

Davi Carvalho Garcia Gonçalves

Novos problemas para velhas estruturas: o encontro da pandemia de COVID-19 com a
desigualdade e a precarização do ensino Brasileiro

Uberlândia

2023

Davi Carvalho Garcia Gonçalves

Novos problemas para velhas estruturas: o encontro da pandemia de COVID-19 com a desigualdade e a precarização do ensino Brasileiro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Benevides Magalhães Braga

Uberlândia

2023

Davi Carvalho Garcia Gonçalves

**Novos problemas para velhas estruturas: o encontro da pandemia de COVID-19 com a
desigualdade e a precarização do ensino Brasileiro**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientador(a): Professora Doutora Tatiana Benevides Magalhães Braga

Banca Examinadora

Uberlândia, 01 de dezembro de 2023

Professora Doutora Tatiana Benevides Magalhães Braga (Orientadora)

Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, MG

Professora Doutora Luciana Pereira de Lima (Examinadora)

Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, MG

Professora Doutora Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Examinadora)

Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, MG

Professora Doutora Paula Cristina Medeiros Rezende (Examinadora Suplente)

Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, MG

Uberlândia

2023

Agradecimentos

Ao meu pai Fabrício que calejou suas mãos de sol em sol para me dar a oportunidade de estudar. Que nunca me deixou dúvidas do seu amor e do orgulho que sente por mim. Que me ensinou o valor da amizade, da humildade e da honestidade. À minha mãe Líria que sempre me cuidou e enfrentou jornadas duplas e triplas para que eu me dedicasse ao estudo. Que me mostrou o belo na vida, a perseverança e o amor fundamental ao outro. Que me mostrou a boniteza de procurar conhecer. Obrigado por ter me dado a faísca da curiosidade e da humanidade. Ao meu irmão Gabriel pela paciência com seu caçula e que em muito foi exemplo de que vale a pena lutar por um objetivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Tatiana Benevides Magalhães Braga, por ter sido inquietação necessária para me encontrar em uma psicologia crítica.

À professora Paula Cristina por ter sido uma amiga de angústias e conquistas na graduação, por ter compartilhado tanta sensibilidade, acolhimento e carinho nesses anos, inaugurando novos Davis em mim. Às amigas e amigos da Brinquedoteca, parceiras de arte, de política, de criatividade, de imaginação e do brincar. Obrigado por me ampliarem tanto em nossos expedientes e em nossas PATOVIs.

Ao Igor Ribeiro, Luiz Otávio e Tiago Spironello e outros amigos que me acompanham há anos nessa difícil tarefa que é viver. Com vocês o trajeto é menos solitário e bem mais engraçado.

Ao meu amigo Arthur Alves que foi companhia indispensável na graduação compartilhando as alegrias e os sofrimentos por todos esses anos. Também por ser mão amiga na produção desse TCC.

À minha amada Gabriela Pacheco, por me apresentar um universo novo, pela paciência, amor e parceria que me dedica há 4 anos e meio. Pela ajuda em cada etapa do processo e pela felicidade em me ver feliz. Por me inspirar e me motivar todos os dias.

Resumo

O presente trabalho buscou contextualizar o cenário educacional brasileiro apresentado no período da pandemia de COVID-19 no processo histórico mais amplo de desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil. Para tanto, realiza uma análise histórica de orientação hermenêutica com foco nos processos de produção de igualdade e desigualdade educacional, situando as políticas e experiências educacionais brasileiras no contexto da pandemia à luz da estrutura educacional. A análise do processo histórico demonstra que uma trajetória de avanços, percalços e retrocessos criou um cenário de desigualdade educacional estrutural, produzido por decisões, propostas e políticas governamentais voltadas à educação, num contexto influenciado por múltiplos agentes de ordem econômica, social e cultural. O cenário de precarização de acesso e qualidade educacional de grande parte da população deu contornos às políticas educacionais adotadas durante a pandemia, que intensificaram diversos dos problemas estruturais preexistentes. Conclui-se que os problemas de acesso, permanência e qualidade vividos durante a pandemia não constituíram um evento isolado, mas articulado com as diretrizes historicamente adotadas para a educação brasileira.

Palavras chave: COVID-19, Medicalização, Educação, política pública, Desigualdade Social

Abstract

The present work sought to contextualize the Brazilian educational scenario presented during the period of the COVID-19 pandemic in the broader historical process of educational policy development in Brazil. Therefore, it carries out a historical analysis with a hermeneutical orientation focusing on educational equality and inequality's production processes, placing Brazilian educational policies and experiences in the context of the pandemic in light of the educational structure. The analysis of the historical process demonstrates that a trajectory of advances and setbacks created a scenario of structural educational inequality, produced by government decisions, proposals and policies focused on education, in a context influenced by multiple economic, social, and cultural agents. The scenario of precarious educational access and quality for a large portion of the population shaped the educational policies adopted during the pandemic, which intensified several of the pre-existing structural problems. It concludes that the problems of access, permanence, and quality experienced during the pandemic were not an isolated event, but linked to the guidelines historically adopted for Brazilian education.

Keywords: COVID-19, Medicalization, Education, Public Policy, Social inequality.

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	8
2. INTRODUÇÃO	14
2.1 O conturbado caminhar da educação	14
2.2 A redemocratização e a ascensão neoliberal	22
3. A INTENSIFICAÇÃO DA CRISE: A EDUCAÇÃO A PARTIR DO GOVERNO TEMER	33
3.1. O encontro da pandemia com a educação e as políticas de enfrentamento	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
5. REFERÊNCIAS	51

1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso notoriamente comporta em si algo que já no primeiro parágrafo afirmo: como toda produção científica, esta não é neutra. Também não se pretende ser. A escolha do tema e a forma de conduzi-lo é coincidente com meu trajeto em direção à compreensão epistemológica do nosso tempo histórico e suas implicações sobre as ciências, sobretudo no campo da psicologia.

Enquanto secundarista, ainda que já mobilizado por problemáticas sociais, minha percepção era mediada por um ensino tecnocrático, acrítico, positivista e desinvestido das humanidades, cenário comum da escola pública. Olhando retrospectivamente, cursar psicologia na Universidade Federal de Uberlândia inaugurou olhares em mim. Ocorreu uma transformação no meu modo de *olhar*. Passei a *ver*.

Alguns estudos foram paradigmáticos para acusar meu antigo olhar. O estudo epistemológico de abordagens e métodos de avaliação me deslocaram daquele falso conforto de uma “ciência neutra”, apresentando inquietações que iam ao mais profundo nível teórico-filosófico: implicações materiais no social e na política. Reflexões como “quais pressupostos estão por trás dessa afirmação? Dessa prática? O que produz colateralmente quando opto por uma técnica e não por outra?” passaram a conviver com minhas leituras e produções e, conseqüentemente, com minha prática profissional.

Compreender que todas as psicologias e suas propostas possuem um processo histórico de construção e que influenciam e são influenciadas pelo contexto social geral foi um passo importantíssimo para minha identificação em algum lugar no amplo campo da psicologia. A psicologia, com todas suas inserções, me permitia vários caminhos para que eu continuasse a aumentar minhas insatisfações com o olhar ao mundo. Entrar em contato com a psicologia escolar crítica me desvelou um campo onde naturalizações, reducionismos e injustiças eram a regra, não a exceção. Então, quis passar a *ver* a educação brasileira,

deixando só de *olhar*. Este trabalho pode ser assim descrito: uma tentativa de ver a educação brasileira no contexto contemporâneo a partir de olhos críticos - ética e politicamente comprometidos.

O embrião deste trabalho nasce do que então passei a ver - e, portanto, desnaturalizar - sobre a realidade histórica em que me encontro, na certeza de que essa realidade constitui implicações para minha práxis, assim como tem direta relação com os processos de subjetivação. Eu me inquietava: como o modo de produção social capitalista e o ideário neoliberal compõem quem nós somos? Como compõem a educação que recebemos? As explicações e intervenções da minha práxis, inseridas nesse contexto, potencializam saúde ou reforçam sofrimentos?

É notório que a submissão da política à economia, característica do capitalismo liberal, fez transformações na distribuição do poder social e nas compreensões do ao que (e a quem) se deve a política. O receituário econômico neoliberal implica na privatização da esfera pública, flexibilização das relações e condições de trabalho, redução do papel do Estado, enfraquecimento de políticas sociais, austeridade fiscal, dentre outros. É possível perceber que isso se traduz, sobretudo no Brasil, em mercantilização de direitos garantidos na Constituição Federal, assim como desemprego, pobreza, informalidade, degradação salarial, uberização e ampliação da desigualdade social. Esse processo de precarização constitui-se como estratégia política neste modo de produção social que, ao trazer o mercado para o centro da sociedade, traz o lucro como objetivo (Corbanezi, 2023; Gasparotto et. al., 2014; Menchise et al., 2023).

Ideologicamente, o neoliberalismo mediu a construção de um homem-empresa, que seria ele próprio responsável por prover suas necessidades básicas, por seu sucesso e derrota. Homem-empresa que tem de se atentar ao capital humano de cada escolha sua, uma vez que sem rede de proteção social, deve repor esse prejuízo com seu sucesso. O sujeito aí produzido é competitivo, ultraprodotivo e meritocrático, também progressivamente individualizante e

isolado, desmobilizando qualquer coletivismo e solidariedade (Corbanezi, 2023; Gasparotto et. al., 2014; Menchise et al., 2023).

Para este trabalho, foi importante compreender que na fortificação do capitalismo, as políticas sociais vão gradativamente assumindo um segundo plano, submetendo-se à política econômica em uma dinâmica em que os direitos sociais respeitam a lógica orçamentária. Nesse processo, as políticas sociais têm, em última instância, um caráter contraditório, pois ainda que possam garantir um mínimo direito à classe trabalhadora, seu cunho paliativo e assistencialista legitimam também necessidades do capital, em não promover mudanças estruturais, garantindo a permanência da ordem. Ainda nesse íterim de enfraquecimento das responsabilidades do Estado, vão-se flexibilizando, ou melhor, vão-se perdendo direitos básicos em nome de suas mercantilizações (Gasparotto et al., 2014).

A sobrevivência deste modelo em constante falência demanda propagação ideológica e esta se apoia em normatizações de ideais e culpabilizações individuais pelos seus efeitos nefastos, naturalizando-os e dispensando críticas e acusações. Da mesma forma, na produção científica de diversas áreas - que estão também mediadas por essa ampla dinâmica - acabam por naturalizar, localizando no indivíduo, a razão das consequências psíquicas e educacionais deletérias de uma vida assim configurada (Braga, 2014).

Um dos fenômenos que passei a ver rasgar o social e a produção científica é o da medicalização. O Fórum sobre a medicalização da educação e da sociedade (2021) assim a define:

“a medicalização envolve uma racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos “naturalmente” valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis. Sua penetração na vida cotidiana se dá a partir de diversos dispositivos estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições (escolas, postos de saúde, igrejas, templos, banheiros,

ônibus, ruas, mídias...), que operam em torno de matrizes normativas e ideais regulatórios, prescrevendo padrões (de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, inteligência, afetividade, linguagem, gênero, sexualidade, eficiência, estética...) que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e *camuflando o fato de que as condições de vida são absurdamente desiguais*” [ênfase adicionada] (pp. 194).

Como nos alerta o fórum, a medicalização baseia-se tanto em princípios universalizantes quanto individualizantes. Universalizantes pois normatizam um tipo ideal de pessoa, apoiando-se na biologização e essencialização da experiência humana, e individualizantes pois, acordados a ideologia neoliberal, colocam para o sujeito a possibilidade e obrigação de se ajustarem, sob pena de serem estigmatizados (Fórum sobre a medicalização da educação e da sociedade, 2021).

O reducionismo da medicalização é presente desde o início da psicologia no Brasil, bem como sua sustentação para mazelas de sociedades inundadas de injustiça e desigualdade (Mello & Patto, 2008; Serrati & Peretta, 2019). Junto a isso, o avanço neoliberal sobre as subjetividades, bem como o desmantelamento dos direitos sociais no Brasil – intensificado a partir do golpe sobre Dilma Rousseff – são revigorantes para a medicalização, a ideologia meritocrática e outros reducionismos para explicação das questões sociais atuais.

Mello e Patto (2008), Serrati e Peretta (2019), Moysés e Collares (2014) e diversas outras autoras discutiram como a educação se torna campo privilegiado da medicalização. A discussão de problemas de ensino-aprendizagem passa a discussões de problemas de aprendizagem, explodindo a busca e a produção de diagnósticos de transtornos (de aprendizagem), deslocando a complexidade da educação (e da aprendizagem) ao corpo do aprendente, ou à origem e dinâmica de sua família – com o aval científico.

Outro ponto, nesse mesmo sentido, que me deu forças para compor esse trabalho é minha ojeriza frente à desigualdade social brasileira. O sociólogo brasileiro Jessé de Souza atribui como origem da desigualdade brasileira o processo de modernização burguês importado da Europa, alheio a um processo próprio aos brasileiros, bem como a precária integração dos negros libertos à sociedade de classes após a abolição da escravidão, mantendo-os excluídos da condição de sujeitos de direitos. Sendo assim, Jessé de Souza ao longo de sua obra compreende que a desigualdade tem fatores concretos em sua origem e permanência e que podem ser historicamente recuperados (Carneiro, 2009). Em consonância, neste trabalho, vejo que a desigualdade é termo constituinte da educação, podendo ser descrita pelas dimensões históricas que fortificam e cronificam esse fenômeno, opondo-se à sua naturalização.

Por último, experienciei em corpo o enlace da pandemia de COVID-19 com a educação – visto que eu mesmo fui estudante durante o período pandêmico. As dificuldades e sofrimentos sentidos nesse tempo posteriormente se tornaram curiosidade. Curiosidade e temor pela forma como a ciência psicológica trataria esse evento histórico, sobretudo no campo da educação. Durante a pesquisa tive a grata surpresa de encontrar diversos trabalhos que analisaram criticamente a pandemia, e o desgosto de tantos outros que naturalizam os efeitos pandêmicos e as propostas de enfrentamento colocadas em curso na educação, como o que era possível ser feito. Decidi me juntar aos primeiros.

“Subdesenvolvimento não se improvisa. É obra de séculos”. Esta frase de Nelson Rodrigues é perfeitamente condizente ao cenário de precariedade, desigualdade e inacessibilidade funcional vivido na educação brasileira durante a pandemia de COVID-19 (2020-2022). Assim, as raízes estruturais do encontro entre a educação brasileira e a pandemia de COVID-19 são mais bem compreendidas quando identificamos os efeitos da pandemia não como resposta natural e única da grave crise enfrentada, mas sim como resultado de uma

trajetória de acontecimentos, influências, decisões e encaminhamentos ao longo do processo histórico de gestão da educação brasileira.

Portanto, é nutrido por essas discussões que intento esse trabalho. Atento ao espírito reducionista pungente e estimulado em nosso tempo, busco fazer o caminho contrário e refletir criticamente sobre a produção dos efeitos da pandemia na educação e seus agentes. A pandemia de COVID-19 será muito pobremente discutida se observada como momento de crise apartado de toda a história que a antecede. Se assim for feito, servirá como reduto propício para explicações reducionistas e ações medicalizantes sobre as pessoas que sofreram. Profissionais tecnicistas e mal formados estarão de braços prontos para identificar crianças-laudos em sala de aula, utilizando testes científicos para produzir e legitimar ideologicamente diagnósticos de problemas de aprendizagem sem uma problematização mais profunda do modo como a produção dos processos de ensino-aprendizagem e dos critérios de patologização não é neutra e estanca o direito à educação, naturalizando ciclicamente o aprofundamento da desigualdade.

Buscando tratar o tema com complexidade, o trabalho recorre a uma genealogia dos fenômenos estudados, buscando compreender as interpretações, intenções, dinâmicas simbólicas, econômicas, políticas e sociais que sedimentaram perspectivas hermenêuticas sobre a desigualdade educacional brasileira e sobre outros elementos que fizeram parte de sua discussão na pandemia, tais como o cenário digital e econômico (Sodré, 2004). Para tanto, buscamos textos e artigos referentes à temática, bem como leis e dados sobre a educação, buscando formar um panorama das decisões e encaminhamentos históricos na educação que contextualizam o enfrentamento educacional da pandemia e o sofrimento nos sujeitos da educação. Numa segunda etapa, buscou-se realizar uma análise histórica, epistemológica e política desse panorama. Portanto, ocorreram duas etapas simultaneamente: a descrição dos percursos históricos da educação e dos discursos que os acompanham e uma análise crítica do

cenário constituído a partir dessas significações e ações concretas sobre a educação. Ciente da inesgotabilidade do processo analítico, apresento um recorte possível e que se espera contributivo para formular uma tentativa de *ver* - tarefa tão complexa e dispendiosa.

2. INTRODUÇÃO

2.1 O conturbado caminhar da educação

Buscaremos aqui recuperar o panorama histórico da educação brasileira no século XX, observando os encaminhamentos presentes nas políticas educacionais e em outros fatos históricos que de alguma forma são influentes ou decisivos para o rumo da educação brasileira.

No Brasil do início do século XX, a ideologia do dom, abordagem educacional então dominante, culpabilizava os indivíduos por suas mazelas e fracasso educacional ao pressupor que o desempenho escolar seria mera expressão ulterior de condicionantes genéticos (Castro & Matos, 2015). Tal abordagem buscava ainda justificar o contraste, pautado por marcadores sociais de gênero, raça e classe, entre a exclusão escolar da maior parte da população e o acesso educacional restrito a um público masculino, branco e elitizado.

Do ponto de vista do gênero, a educação feminina institucionalizou-se apenas no século XIX, com o amparo legal em 1822 e a permissão das mulheres para cursar ensino superior em 1881, embora ainda profundamente marcada por especializações de gênero, com conteúdos ligados aos papéis de mãe e esposa e educação secundária bastante restrita ao magistério (Beltrão & Alves, 2009). Do ponto de vista racial, os negros escravizados foram formalmente excluídos da educação nos períodos colonial e imperial, sendo a escolarização dessa população pautada, sobretudo, a partir da abolição da escravatura em 1888. Mesmo então, ainda que alguns negros libertos tenham passado a acessar as escolas, amiúde precariamente, a ausência de políticas ativas de Estado voltadas à educação de negros

perpetuou uma desigualdade educacional presente até hoje (Santana & Moraes, 2009). Sob a ótica das relações de classe, 71,2% da população era analfabeta em 1920 e mais de 50% até a década de 1960 (Ferreira & Carvalho, 2014).

O cenário pós-colonial estabeleceu um campo contraditório que se perpetuou na história da educação brasileira. As reformas educacionais eram pouco efetivas e os discursos que as sustentavam iam em contraste à desigualdade de acesso e qualidade educacional instituída entre grupos privilegiados social e economicamente e maiorias politicamente minorizadas. Na Primeira República, reformas no sistema educacional acabaram por obter poucos avanços na democratização da educação. Embora tenham implementado a laicidade do ensino pela primeira vez oficialmente e a Reforma Benjamin Constant tenha chegado a determinar gratuidade da escola primária pelo período mínimo de seis anos, a iniciativa pouco durou (Palma Filho, 2005a).

A extensão dos anos de ensino na reforma Benjamin Constant foi acompanhada de uma escolha de conteúdo que privilegiava os objetivos das elites, esvaziando seu interesse para as classes trabalhadoras. A regularização e prevalência do ensino superior privado, a adoção de exames de admissão pelas faculdades, o enquadre do ensino secundário como mero preparatório para a universidade, a falta sistemática de professores e o pouco alcance do ensino básico à maioria da população levaram a uma clara divisão de classes no campo educacional, em que uma maioria analfabeta convivia com uma minoria com acesso à educação superior mediante investimento financeiro (Palma Filho, 2005a).

Tais movimentos na política educacional evidenciam um fenômeno que ainda hoje é muito frequente na trajetória histórica da educação brasileira, em que processos de inclusão e ampliação da educação criam ambigualmente hierarquias e inclusões precarizadas. Tais processos reproduzem de novas formas o hiato social entre uma elite com direito à educação plenamente garantido e uma maioria com acesso educacional limitado, precarizado ou ambos.

As reformas educacionais vão se constituindo como elementos de inclusão de segunda classe, em que o discurso de avanços se mescla com uma diferenciação qualitativa entre o ensino oferecido à elite e às classes populares.

O mesmo movimento ocorre com as teorias educacionais, que buscam explicações que, mesmo com verniz igualitário, acabam por reproduzir os preconceitos sociais. Na década de 1920, o movimento da Escola Nova passou a considerar a aprendizagem enquanto processo, buscando escapar da culpabilização genética da ideologia do dom. Advogava que o ensino deveria adaptar-se ao aluno, incluindo aspectos como faixa etária e experiência cultural. Ainda que os escolanovistas tenham trabalhado para que a educação fosse direito de todos e ampliassem o campo de análise sobre a educação, acabaram por justificar novas culpabilizações. A consideração da aprendizagem enquanto fruto do desempenho individual e a imagem desqualificada do aluno pobre, presentes na produção científica da época para justificar o baixo desempenho escolar, perpetuaram sob novos moldes a lógica discriminatória, desconsiderando fatores políticos e institucionais como influenciadores dos baixos índices de aproveitamento (Patto, 1990/2022).

Como dito anteriormente, as produções teóricas não estão desarticuladas do horizonte histórico e político em cena. Na Era Vargas, a partir da década de 1930, a crescente industrialização, o aumento da população urbana e o pano de fundo da Segunda Guerra Mundial influenciaram as diretrizes para a educação rumo à política desenvolvimentista. O acesso à educação foi ampliado e os índices de analfabetismo diminuídos mediante a criação de um sistema nacional de educação, o aumento de escolas, um programa de erradicação do analfabetismo, a criação do Conselho Nacional de Educação e a inclusão da educação como direito de todos na Constituição de 1934, com destinação legal e obrigatória de verba orçamentária da União, municípios e estados para ofertá-la. No entanto, diversos mecanismos segregatórios foram gestados a partir de 1931 na política educacional de Vargas, como

diferenciação entre o ensino secundário, destinado à produção de uma nova elite intelectual que cursaria o ensino superior, e o ensino profissionalizante destinado à formação de mão de obra comercial entre a população pobre e com acesso ao ensino superior apenas no curso de administração e finanças (Medeiros, 2020; Palma Filho, 2005b).

Visando corresponder à demanda de força de trabalho da política desenvolvimentista, a renovada reprodução da divisão educacional levou, como em diversos momentos da educação brasileira, a uma fragilização dos avanços conquistados. Após o golpe do Estado Novo, na constituição de 1937, uma estratégia de “gasto mínimo” do governo Vargas progressivamente desassistiu a educação, enfraquecendo o dever educacional do Estado e paralisando os tímidos avanços da Constituição de 1934, entre eles a produção de um plano nacional de educação. O Estado passou a ter o dever apenas de *contribuir* com a infância e juventude que não conseguirem arcar com instituições particulares de ensino, substituindo o dever por um papel apenas supletivo. Além disso, embora o artigo 130º da constituição de 1937 conferisse obrigatoriedade e gratuidade ao ensino primário, exigia uma contribuição financeira aos que não alegassem “escassez de recursos”, levando ao pagamento da escola primária pública e subtraindo ainda mais os esforços dos governos locais, estaduais e federal. Além disso, o imperativo de comprovar escassez de recursos para alcançar gratuidade educacional implicou dificultar a democratização do acesso via burocratização, gerando à população mais excluída da educação o fardo de articular-se em busca desse direito. A partir de 1942, o Ministério da Educação publica vários decretos-lei, entre eles o de criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), intensificando a já corrente cisão entre educação de elite voltada à universidade e educação técnica voltada às classes trabalhadoras, além de incluir o empresariado na gestão de instituições educacionais com suporte público (Medeiros, 2020; Palma Filho, 2005b).

O período Vargas, nesse sentido, evidencia alguns elementos paradigmáticos da política educacional brasileira, já que apesar de progressos iniciais com a constituição de 1934, o que sobressai ao fim é a reprodução estrutural de mecanismos segregatórios entre classes, dirigidos, em última instância, à oferta de mão de obra em um país que se industrializava. A educação ofertada para os filhos da classe trabalhadora, por consequência, foi a apropriada para desenvolver tão somente uma população-para-o-trabalho (Medeiros, 2020; Palma Filho, 2005b).

O curto período democrático entre 1945 e 1964, iniciado na renúncia de Vargas, continuou marcado pela política desenvolvimentista de crescimento econômico via industrialização e por uma educação cujas decisões políticas não mudaram o grave cenário de analfabetismo, falta de acesso à educação primária e de permanência na escola. Em 1946, o Decreto-lei nº 8.259 do governo Linhares legislou sobre a estrutura do ensino primário – o que não ocorria na esfera federal desde 1827 –, criou o ensino primário supletivo, que buscou minorar o analfabetismo, organizou e redirecionou verbas para a educação. O decreto buscou ainda instituir ideias pedagógicas do movimento da Escola Nova, como o ensino primário obrigatório, gratuito e descentralizado, e legislou sobre a formação de profissionais, suas carreiras e remunerações. A Constituição Federal de 1946, já sob o governo Dutra, volta a garantir gratuidade universal do ensino primário, mas mantém a necessidade de comprovar escassez de recursos para gratuidade ulterior, além de restabelecer parâmetros de financiamento educacional para a União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Apesar das ideias escolanovistas e das mudanças no ensino primário, a realidade material nesse período pouco ou nada se alterou. Em 1948, ainda no governo Dutra, o Ministério da Educação apresenta o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, contudo, não avança e é promulgado apenas em 1961, no governo Goulart (Palma Filho, 2005b; Pasinato, 2013).

A despeito do avanço educacional em número de vagas e anos de escolarização, os processos de desigualdade educacional atravessaram o governo Dutra e continuaram nos dois governos ulteriores. No retorno de Vargas ao poder (1951-1954), dada a urgência de desenvolver o capitalismo brasileiro, este buscou estratégias de acesso educacional para as classes populares, mas acabou por favorecer as universidades de modo desigual em relação à educação básica, com a alfabetização crescendo apenas 1,79%. O sucessor de Vargas, Juscelino Kubitschek (JK), ampliou o fosso entre educação profissional e intelectual com uma política de educação para o trabalho, que fortalecia o ensino técnico-profissional não só no nível secundário, mas no primário. A educação pública, dessa forma, permaneceu não enfrentando seus problemas reais e perpetuando um sistema elitista, excludente e antidemocrático: Em 1960 o cenário era de 45% de professores leigos, financiamento insuficiente e apenas 23% dos ingressantes chegando ao quarto ano de ensino da educação básica (Pasinato, 2013).

Os maiores avanços do período populista foram conquistados, enfim, pelo Governo João Goulart (1961-1964) que, mesmo sofrendo um golpe após 30 meses, havia conseguido ampliar em 5,93% o investimento em educação, bem como estruturar um plano nacional de alfabetização para adultos, baseado no trabalho de Paulo Freire e sob influência da demanda do modelo fordista de produção, que exigia que os trabalhadores soubessem ler as instruções dos maquinários. Goulart, em 1964, também instituiu o “salário educação”, um acréscimo fiscal mensal de 2% do salário mínimo por empregado pago pelas empresas para custear despesas da educação pública elementar visando incentivar a matrícula e frequência escolar de alunos de classe baixa (Palma Filho, 2005; Pasinato, 2013). Além disso, no governo Goulart é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) após 13 anos do primeiro projeto, o que permitiu ampliar a verba, descentralizar a gestão da educação e criar o Conselho Federal de Educação, o Conselho Estadual de Educação e o Plano Nacional de

Educação. Porém, a criação destes órgãos não garante que cumpram a função a eles destinada. O golpe militar posterior os tornou inefetivos na tarefa de planejar a educação de forma coordenada e que minimizasse desigualdades e ampliasse a participação popular (Scandelai, 2021).

Ao fim desse período desenvolvimentista, nota-se um ainda alto índice de analfabetismo, preocupantes índices de evasão escolar e de déficit série-idade, acesso educacional desigual entre população urbana e rural e entre ricos e pobres, além de outros graves problemas. De modo geral, o tempo histórico de industrialização foi marcado pela consideração da educação como questão secundária e submetida ao interesse econômico do capital. Assim, as políticas educacionais que representaram avanço consistiram em paliativos que não alteraram as estruturas próprias de produção do fracasso escolar. Enquanto isso, na produção científica seguiam-se explicações individualizantes e culpabilizadoras para a má escolarização (Patto, 1990/2022; Scandelai, 2011).

Como dito anteriormente, a emergência da ditadura civil-militar (1964-1985) agravou ainda mais o fosso entre a educação privada de elite e a educação pública precarizada no país. Ainda em 1964, o governo ditatorial extingue o plano nacional de alfabetização do governo Goulart. A promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, reformou a educação básica estabelecendo o sistema nacional de 1º e 2º graus e expandindo a escola obrigatória e gratuita, gerando aumento do acesso de alunos de classes populares. Todavia, a lei não regulamentou a educação infantil e sua obrigatoriedade, não garantiu a gratuidade do 2º grau e o tornou compulsoriamente profissionalizante, o que lhe atribuiu um caráter de terminalidade e contribuiu para restringir o acesso ao ensino superior, tornando o 1º grau espaço para sondagem vocacional e o 2º grau para uma profissionalização limitada (Carlos et al., 2020).

O aumento do acesso à escolarização sem a crítica das formas estruturais e pedagógicas de ensino instituídas até então, a incongruência entre as propostas de ensino e as

reais condições da população e a falta das articulações sociais necessárias para garantir a qualidade do ensino e a permanência escolar levou a um cenário de grande evasão escolar na educação básica (Marinho - Araújo & Almeida, 2005 como citado em Barbosa & Marinho - Araújo 2010). As reformas materializaram sobretudo duas intenções do governo militar: a contenção do ingresso ao ensino superior e a produção de mão de obra para a industrialização do milagre econômico, aliançando legalmente educação e demandas de trabalho da elite econômica. Tal conjunto desvela uma formação distante da emancipação humana integral e o renovado caráter elitista e desigual da educação, restando aos pobres - que conseguissem acesso e permanência escolar - tornarem-se mão de obra para o trabalho de chão da fábrica.

A lógica de instrumentar a educação com o tecnicismo próprio para o trabalho precarizado visando aumento da produtividade econômica se articulava à estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro (Ferreira Jr & Bittar, 2008) Por outro lado, houve medidas repressivas como censura a materiais didáticos e livros, vigilância de professores e inserção de componentes curriculares voltados à afirmação ideológica do regime ditatorial, como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Dessa forma, o referencial educacional instituído pela ditadura civil-militar consistia em ferramentas para contemplar o modelo de desenvolvimento econômico baseado nos interesses do grande capital, novamente limitando o avanço da educação para o desenvolvimento social.

O projeto educacional do período militar foi acompanhado, no plano ideológico, pela teoria da carência cultural que justificava o fracasso escolar com a ideia de que a escola estava despreparada para crianças pobres, pois haveria uma cultura menos rica entre classes desfavorecidas se comparadas às elites. Embora considerasse o contexto social e buscasse escapar da culpabilização individual, tal teoria não questionou a produção de desigualdades no capitalismo e acabou por desvalorizar a experiência cultural das classes dominadas. Assim, reforçou uma aporofobia que colocava na classe dominante o modelo ideal de cultura e aluno,

atuando de fato como uma teoria do déficit sobre a pobreza e favorecendo, sob manto científico, o preconceito contra negros, pardos e indígenas. O cenário recorrente de aumento de queixas escolares, oriundas das falhas nas políticas educacionais no tocante ao acesso, permanência e qualidade, levou à adesão a esse discurso de educadores sensíveis ao problema da pobreza, porém pouco críticos ao preconceito nele velado (Patto, 1990/2022).

Patto (1990/2022) analisa as políticas e discursos oficiais no período de 1944 a 1984, e Valle e Ruschel (2009) o período entre 1930 e 2000 e constata a influência do pensamento capitalista, pressupondo que universalizar e diversificar o ensino seria sinônimo de fortalecimento democrático e igualdade de oportunidades. Ambas destacam que a ausência de críticas sobre a estrutura escolar e a direção das políticas educacionais tornaram hegemônicas teses culpabilizadoras do aluno sobre os altos índices de evasão, repetência e analfabetismo funcional, reforçando um discurso justificador das desigualdades próprias ao capitalismo. Assim, o pensamento educacional hegemônico nas políticas públicas ao longo do século XX tendeu a tomar as diferenças de desempenho em termos de meritocracia, desconsiderando condições desiguais de acesso social, educacional e regional como influenciadoras dos resultados. A seletividade e discriminação de estudantes se agravou no período da ditadura civil-militar, com a instauração de um intenso controle comportamental e ideológico dos sistemas de ensino.

2.2 A redemocratização e a ascensão neoliberal

Trabalhamos até aqui períodos históricos marcados por frágeis democracias e cíclicos períodos ditatoriais que, dialeticamente, ora promoviam avanços e ora contenções e retrocessos ao campo da educação e em sua democratização. Marca-se aqui o período da redemocratização porque há novas pressões na disputa da educação, em que a comunidade

civil se organiza pelo fim da ditadura civil-militar, bem como produz demandas para o campo da educação, e a pressão neoliberal e internacional se intensifica.

Do final da década de 1970 até meados dos anos 1980, houve uma intensificação da luta contra o regime militar, construindo um grande movimento social de redemocratização, que culminou com a promulgação de uma nova constituição em 1988 e em eleições diretas para presidente em 1989. No contexto de redemocratização, os movimentos da sociedade brasileira passaram a clamar por reestruturação das diretrizes legais e político-institucionais da educação, bem como por uma escola que universalizasse o acesso e garantisse a qualidade de ensino. Desde 1980, os profissionais da educação intensificaram seus esforços em se opor aos limites político-educacionais impostos pela ditadura civil-militar, organizando-se em grupos, associações e confederações que se mobilizaram para a realização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) nas quais discutiam e elaboravam propostas para repensar a educação no intuito de intervir na política educacional (Saviani, 2018; Guimarães, 2015).

A luta por reformas educacionais democratizantes se traduziu na Constituição de 1988 que determinou a oferta de ensino público básico pelo Estado a todos os brasileiros, inclusive aqueles sem acesso na idade própria, e estabeleceu um piso obrigatório para aplicação de recursos das receitas governamentais na manutenção e desenvolvimento do ensino. A Carta de 1988 também indicou universalização progressiva do ensino médio, oferta de ensino noturno regular, atendimento a pessoas com deficiência na rede regular de ensino, acesso a material escolar, alimentação e transporte. A constituição caracterizou ainda a educação como direito público subjetivo, o que possibilitou que qualquer cidadão reivindicasse tal direito na Justiça (Saviani, 2018; Guimarães, 2015). Além disso, a constituição de 1988 em seu artigo 1º, inciso II, estabelece a cidadania como fundamento da República Federativa do Brasil. Deste modo, a partir dela, aquilo que fosse condição para a cidadania passou a dever ser garantido como

direito fundamental. Esse fato é importante para a compreensão da discussão acerca da inclusão digital que surge na década de 1990 (Souza & Tamanini, 2019).

A despeito desses avanços na Constituição de 1988, a transição do regime ditatorial para a democracia ocorreu de forma gradual e preservou resquícios dos elementos ditatoriais, que podem ser identificados em diversos elementos, tanto nas eleições indiretas de 1985 quanto na anistia ampla, inclusive aos torturadores e outros agentes do regime e em alguns aspectos da proposta para a educação básica do governo Sarney (1985-1989). No aspecto educacional, figuraram elementos como a priorização da formação de jovens da educação básica para o mercado de trabalho e investimento no ensino técnico em detrimento da formação universitária de estudantes da rede pública, numa política educacional que levava à manutenção da desigualdade social (Cêa, Silva e Santos, 2019). Além disso, os princípios educacionais da nova constituição, como a participação social, a gestão democrática, a valorização do profissional, dentre outros, não foram considerados pelos presidentes posteriores à ditadura civil-militar, que adequaram a educação às exigências de agências financeiras internacionais e suas intervenções neoliberais. (Saviani, 2018; Guimarães, 2015). O otimismo da redemocratização que inspirou a elaboração de novos olhares e propostas para a educação foi progressivamente sendo minado pela submissão nacional a pressões externas.

Organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento estavam alinhados ao “Consenso de Washington”, reunião promovida em 1989 sob o pano de fundo do neoliberalismo para estipular reformas para a América Latina focadas no corte profundo dos gastos públicos, numa rígida política monetária, na desregulação dos mercados financeiro e do trabalho e na forte privatização e abertura comercial (Saviani, 2018; Guimarães, 2015). Tais parâmetros econômicos, embora advogassem a ideia de rigoroso equilíbrio fiscal e do gasto público, na prática limitavam o

investimento estatal no crescimento econômico dos países em desenvolvimento, gerando quadros de recessão e desamparo social da população pelo Estado.

Assim, ao realizar empréstimos estes organismos internacionais de financiamento estabeleceram exigências na condução da economia e das políticas públicas, passando a influenciar a organização do sistema educacional brasileiro e ferindo os princípios constitucionais de soberania educacional. As condições exigidas obedeciam ao interesse de liberalização das economias latinoamericanas e de abertura de mercado a multinacionais de países desenvolvidos. Nesse contexto, diversas reformas expostas como propostas de democratização e solução de problemas da educação relacionaram-se às demandas advindas do cenário capitalista global, que requisitava a capacitação de trabalhadores para novas tecnologias (Guimarães, 2015). No campo das relações sociais, o avanço neoliberal promovido por essa condução internacional promoveu processos de precarização do trabalho, ampliando a sobrecarga dos trabalhadores, e o tempo de permanência no trabalho, bem como aumento do lucro privado em torno de serviços garantidos publicamente. Esse quadro incidiu ainda sobre a organização familiar, gerando menores condições de familiares e responsáveis para acompanhar o processo educacional dos filhos, que passa a ser assumido pela instituição escolar. Além disso, a escola não recebeu nenhum aprimoramento de sua estrutura para abarcar essa nova demanda.

Ainda no cenário de pressões internacionais, houve também conferências internacionais próprias da temática educacional. A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, feita em Jomtien e financiada por Unesco, Unicef e Banco Mundial, se configura como o início de propostas internacionais de intervenções sobre as políticas educacionais nacionais. O Brasil, na época, com alta taxa de analfabetismo, foi então um dos participantes da conferência a ser exigido que seguisse as políticas ali pensadas visando garantir “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (Guimarães, 2015).

Dois outros documentos somam-se, a esse na configuração internacional das políticas educacionais: a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, frutos da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha. A Declaração de Salamanca propôs ações para garantir educação a pessoas com necessidades educativas especiais, abrangendo nessa categoria não apenas “crianças com deficiência e bem-dotadas”, mas ainda aquelas em vulnerabilidade social, condição nômade e pertencentes a minorias. (Brasil, 1997, p.17-18).

Estes documentos advogam pela possibilidade de eliminar a desigualdade e a exclusão a partir do acesso a instituições escolares transportando para o espaço escolar a responsabilidade em resolver contradições históricas próprias da sociedade de classes e ignorando a própria estrutura dessa sociedade e seus interesses antagônicos. Nesse sentido, ainda que esses documentos coloquem em debate a inclusão escolar, contraditoriamente trabalham na manutenção do projeto neoliberal de sociedade que produz as razões da desigualdade e da exclusão social. Esse discurso também caminha na direção das naturalizações dos problemas sociais e da responsabilização individual pelo fracasso ou sucesso, uma vez que pressupõe que se todos tiverem acesso à mesma educação e oportunidades, as diferenças sociais produzidas a partir daí seriam correspondentes a diferenças (lê-se déficit) próprias dos indivíduos (Romero & Noma, 2007).

Por trás das intenções de avanço social propostas pelas condicionalidades das instituições internacionais há motivações que não são neutras e buscam, em última instância, a manutenção do modelo político, social e econômico capitalista. Por isso, a análise do que propõem e de como o Estado brasileiro corresponde a elas deve ser feita com a articulação desses determinantes e interesses mais amplos. Podemos compreender as proposições das instituições internacionais como lanternas em um lugar escuro: Ao mesmo tempo em que iluminam determinados assuntos e nos fazem olhar para eles, deixam de iluminar vários

outros e por fim, a decisão do que iluminar é feita por quem segura a lanterna. (Romero & Noma, 2007).

O governo Fernando Collor (1990-1992), que em sua campanha eleitoral já defendera princípios do consenso de Washington e a minimização do Estado, direcionou pouca atenção para os direitos de cidadania conquistados na Constituição de 1988. Embora o governo indicasse necessidade de investimentos no campo educacional, direcionava-os para promover o que considerava a modernização do país e que representava a formação para o mercado de trabalho de uma economia desregulamentada e aberta ao comércio internacional. Ainda assim, houve alguns avanços, por meio do Plano de Reconstrução Nacional” e do “Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação (1991-1995), no sentido da universalização do ensino, da expansão de vagas escolares, as educação voltada a necessidades especiais e da educação de jovens e adultos (Padilha, 2015). Após o impeachment de Fernando Collor, o governo Itamar Franco (1992-1995) por meio do Plano nacional de educação para todos, foi um dos principais operadores dos princípios que atuavam na esfera internacional, chegando a discutir a compra de vagas pelo Estado na rede básica de ensino (Padilha, 2016). Desse modo, o início da redemocratização passa a estabelecer em projetos governamentais elementos significativos das diretrizes neoliberais.

No contexto neoliberal, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) operou sobre a educação uma política alinhada às condicionalidades externas, flexionando a Constituição de 1988 às exigências do mercado mundial, que implicou em passos rumo ao passado (Guimarães, 2015). Assim, ocorreram ações como as tentativas do governo FHC de minimizar as obrigações da União com a educação no processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) que era pela primeira vez iniciada por um grupo de educadores (Bollmann & Aguiar, 2016; Saviani, 2016, 2018).

A LDB de 1996, apoiada nos princípios da constituição de 1988, buscou definir e regularizar a organização educacional brasileira. Desde seu processo de tramitação, comportou contradições, mas também promoveu importantes avanços e mudanças. Sua importância reside, dentre outros pontos, na proposição de uma gestão democrática da educação pública, na progressiva autonomia das unidades escolares, prevê a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e de uma base comum curricular para a educação básica. A LDB também especificou o recurso que a União deveria dedicar à educação anualmente e constituiu um regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. Os municípios, por exemplo, se encarregaram do oferecimento das séries iniciais do ensino fundamental. A lei ainda tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica e a expandiu para nove anos, influenciando posteriormente as decisões do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) retirando essa etapa do ensino do campo da assistência e levando para o campo de uma política educacional programática (Soares & Bernardo, 2016). A legislação também versa sobre a formação e valorização docente, instituindo a inclusão de horas remuneradas de estudo pedagógico e exigindo requisitos para o exercício docente. No entanto, a valorização do docente ainda não é efetivada em muitos municípios do país (Soares & Bernardo, 2016; Procuradoria Geral da República, 2023). No que pese o contexto de avanço neoliberal sobre a educação da época e sua influência na transformação entre o primeiro projeto apresentado e sua versão promulgada, a LDB representou uma legislação importante no avanço da diminuição da desigualdade educacional.

Mesmo com os avanços na educação representados na LDB de 1996, no poder de FHC também foi notável a valorização única da educação básica, pois outras modalidades não atenderiam a pressão do mercado, caracterizando uma educação de instrução limitada. Por fim, a separação entre ensino médio e ensino técnico-profissional, proposta pelo governo FHC

por meio do decreto nº 2.208/1997 para atender demandas mercadológicas em detrimento da democratização do ensino, restituiu a dualidade dos sistemas de segundo grau pois não garantia a equivalência e trânsito entre essas duas opções (Saviani, 2018).

É também no período de governo de FHC que se iniciam as demandas por políticas públicas para a inclusão digital. Essa pressão advém da implementação do Programa Sociedade da Informação (SocInfo) em outros países do mundo, pela acesso a internet e uso crescente de TICs, e o entendimento da potencial produção de uma nova exclusão social - a exclusão digital (Souza & Tamanini, 2019).

A primeira legislação do tema é de 1997 por meio da Portaria MEC nº 522/1997, que criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) buscando implementar essas tecnologias na Educação Básica pública com laboratórios de informática e também promovendo formação e capacitação para que os professores as instituíssem em suas práticas. Já em 1999, o Decreto de nº 3294 instituiu o Programa Sociedade da Informação (SocInfo), posteriormente transformado em Livro Verde, que estipulava metas para o programa que buscava desenvolver e aplicar os benefícios da internet para a sociedade. Em parcerias público-privadas o programa buscava a inclusão à informação e sobretudo preparar a população para as novas formas de competitividades que surgiam (Souza & Tamanini, 2019). Todavia, a despeito de avanços em campos como a cobertura de internet no país, o programa demonstrou diversos limites para democratizar o acesso e a capacitação, levando o Brasil a uma situação de desigualdade digital (Neves, 2010).

Após FHC, tivemos Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro presidente originado da classe trabalhadora, eleito com grande esperança de transformação social em nosso país. No entanto, no primeiro mandato do presidente Lula, a política educacional de seu antecessor pouco se alterou. A principal inovação inicial na área, a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), também persistiu no modelo do governo FHC, operando a participação das

instituições privadas no ensino superior. Atualmente, com 14 anos de programa é possível analisar que essa política permitiu o acesso das classes populares à educação superior, de onde sistematicamente foram apartadas na história. No entanto, ao articular esse acesso ao ensino superior com o mercado privado, o Estado se alivia da necessidade de garantir educação para todos, ao mesmo passo que as universidades particulares não promovem a mesma qualidade de ensino das universidades públicas, instituindo uma desigualdade no ensino superior. Outro ponto notável é a constatável contradição da educação superior no Brasil, ainda que as universidades públicas comportem cotas para o ensino público, as classes menos favorecidas são o público que mais frequenta as universidades pagas (Saviani, 2018).

Um importante elemento democratizante surge no fim do primeiro mandato, quando o governo Lula substituiu o FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que não apenas financiou a educação básica como o fundo anterior, mas incluiu a educação infantil, o ensino médio, a educação profissional integrada ao ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação especial. Além disso, houve uma ampliação de área, abrangendo não apenas o meio urbano, mas meios rurais, indígenas e quilombolas. Já em seu segundo mandato, Lula desenvolveu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, dentre diversos pontos revoga o decreto nº 2.208/1997, superando a dualidade da educação geral e a formação profissional (Saviani, 2018).

Em termos de acesso a dispositivos eletrônicos e digitais, em 2005, Lula publicou o Decreto nº 5.542 instituindo o projeto Cidadão Conectado - Computador para Todos, que buscou facilitar o acesso digital, através da diminuição dos preços de computadores. Ainda no fim do governo Lula, foi implementado o Plano Nacional de Banda Larga, via Decreto (nº 7175/2010) que visava difundir e fomentar o fornecimento de tecnologias para ampliação do

acesso à conexão em banda larga, tendo em horizonte reduzir desigualdades no acesso digital (Souza e Tamanini, 2019).

A educação no governo Lula é palco de contradições, ao mesmo passo que existem propostas de inclusão como o novo FUNDEB, a revogação da dualidade do ensino médio e os decretos para acesso digital, têm-se propostas que fortalecem o processo de dominância das empresas privadas sobre a educação brasileira, fortalecendo-as econômica e politicamente. Desse modo, as reformas estruturais na educação pública continuam não sendo prioridade, havendo políticas que pouco respondem ao seu itinerário de precariedade e sucateamento.

De forma geral, a eleição de Lula, primeiro presidente vindo da classe trabalhadora, representou uma “inclusão do pobre no orçamento”, como o próprio gosta de afirmar. As políticas sociais desenvolvidas por Lula inseriram as classes menos favorecidas no cotidiano social, sobretudo no acesso ao consumo. Contudo, não se alterou a estrutura que havia levado as classes baixas à situação de exclusão estrutural, política, educacional e de exercício efetivo de direitos. Trata-se de uma inclusão que não caminha em direção a uma programática social de políticas universalmente democratizantes, mas sim pautada em programas assistenciais que, se melhoram algumas condições de vida, contraditoriamente promovem a continuidade de ciclos do capitalismo nos quais são intrínsecas problemáticas próprias da sociedade de classes. Por outro lado, também é possível perceber no governo Lula que o acesso ao consumo promovido às pessoas pobres não foi garantia de acesso à cidadania, para que os indivíduos lutassem por participação política e por seus direitos (Almeida, 2004).

As políticas voltadas ao tema de inclusão digital feitas por FHC e Lula tentaram ampliar o acesso à banda larga e acesso a Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) dentro e fora da escola e essa etapa é essencial, visto a ainda presente disparidade de acesso a internet e aparelhos conectivos entre classes. Contudo, tais políticas legislam como se o acesso comercial e assistencial às tecnologias e a oferta de conexão promovessem a inclusão

digital. A inclusão digital, como discutida por Souza e Tomanini (2019) e Tenório et al. (2021), passa por uma cidadania digital, onde os sujeitos se apropriam dessas tecnologias como autores propositivos de transformações em seu contexto de vida, não como expectadores acríticos e passivos às enxurradas de informações produzidas online. No espaço escolar, Bonilla e Pretto (2011) comentam que a inclusão digital exige mais que colocar rede nas escolas; demanda, na verdade, colocar a escola na rede, tornando essa realidade útil ao fortalecimento escolar.

O governo de Dilma Vana Rousseff, posterior ao governo Lula, representou em linhas gerais uma continuidade das políticas educacionais de seu antecessor, mas destacam-se dois pontos. Dilma tornou obrigatória a educação a partir dos 4 anos até os 17 anos, desenvolvendo uma nova compreensão de educação básica que inclui pré-escola (4 e 5 anos), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos). Além disso, Dilma desenvolveu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que buscava oferecer de forma gratuita à população cursos de educação profissional e tecnológica (Saviani, 2018).

Também no Governo Dilma, foi instituído em 2014 o Marco Civil da Internet que, dentre outras ações, torna a garantia de inclusão digital e o acesso às TDICs como dever do Estado, visando minorar as desigualdades sociais nesse campo e tornando a internet ferramenta social. O documento do Marco Civil da Internet já possuía uma compreensão do ciberespaço que posteriormente, em 2016, seria categorizado pela ONU como direito humano através da Resolução A/HRC/32/L.20 (Souza & Tomanini, 2019).

Ao fim do seu primeiro mandato, Dilma sancionou o novo Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da lei nº. 13.005 de 25 de Junho de 2014, que estabelecia metas e estratégias para a educação brasileira para o decênio 2014-2024. Nos embates até a aprovação do plano ficou evidente a disputa entre grupos que desejavam expandir a iniciativa privada

sobre a educação e outros que defendiam o financiamento exclusivamente público. O PNE transpõe isso ao texto, no qual há diversas oportunidades e espaços para a influência privada sobre a educação. O plano sancionado com suas vinte metas e 254 estratégias visava, dentre outros pontos, a universalização da educação básica, a alfabetização em tempo previsto no ensino fundamental, a escolaridade de pessoas com distorção idade/ano com maior rapidez, a fomentação da qualidade da educação básica e a promoção da gestão democrática (Corrêa & Coelho, 2018; Medeiros, et al., 2020).

Ainda que comporte em si o estreitamento da relação histórica entre educação e mercado, o PNE representou uma grande expectativa de avanço, visto que além das metas e estratégias que nortearam a educação, estabeleceu a meta de dedicar 10% do PIB brasileiro para a educação ao fim do decênio e também uma parcela dos recursos do pré-sal. Contudo, essa expectativa de avanço foi freada frente ao golpe que impediu a presidente Dilma e com as novas políticas e contrarreformas do novo governo que afetam diretamente a possibilidade de alcançar as metas do PNE (Corrêa & Coelho, 2018; Medeiros, et al., 2020; Saviani, 2018; Giroto, 2019).

3. A INTENSIFICAÇÃO DA CRISE: A EDUCAÇÃO A PARTIR DO GOVERNO TEMER

No governo de Michel Temer, vice-presidente de Dilma Rousseff que tomou posse após o golpe, houve uma intensificação dos contrassensos históricos das políticas que afetam a educação, com restrições orçamentárias e ascensão conservadora sobre o tema. Com articulação de Temer é aprovada a EC 95/2016, um forte golpe nos limitados avanços alcançados por Lula e Dilma. A Emenda Constitucional propôs o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que se tornou vigente por 20 anos. Esse novo regime fiscal estipulou para os 20 anos seguintes da data de sua

promulgação, que as despesas primárias do orçamento público estariam limitadas às correções inflacionárias. Portanto, ela congelou os gastos e investimentos públicos a despeito de diversas outras variáveis, como aumento de arrecadação, crescimento econômico e aumento populacional. Ainda que seja tecnicamente incorreto afirmar que as despesas da educação foram limitadas com a EC 95/2016, seu congelamento a partir do gasto de 2017 com a correção do IPCA do ano anterior acabou, na prática, por congelar os gastos nesse patamar.

As imposições feitas pela emenda constitucional geraram insegurança à garantia do investimento necessário na educação, uma vez que diversas áreas deveriam disputar as decisões políticas de investimento. Na materialidade, é possível perceber que a EC 95/2016 tem comprometido centralmente a política educacional para o decênio, disposta no PNE 2014-2024 que carece de investimentos financeiros para concretizar-se. (Fernandes et al., 2021; Costa et al., 2020; Medeiros et al., 2020; Girotto, 2019)

A EC 95/2016 não foi o único retrocesso à educação após o golpe. A lei 13.415 de 2017 estabeleceu a nova reforma do ensino médio, promovendo mudanças profundas na LDB relativas a esse nível de ensino. O projeto é criticado já em sua origem, pois foi executado a partir de medida provisória, sem ocorrer o comum processo de tramitação política, é acusado então de uma origem autoritária (Ferretti, 2018; Saviani, 2018; Silva Filho & Santos, 2018). A lei 13.415 objetivou tornar o currículo mais flexível, na expectativa que essa flexibilidade transformasse a escola em algo de maior interesse aos alunos e de que enfrentasse o grave problema da baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país. Ferretti (2018) acusa que a lei insiste em um erro passado ao entender que o problema da educação é a organização curricular e, mais que isso, que a lei possui uma compreensão restrita de currículo. A nova reforma dividiu a formação entre uma parcela comum a todos os alunos e outra parcela do currículo é diversificada em diferentes itinerários formativos a serem escolhidos pelo aluno, fazendo com que diminua as disciplinas obrigatórias e que este possa escolher parte das

disciplinas a cursar. Vale ressaltar que dentre os itinerários formativos há o de Educação Profissional que, ainda que apresentado como integrado ao ensino médio, apresenta uma cisão com o ensino propedêutico, uma vez que ao se cursá-lo, não se cursa concomitantemente outras áreas próprias do ensino médio (Ferretti, 2018).

Outra proposta para a educação de 2017 é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental, que padece de um problema semelhante à reforma do ensino médio. A BNCC é defendida por grupos empresariais e nos comerciais de televisão como a proposta certa para solucionar a desigualdade educacional e garantir a qualidade de ensino, sendo que alcançaria esses feitos através de mudanças curriculares que alcançariam todo o território nacional, visando competências e habilidades específicas (Giroto, 2019).

Resguardando a devida importância do debate curricular da escola brasileira, apenas isso é insuficiente para alcançar uma medida redutora de desigualdade e garantidora de qualidade de ensino-aprendizagem, bem como pode ampliar as desigualdades educacionais. A concepção de qualidade proposta é pautada em um reducionismo de relações entre aprendizagem, avaliações padronizadas de larga escala e trabalho docente, não discutindo outras tantas diversas variáveis intra e extra-escolares. Condições de infraestrutura, formação docente, condições de trabalho, perfil socioeconômico e financiamento são temas desimportantes à BNCC, subtraindo a complexidade própria do problema da qualidade de ensino, faz-se mudanças inofensivas aos mecanismos reprodutores de desigualdade escolar (Giroto, 2019). As enormes diferenças entre as escolas e sua capacidade para ofertar disciplinas oficializou, na prática, uma desigualdade curricular, uma precarização do debate sobre conteúdos fundamentais no processo educacional e uma carência de opções de disciplinas em escolas com pouca infraestrutura.

Na verdade, essa fragilidade da BNCC conciliada ao contexto de ajuste fiscal, a traduz em uma norma gerencialista e tecnicista que minimiza de modo planejado a concretude da escola em suas decisões. A participação dos movimentos empresariais foi privilegiada durante a elaboração da BNCC, desenhando-a conforme interesse de ampliação da mercantilização da educação. O texto é mais preocupado em padronizar e prescrever pacotes curriculares e práticas pedagógicas docentes do que discutir as condições em que a dupla docente-discente produz conhecimento de qualidade. Há uma política de regulação e controle, com viés autoritário e de pouca discussão com quem faz a educação na escola. (Giroto, 2019; Novais & Nunes, 2018).

Outro ponto tocado pela reforma é a da escola em tempo integral. A lei 13.415 recomendava, via PNE, a oferta de tempo integral até 2024 em 50% das escolas públicas, atendendo 25% de alunos em educação básica, através da meta 6. Contudo, o PNE também frisava que a proposta deveria passar pela criação de condições práticas para essa aplicação, tais como infraestrutura e contratação de professores. É notável então que, na sociedade atual brasileira, propor a expansão do ensino regular se torna inviável caso o Estado não se disponha a dedicar-se a outras questões centrais que impedem a permanência dos estudantes na escola por tal período (Ferretti, 2018).

Como dito, A lei do novo ensino médio e a BNCC não discutem a infraestrutura das escolas, o plano de carreira de professores, seus salários, suas formas de contratação, os problemas sociais complexos que afastam os estudantes da escola como, por exemplo, a necessidade do trabalho para complementar a renda da família, a violência familiar, a gravidez na adolescência, dentre outros pontos. Não discute também a mediação que a demanda mercadológica ou as condições de infraestrutura terão sobre a oferta ou não de cada itinerário formativo, não discute sobre os efeitos e interesses por trás da não obrigatoriedade do ensino de sociologia, filosofia, artes e educação física como disciplinas próprias. É

necessário notar que tais alterações compõem um discurso sobre que jovem o Brasil quer, o que o Brasil deve ou não oferecer a esses jovens e sobre o que é qualidade de educação. Tal discurso parece apontar, novamente, a uma educação tecnocrática, mercadológica e despreocupada com a emancipação social de seus alunos. Portanto, é possível compreender que a Lei 13.415 e a BNCC enfrentam com ferramentas inapropriadas o problema da qualidade da educação no Brasil (Ferretti, 2018; Giroto, 2019).

Observando-se diversos momentos do percurso educacional brasileiro na história, encontramos uma tônica das políticas educacionais: enfrentar problemas reais da educação com respostas desviantes, atribuindo erroneamente, ainda que intencionalmente, razões e soluções de superfície, sem nunca propor mudanças à estrutura que os produz.

Percebe-se então que o panorama da educação brasileira no início do governo Bolsonaro (2018-2022) era o de uma tradição altamente segregacionista, de ruptura com propostas em longo prazo e de constantes reformas circunstanciais que modificavam a organização escolar sem atuação substancial em sua estrutura. Assim, constantemente atravancava a criação de um sistema educacional extensivo a todos os cidadãos e voltado a um pensamento crítico, reflexivo, rico em informações e produtor de uma sociedade mais democrática, inovadora e culta.

Dificultando esse panorama, a gestão Bolsonaro conduziu a pasta da educação, desde seu início, aliando uma imposição neoliberal rigorosa à tentativa de utilizar a escola para favorecer uma ideologia conservadora. Assim, a política educacional sofreu cortes orçamentários subsequentes em todos os níveis da educação, além do fortalecimento da reforma do ensino médio iniciada por Temer e de estratégias privatistas, bem como o combate a uma fictícia doutrinação (Cislaghi et al., 2019; Moura & Cruz, 2022).

Na educação básica, os cortes orçamentários promoviam uma estratégia privatizante, uma vez que foram conciliados com propostas de substituir a verba enviada às prefeituras por

vouchers a serem pagos diretamente a creches privadas e de redirecionar a verba para as Organizações da Sociedade Civil (OSC's) para que estas executasse o ensino infantil (Cislaghi et al., 2019; Moura & Cruz, 2022). Já no ensino médio, Bolsonaro era simpatizante da reforma de Temer nos moldes já em andamento, todavia intensificou a flexibilização do currículo do ensino médio e direcionou ainda mais os conteúdos do currículo à demanda do mercado de trabalho por meio da portaria M. E. 1432/ 2018 (Cislaghi et al., 2019; Moura & Cruz, 2022).

No ensino superior, Bolsonaro travou seu maior embate. Houve subsequentes cortes, seja nas bolsas de pós-graduação – sobretudo nas ciências humanas –, seja nas verbas direcionadas às universidades federais. Tais anúncios geraram uma das maiores manifestações em oposição ao governo, o que fez com que o ministro da educação vigente na época, Abraham Weintraub, recuasse e propusesse apenas um “contingenciamento” das verbas que, em termos práticos, também se mostrava extremamente danoso às instituições.

Os objetos de preocupação de Bolsonaro na educação foram representativos de uma política que não se propõe a solucionar os problemas de desigualdade educacional. Um exemplo disso, é retomada o trâmite político para aprovação do Homeschooling como possibilidade educacional, que simultaneamente desobrigava o Estado e direcionava a educação para leituras conservadoras dos componentes curriculares. Além dos cortes, o embate da gestão Bolsonaro no campo da educação também se enveredou pelas ideologias. Desde sua proposta de governo era mencionado o combate à “doutrinação” de esquerda que supostamente haveria no ensino médio e superior. Nesse sentido, compreende-se o fato de que as ciências humanas foram as principais vítimas dos cortes de bolsas, sob o falso pretexto de que “teriam menor potencial de retorno financeiro ao país”. As universidades foram reduzidas a locais onde ocorrem balbúrdia, justificando assim seus contingenciamentos. Os sequenciais cortes realizados na gestão Bolsonaro também sinalizam o crônico sucateamento da educação

pública, visando em última instância a privatização da educação (Cislaghi et al., 2019; Moura & Cruz, 2022).

O governo Bolsonaro desde seu início se ocupou de questões específicas da educação que nada tinham a ver com seus reais problemas de baixa-qualidade, desigualdade no acesso e permanência nas escolas, sub-financiamento e congelamento dos investimentos na educação. Para além das estratégias citadas, o discurso por trás dessas e das falas dos membros do Governo é sempre pautado por um ensino pretensamente “neutro ideologicamente” e de escolhas feitas “tecnicamente”. Esse discurso mostrou-se uma maquiagem liberal que tenta esconder que o “ensino neutro” nessa sociedade é o ensino que perpetua a divisão de classes, subtraindo o potencial crítico, e escolher “tecnicamente” significa enfraquecer o poder público e submeter a educação ao lucro. Trata-se de uma censura velada à democratização da educação, em que o argumento de gestão é utilizado para encobrir as decisões ideológicas do governo. A fragilidade de políticas educacionais consistentes, os retrocessos nesse campo e o direcionamento ideológico do debate podem ainda ser ilustrados pelas sucessivas reformas ministeriais, levando o governo Bolsonaro a ostentar cinco ministros da educação em quatro anos.

Quando pensamos em termos de democratização do acesso ao âmbito digital também há impactos das políticas de Jair Bolsonaro. Por meio do Decreto nº 9612, foi revogado o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL). Esta decisão sinaliza um retrocesso quando analisamos que a desigualdade digital, em uma sociedade que está intrinsecamente regida pelas realidades midiáticas e de tecnologias da informação e comunicação implica em uma exclusão social (Souza & Tamanini, 2019; Tenório et al., 2021). No próximo tópico, veremos como essa exclusão digital está diretamente ligada aos efeitos da pandemia de Covid-19 na educação.

3.1. O encontro da pandemia com a educação e as políticas de enfrentamento

É na gestão de Bolsonaro que, no final do ano de 2019, inicia-se a propagação de um vírus em Wuhan, na China, chamado de SARS-CoV-2 de fácil transmissão e que acomete a capacidade respiratória dos indivíduos que são por eles infectados. Apesar da baixa letalidade do vírus, a sua fácil propagação contribuiu para uma alta demanda para os sistemas de saúde e, infelizmente, para um alto nível de mortes por sua decorrência. Rapidamente, o novo coronavírus se propagou por todo o globo, chegando ao Brasil no início de 2020, tendo seu primeiro caso no Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo. Em menos de 100 dias, o número de casos já havia ultrapassado 500.000 em solo brasileiro e o número de óbitos já ultrapassava 30.000 (Organização Pan-Americana de Saúde & Organização Mundial da Saúde, 2020).

Órgãos de saúde de todo o mundo indicaram a necessidade de medidas preventivas não farmacológicas como o isolamento social para que se evitasse exposições desnecessárias. A pandemia, apesar de ser caracterizada por um patógeno estritamente biológico, teve seus efeitos diretamente mediados pelas realidades sociais dos indivíduos e pelas políticas acionadas na crise, afetando desproporcionalmente as classes sociais, sendo mais severa com a classe social mais baixa, que tinha menos condições de adotar as medidas preventivas.

Dadas as medidas de isolamento, as escolas foram um dos espaços institucionais que precisaram interromper sua atividade presencial. Bolsonaro, que durante toda a pandemia teve um discurso de minimização de seus riscos, ainda que contrariando a ciência. Alinhado a esse discurso, foi contra o fechamento das escolas, se apoiando no fato de que as crianças são menos vulneráveis à fatalidade do vírus, mas desconsiderando que as crianças, em casa, poderiam infectar outras pessoas. Ainda assim, o fechamento das escolas ocorreu em um cenário de intervenção do poder judiciário sobre as medidas a serem adotadas na pandemia, levando à reorganização do ensino em modalidade online.

As transformações que ocorreram no âmbito da educação a partir da pandemia da COVID-19 atingiram não apenas as possibilidades de produção do ensino, como também afetaram psicologicamente os professores, as famílias e os alunos. Além disso, a pandemia evidenciou problemas crônicos da educação que geralmente são negligenciados como a desigualdade no acesso, permanência, qualidade do ensino e a falta de um programa de inclusão digital aliado à educação. Somou-se a esse cenário a ausência de políticas públicas sociais dialogadas para o enfrentamento da crise e a indisposição do Ministério da Saúde para manejar a pandemia, cuja chefia ministerial foi trocada duas vezes em razão de embates entre posições técnicas de ministros e a minimização da pandemia pelo governo.

Os acertos nesse período foram poucos. Pode-se listar, por exemplo, o repasse da merenda escolar às famílias através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) com a Lei 13.987 e o auxílio emergencial conquistado pela oposição (Barbosa & da Cunha, 2020; Fattori & Ximenes, 2021; Santos & Correia, 2021). No entanto, de forma geral, o Governo Federal apresentou pouco intento em realizar um diagnóstico realista e dialogado das condições objetivas educacionais do país frente à pandemia. Apesar da criação do Comitê Operativo de Emergência (COE) pelo MEC, o protagonismo nas proposições foi do Conselho Nacional de Educação (CNE). O MEC se encontrava desgastado com a má gerência de Ricardo Vélez Rodríguez e Weintraub e manteve uma inércia inédita na pasta. A ausência de uma análise crítica e planejamento para a educação durante a pandemia fez com que as poucas intervenções propostas fossem descontextualizadas e pouco efetivas, pois cada sistema educacional teve de agir em modelos heterogêneos e sem uma coordenação nacional que lhes garantisse segurança legal e política (Barbosa & da Cunha, 2020; Fattori & Ximenes, 2021; Santos & Correia, 2021).

As políticas propostas desconsideraram as demandas dos agentes escolares e as contribuições de outras organizações. No dia 8 de abril de 2020, a organização Todos pela

Educação publicou uma Nota Técnica sobre o Ensino a Distância na Educação Básica frente à Pandemia da Covid-19 (Todos, 2020) e nela trouxe dados conseguidos pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC) que apontaram que apenas 67% dos domicílios possuíam acesso à internet no Brasil. O acesso à internet se mostrava menor conforme mais baixa fosse a classe social que o domicílio apresentava. Dessa forma, a pandemia ao impor o isolamento social já apontava para um grave aumento da desigualdade educacional entre classes no Brasil. Além disso, o documento trazia que apenas 22% dos educadores possuíam alguma formação para uso das TICs, sinalizando também que o ensino remoto também teria desafios para os docentes (Fattori & Ximenes, 2021).

Mesmo com esse cenário, a Portaria nº 343 do MEC publicada ainda em março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Em 28 de Abril o CNE realiza a proposta de parecer 05/2020 que reorganiza o calendário escolar e computa as atividades pedagógicas não presenciais como carga horária mínima. O MEC homologa o parecer no dia 8 de Junho e este documento é de grande relevância política, pois passa a servir como um referencial para atos normativos e para que os agentes educacionais ajam com maior segurança política e legal (Fattori & Ximenes 2021).

A homologação do parecer responde a um cenário inédito e prestou como um referencial frente ao tempo de ausência do MEC, no entanto, existem graves problemáticas presentes nessa discussão. Contabilizar o ensino remoto como carga horária mínima e defini-lo como estratégia central da educação se mostrou um passo à frente para a ampliação da desigualdade educacional. Dialeticamente, enquanto essa decisão foi tomada para garantir o direito à educação na pandemia, ela apenas assegurou a continuidade do ano letivo, mas não contribui para o acesso nem para a qualidade do ensino, visto a exclusão digital ainda resistente no Brasil, sobretudo nas camadas populares (Barbosa & da Cunha, 2020; Leão et al., 2020; Moura & Cruz, 2022; Tenório et al., 2021).

A utilização de tecnologias digitais pela escola na perspectiva de potencializar a aprendizagem e de uma ferramenta que permita a criatividade e emancipação social de grupos excluídos dos meios de comunicação não era a regra, mas a exceção. O debate das políticas públicas e as propostas de inclusão digital abordam o tema na escola com tom tecnicista de aprender o uso dessas tecnologias como um passo imprescindível para o novo mercado de trabalho. A decisão, portanto, foi de encontro a uma escola pública que não possuía nem preparo nem orçamento para cumprir de forma competente esta proposta.

O caráter burocrático se destaca portanto na adoção do ensino remoto. A decisão de contabilizar o ensino remoto organizado de forma emergencial como dia letivo equivalente ao ensino presencial, sem preparo de conteúdos, capacitação e organização apoiados em estudos prévios, é uma decisão que prioriza apenas o cumprimento de carga horária. Desconsidera-se o aprofundamento da desigualdade escolar entre o ensino privado e público, onde a escola privada e suas famílias contam com pleno acesso à Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e estão integradas à realidade digital, tendo condições que permitem acompanhar melhor do que alunos de classes populares com poucos recursos e estratégias de acesso à internet e de realização de tarefas fora do ambiente escolar. Ainda nos casos onde o acesso às TICs foi garantido pelo governo local, estadual ou até federal, é essencial questionar a qualidade alcançada com o ensino remoto aplicado às pressas (Barbosa & da Cunha, 2020; Leão et al., 2020; Moura & Cruz, 2022; Tenório et al., 2021).

Falar apenas em termos de resultados na educação de estudantes seria insuficiente. Os professores, ao utilizarem seus computadores, internets e outros recursos também demonstraram como estiveram desamparados durante esse processo, retirando recursos de seu próprio bolso ou de sua saúde para tornar o ensino remoto emergencial possível. Muitos se viram com a dificuldade de manter um padrão pedagógico de qualidade nas novas condições de ensino remoto, com dificuldades quanto ao acesso aos equipamentos tecnológicos e quanto

a seu uso, bem como a uma conectividade à internet que fosse suficiente para a docência. A pandemia, resultante de um conjunto de problemas ambientais, sanitários e de desigualdade global (Santos, 2020) que excede o escopo desse trabalho, pegou o setor educacional sem capacitação para o ensino remoto. Logo, vivendo sob a crise e a ansiedade pandêmica, os profissionais docentes tiveram de se reinventar para continuar trabalhando. Esse “reinventar” veio acompanhado de maior jornada de trabalho para se atualizar e preparar aulas compatíveis com esse novo modo de ensino, além de desgaste físico e emocional (Barros & Matias, 2021; Gracino et al., 2021).

No nível da administração escolar, o Parecer 05/2020 do CNE, orientou também às escolas que produzissem materiais de caráter lúdico e interativo para que os pais ou responsáveis tratassem com as crianças do ensino infantil. Esta estratégia também parece desconhecer a realidade socioeconômica brasileira, sobretudo no cenário pandêmico. Supõe-se que os pais e mães teriam tempo e acesso a esses materiais, bem como condições educacionais e práticas para pedagogizar seus filhos.

Dessa forma, a simples transposição do ensino presencial para o formato remoto não foi sinônimo de transposição de resultados. Fazia-se necessária uma complexa e revisada transformação do conteúdo que contribuísse para sua adequação à realidade remota dos estudantes. A pandemia, como novo fenômeno, propôs um novo campo, e como um novo campo, demandava por novas organizações (Leão et al., 2020), e não as mesmas políticas viciadas de outrora.

A partir dessa análise, é possível afirmar que a pandemia foi um fenômeno que sintetizou os problemas crônicos da educação brasileira não enfrentados pelas políticas educacionais em nome de uma correspondência a exigências mercadológicas, privatistas e liberais. A segregação entre quem tem e quem não tem acesso ao ensino de qualidade entre as classes sociais é central nessa discussão. Os estudantes, a depender da classe social a que

pertencem, possuíram diferentes condições de acesso às ferramentas tecnológicas e recursos pedagógicos indispensáveis ao ensino remoto. Enquanto alunos do ensino privado possuem celulares, tablets e computadores com boa conectividade, professores melhor remunerados e pais em geral em melhores condições de escolarização e negociação laboral, estudantes da escola pública muitas vezes possuem apenas um celular para toda a família, com precárias condições de acesso à conectividade, pais em condições mais precárias para apoio educacional e professores sujeitos a determinações políticas produzidas por quem não conhece como se dá o chão da escola (Conceição, 2021; Gracino et al., 2021; Tenório et al., 2021).

As empresas de venda de plataformas e conteúdos educacionais online foram as grandes beneficiadas das decisões do MEC. Por outro lado, escancarou-se e ampliou-se o abismo entre a educação pública e privada. Constata-se portanto que a gestão federal que manejou a pandemia articulou as políticas educacionais incrementando a mercantilização da educação em detrimento de populações vulneráveis que se viram à margem da educação pela ausência de estratégias que contemplassem da realidade pandêmica (Moura & Cruz, 2022).

A exclusão digital persistiu na história brasileira mesmo com toda revolução nesse campo que perpassa desde os anos 1990. A partir dessa revolução, a exclusão digital ampliou a exclusão social e é notório que a fraqueza da democratização digital na escola pública é mais um elemento histórico que molda o cenário de crise escolar na pandemia. A ausência de acesso e uso crítico dessas tecnologias aprofunda a diferença na garantia de direitos e do desenvolvimento, sobretudo das classes populares perpassadas por seus recortes de raça. Nota-se novamente que o cenário de colapso social-escolar da pandemia é produção histórica de uma sociedade com concentração de renda e vítima de políticas para uma educação mercadológica, irresponsável socialmente e que cronificam a desigualdade (Souza & Tamanini, 2019; Tenório et al., 2021).

Percebe-se então a grande parcela de responsabilidade do governo federal nos efeitos pandêmicos na educação brasileira. O governo Bolsonaro não foi “ineficiente” nas políticas educacionais as quais se propôs, mas atuou conforme a cartilha liberal a qual se diz adepto: apoiado em ideais de meritocracia, enfraquecimento do Estado, aumento da participação privada em setores essenciais e imposição ideológica para adequação geral às propostas. Com tamanha omissão e autocracia, potencializaram-se as desigualdades educacionais brasileiras, a má formação de estudantes, a pressão sobre os professores e professoras e pais e a autoestima dos estudantes.

Foi a partir dessa tradição histórica, política e epistemológica que a psicologia deu espaço a discussões sobre “crianças-problemas”, “crianças que não aprendem” e até mesmo sobre categorias nosológicas que se fazem presentes unicamente na escola. Marca-se a subjetividade de crianças, para sempre, com o selo da incompetência, da preguiça, da falta de compromisso, da idade mental reduzida, da incapacidade, da pobreza cultural de sua origem. Mina-se a autoestima, a autoconfiança e principalmente, são violados os direitos fundamentais da constituição de 1988 e do ECA de garantia à educação.

Os olhares que a psicologia oferece para análise e intervenção nesse cenário são de grande importância e de grande relevância histórica. Historicamente, novamente sob o falso argumento da prática técnica e neutra, a psicologia trabalhou na culpabilização e individualização dos problemas escolares. Através de instrumentos psicométricos de avaliação cognitiva e de personalidade a psicologia decretava quem era apto e quem não era, quem era capaz e quem não era, quem conseguia aprender e quem não conseguia, ou seja, quem tinha futuro e quem era caso perdido. Mais do que isso, criavam-se explicações para essa não capacidade e competência com apoio em teorias intrapsíquicas e em preconceitos culturais e racistas (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Collares & Moysés, 1996; M. Souza, 2007/2020; Patto, 1990/2022, 1997). Dessa forma, as políticas públicas durante a história do

Brasil e as realizadas na pandemia são compatíveis com a epistemologia que responsabiliza os estudantes e suas famílias pelo fracasso escolar, ignorando por completo o aspecto relacional da educação e da aprendizagem, as influências macrossociais, históricas, políticas, econômicas e ideológicas que estão diretamente relacionadas à possibilidade ou não da educação e portanto instituições escolares, docentes e políticos eram desresponsabilizados sobre a má qualidade da educação.

Atualmente, com a psicologia escolar crítica, existe uma vasta produção que orienta a análise e a prática da psicologia com a consideração de todos os agentes e influentes sobre o processo educacional, buscando escapar ao máximo dos reducionismos, naturalizações e individualizações dos problemas enfrentados na escola. Este presente trabalho busca contribuir com essa perspectiva epistemológica e política de compreender o fenômeno educacional como historicamente situado e construído, multideterminado e complexo.

Compreendemos em nossa análise que os efeitos educacionais e de sofrimento psíquico dos membros da dinâmica escolar são frutos da história das políticas públicas de educação no Brasil que seguiram um zigue-zague, ou melhor, uma caminhada de hora um passo à frente e hora dois passos para trás. Foram notadas estratégias de utilização da educação como ferramenta do Estado, ferramenta que raramente serviu à construção de uma formação crítica e humana dos estudantes, os conscientizando sobre os processos a que estão submetidos e os gerando autonomia e cidadania, ou de fortalecimento e autonomia das instituições escolares. Contrariamente, operaram ferramentas que o Estado utilizava para suprir demandas externas à educação, seja uma ferramenta em serviço da industrialização, ou a serviço da demanda do comércio, ou a serviço do interesse de instituições internacionais ou a serviço da manutenção do modelo de produção social a que estamos submetidos. Outro fator é a elaboração das políticas públicas na educação sem a devida consulta e co-construção com os agentes escolares que irão concretizar aquela proposta (B. Souza, 2007/2020).

As políticas públicas educacionais e sociais e/ou a ausência delas desenham o campo social que vai estimular alguns pontos e inibir outros na prática educacional. Se temos políticas que se recusam a olhar as consequências da estrutura da sociedade de classes e pensar em maneiras de garantir o direito da educação, estão fadadas ao desenho de um campo de fracasso da educação. Buscamos evidenciar que as decisões históricas e as omissões nas políticas públicas educacionais foram determinantes para a estruturação da educação que temos hoje, bem como foi determinante para a capacidade que a escola pública brasileira teve no enfrentamento da pandemia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar o vetor das políticas públicas para analisar a educação na pandemia nos permite retomar, em realizações macrossociais concretas, as compreensões e projetos do Estado para com a educação. Contextualizando o cenário da pandemia no âmbito da história das políticas de educação, torna-se possível analisar a influência do processo histórico de desassistência e mercantilização desse direito básico na situação educacional pandêmica. Desse modo, observa-se que o fenômeno da educação na pandemia consistiu em um momento hiperbólico e agudizado de explicitação e desdobramentos de precarizações crônicas e estruturais. Nesse sentido, a pandemia tornou-se reveladora das implicações e consequências cotidianas de um processo de precarização que, sedimentando-se historicamente, tornou-se naturalizado e, por isso, menos visível.

A desigualdade educacional é aprofundada pela pandemia, mas já era tônica na realidade brasileira. Quem tinha acesso à escola e quem não tinha; Quem cursava o ensino secundário para trabalhar e quem cursava para acessar o ensino superior; A quem se destinava o currículo escolar e a quem não; Quem conseguia permanecer na escola e a quem isso era impedido. As divisões da desigualdade se reproduziam em escola para ricos e escola para

pobres, escolas centrais e escolas “de bairro”, escolas técnicas e universidades... Por fim, os que se beneficiam do ensino remoto e os que por isso são prejudicados.

O otimismo da vontade pareceu pouco para se contrapor à antiga tese de que o fracasso da educação no Brasil é um projeto e não uma crise. A desigualdade social, de cuja desigualdade escolar é uma das dimensões, é uma estrutura social construída a partir de decisões práticas e programáticas tomadas por atores que operam a gestão do Estado e o poder econômico, frequentemente utilizando o aparato institucional na mercantilização de direitos. Discute-se alterações curriculares, homeschooling, privatizações, doutrinação, hierarquizam-se disciplinas, competências, mas não se discute a segregação educacional no Brasil ou a necessidade de investimentos e projetos para sua erradicação. Tal orientação temática do debate educacional brasileiro demonstra um projeto para a educação - sua utilização como instrumento de reprodução da sociedade de classes e obtenção de lucro.

Dessa forma, entendemos que a pobreza de alternativas para o enfrentamento da crise educacional na pandemia é reflexo de um cenário historicamente construído, cujo percurso não seguiu uma linha de desenvolvimento, mas de avanços, percalços e retrocessos, no qual os “passos à frente” eram seguidos, por vezes, por muitos “passos para trás” no processo de garantir o direito de educação de qualidade para todos.

Sabemos que as desigualdades estruturais, vigas que sustentam o capitalismo brasileiro, não serão solucionadas somente com a educação. No entanto, a educação - em suas ações - não está isenta de atenuá-las, reproduzi-las ou aprofundá-las. A decisão vertical de adoção do ensino remoto como estratégia central da educação, mesmo que diante de uma fraqueza histórica dessa modalidade, do cenário de exclusão digital no Brasil e da ausência de direcionamento de recursos e tempo para o enfrentamento efetivo dessa situação durante a pandemia de COVID-19, se prestou a aprofundar a segregação educacional.

É possível notar, portanto, que os efeitos pandêmicos sobre a educação, mais que propor novos desafios, escancaram antigos problemas. Essa realidade histórica foi politicamente enfrentada com pouca discussão com quem está no chão da escola, ignorando, até mesmo intencionalmente, a complexidade regional, sócio-econômica e a desigualdade social que recai sobre nosso povo em nome de interesses mercantis. O não questionamento das estruturas promotoras das desigualdades educacionais, do fracasso escolar, da violência no espaço escolar, da expulsão escolar (em contraste com o termo evasão) fazem recair sobre os indivíduos estudantes e suas famílias marcas profundas da responsabilização por essas questões.

É de suma importância que as análises teóricas sobre a pandemia e seus efeitos sejam capazes de desnaturalizar esse fenômeno, contrariando o dito “novo normal” na educação, em que não há o novo, mas historicamente produzido, e que não deveria ser normalizado, mas contextualizado. A psicologia, área a que se destina esse trabalho de conclusão de curso, em nome de uma pretensa neutralidade científica, já se colocou à serviço de justificar as desigualdades sociais, patologizando diferenças. Se a educação sempre foi terreno desejado pela medicalização, que permite a comercialização médica de um problema estrutural, a pandemia não necessitaria ser um fertilizante.

A pandemia foi um evento extremamente recente em nossa história e, embora possua fatores de ordem social e econômica em sua produção, ainda gesta efeitos que só com tempo e pesquisa conseguiremos compreender. Nesse sentido, essa pesquisa não buscou catalogar ou prever o que a pandemia gerou e gera, com a certeza que isso demanda um trabalho de décadas. Todavia, buscou contribuir para a importância de que as causas, dimensões e efeitos educacionais da pandemia sejam exaustivamente investigados, sem perder de vista a condição da garantia desse direito, mas também os efeitos que isso terá sobre o desenvolvimento e aprendizagem de milhares de estudantes. No que tange à metodologia que utilize políticas

públicas, será essencial notar a relevância das políticas educacionais - se existirem - que pautem o enfrentamento dos efeitos pandêmicos.

5. REFERÊNCIAS

- Almeida, M. H. T. de. (2004). A política social no governo Lula. *Novos Estudos Cebrap*, 70, 7-17.
http://socialsciences.scielo.org/pdf/pdf/s_nec/v1nse/Maria_Herm%EDnia_Tavares_de_Almeida.pdf
- Barbosa, O. L., & da Cunha, P. G. M., (2020). Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação. *Revista Pet Economia UFES*, 1(1), 33–36.
<https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/view/31745>

- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010) Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393-402.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Barros, J. A., & Matias, J. C. (2021). Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 27(e35310), 1-23.
<https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35310>
- Barros, S. P. de. (2016). Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação E Pesquisa*, 42(3), 591–605. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>
- Beltrão, K. I., & Alves, J. E. D., (2009). A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 125-156.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100007>.
- Bollmann, M. G. N., & Aguiar, L. C. (2017). LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. *Retratos Da Escola*, 10(19), 407–428.
<https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>
- Bonilla, M. H. S. & Pretto, N. de L. (2011). Apresentação. In: M. H. S. Bonilla & N. de L. Pretto (orgs.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea* (pp. 09-13). EDUFBA.
- Braga, T. B. (2014). Atenção psicológica e cenários sociais: ação clínica, instituições e políticas públicas na promoção da cidadania (Cap. 6, pp. 219-255). Juruá.
- Brasil, (1996). *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.html

- Breitenbach, F. V., Honnef, C., & Costas, F. A. T. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 359-379.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>.
- Carlos, N. L. S. D., Meneses, R. M., & Medeiros Neta, O. M. (2020). A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. *Research, Society and Development*, 9(10), 1-25. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9181>
- Carneiro, A. da S. C. (27 a 29 de maio de 2009). *A desigualdade e a invisibilidade social na formação da sociedade brasileira*. V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Faculdade de Comunicação (Campus de Ondina), UFBa, Salvador (Bahia).
<https://www.cult.ufba.br/enecult2009/19360.pdf>.
- Castro, A. de, & Matos, A. A. (2015). Ideologia do dom e o fracasso do ensino público. *Revista Funec Científica Educação*, 1(1), 85–94.
<https://seer.unifunec.edu.br/index.php/EDUC/article/view/1602>
- Cêa, G. S. S., Silva, S. R. P. & Santos, I. M. (2019) De “Educação para todos” para “Todos pela educação”. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade* 4(6), 181-210,
https://pdfs.semanticscholar.org/3453/b8ecccfd3d307e21d40d7abb744279ad46e5.pdf?_ga=2.262063951.352682932.1632491391-1956712364.1631966531.
- Cislaghi, J. F., Cruz, J. B., dos Santos, M. C. C., Mendonça, T. S., & Ferreira, F. G. (2019). Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. *16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*, 16(1), 1-9.
<https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764/744>

- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Conceição, V. L., (2021). Educação e pandemia: reflexos do abismo da desigualdade no Brasil. *Educação em tempos de pandemia e outros cenários de crise*. 8(63), 26-37.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4024>
- Corbanezi, E. (2023). Saúde mental, pandemia, precariedades: subjetivações neoliberais. *Sociedade e Estado*, 38(2), 1-22. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202338020004>
- Côrrea, S. S., & Coelho, A. L. (2018). O atual plano nacional de educação: uma análise das metas e estratégias para a educação básica. *Doxa: Revista Brasileira Psicologia e Educação*, 20(1), 110-124. doi: 10.30715/rbpe.v20.n1.2018.11353
- Costa, D. L. A., Costa, G. O. & Silva, I. L. A. (2020). A Emenda Constitucional 95: Uma Política de Austeridade Fiscal e seus impactos na Educação Pública Brasileira. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*. 14(50), 1296-1309.
<https://doi.org/10.14295/online.v14i50.2536>
- Fattori, C. C. T., & Ximenes, S. B. (2021). A resposta educacional à Covid-19 e a atuação da rede temática. *Revista Interdisciplinar Em Educação E Territorialidade – RIET*, 2(2), 64–93. <https://doi.org/10.30612/riet.v2i2.14560>
- Fernandes, M. D. E., Pereira, E. T. ., & Bezerra, M. do S. S. F. . (2021). A política educacional brasileira no contexto do regime de austeridade fiscal. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 10(1), 29–45.
<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57551>

- Ferreira, A. E. C. S., & Carvalho, C. H. (2014, 19 a 22 de Outubro). *Escolarização e Analfabetismo no Brasil: Estudo das Mensagens dos Presidentes dos Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890_1930)*. [Apresentação de Trabalho]. XII Encontro de pesquisa em Educação/ Centro Oeste, PUC Goiás, Goiânia.
- Ferreira Jr., A., & Bittar, M. (2008). Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos CEDES*, 28(76), 333–355.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*. 32(93), 25-42.
<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.
- Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (2021). Manifesto desmedicalizante e interseccional: "existirmos, a que será que se destina?". *Movimento - Revista De educação*, 7(15), 194-204.
<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43018>
- Gasparotto, G. P., Grossi, P. K., & Vieira, M. S. (2014). *O ideário neoliberal: a submissão das políticas sociais aos interesses econômicos*. [Apresentação em evento]. XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas, Brasil.
https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8153/2/evento_006%20-%20Patr%c3%adcia%20Krieger%20Grossi.pdf
- Giroto, E. D. (2019). Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação e Sociedade*, 40(e0207906), 1-21. doi: 10.1590/ES0101-73302019207906 .

Gracino, E. R., Silva, R. M. da ., Vaz, J. D., & Leal, S. do R. F. (2021). A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais.

Revista HISTEDBR On-Line, 21(00), 1-21.

<https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8665300>

Guimarães, C. S. (2015). A Educação no Brasil após a Redemocratização (1985- 2002).

Revista Fundamentos – Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. 2(1), 98 – 118.

<https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780>

Leão, M. L. P., Oliveira, M. T. D., & Mandú, T. M. C. (2020). *Educação escolar na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, no enfrentamento da*

crise do novo coronavírus. [Apresentação de trabalho]. Congresso Internacional de

Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância.

UFSCAR, São Carlos, SP.

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1648>

Medeiros, G. S. L. (2020). Era Vargas: a Educação como instrumento político. *Revista*

Multidisciplinar e de Psicologia. 14(50), 835-853.

<https://doi.org/10.14295/online.v14i50.2481>

Medeiros, J. L., Silva Filho, M. A. & Santos, S. M. D. (2020, 15 a 17 de Outubro) *O plano nacional de educação e a busca pela equidade educacional*. [Apresentação Oral].

Conedu - VII Congresso Nacional de Educação - Educação como (re)existência:

mudanças, conscientização e conhecimentos. Centro Cultural de Exposições Ruth

Cardoso - Maceió. AL. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69107>

- Mello, S. L., & Patto, M. H. S. (2008). Psicologia da violência ou violência da psicologia?. *Psicologia USP*, 19(4), 591-594. doi: 10.1590/S0103-65642008000400013
- Menchise, R. M., Ferreira, D. M., & Álvarez, A. L. F. (2023). Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*. 16(1), 1-21.
<https://doi.org/10.4322/dilemas.v16n1.49274>
- Ministério da Educação. (1997). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. (2a ed.).
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Moura, A. C., & Cruz, A. G. (2022). As políticas educacionais e o agravamento da desigualdade social: considerações acerca do governo Bolsonaro . *RTPS - Revista Trabalho, Política E Sociedade*, 7(12), 1-19. <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.624>
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2014). Mais de um século de patologização da educação. *Fórum: Diálogos em Psicologia*, 1(1), 50-64.
<http://fio.edu.br/revistapsi/arquivos/revista.pdf>
- Neves, B. C. (2010). Políticas de informação, as tecnologias de informação e comunicação e a participação no âmbito da sociedade da informação: enfoque na inclusão digital do global ao local. *Transinformação*, 22(1), 47–60.
<https://www.scielo.br/j/tinf/a/TQ5VhxhtRgKj4XCQSxSBKCV/?lang=pt#>
- Novais, G. S., & Nunes, S. do C. (2018). A base nacional comum curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? *Ensino Em Re-Vista*, 25(4), 1056–1086.
<https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-12>

Oliveira, P. C. (2022). *A educação no governo do presidente João Goulart: um marco na política educacional do Brasil*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Repositório Institucional da UFRJ.

<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/19286/1/POliveira.pdf>

Organização Pan-Americana de Saúde & Organização Mundial da Saúde (2020). *Folha Informativa – COVID-19 (Doença Causada Pelo Novo Coronavírus)*.

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875

Padilha, C. A. T. (2015). A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). *PerCursos*, 16(31), 213 – 244.

<https://doi.org/10.5965/1984724616312015213>

Padilha, C. A. T. (2016). A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. *Revista Espaço Acadêmico*, 16(180), 82-97. Recuperado de

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541>

Palma Filho, J. C. (2005a). A república e a educação no Brasil: Primeira República. In J. C.

Palma Filho (org.), *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. (3a ed., pp 49 -60). Santa Clara Editora.

Palma Filho, J. C. (2005b). A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In

J. C. Palma Filho (org.), *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. (3a ed., pp 61-74). Santa Clara Editora.

- Pasinato, D. (2013). Educação no período populista brasileiro (1945-1964). *Semina - Revista Dos Pós-Graduandos Em História Da UPF*, 12(1).
<http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/3647>
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62.
<https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>
- Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. (Trabalho original publicado em 1990) <https://doi.org/10.11606/9786587596334>
- Procuradoria Geral da República (2023, 20 de Abril). Lei que prevê reajuste anual do piso salarial nacional dos professores da educação básica tem plena eficácia, defende Câmara do MPF. *Notícias PGR*.
<https://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/lei-que-preve-reajuste-anual-do-piso-salarial-nacional-dos-professores-da-educacao-basica-tem-plena-eficacia-defende-1a-camara-do-mpf#:~:text=A%20Lei%2011.738%2F2008%2C%20que,efic%C3%A1cia%20no%20ordenamento%20jur%C3%ADdico%20nacional.>
- Romero, A. P. H., & Noma, A. K. (2007, 10 a 13 de Julho). A educação para todos e a inclusão escolar: o que propõem as agências internacionais? [Sessão de comunicação]. 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Universidade de Campinas.
- Santana, J. V. J. de, & Moraes, J. O. (2009). História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. *Revista Espaço Acadêmico*, 9(103), 51-59.
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7393>

- Santos, J. B., & Correia, M. A. A., (2021). Políticas públicas de educação infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. *Zero-a-Seis*, 23(Especial), 195–220. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79038>
- Saviani, D. (2016). O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. *Revista retratos da escola*, 10(19), 379-392. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.717>
- Saviani, D. (2018). Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. *Revista HISTEDBR On-Line*, 18(2), 291–304. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>
- Scandelai, A. L. O. (2011). A política de educação no período populista - desenvolvimentista (1945 1964). *Colloquium Humanarum*, 8(2), 22-33.
<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/341>
- Serrati, C. S. M., & Peretta, A. A. C. S. (2019). A arte pede passagem: Em busca da desmedicalização. *Práxis Educacional*, 15(36), 202-223. doi:
10.22481/praxisedu.v15i36.5865
- Silva, F. C. T. (1990) A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984). In: M. Y. Linhares (Org.). *História geral do Brasil (da colonização portuguesa à modernização autoritária)*. (4a ed. pp. 273-303). Campus.
- Soares, M. & Bernardo, N. (2016, 19 de Dezembro). 20 anos da LDB: como a lei mudou a Educação. *Nova Escola*.
<https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-li-nha-do-tempo>.
- Sodré, O. (2004). Contribuição da fenomenologia hermenêutica para a psicologia social. *Psicologia USP*, 15(3) 55-80. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642004000200004>

- Souza, B. P. (2020) Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (2a ed., pp. 241-279). USP.
- Souza, M. do S. & Tamanini, P. A. (2019). Tecnologias digitais e ensino: inclusão para além da inserção. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 30(1), 172-187.
<https://doi.org/10.32930/nuances.v30i1.6721>
- Souza, M. P. R.. (2020) Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (2a ed., pp. 27-59). USP.
- Tenório, S. S. A., Ferreira, F. M. E. de C., & Souza D. Q. M. (2021). Políticas públicas educacionais e as desigualdades sociais e digitais em tempos de pandemia. *Sala Oito* 1(1) 83-99. <http://dx.doi.org/10.29327/235555.1.1-5>
- Todos pela Educação. (2020). *Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid19*. São Paulo, SP
https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf.
- Valle, I. R., & Ruschel, E. (2009). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa De Educação*, 22(1), 179–206.
<https://doi.org/10.21814/rpe.13957>