

DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: avanços e retrocessos na política educacional

Jussara Marques de Macedo¹

RESUMO: O artigo é resultado da investigação sobre o direito à educação nas políticas públicas educacionais no Brasil com foco na educação como um direito humano e social. Objetivamos analisar as possibilidades da garantia do direito à educação a partir dos anos de 1990. A pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo se deu por meio da revisão de literatura e análise de fontes primárias e secundárias. Estabelecemos nexos entre a definição de políticas públicas na educação a fim de compreendermos como o processo de contrarreforma do Estado brasileiro a partir de 1995 contribuiu ou não para a garantia do direito à educação. O resultado é que, embora a Constituição de 1988 tenha reconhecido esse direito, existe uma dívida referente ao oferecimento da educação básica, uma vez que tem sido considerado apenas o mínimo constitucional alusivo aos nove anos do ensino obrigatório e gratuito que compõe o ensino fundamental. Concluimos que a dívida educacional no Brasil se configura em mais um dos componentes da dívida social para com a classe trabalhadora.

Palavras-chave: política pública educacional; contrarreforma do Estado; direito à educação.

RIGHT TO EDUCATION IN BRAZIL: advances and regressions in Brazilian educational policy

ABSTRACT: The academic paper is the result of research on the right to education in educational policies in Brazil focused on education as a human and social right. We aim to examine the possibilities of ensuring the right to education from the 1990s. The bibliographic research of qualitative nature was through the literature review and analysis of primary and secondary sources. We established links between the definition of public policies in education in order to understand how the counter-reformation process of the Brazilian State from 1995 contributed or not to ensuring the right to education. The result is that although the Federal Constitution of 1988 has recognized this right, there is a debt related to the offering of basic education, as it has been considered only the constitutional minimum allusive to nine years of compulsory and free education that makes up the elementary school. We conclude that educational debt in Brazil is configured in one more of the social debt components with the working class.

¹ Licenciada em Pedagogia (1995), Mestre em Educação (2003) e Doutora em Educação (2011) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como docente do Departamento de Administração Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH/UFRJ), além de atuar em diversos cursos de graduação. É membro do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRJ). E-Mail: jmacedo@fe.ufrj.br

Keywords: Public Education Policy; Counter-Reformation in State; Right to Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a identificar como a questão do direito à educação perpassa o âmbito legal do direito formal e das legislações das políticas públicas da educação no Brasil, levando em conta os debates acerca da educação como direito humano e social. Para melhor compreender a questão, levaremos em consideração os aspectos socioculturais, políticos e econômicos, principalmente a partir dos anos de 1990, quando se concretizou a contrarreforma² do Estado brasileiro que implementou o modelo gerencialista de gestão.

A contrarreforma da educação que se materializou no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, foi possibilitada pelo novo modelo da educação que, na sociedade brasileira, se consolidou a partir da reforma do Estado de 1995, para pôr fim ao modelo burocrático de gestão e dar início a um novo modelo pautada na lógica do Estado de caráter público não-estatal. A contrarreforma do Estado ampliou sua eficiência e sua capacidade de regulação, orientado pelos organismos internacionais alterando também a gestão dos sistemas de ensino.

Salientamos que esta novidade acerca da gestão dos sistemas educacionais, o gerencialismo possibilitou a ênfase em projetos educacionais oriundos da sociedade civil, ou seja, do empresariado que, cada vez mais, se embrenham na gestão de políticas públicas para a educação, a pretexto de garantir o direito à educação para todos, em todos os níveis.

Não se pode desconsiderar, contudo, que o direito à educação como direito humano liga-se à garantia do acesso e da permanência em escolas de qualidade. Esse deve ser o princípio das definições sobre a política pública educacional, compreendendo-a como direito humano fundamental e que deve ser construído sob o parâmetro da igualdade.

1. REFORMA DO ESTADO E GERENCIALISMO NO BRASIL

Foi em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que teve início a segunda reforma administrativa brasileira, conhecida como Reforma Gerencial, cujo objetivo volta-se para tornar o aparelho do Estado mais eficiente. Esta contrarreforma

² Trataremos a reforma do Estado brasileiro que se materializou a partir dos anos de 1990 como “contrarreforma” por se tratar de um processo que foi marcado pela expropriação de direitos, principalmente os sociais, como uma das consequências da recomposição burguesa diante da crise estrutural do capital. Tal processo articula-se diretamente à ascensão do neoliberalismo nos anos de 1980, como alternativa ao modelo de regulação social do Estado de Bem-Estar Social esgotado desde os anos 1970. Neste mesmo sentido, trabalharemos com a nomenclatura “contrarreforma da educação” para nos referirmos às repercussões da recomposição burguesa no âmbito do Estado *stricto sensu* que condicionaram as políticas públicas para a educação no Brasil.

procurou dar resposta ao aumento significativo do tamanho do Estado que implicou em sua transformação em um “Estado Social” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 2). Torna-se urgente para a classe dominante do país a necessidade de colocar em prática um novo tipo de administração, a partir de ampla reforma gerencial:

[...] os princípios mais gerais da reforma e as formas de colocá-las em prática não estão mais restritos a um pequeno grupo de iniciadores, mas são patrimônio intelectual comum da alta burocracia pública brasileira e dos seus consultores administrativos. Hoje, quando no Brasil se pensa em reforma administrativa, quando se busca tornar o aparelho do Estado mais eficiente, mais capaz de prestar ou financiar serviços sociais, culturais e científicos com baixo custo e boa qualidade, pensa-se em reforma gerencial ou da gestão pública (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 4).

Quanto à gestão, a grande mudança provocada pela reforma gerencial diz respeito às formas de *accountability*, (responsabilização) ou de controle. Assim, o modelo gerencial baseia-se na “[...] responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). A responsabilização é “[...] também uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). Este autor afirma como bem-sucedida a Reforma Gerencial implementada durante seu trabalho no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), entre os anos de 1995 e 1998:

[...] no plano institucional, ao aprovar uma emenda constitucional e algumas leis básicas, no plano cultural ao ganhar o coração e as mentes da alta administração pública brasileira, e no plano da gestão porque continua a ser realizada a nível federal, porque a nível estadual e municipal seus avanços são ainda maiores, porque vários serviços que utilizam os princípios gerenciais da administração pública revelam substancial aumento de eficiência e de qualidade dos serviços; e finalmente, voltando ao plano cultural, porque a opinião pública que apoiou a reforma enquanto ela era discutida em âmbito nacional entre 1995 e 1998, a mantém na memória como algo importante e positivo para o país que ocorreu então (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.5).

Levando em consideração as várias contradições presentes na sociedade brasileira, salientamos que o movimento de implementação da nova lógica administrativa não foi passiva e consensual, como pretende apresentar o ministro anteriormente citado. Vários foram os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que se levantaram contra esta contrarreforma do Estado. Por exemplo, a Emenda Constitucional a que Bresser-Pereira (2008) se refere é a de nº 14, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e retrocede, em muitos aspectos, em relação aos direitos educacionais adquiridos.

A necessidade de um novo tipo de administração pública para atender às exigências dos organismos internacionais e da “globalização” indica que o modelo a ser seguido deve

se pautar numa engenharia institucional que se caracterize por uma forma “[...] nem privada e nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado” (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16). Trata-se de organizações de serviços que se configuram como públicas não-estatais e que devem oferecer serviços como educação, saúde e cultura, com financiamento do Estado. O termo “público não-estatal” escolhido se define com maior precisão em relação aos outros termos porque se tratam de:

[...] organizações ou formas de controle “públicas” porque voltadas ao interesse geral; são “não-estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja por não utilizarem servidores públicos, seja por não coincidirem com os agentes políticos tradicionais. A expressão “terceiro-setor” pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle. A expressão “não-governamental” é anglicismo que reflete uma confusão entre Estado e governo, finalmente, a expressão “sem fins lucrativos” carece de limites porque as organizações corporativas também não têm fins lucrativos, sem que por isso sejam necessariamente públicas. O que é estatal é, em princípio, público. O que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16-17).

Além da função de oferecer estes serviços, o Estado amparado em instituições de caráter público não-estatal é ainda, o espaço da democracia participativa ou direta que permite a participação dos cidadãos nos assuntos públicos. São três os fatores que se relacionam e que devem pressionar a democratização e a pluralização das formas de representação política: o primeiro é “[...] a descentralização da política; outro é o aumento da diversidade social; o terceiro é a crescente preocupação com a defesa do patrimônio público, e logo, a maior importância dos ‘direitos republicanos’” (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 18). A ideia de democracia participativa e direta para estes autores, significa a implementação de novas formas de representação social onde os cidadãos devem estar dispostos a pressionarem e contribuir para as transformações necessárias que, do nosso ponto de vista, levam aos ajustes à nova “sociedade do conhecimento”³. Nos limites da “sociedade do conhecimento”, a ideia de democracia se limita a outra noção: a de “empoderamento”, que significa não apenas a participação individual de cada cidadão, mas, sobretudo das Organizações Não Governamentais (ONGs).

O discurso de “empoderamento” sugere a capacidade do gerencialismo para levar, nos últimos anos, a sociedade civil a ser entendida como a terceira esfera entre o Estado e o mercado, que é constituída pelas empresas e pelos consumidores. É importante colocar em prática possibilidades de articulação entre Estado, mercado e sociedade, de modo a

³ Para Drucker (1994), a ideia de uma sociedade pós-capitalista ou capitalismo informacional supõe a passagem para a sociedade do conhecimento, ou seja, aquela que substituirá a era do capitalismo que se liga à noção da Nação-Estado e será substituída pela lógica do megaestado, que se tornará senhor da economia. Para ele, o principal recurso, na sociedade pós-capitalista, será o conhecimento, que trará como consequência grupos sociais mais importantes constituídos pelos “trabalhadores do conhecimento”, que serão formados para dominarem as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e, com isso, aumentar a produtividade.

reavaliar os modos de deliberar e alcançar os interesses públicos, ou seja, compreender o Estrado em seu caráter público não-estatal.

Tudo o que se liga à ideia de democracia participativa ou direta está articulado a um quadro teórico mais amplo do neoliberalismo da Terceira Via, sistematizado por Giddens (2001), que tece críticas ao tipo de democracia presente nas sociedades até aproximadamente os anos de 1990, por se tratar de uma democracia não “suficientemente democrática”, devido ao fato de não atender às necessidades da “sociedade da informação”. Por isso, a defesa deste autor é de que haja uma segunda onda de democratização que ele chamou de “democratização da democracia”. Assim, “[...] diferentes políticas, dependendo da história do país e de seu nível de democracia anterior [...] envolvem a reforma constitucional, o despojamento de símbolos e privilégios arcaicos, além de medidas para introduzir maior transparência e responsabilidade” (GIDDENS, 2001, p. 67).

Podemos dizer que a reforma do Estado é para Giddens (2001), um programa perfeito de modernização política que dará condições dos Estados Nacionais de acompanharem a “sociedade” e a “economia do conhecimento”. Desta forma, defende que, em uma sociedade marcada pelas mudanças sociais e tecnológicas, os governos devem levar em conta que é melhor outorgar poderes aos cidadãos do que reprimi-los. Um dos elementos componentes desta mudança é a redefinição da ideia de governabilidade, que se volta para a articulação entre o Estado e os setores privados.

Tal ideia é defendida pelos diferentes organismos internacionais, mas em especial pelo Banco Mundial (BM) e pelas Nações Unidas, que a partir do ano de 1990, passam a “sugerir” a substituição do termo “administração pública” pelo de “governança”. Baseado em tal sugestão, conclui Bresser-Pereira:

Governo, em uma sociedade democrática, é o processo através do qual uma elite de políticos vitoriosos em eleições e de altos burocratas públicos dirige o Estado-nação; já *governança* significa que desse processo participa um grupo maior de pessoas e entidades, significa que nesse governo existe em maior grau responsabilização social. Governança democrática e *democracia participativa* são, portanto, expressões semelhantes (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 33 – grifos do autor).

Na contrarreforma do Estado brasileiro, foi dado um valor exacerbado à governança democrática, por se tratar de uma sociedade onde o Estado, como sistema constitucional-legal, deixa de ser mera democracia representativa para assumir o papel de democracia participativa. A administração pública gerencial, quando substitui o termo “controle” por “responsabilização”, afiança à responsabilização social um papel político maior, possibilitando uma forma mais compatível com a ideia de democracia preconizada do que aquela possibilitada pela administração pública de caráter burocrático (BRESSER-PEREIRA, 2006 e 2008).

A contrarreforma do Estado foi possível no governo de FHC, segundo Petras e Veltmeyer (2001, p. 22), graças ao passado de “dependência” ou “neomarxismo” de FHC, somado aos antigos laços com a Fundação Ford e com o mundo acadêmico internacional, que estão amplamente ligados aos interesses do poder empresarial estadunidense.

Com o apoio do empresariado brasileiro, FHC não mediu esforços para pôr em prática o programa neoliberal estrangeiro e de seus associados, evidenciando-se, desta forma, o “padrão compósito de hegemonia burguesa” (FERNANDES, 2006). Houve uma espécie de contrarrevolução neoliberal em estágios, cuja finalidade foi seguir a política de reforma do Estado de Thatcher e Reagan⁴.

Se o que Antunes (2004, p. 37) denominou como primeiro ato do governo de FHC (1995-1998) foi marcado pela “[...] privatização, desindustrialização, ‘integração’ servil e subordinada à ordem mundializada, convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional”, o segundo ato (1999-2002) imprimiu:

[...] subordinação arregaçada ao FMI, aumento dos impostos (a Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores e de Crédito e Direitos de Natureza Financeira – CPMF –, provisoriamente criada para suprir as deficiências da saúde, deve ser aumentada pois também os bancos ficam doentes). Teremos mais recessão, mais precarização do trabalho, mais desemprego explosivo, mais desindustrialização, mais destruição dos direitos sociais num país em que eles quase nunca realmente existiram (ANTUNES, 2004, p. 39).

Toda esta avalanche de contrarreforma do Estado materializada nos dois governos de FHC foi denominada por Antunes (2004, p. 134) como “desertificação econômica e social”. Infelizmente, nas eleições presidenciais de 2002, com a vitória de Lula da Silva, houve continuidade no que se refere a colocar em prática as sugestões do Consenso de Washington e dos organismos internacionais. Com isso, justifica-se o não investimento em políticas sociais, a exemplo das políticas educacionais, com vistas a garantia do direito à educação. Além disso, os diferentes governos têm optado, em momentos de crise, pela redução de investimentos em políticas públicas para educação e saúde, prioritariamente, de modo a redirecionar o uso do fundo público para os interesses de valorização do grande capital.

Com a política da governança dos últimos anos, evidenciamos que a continuidade do gerencialismo se amplia/revigora nos governos de Dilma Rousseff (2011 a atualidade). Talvez, por isso, tenha iniciado os primeiros anos de seu governo sob a clichê “sombra de

⁴ Embora as origens do receituário neoliberal possam ser observadas na obra *O Caminho da Servidão* de Hayek (1944), a sua concretude se deu de forma mais contundente com a experiência de Margaret Thatcher, em 1979, eleita como primeira ministra da Inglaterra, e de Ronald Reagan, em 1981, como presidente dos Estados Unidos.

Lula”, mesmo ultrapassando os índices de aprovação de FHC e de Lula. O resultado disso foi o agravamento das crises econômicas e políticas seguidas de tensões nos movimentos sociais resultado da opção que os diferentes governos fizeram por um tipo de ação voltada para a burguesia, em detrimento da classe trabalhadora, numa postura clara de usurpação dos direitos minimamente adquiridos pelos trabalhadores.

2. GERENCIALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) recebeu as marcas do gerencialismo, pois sua forma acabada materializa ações da contrarreforma do Estado no sentido de ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial em curso. Objetivava-se, com isso, romper com o modelo burocrático de educação, presente em nossa sociedade desde os anos de 1930, época em que foi criado o Ministério da Educação e da Cultura. A administração gerencial da educação, em linhas gerais,

[...] introduz elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas. Isso enfatizando a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente. Assim, procura-se estabelecer um planejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Não se pode negar que tanto o modelo de gestão burocrática quanto o de gerencialismo na educação correspondem à inserção da educação aos modelos do desenvolvimento do capital. Apesar disso, é evidente que as recentes mudanças na ação do Estado em relação às políticas sociais, nas quais se incluem as políticas públicas educacionais, visam legitimar, nacionalmente, as orientações oriundas dos organismos internacionais.

A partir da lógica de “governança”, somada ao processo de mercantilização da educação (FRIGOTTO, 2001), os empresários passaram a se autodenominar – também com o apoio do Estado e dos demais segmentos da sociedade civil – como os salvadores da “escola falida”. Porém, o interesse maior dos empresários se voltava para a mercadoria força de trabalho, ou seja, a formação do trabalhador de novo tipo, não mais formado para fazer parte de um tipo de exército de reserva, mas para a lógica da “empregabilidade” (OLIVEIRA, 2000), como saída para o “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2003).

A este processo, Santos (2012) denominou “pedagogia de mercado”, afinal, o processo de mercantilização da educação não ocorre apenas na “circulação” ou “distribuição” da oferta de escolas privadas, mas se trata de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo. Assim,

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos,

princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, traspassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas (SANTOS, 2012, p. 20).

Toda essa coerção relacionada ao processo pedagógico está submetida ao atual modelo de gerencialismo do Estado brasileiro. No que se refere à Educação Básica pública, esta lógica de mercado tem se consubstanciado por meio de “parcerias público-privadas na gestão do trabalho pedagógico, controle, avaliação [...] e subordinação da carreira docente aos critérios de ‘mérito’ do mercado” (SANTOS, 2012, p. 21). Aliás, tal encaminhamento já estava previsto no documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), quando afirmou que é “[...] necessário deixar de encarar a educação, a capacitação e a investigação como compartimentos estanques, e avançar em direção a um enfoque sistêmico, que integre essas três dimensões entre si e todas elas com o sistema produtivo” (CEPAL.UNESCO, 1993, p. 9).

As políticas educacionais para o século XXI se submetem ao atual padrão de acumulação do capital disseminando a noção de neoliberalismo e de “globalização”. Neste movimento, evidenciamos a articulação direta entre a gestão educacional e a administração capitalista voltada para novas formas de organização do trabalho e da produção. Nesse aspecto, a gestão educacional assume o mesmo perfil adotado na gestão de diferentes instituições sociais ligadas à nova lógica de disciplina e controle do trabalho e da vida social dos trabalhadores. A gestão educacional passa a ser vista como campo estratégico, não só de racionalização e controle de investimentos públicos, mas também como campo de construção do consenso em torno da contrarreforma do Estado e suas iniciativas de reorientação do uso do fundo público.

As mudanças na Educação Básica brasileira se deram a partir das orientações dos organismos internacionais, cujas referências documentais surgiram a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. O documento da CEPAL (1993) que coloca a educação e o conhecimento como eixo de transformação da sociedade ligado à equidade e o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1996), conhecido também como Relatório Jacques Delors, torna-se uma espécie de “livro sagrado” para orientar as ações e concepções educacionais compatíveis com os interesses da contrarreforma na educação.

No Brasil, o marco regulador da reforma educacional foi o Plano Decenal de Educação (1993), com expressão máxima na Lei 9.394/96, que delineou objetivos para a educação brasileira. Assim: “A tradução desses objetivos estratégicos em objetivos de gestão deveria ter, como ponto de partida, a superação dos problemas de má qualidade do ensino e baixo

desempenho dos estabelecimentos escolares públicos, que têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las” (MELLO, 2005, p. 64). Ou ainda: “O padrão de gestão imprime uma forma de conduzir o processo de formulação e implantação de políticas que deve permear o sistema como um todo, embora algumas de suas características sejam mais importantes a nível nacional ou regional e outras a nível local ou do estabelecimento escolar” (MELO, 2005, p. 80). A necessidade de reforma da Educação Básica à luz da contrarreforma do Estado justifica-se, segundo Mello (2005), pela pouca eficiência da escola, expressa nos elevados índices de evasão, repetência, desperdício de recursos e despreparo do professor. Ela defende, ainda, que o conhecimento será indispensável para o alcance e disseminação da equidade social, ou seja, ele é o único elemento capaz de unir modernização e desenvolvimento humano. Assim,

Espera-se que a escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (MELLO, 2005, p. 36).

Não causa estranheza, portanto, que a mesma ideia tenha sido defendida pela UNESCO em 1996, pautada no discurso de que a “[...] educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 2001). Para a solidificação de tal discurso, elencou os quatro pilares da educação, ou seja, os quatro pilares do conhecimento indispensáveis e necessários para a educação do século XXI, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 2001, p.90).

Evidencia-se, portanto, uma concepção de conhecimento baseado na pós-modernidade, para estabelecer um novo paradigma de conhecimento e aprendizagem de modo que as políticas possam “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta e democrática” (DELORS, 2001, p. 14). Não nos restam dúvidas de que se trata de uma democracia burguesa, circunscrita aos limites da valorização do capital, ao mesmo tempo em que contribui para a subserviência individual e dos povos. Para que seja estabelecido o novo paradigma, com base no conhecimento, faz-se necessária a reforma da educação, visando sua adequação ao novo modelo gerencial, que tem se materializado com o

[...] aumento do poder regulatório da ação estatal, na medida em que as práticas ditas “descentralizadoras”, uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, têm tido por contraponto o aumento dos controles centralizados. Tais práticas, entre as quais se inscreve a

municipalização do ensino, pouco têm contribuído para que se efetive a universalização da educação fundamental com qualidade [...] (AZEVEDO, 2002, p. 60).

Além disso, as políticas educacionais devem estabelecer relações “entre os sistemas educacional, de capacitação e de investigação científico-tecnológica entre si, bem como as relações destes com o sistema produtivo” (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, texto em *html*). Por isso, as reformas políticas na área educacional deverão levar em conta:

[...] uma institucionalidade do conhecimento aberta às expectativas da sociedade; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; respeito ao impulso à criatividade no acesso, na difusão e na inovação em matéria científicotecnológica; políticas dirigidas à responsabilização na gestão educacional, e; finalmente, políticas voltadas para a cooperação regional e internacional no campo da educação e do conhecimento (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, texto em *html*).

As atribuições relacionadas à capacidade de responsabilização na gestão educacional podem ser entendidas a partir da capacidade do gestor de:

[...] medir o desempenho, alocar recursos com maior eficiência e avaliar os resultados. É necessário pensar em políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos educadores, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito; em políticas de compromisso financeiro da sociedade com a educação, com a capacitação e com o esforço científico-tecnológico, que incluam financiamento de diversas fontes, e também considerem a idéia de uma revitalização dos bancos de desenvolvimento, que desempenharam um papel importante na expansão latino-americana nas décadas passadas, e que hoje poderiam retornar esse papel, voltando sua ação para as tarefas de formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do potencial científicotecnológico (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, texto em *html* – grifos do autor).

Sendo assim, o gestor escolar contribuirá para a ideia de que a educação para o século XXI deve ser capaz de promover o desenvolvimento do espírito humano, a competência para resolver problemas e ter um espírito criativo e flexível para enfrentar os desafios colocados pela reestruturação da sociedade e, adequar-se à nova racionalidade imposta pela pós-modernidade (MACEDO, 2012). Não resta dúvida de que se trata de uma contrarreforma educacional posta em prática em todo o mundo, pautada nos princípios do gerencialismo e da reforma do Estado, no plano mais geral.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

São grandes as transformações evidenciadas no âmbito da política, da economia e, conseqüentemente, da educação. A reestruturação produtiva, principalmente no que se refere à nova organização do trabalho, tem nos levado a refletir a respeito de que tipo de educação desejamos promover para uma sociedade onde o avanço tecnológico nos surpreende cada vez mais e a informação se processa como nunca, levando-nos também, a uma reflexão sobre o tipo de homem que queremos formar para atuar nesta sociedade.

Em contrapartida, vivemos em um país onde milhões de pessoas vivem em condições subumanas, sem trabalho, sem teto, sem saúde, sem educação. A política neoliberal, cada dia mais, imprime na sociedade diferentes formas de exclusão, em especial no que se refere ao direito à educação. Pautado nessa política excludente, ou melhor, de inclusão excludente, o governo federal vem eximindo-se cada vez mais de seus compromissos sociais, transferindo para a população responsabilidades antes não pertencentes a ela.

Além disso, temos presenciado nos últimos meses o fechamento de escolas, a exemplo do estado de São Paulo, como parte do plano de governo de Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que previa o fechamento de 94 escolas. Tal ação se justificava pela separação dos “alunos em três ciclos de ensino: crianças do 1º ao 5º ano, pré-adolescentes do 6º ao 9º e jovens do ensino médio” (JORNAL NACIONAL, 2015, *texto em html*). Tal experiência vem se repetindo em outros estados brasileiros, a exemplo de Goiás e do Paraná, o que resultou em atos de protesto em várias regiões, inclusive em Brasília.

Recentemente, no estado do Rio de Janeiro, foram mais de 70 escolas ocupadas por alunos e professores, em prol da melhoria da educação e das condições de trabalho. Movimento este que se levanta contra às políticas de desresponsabilização do Estado para com a educação, ao mesmo tempo em que contesta, mesmo indiretamente, o compromisso do Estado para colocar em prática as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujas orientações se voltam para o aumento do número de alunos por classe, redução do número de professores, valorização da educação a distância em detrimento da educação presencial, implementação do “apostilamento” em substituição ao livro didático etc. Todas essas ações colaboram com a iniciativa descontrolada do governo em relação ao fechamento de escolas públicas em todo o país. Tais experiências expressam um tipo de exclusão em relação ao direito à educação vivenciado na sociedade brasileira que nega, com esta e outras ações, o direito humano à educação de qualidade.

Tais experiências nos levam a conjecturar que a política educacional como política social não se exclui ao espaço teórico analítico próprio das políticas públicas e suas diferentes vertentes analíticas. Não obstante, compreendemos a singularidade da política educacional que decorre do espaço social em que se materializa. Assim, no intuito de compor um conjunto de referências analíticas capazes de fundamentar uma crítica a esse modelo de gestão hegemônico, buscaremos compreender abordagem neoliberal que, fundamentada na lógica do livre mercado e da liberdade, propõe a minimização do papel do Estado no oferecimento de políticas sociais, reforçadas pelo novo gerencialismo. Isso porque, para os principais teóricos do liberalismo, Hayek (1994) e Friedman (1977), os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores acabam por tolher a iniciativa e a individualidade desestimulando a competitividade. Ou ainda, de acordo com Hayek, os recursos e serviços públicos provocam a indolência e a permissividade:

[...] o oferecimento dessa assistência sem dúvida induz alguns a negligenciar a criação de reservas para uma emergência, como poderiam fazer por iniciativa própria se tal assistência não existisse. Parece então totalmente lógico exigir, daqueles que apelam para este tipo de amparo em circunstâncias para as quais poderiam ter-se precavido, que façam por si mesmos (HAYEK, 1983, p. 346).

É neste quadro de referências discursivas que se inserem as ações e formulações no campo das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, tomando a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que nela se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que a sociedade estabelece para si própria, como um projeto educativo que se pretende colocar em ação. O direito à educação, sintetizado aqui como direito ao acesso e permanência à escola pública, gratuita e de qualidade, representa o elo final de uma complexa cadeia de ações e formulações que se estabelece para a concretude de uma política de ação.

Considerando a política educacional como parte de uma totalidade maior, é aconselhável pensá-la em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói. São as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e, desta forma, podem ser definidas como o Estado em ação. Para Azevedo:

Em consequência, para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, o que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...] ao “referencial normativo global” de uma política (AZEVEDO, 2004, p. 60).

O projeto de sociedade hegemônico se constrói de acordo com as forças sociais que fazem prevalecer seus interesses a partir da construção do consenso na sociedade civil, o que lhes garante a hegemonia necessária para fazer com que tais interesses sejam incorporados pelo Estado *stricto sensu*, e mais especificamente pela máquina governamental, influenciando, assim, os programas de ação. Em qualquer sociedade, o planejamento se constitui em instrumento para levar ao desenvolvimento econômico de acordo com o modelo hegemônico.

Não se pode desconsiderar, no entanto, que a educação como direito social e humano ganha visibilidade no século XX. Diferentes teóricos sinalizam que neste século evidenciou-se o reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a todo ser humano. Neste sentido, é possível compreender a educação enquanto “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis” (MACHADO; OLIVEIRA, 2001, p. 56).

Contudo, salientamos que no Brasil, a educação tem a marca da exclusão, resultado da desigualdade social evidenciada do período da colonização pelos portugueses até à atualidade. Ultimamente, devido ao processo de globalização do capital, o quadro de

desigualdades tem se aprofundado e produzido “uma complexa rede de relações sociais e políticas, expressão do processo de dominação e exploração econômica vivenciados pelos brasileiros” (DIAS, s/d, *texto em html*). Segundo Frigotto (1996), a concentração de riquezas somado ao ajuste neoliberal, oriundo das políticas da globalização, trouxeram consigo a exclusão de parte significativa da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação.

Neste sentido, a adoção de políticas sociais de caráter neoliberal afetou significativamente, a agenda da democracia nos países periféricos do capitalismo diante dos crescentes problemas sociais resultado da extrema pobreza, doenças, analfabetismo, decadência regional e urbana, desemprego e narcotráfico (BORON, 1996). Soma-se a isso, o enfraquecimento do poder do Estado enquanto regulador social, ou seja, cresce seu papel de desresponsabilização mediado pelo processo de desregulamentação e de flexibilização. Tal processo tem produzido significativo contingente dos “sem-direito”, comprometendo a justiça social. Apesar disso, é crescente os movimentos internacionais e nacionais que objetivam o reconhecimento dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais etc. Com isso, é possível evidenciar o aumento dos “movimentos sociais e ações governamentais que visam a ampliar o reconhecimento dos direitos humanos, entre eles, o direito à educação” (DIAS, s/d, *texto em html*).

No Brasil, a ideia do direito de todos à educação já estava prevista na Constituição Imperial de 1824 e, também, na Constituição Republicana de 1891. Apesar disso, a educação como direito só se evidencia na Constituição de 1934. Em seu Art. 140, declara que a “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Cabe salientar, contudo, que uma das muitas contradições se volta ao fato de que o “direito à educação” não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas àquelas que tinham o “privilégio” do acesso à escola. Desde então, até a atualidade, a ideia de educação como um direito se modifica devido aos diferentes momentos históricos e se veem permeadas por questões jurídico-constitucional que vão definir os conteúdos e os processos. A formulação do dever do Estado quanto ao direito à educação de todos só ficou evidente no Art. 176 da Emenda Constitucional de 1969.

O nascimento de um forte movimento em defesa da escola pública se deu nos anos de 1950 e 1960, via a *Campanha em Defesa da Escola Pública*, que foi um movimento liderado pelos “pioneiros da educação”, sendo assumido, ainda, por diferentes sujeitos, dentre eles intelectuais e estudantes (FREITAG, 1980). Contudo, tratava-se de um movimento marcado pela tensão entre o público e o privado.

Nos anos de 1980, com a crescente participação da sociedade e o processo de redemocratização do país, resultou a reivindicação da formulação de uma nova Constituição Federal. No que se refere à educação, foi retomado o debate das décadas de

1950 e 1960, principalmente no que se referia ao direito à educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. Com a promulgação da Constituição de 1988, aparece o Estado e a família como os responsáveis pela educação.

Em pleno acordo com a contrarreforma do Estado de 1995 e com LDB 9.394/1996, verificamos o processo de desresponsabilização do Estado para com o oferecimento da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), uma vez que em seu Art. 2º salienta que “A educação [é], dever da família e do Estado”. Percebe-se, com isso, o deslocamento da responsabilidade do Estado que agora não aparece como o prestador principal, mas sim a família, diferente da Constituição de 1988 e, inclusive, da LDB 5.692/1971. O resultado é que embora tenhamos avançado no sentido da definição e regulamentação do direito à educação, principalmente com a ampliação da ideia de educação básica, não podemos dizer o mesmo quanto a efetividade em termos da garantia do acesso, permanência e qualidade. Trata-se, então, de se estabelecer diferença entre direitos proclamados e direitos efetivamente desfrutados.

Embora não possamos negar os avanços experimentados no Brasil quanto ao direito à educação, principalmente a partir da segunda metade do século XX, não podemos negligenciar que a educação como um direito ainda está longe de atingir toda e qualquer pessoa em nosso país. É problemático o acesso à educação infantil, ao ensino médio, à educação de jovens e adultos, ao ensino profissional e ao ensino superior. Disso, resulta o seguinte questionamento: como é possível falarmos em direito à educação e obrigatoriedade de ensino abstraindo sua pretensão de universalidade e ao acesso e permanência em todos os níveis de ensino?

No que se refere a educação infantil, embora a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI)⁵ tenha reconhecido a importância da implementação de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos considerando fundamental na formação do sujeito como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino, a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária.

No caso do ensino médio, tem sido considerado a pior etapa da educação no Brasil devido, principalmente frente ao alarmante abandono deste grau de ensino por parte dos jovens e também, pelo fato de não se ter experimentado o avanço da qualidade nas últimas décadas. O que se evidencia, como marca da história da educação brasileira é um tipo de

⁵ Embora para Silva (2013) tenha sido significativa a participação dos atores não estatais na elaboração do PNEI, considerando a abordagem das redes de políticas públicas, o Estado se consubstanciou como o principal agente na implementação de tais políticas e na intermediação dos diferentes interesses em torno da temática da Educação Infantil. A conclusão da autora é de que, neste caso, os atores não estatais cooperaram entre si, estabeleceram interdependências, mas ao mesmo tempo tiveram racionalizadas suas escolhas nos processos decisórios.

dualismo que empurra a classe trabalhadora para uma formação para o trabalho fundamentada na concepção pragmática e tecnicista de aquisição do conhecimento e as elites para um tipo de formação geral básica de caráter propedêutico. O fracasso desse grau de ensino pode ser exemplificado com o fato de que entre os jovens de 14 a 17 anos que chegam a etapa do ensino médio, metade não conclui. Dentre os que concluem, 90% não aprendem o mínimo necessário à sua formação, o que representa 9.4 milhões de jovens. Sobre esta questão a presidente do Centro de estudos e Memória da Juventude, Fabiana Costa afirmou que a “[...] fase do ensino médio é crucial para ganhar ou perder a geração. Ali são apresentadas várias experiências aos adolescentes. Ele pode se tornar um ótimo cidadão pelas décadas de vida produtiva que tem pela frente ou cair na marginalidade (ÚLTIMO SEGUNDO, 2016, *texto em html*).

Muito poderíamos dizer acerca da problemática referente à educação superior ou quaisquer outros segmentos da educação no Brasil, contudo reafirmamos que tal realidade no leva aos seguintes questionamentos: se a meta evidenciada em vários documentos oficiais é a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, em qual momento e espaços se discute as ações sugeridas pelos organismos internacionais no que se refere ao direito à educação, a garantia do acesso e permanência de todos aos diferentes níveis de ensino? Não seriam estes elementos que deveriam compor o elenco de ações das políticas públicas educacionais para garantir o direito de todos à educação? Neste sentido, considerar a educação em todas as etapas como direito de todos significa lutar por políticas públicas educacionais voltadas não apenas ao acesso, mas também que se trave uma luta em prol da permanência em todos os níveis.

O direito à educação como parte dos direitos sociais, reafirmamos, tem o princípio de igualdade entre as pessoas. Foi apenas na Constituição de 1988 que este direito foi reconhecido, porque antes disto o Estado não tinha a obrigação de garantir tal direito porque o ensino público era tratado como assistência ou amparo dado aos que não podiam pagar. Durante a constituinte de 1988, as responsabilidades do Estado concernentes à educação foram alteradas no sentido de romper com a dívida educacional voltada à classe trabalhadora. Contudo, o que percebemos é que esta dívida continua em curso, uma vez que se perpetua em todos os níveis. Mas destacaremos apenas a que se refere ao acesso à educação infantil e ao ensino médio, fase inicial e final da educação básica. A Constituição de 1988 estabelece em seu Art. 208 que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] II - progressiva universalização do ensino médio; [...] IV - atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Contudo, o que tem sido considerado é apenas o mínimo constitucional referente aos nove anos obrigatórios e gratuitos que compõe o Ensino Fundamental, como consta também na Lei 9.394/1996 em seu Art. 4º.

4. CONCLUSÃO

As condições subumanas a que foi relegada a classe trabalhadora no Brasil provocou neste segmento da população o sentimento de não merecedora de educação escolar, como tantas outras coisas referentes aos direitos sociais. Ferraro (2008) afirma que são três os elementos a serem considerados ao se pensar na questão da dívida educacional para com os mais pobres, a saber: 1) “essas pessoas terão dificuldade de se imaginar na condição de credoras. Ainda mais credoras perante o Estado”; 2) o conceito de dívida educacional somente ganhará sentido na medida em que a “afirmação do direito à educação seja secundada pela disponibilização dos meios ou instrumentos capazes de tornar efetivo esse direito, isto é, de obrigar o Estado a saldar a dívida”; e 3) de reafirmar entre a classe trabalhadora que o “direito à educação é apenas um dentre toda uma série de direitos que integram o conjunto dos direitos sociais” (FERRARO, 2008, p. 275-276).

Cabe salientar que uma série de direitos sociais, inclusive os direitos educacionais, estão sendo postos em xeque nos tempos de globalização e neoliberalismo quando na contrarreforma do Estado brasileiro optou-se por um tipo de governança pautada no modelo de administração gerencialista de desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais, conclamando a participação da sociedade civil que representada pelos empresários, poriam em prática a lógica do Estado de caráter público não-estatal, com base na democracia participativa ou direta, que objetiva repassar para a população as responsabilidades referentes aos assuntos públicos, principalmente referentes às políticas sociais.

Concluimos que a dívida educacional no Brasil se configura em mais um dos componentes da dívida social para com a classe trabalhadora acumulada em nossa história e que os diferentes governos tentaram/tentam obscurecer com paliativos que não elevam o nível de escolaridade formal da maioria dos brasileiros, relegando-os à condição de subalternizados. Nossa expectativa é de que a organização e luta dos trabalhadores elejam como meta a construção de um novo tipo de política para a educação que contribua para formação de pessoas livres e emancipadas, que vá além da ideia de cidadania prevista nas políticas públicas educacionais em curso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas (SP): Autores Associados, 2004. 172p.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6.ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (Orgs.). **Pós neo-liberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. CASA CIVIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. _____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 1969.

_____. MEC. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (SEF). **O que é o Plano Decenal de Educação para Todos** (1993-2003). Brasília (DF): MEC/SEF, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>>. Acesso em: 13/05/2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995**. Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d’Incao. 2008. Disponível em: <<http://www.resserpereira.org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.PassosReformaGerencial.pdf>>. Acesso em: 06/01/2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Economia política da desgovernança econômica global**. Trabalho apresentado na conferência “A Economia Política da Governança”, pelo Centre d’Etudes Monétaires et Financières (LATEC), Dijon em 2 de dezembro de 2005. Versão de 2006. Disponível em: <<http://bresserpereira.org.br/papers/2005/05.20.EconomPoliticaDesgovernanca.WEB.pdf>>. Acesso em: 06/01/2009.

_____; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: _____. _____. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.

CEPAL. UNESCO. MEC. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. 1993. OTTONE, Ernesto (uma visão sintética). MEC/INEP: Brasília (DF), 1993. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf>>. Acesso em: 17/05/2015.

COSTA, Fabiana. Ensino médio: pior etapa da educação do Brasil. **Último Segundo**. Disponível em: < <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino+medio+a+pior+etapa+da+educacao+do+brasil/n1238031482488.html>>. Acesso em: 19/05/2016.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6.ed.. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. s/d. Disponível em: Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf>. Acesso em: 22/11/2015.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. Tradução de Nivaldo Montingelli Júnior. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2006. 504 p.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 68-90.

_____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p. 57-80.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001. 190 p

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

_____. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Editora da UnB, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Séries Históricas e Estatísticas**. Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=abandono-escolar&vcodigo=M15>>. Acesso em: 19/05/2016.

JORNAL NACIONAL. **Plano do governo de SP prevê o fechamento de 94 escolas**. Edição do dia 20/11/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/11/plano-do-governo-de-sp-preve-o-fechamento-de-94-escolas.html>>. Acesso em: 22/11/2015.

MACEDO, Jussara Marques de. Gestão do trabalho docente no século XXI: do capital humano ao capital intelectual. **Revista da FAEEBA**, v. 21, nº 38, p. 41-55, jul./dez. 2012.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil: 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005. 204 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

PETRAS, James; VELTMEYER, Henry. **Brasil de Cardoso: a desapropriação do país**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

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

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. **Política nacional de educação infantil: a participação de atores não estatais na elaboração da política pública.** 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

Enviado em: 04/08/2016

Aceito para publicação em: 30/11/2016