasil a taxa de atendimento das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil é de 90,5%. Esse percentual faz com que a universalização – que deveria ser garantida até 2016, segundo a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 – não pareça distante para o país. Esses dados, porém, só poderão ser aferidos quando a Pnad 2016 for divulgada, provavelmente no final de 2017. Entretanto, é preciso ressaltar que esse percentual de 9,5% restante representa cerca de 500 mil crianças dessa faixa etária fora da escola. Além disso, as desigualdades entre as regiões, as diferentes faixas de renda e grupos étnicos no acesso são marcantes. É preciso salientar, ainda, que o foco não pode se restringir à garantia de vagas, uma vez que é fundamental atentar para a qualidade do ensino para garantir que as crianças tenham, de fato, um bom ambiente para o seu pleno desenvolvimento (ORTIZ, 2017: p. 29).

No que concerne ao ensino fundamental pode-se perceber um saldo negativo no número de matrículas entre os anos de 2013 e 2017 contabilizando, assim, uma redução de 2.134.984 estudantes em sala de aula. Esta análise não pretende reduzir a importância de um Plano Nacional de Educação, entretanto, percebe-se uma ausência completa de interesse do poder público em atingir as metas do plano. Este retrocesso na execução do PNE pode ser explicado pelas medidas restritivas na área da educação adotadas pelo governo de Michel Temer, empossado em 31 de agosto de 2016. Segundo Ivana Jinkings (2016) o que ocorreu no Brasil no ano de 2016 e leva à direção do Estado o então Vice-presidente Michel Temer foi “um processo político baseado em leituras elásticas da constituição e artimanhas jurídicas de diversos matizes, que tentam mostrar como lícito o conluio do judiciário com um parlamento em sua maior parte corrupto e uma mídia corporativa a serviço das elites financeiras” (JINKINGS, 2016: p. 12). Para além da estratégia adotada para destituir a presidente legitimamente eleita, acredita-se que com o golpe de 2016 é o retorno ao neoliberalismo mais radical. Não se pretende aqui sustentar a hipótese de que o neoliberalismo esteve ausente na agenda dos governos anteriores, entretanto, esteve associado a medidas de assistência social que minimizou as ações neoliberais. Segundo Boito Jr. (2016) o cenário brasileiro atual apresenta um “conflito distributivo, pela apropriação da riqueza, e ele envolve diversas classes e frações” (BOITO JR., 2016: p.25). O que se tem, portanto, a partir do golpe de 2016, é um retorno à ortodoxia econômica, o abre-alas do neoliberalismo. Isto é, o neoliberalismo volta a ser agenda central que conduz as ações estatais nos diversos âmbitos, inclusive na educação, cortando gastos nos setores que provam o mínimo de equidade entre os cidadãos.

Ainda em 10 de agosto de 2017 a Rede Brasil Atual – RBA publicou artigo sobre o desmonte do PNE provocado por medidas ortodoxas efetivadas naquele período.

O governo Temer decidiu vetar artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que incluía entre as prioridades para 2018 o plano cumprimento das metas previstas pelo

Plano Nacional de Educação (PNE). A LDO, que estabelece as metas e prioridades do governo para o ano seguinte e orienta a elaboração da lei orçamentária anual, foi sancionada nesta quarta-feira (9), com vetos pelo presidente (NORONHA, 2017: on-line).

Ao analisar a Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO de 2018 pode-se constatar a debilidade na abordagem dada ao ensino básico quando esta não o trata como prioridade. A única referência feita ao ensino básico tem relação somente com gastos ao ensino infantil, sendo que este entra como exceção ao padrão de gastos constantes na LDO de modo que só podem ser direcionados gastos ao ensino infantil se forem devidamente justificados, ou seja, “desde que o gasto seja discriminado em categoria de programação específica ou comprovada a necessidade de execução da despesa” (BRASIL, 2017: p. 06). Quando no anexo III foi verificada a lista de prioridades da LDO - 2018 não foi encontrada referência ao ensino básico de modo que, no âmbito da educação, foram encontradas referências somente ao ensino de educação profissional e tecnológica, ainda assim meta intitulada “educação para todos”.

3. Considerações Finais

Foi possível perceber, então, que os planos educacionais podem ser considerados fundamentais para uma gradativa melhoria da educação básica pública. Entretanto, os índices não têm sido cumpridos conforme metas estipuladas nestes documentos, o que faz destas estratégias, malfadadas. Além disso, uma questão essencial permeia os dois planos educacionais analisados neste trabalho: a sua alteração conceitual de planos de Estado para planos de governo. O que isso significa? De acordo com os interesses dos governantes nas esferas de poder¹², estes planos sofrem alterações constantes em benefício dos interesses das frações burguesas que têm influência no aparelho burocrático do Estado ou mesmo nos Aparelhos Privados de Hegemonia e nos Partidos Políticos, tendo a noção de que estes dois instrumentos são fundamentais para a criação de consenso em torno de um projeto que se pretende hegemônico. Sendo assim, ao serem tomados como planos governamentais estão sujeitos a alterações constantes e passíveis de não serem cumpridos, conforme determinações iniciais.

¹² Os interesses dos governantes não podem ser tomados de forma personalista, isto é, a uma mera vontade individual, os interesses dos governantes têm uma imbricação constante com os interesses das frações de classe que momentaneamente estão hegemônicas e que, portanto, tem influência constante em toda a “Ossatura Material do Estado” (POULANTZAS, 2000).

Referências

Documentação

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]*. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

_____. *Lei Nº 13473*. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 e dá outras providências. DF, Brasília, 8 de agosto de 2017.

_____. *Lei Nº 13005*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. DF, Brasília, 25 de junho de 2014.

_____. *Lei Nº 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei Nº 8069*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. DF, Brasília, 13 de julho de 1990.

Bibliografia

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a história e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, out./dez. 2011, p. 163-171.

ALVES, Henrique Eduardo. Apresentação. In: Brasil. *Plano Nacional de Educação 2014-2014 [recurso eletrônico]: lei nº13005, de 25 de junho de 2014, que aprova p Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos deputados. Edições Câmara, 2014, p. 07-08.

BOITO JR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana. DORIA, KIM. CIETO, Murilo. *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 23-30.

CATELLI JR, Roberto. LIMA, Ana Lucia. Brasil ainda patina na garantia do alfabetismo adulto. In: BRASIL. *3 anos do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Observatório do PNE, 2017, p. 44-45.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*, Curitiba, n. 35, 2009, p. 37-51.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DREIFUSS, René. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

FILIPPINI, Michele. Verbetes: Burocracia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 81-82.

GIRGLIOLI, Pier Paolo. Verbetes: Burocracia. In: BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UNB, 2009, p. 124-130.

- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 02. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014
- _____. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 03. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- HEGEDÛS, András. Verbete: Burocracia. In: BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001, p. 40-41.
- JINKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, Ivana. DORIA, Kim. CIETO, Murilo. *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 11-14.
- JINGINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MATTOS, Amana Rocha et al. “Escola sem Partido” ou educação sem liberdade? *Cadernos de Educação Básica*, Vol. 1, nº 2, Outubro/2016, p. 155-159.
- MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil-militar”?: controversias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. *Espaço Plural*, Cascavel, ano XIII, nº27, 2º sem, 2012, p.39-53.
- MOURA, Fernanda Pereira de. O Escola Sem Partido contra o país que não está no retrato. *Entropia*, Rio de Janeiro, vol. 4, nº 8, julho-dezembro/2020, p. 164-181.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves (org.). *A nova pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Temer retira prioridade para cumprimento do Plano Nacional de Educação. *REDE BRASIL ATUAL*. 10 de agosto de 2017.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: a base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho-Portugal, v. 31 (número especial), 2018, p. 55-74.
- ORTIZ, Cisele. Universalização da Pré-escola não está distante, mas cumprimento da meta enfrenta desafios. In: BRASIL. *3 anos do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Observatório do PNE, 2017, p. 29-32.
- PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. *Quaestio*, Sorocaba, v. 20, nº 3, dez/2018, p. 567-581.b
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: Brasil. *Plano Nacional de Educação 2014-2014 [recurso eletrônico]: lei nº13005, de 25 de junho de 2014, que aprova p Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos deputados. Edições Câmara, 2014, p. 09-42.
- SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, jul./set. 2013, p. 903-923.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio; reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, nº 25, jan./mai. 2019, p. 91-107.

_____. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 12, nº 3, out./dez. 2014, p. 1512-1529.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. *Em aberto*, Brasília, v. 33, nº 107, jan./abr. 2020, p. 173-187.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael. “Não existe pecado do lado de baixo do Equador”: políticas de currículo, direito à educação e as escritas nunca escritas. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016, p. 43-56.

WEBER, Max. *Parlamento e governo na Alemanha reordenada: crítica política da burocracia e da natureza dos partidos*. Petrópolis: Vozes, 1993;

_____. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 2004.

Sobre o autor:

Werbeth Serejo Belo: Doutorando em Estudos Contemporâneos pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão; graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão.

Artigo recebido para publicação em: 07 de setembro de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: 27 de outubro de 2021.

Como citar:

BELO, Werbeth Serejo. O aparelho burocrático educacional: a organização do ensino para o mundo do trabalho. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, nº. 23, 2021. pp. 122-144. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/54296>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.54296

