UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

BEATRIZ KÉROLLY MARTINS ARAÚJO

ENTRE NÚMEROS E SILÊNCIOS: FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E SEUS IMPACTOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

RECIFE
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

ENTRE NÚMEROS E SILÊNCIOS: FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E SEUS IMPACTOS NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Pernambuco como requisito final para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Israel Carlos da Silva.

RECIFE - PE

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Araújo, Beatriz Kérolly Martins.
ENTRE NÚMEROS E SILÊNCIOS: FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E SEUS IMPACTOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE / Beatriz Kérolly Martins Araújo. - Recife, 2025.
132p. : il., tab.

Orientador(a): Antônio Israel Carlos da Silva
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Serviço Social - Bacharelado, 2025.
Inclui referências.

1. Educação Básica. 2. Financiamento. 3. Colégio de Aplicação. I. Silva, Antônio Israel Carlos da. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

BEATRIZ KÉROLLY MARTINS ARAÚJO

ENTRE NÚMEROS E SILÊNCIOS: FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E SEUS IMPACTOS NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Pernambuco como requisito final para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Israel Carlos da Silva.

Aprovado em : 14 / 04 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Israel Carlos da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Adilson Aquino Silveira Júnior (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

O que somos senão a soma de nossas lembranças?

Jucélio Cardoso

Desde a infância, minha mãe sempre enfatizou a importância dos estudos. No começo, eu não entendia, mas, com o tempo, fui pegando gosto pela escola e querendo ser a melhor aluna que eu podia. Içami Tiba dizia que "os pais educam para a liberdade quando ensinam os filhos a pensar por si mesmos." Essa é a maior herança que tenho — obrigada, Mamãe! No ensino médio, um professor de filosofia propôs um trabalho intitulado **"Quem sou eu?".** Essa pergunta me fez refletir e perceber que sou um pouco de como cada pessoa importante para mim me enxerga. Algumas dessas pessoas e gostos mudam, outros permanecem, mas meu pensamento segue o mesmo.

Dentro de mim ainda existe aquela menina que, ouvindo *My Way* do ATEEZ, prometeu seguir seu próprio caminho. A frase *"I go my way, never stop, keep going"* sempre me lembrou que cada passo, por menor que seja, faz parte da jornada. Assim como o grupo que admiro canta sobre navegar pelo mundo com coragem, eu também segui em frente, descobrindo que a vida pode ser recompensadora, especialmente em momentos como este.

Que privilégio é ser, aos olhos da minha mãe, destemida, e ao mesmo tempo, nos meus medos, ter aprendido tanto com os amigos que cultivei pelo caminho. Que sorte a minha ter encontrado Cauã Lucas, Thereza Larissa, Maria Bruna, Nicolli Thais, Gladyson Paulo e Pai Chico (que ironicamente não é meu pai). Vocês tornaram tudo mais leve! Meu agradecimento também ao Karis. São 20 integrantes, então não citarei todos, mas saibam que vocês fazem toda a diferença. São pessoas que amam e se dispõem a ser amadas, e isso torna o mundo um lugar melhor.

Não poderia encerrar sem agradecer à arte e aos amigos que ela me trouxe: Andreyna Fonseca, Brendha França e Jéssica André, minhas bailarinas cantoras! Obrigada ao Projeto Aria Social e a CaroLemos pelos ensinamentos que levarei para a vida. Sem a arte, o PET Encontros Sociais não teria cruzado meu caminho, e aprender a caminhar aqui foi mágico. Meu mais sincero agradecimento a Deus por ter me permitido cruzar trajetórias tão especiais!

RESUMO

Este trabalho acadêmico analisa as tendências do financiamento das políticas públicas educacionais, com ênfase nos impactos dessa dinâmica nos Colégios de Aplicação (CAPs). A pesquisa é desenvolvida sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, que compreende a educação como reflexo das relações sociais e econômicas. O objetivo central é examinar o histórico do financiamento do CAP UFPE durante o último Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), investigar as mudanças na concepção de educação das elites brasileiras desde o período colonial até a contemporaneidade e comparar o financiamento do CAP UFPE com o da política de educação no mesmo período. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e análise documental, com contribuições de autores como Davies (2019), Cunha (2017), Fernandes (1995), Frigotto (2006) e Saviani (2006). Os resultados destacam as contradições entre o discurso de universalização do ensino e a realidade orçamentária dos CAPs, evidenciando a necessidade de políticas que garantam uma distribuição mais equitativa de recursos. Por fim, o estudo contribui para o debate sobre o financiamento da educação pública no Brasil, oferecendo uma análise crítica das políticas educacionais e seus impactos nos CAPs.

Palavras-Chaves: Educação Pública ; Financiamento; Colégio de Aplicação.

ABSTRACT

This academic work analyzes the trends in the financing of public education policies, with an emphasis on the impacts of these dynamics on Application Colleges (CAPs). The research is developed from the perspective of historical-dialectical materialism, which understands education as a reflection of social and economic relations. The main objective is to examine the history of CAP UFPE financing during the last National Education Plan (PNE 2014-2024), investigate the changes in the conception of education of the Brazilian elites from the colonial period to the present day, and compare CAP UFPE financing with that of education policy in the same period. The methodology adopts a qualitative approach, using bibliographic review and documentary analysis, with contributions from authors such as Davies (2019), Cunha (2017), Fernandes (1995), Frigotto (2006), and Saviani (2006). The results highlight the contradictions between the discourse of universal education and the budgetary reality of CAPs, highlighting the need for policies that ensure a more equitable distribution of resources. Finally, the study contributes to the debate on the financing of public education in Brazil, offering a critical analysis of educational policies and their impacts on CAPs.

Keywords: Public Education; Financing; Application College.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAp- Colégio de Aplicação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONDICAP - Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
PNE - Plano Nacional da Educação
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP - Projeto Política e Pedagógico
PNLD - Programa Nacional de Livro Didático
REUNI - Plano de Reestruturação e expansão das Universidades Federais
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ÍNDICE DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS ……...90
GRÁFICO 2 - COMO ESTÁ O RITMO DAS METAS DO PNE ……93
GRÁFICO 3 - ORÇAMENTO E DESPESAS PAGAS À EDUCAÇÃO ENTRE 2014-2024 ……106
GRÁFICO 4 - ORÇAMENTO E DESPESAS PAGAS À UFPE ENTRE 2014-2024 ……107
GRÁFICO 5 - DESPESAS PAGAS AO CAP-UFPE ENTRE 2014-2024 ……110

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ANALFABETOS ……..26
TABELA 2 - LDB NA 5.695/71 ……50
TABELA 3 – RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES E OS RESULTADOS DO IDEB (2009) DAS TURMAS DE 9° ANO ……74

LISTA DE FLUXOGRAMA

FLUXOGRAMA 1 - PLANO DE ESTUDOS..... 19

SUMÁRIO

1. Introdução..... 12

2. Panorama Histórico da Política de Educação no Brasil..... 17

2.1. Evolução das Políticas Educacionais..... 18

2.1.1.1. Período Colonial (1500 - 1822) e Imperial (1822 - 1889)..... 18

2.1.2. Primeira República (1889 - 1930)..... 31

2.1.3. Revolução de 30 e o Estado Novo (1937 - 1945)..... 35

2.1.4. República Nova (1945-1964)..... 39

2.1.5. Regime Militar e Redemocratização..... 45

2.1.6. A política de educação básica na contemporaneidade..... 56

3. Os Colégios de Aplicação dentro da Política de Educação..... 69

3.1. CAp UFPE..... 77

4. Políticas de Financiamento da Educação Básica no Brasil..... 82

4.1. Fundo Público..... 82

4.1.1. FUNDEB..... 85

5. Análise do Financiamento do Colégio de Aplicação da UFPE..... 105

6. Considerações Finais..... 113

Referências Bibliográficas..... 115

1. Introdução

Este trabalho fundamenta-se na experiência adquirida durante o Estágio Curricular I e II, realizado no Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre maio de 2023 e março de 2024. A escolha do tema emergiu a partir de um incômodo pessoal: o elevador, frequentemente inoperante, dificultava o acesso dos alunos com mobilidade reduzida. Essa dificuldade, que se estendia a diversas áreas do colégio, levou-me a refletir sobre a insuficiência de verba destinada à política de assistência estudantil. A escassez de recursos para as aulas-campo impede a participação dos alunos mais vulneráveis socialmente, e o fato de o fardamento não ser fornecido gratuitamente, ao contrário do que ocorre em outras escolas públicas, suscita questionamentos acerca da alocação e origem dos recursos, sobretudo considerando o *status* do Colégio de Aplicação.

Tendo essa motivação em vista, é importante destacar que a educação pública no Brasil insere-se em um contexto histórico e político marcado por disputas pelo financiamento e pelo reconhecimento de sua função social. Conforme ressalta Saviani (2008), a trajetória das políticas educacionais brasileiras reflete as contradições estruturais da sociedade, na qual a educação é constantemente tensionada entre o direito universal de acesso e as limitações orçamentárias impostas pelo Estado. Essa contradição é particularmente evidente nos Colégios de Aplicação (CAPs), que, embora se destaquem pela inovação pedagógica e pela formação de docentes, frequentemente enfrentam desafios financeiros para manter e expandir suas iniciativas. Segundo Arroyo (2013), a luta pelo financiamento da educação deve ser compreendida como parte integrante do esforço maior pela democratização do ensino e pela consolidação de políticas públicas que assegurem a permanência estudantil.

Para abordar as questões preliminares de ordem teórica relativas ao financiamento dos CAPs e à educação pública no Brasil, é imprescindível considerar a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Essa abordagem, desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels, enfatiza que as condições materiais de existência determinam, em grande parte, as estruturas institucionais, incluindo a organização da educação (Marx, 1983; Pires, 1997). O materialismo histórico-dialético

caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, buscando descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos grupos sociais (Pires, 1997; Tozoni-Reis, 2020).

Essa abordagem é útil para compreender a educação como um reflexo das relações sociais e econômicas em uma determinada formação histórica. Dessa forma, a análise do financiamento público dos Colégios de Aplicação (CAPs) exige uma compreensão crítica das políticas educacionais e dos mecanismos de distribuição de recursos, pois a disputa pelo fundo público ocorre num cenário de correlação de forças entre diferentes setores da sociedade.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, quantitativa, bibliográfica e documental, integrando diferentes estratégias para uma compreensão ampla do tema. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se destaca pela análise aprofundada das relações sociais e seus significados, enquanto a pesquisa quantitativa permite identificar padrões e tendências a partir de dados estatísticos. Nesse sentido, a investigação sobre o financiamento da educação pública e seus impactos nos Colégios de Aplicação (CAPs) considera tanto a dimensão objetiva dos investimentos e repasses financeiros quanto os significados e implicações dessas políticas na realidade educacional.

A pesquisa dialoga com autores que oferecem subsídios teóricos e metodológicos para compreender a dinâmica do financiamento da educação pública e seu impacto nos CAPs. Abaixo, destacam-se os principais:

AUTORES	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
MARX; PIRES; TOZONI-REIS; MINAYO	Fornece fundamentação teórica e metodológica do materialismo histórico-dialético, analisando a educação como reflexo das relações sociais e econômicas (MARX, 1983; PIRES, 1997; TOZONI-REIS, 2020 ; MINAYO, 2001)
FERNANDES; FRIGOTTO;	Concepção de Educação defendida por este trabalho FERNANDES(1975) e FRIGOTTO (2006)
SAVIANI; ROMANELLI; RIBEIRO; PILETTI	Levantamento dos principais aspectos da história da educação brasileira desde o período colonial até a atualidade. (SAVIANI, 2008; ROMANELLI, 2005; RIBEIRO, 1984; PILETTI, 1996)

ARROYO; BEHRING; BOSCHETTI; DAVIES, CUNHA	Entendimento da estrutura de financiamento das universidades e suas escolas vinculadas, destacando a centralização; o controle orçamentário que muitas vezes não atendem às demandas específicas dessas instituições e questionamentos quanto à transparência dos dados públicos(ARROYO, 2013; BEHRING e BOSCHETTI, 2011; BEHRING, 2021; DAVIES, 2004; DAVIES, 2011; DAVIES, 2017, DAVIES, 2019; CUNHA, 2017).

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de autores como Saviani (2008), Arroyo (2013) e Davies (2015), que discutem as políticas educacionais no Brasil e a luta pelo financiamento da educação pública. Além disso, a pesquisa documental analisa legislações (Lei do FUNDEB Lei nº 11.494/2007 e a Lei nº 14.113/2020 referente ao Novo FUNDEB), relatórios governamentais (Plano Nacional de Educação 2014-2024) e dados orçamentários (Portal da Transparência de 2014 a 2024), permitindo a construção de uma compreensão crítica sobre as diretrizes e restrições impostas ao financiamento dos CAPs. Dessa forma, a combinação dessas abordagens possibilita uma investigação mais completa, contemplando tanto a teoria quanto a realidade concreta das políticas educacionais no Brasil.

No contexto dos CAPs, essa perspectiva teórica ajuda a entender como as políticas educacionais e os mecanismos de financiamento público são influenciados pelas disputas entre diferentes setores da sociedade (Arroyo, 2013; Saviani, 2008). Os CAPs, apesar de serem referências em inovação pedagógica e formação docente, enfrentam desafios financeiros devido à falta de acesso a recursos como o FUNDEB e à centralização orçamentária que não atende às suas necessidades específicas (Cunha, 2017).

Cunha (2017) ressalta que a estrutura de financiamento das universidades e de suas escolas vinculadas segue uma lógica de centralização e controle orçamentário que, frequentemente, não responde às demandas específicas dessas instituições. Esse modelo padronizado de alocação de recursos pode restringir a autonomia das universidades para definir prioridades que atendam melhor às

particularidades regionais e às necessidades de inovação pedagógica e pesquisa, características essenciais dos CAPs.

Embora este trabalho, desenvolvido como conclusão do curso de Serviço Social, esteja ancorado na experiência de estágio, seu foco não se limita à atuação do assistente social na política educacional. O objetivo central é analisar criticamente como a concepção de educação adotada pelo governo influencia o financiamento da política educacional, com ênfase nos impactos dessa dinâmica nos Colégios de Aplicação. Para isso, a pesquisa se desdobra em três objetivos específicos: investigar as mudanças na concepção de educação das elites brasileiras desde o período colonial até a contemporaneidade e seu impacto nas políticas de financiamento; examinar o histórico do financiamento do CAP UFPE e suas principais diretrizes ao longo do PNE 2014-2024 e comparar o financiamento do CAP UFPE com o da política de educação no mesmo período.

É importante destacar que, no cenário das políticas educacionais, o neoliberalismo tem exercido forte influência, direcionando a educação para uma perspectiva produtora de mão de obra em massa e naturalizando as desigualdades sociais. Como afirma (NETTO, 1999, p. 75) [1], “desde os seus primeiros anos no Planalto, o neoliberalismo presidiu um governo direcionado contra os interesses e as aspirações da massa dos trabalhadores brasileiros”. Essa orientação neoliberal visa extrair superlucros mediante a privatização de setores de utilidade pública, incluindo a educação, o que contribui para a consolidação de uma realidade social pautada em ideologias individualistas e consumistas, conforme ressaltam Behring e Boschetti (2011).

Essa lógica acaba por restringir a possibilidade de uma formação que contribua efetivamente para a emancipação humana e política, aprofundando as desigualdades e as disputas pelo financiamento público. Dentro desse panorama, os Colégios de Aplicação (CAPs) se destacam como espaços que, ao mesmo tempo em que cumprem a função de oferecer educação básica, funcionam como

[1] NETTO, J. P. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.) O desmonte da nação: balanço do governo FHC. 3a ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, p. 75-89, 1999.

escolas-laboratório para a formação de professores e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

O trabalho começa apresentando um panorama histórico da política educacional no Brasil, analisando a evolução das políticas educacionais desde o período colonial até a contemporaneidade. Nesse contexto, destaca-se como as transformações históricas impactaram o financiamento da educação básica e, consequentemente, os Colégios de Aplicação (CAPs). A pesquisa dá continuidade situando os CAPs dentro da política educacional brasileira, com ênfase no CAP da UFPE, investigando suas especificidades e desafios dentro do sistema de ensino público. Embora essas instituições sejam vinculadas ao orçamento discricionário das universidades federais, elas não estão imunes aos efeitos das políticas neoliberais, que influenciam diretamente sua estrutura de financiamento e a viabilidade de projetos inovadores e ações voltadas à assistência educacional. A análise se aprofunda nos mecanismos de financiamento da educação básica no Brasil, abordando a disputa pelo fundo público e a estrutura de programas como o FUNDEB. Por fim, o quinto capítulo realiza uma avaliação crítica do financiamento específico do CAP UFPE, destacando as dificuldades impostas pelo modelo atual e os desafios para garantir recursos que atendam às demandas dessa instituição.

Portanto, este trabalho busca oferecer uma análise abrangente que articule a história da política de educação, as transformações ocorridas no financiamento público e o impacto das orientações neoliberais sobre a educação, a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética. Dessa forma, pretende-se contribuir para o debate acerca da importância de políticas públicas que não apenas ampliem o acesso, mas que também promovam a qualidade, a equidade e a emancipação dos sujeitos no contexto educacional brasileiro.

2. Panorama Histórico da Política de Educação no Brasil

Este capítulo busca realizar uma análise histórica das transformações na política educacional brasileira até os dias atuais. Adotamos a concepção de educação defendida por Gaudêncio Frigotto (2006), que enfatiza a necessidade de uma formação integral e politécnica, visando o desenvolvimento pleno do indivíduo e à sua capacidade crítica frente às estruturas sociais vigentes. Frigotto (2006) analisa a educação a partir da crítica da economia política, destacando sua subordinação ao capital e sua instrumentalização para atender às demandas do mercado de trabalho. Seu argumento é o de que a escola, sob a lógica do capitalismo tardio e dependente, é estruturada para manter a divisão social do trabalho, garantindo que apenas uma parcela privilegiada tenha acesso ao conhecimento crítico e emancipador, enquanto a maioria recebe uma formação instrumentalizada e fragmentada. Todavia, segundo Frigotto (2006, p. 201), “a luta pela apropriação deste saber – enquanto um saber que não é por natureza propriedade da burguesia – pela classe trabalhadora, aponta para o caráter contraditório do espaço escolar”.

Paralelamente, reitero a tese de Florestan Fernandes, que destaca como as reformas educacionais no Brasil, frequentemente, reforçam as estruturas sociais existentes, sem promover uma inclusão efetiva das massas populares no sistema educacional de qualidade. Fernandes enfatiza a necessidade de uma transformação radical que rompa com as amarras históricas do modelo de desenvolvimento capitalista dependente e promova uma educação verdadeiramente emancipadora e inclusiva. Ele argumenta que a educação brasileira tem vivenciado um ciclo de "revoluções dentro da ordem", onde mudanças superficiais são implementadas sem alterar as bases estruturais que perpetuam a desigualdade (Fernandes, 1975).

A interligação entre as perspectivas de Frigotto e Fernandes reside na compreensão de que a educação, para ser emancipadora, deve desafiar e transformar as estruturas sociais que mantêm as desigualdades e da uma crítica ao papel do Estado na política educacional, que ora avança em políticas inclusivas, ora retrocede para atender às pressões do mercado. Como aponta Frigotto (2006, p. 153), “a escola enquanto instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e

divulgadora de saber – e um saber que no interior da sociedade capitalista é força produtiva comandada pelos interesses do capital – tem uma contribuição nula.“

Enquanto Fernandes (1975) fornece uma análise crítica das limitações históricas das reformas educacionais brasileiras, Frigotto (2006) complementa ao propor uma concepção de educação que busca superar essas limitações por meio de uma formação integral e crítica. Ambos os autores convergem na defesa de uma educação que não apenas reproduza o *status quo*, mas que atue como força motriz para a transformação social.

Com base nesses referenciais teóricos, este capítulo se propõe a examinar a trajetória das políticas educacionais no Brasil, destacando as tentativas de ruptura com as dominações de classe e avaliando em que medida essas iniciativas conseguiram aportar avanços limitados, dentro da ordem capitalista ou foram cooptadas pelas estruturas de poder vigentes.

Desde o período colonial, mesmo antes do advento do capitalismo tardio, o sistema educacional brasileiro já apresentava contradições profundas: ele foi concebido para atender aos interesses específicos das elites dominantes, ao mesmo tempo em que excluía a grande maioria da população. Essa dinâmica, que persiste ao longo dos períodos históricos – tanto dentro quanto fora do contexto do capitalismo –, evidencia a dificuldade de se romper com as estruturas que reproduzem desigualdades sociais e limitam a emancipação por meio da educação.

2.1. Evolução das Políticas Educacionais

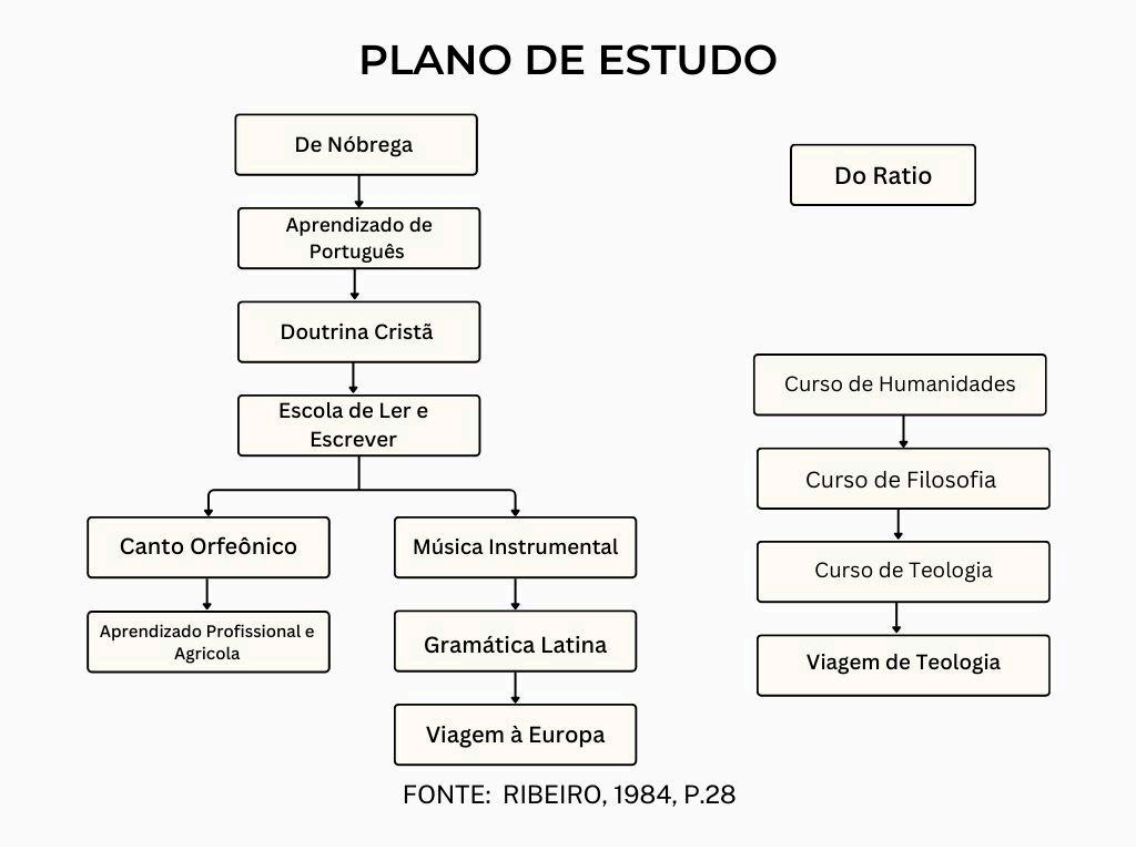
2.1.1.1. Período Colonial (1500 - 1822) e Imperial (1822 - 1889)

Para entender o financiamento da política pública de educação atualmente, precisamos revisitar o passado que a constrói. A política de educação no Brasil se desenvolveu ao longo do tempo, acompanhando as transformações sociais, econômicas e políticas do país. Durante o período colonial, a educação era voltada para a catequese e a formação das elites, sendo oferecida quase exclusivamente por instituições religiosas, como a Companhia de Jesus [2]. A chegada dos jesuítas

[2] A Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549, com o primeiro governador-geral do país, Tomé de Sousa. A ordem foi fundada por Inácio de Loyola e aprovada pelo Papa Paulo III em 1540.

em 1549 marcou o início da organização educacional no Brasil, com a fundação de escolas que tinham como principal objetivo a catequese dos povos indígenas e a formação das elites coloniais.

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o Ratio atque Institutio Studiorum, chamado abreviadamente de Ratio Studiorum, um rigoroso plano de estudos que priorizava a doutrina cristã, a língua portuguesa e o latim. Esse método, que seguia as diretrizes do Colégio de Évora (1563) e do manual pedagógico jesuíta do final do século XVI, proporcionava desde a alfabetização básica até níveis avançados de ensino em áreas como filosofia e teologia, tendo como principais destinatários os filhos dos colonizadores e das elites locais. Para os povos indígenas, contudo, a educação visava, sobretudo, sua assimilação cultural e religiosa, integrando-os aos valores e práticas europeias.



FONTE: RIBEIRO, 1984, P.28

Veja que no Ratio Studiorum não consta nenhuma disciplina da área científica. Os jesuítas defendiam o humanismo, enfatizando estudos relativos às atividades literárias e acadêmicas. Defendiam valores como a autoridade,

obediência, fé e tradição, ignorando etapas de aquisição e desenvolvimento do conhecimento científico, tais como métodos de pesquisa, análise e experimentação.

A pedagogia jesuítica, profundamente influenciada pelos princípios do Concílio de Trento e alinhada aos objetivos da Contra-Reforma, contrastava com os modelos educacionais emergentes na Europa, que eram influenciados pelo racionalismo e pelas inovações científicas da época. Essa divergência pedagógica tornou-se mais evidente no século XVIII, com o advento do Iluminismo, especialmente na França, destacando as diferenças entre a tradição jesuítica e as novas correntes educacionais. Durante os dois séculos de predominância jesuítica no Brasil, foram estabelecidas 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras em todas as localidades onde a Companhia de Jesus mantinha presença.

Entretanto, em 1759, sob a liderança do Marquês de Pombal, ministro do rei Dom José I, os jesuítas foram oficialmente expulsos dos territórios portugueses. Essa decisão foi motivada por uma combinação de fatores políticos, econômicos e religiosos. Pombal buscava centralizar o poder estatal e reduzir a influência de ordens religiosas autônomas, como a Companhia de Jesus. Além disso, os jesuítas foram acusados de conspirar contra a Coroa, especialmente após os atentados contra o rei em 1758, sendo associados a membros da alta nobreza, como a família Távora. No Brasil, surgiram desentendimentos devido à proteção que os jesuítas ofereciam aos povos indígenas, o que contrariava os interesses coloniais que visavam à exploração dessa força de trabalho.

Com a expulsão dos jesuítas, houve uma transformação significativa no sistema educacional colonial. As instituições de ensino anteriormente administradas pela Companhia de Jesus foram secularizadas, e o Estado assumiu a responsabilidade pela educação, integrando-a em seu projeto reformista que visava modernizar as instituições coloniais e fortalecer o poder estatal. As reformas pombalinas, inspiradas na Revolução Industrial e na ascensão do capitalismo na Inglaterra, tinham como objetivo transformar Portugal em uma metrópole capitalista, embora não tenham alcançado pleno êxito.

Apesar da expulsão transitória dos jesuítas do Brasil no fim do Século XVIII, a Igreja preservou sua força na sociedade civil ainda nas fases do Império e da Primeira República. (ROMANELLI, 2005, p.48).

No Brasil, as reformas pombalinas foram entendidas como tentativas de apaziguar movimentos e revoltas contra o colonialismo, tais como: Revolta de Beckman (Maranhão, 1684), Guerra dos Emboabas (Minas Gerais, 1709), Quilombo dos Palmares (Alagoas, 1630-1694) e Guerra dos Mascates (Pernambuco, 1709-1711). Para supervisionar as reformas, foi criado o cargo de Diretor dos Estudos, que tinha a função de monitorar o progresso das mudanças, e a seleção de professores passou a ser realizada por meio de concursos. Na década de 1770, o sistema educacional foi aprimorado com a introdução de novas disciplinas, como Filosofia Moral e Racional, Economia Política, Desenho e Figura, Língua Inglesa e Língua Francesa.

Em 1759, o chanceler da Relação da Bahia, desembargador Tomás Robim de Barros, foi nomeado Diretor de Estudos, com a colaboração de um corpo de comissários, incluindo os chanceleres das Relações do Rio de Janeiro e os ouvidores-gerais. Em 1760, ocorreram os primeiros concursos para professores em Recife e no Rio de Janeiro, mas a nomeação oficial dos docentes aconteceu apenas em 1765. Em 1771, o cargo de Diretor de Estudos foi extinto, e a administração do sistema educacional passou para a Real Mesa Censória, que também passou a controlar a circulação de livros.

Nesse contexto, surgiram as Aulas Régias, que substituíram os antigos colégios jesuítas e passaram a oferecer educação pública sob a administração direta da Coroa. Para aumentar a receita destinada às Aulas Régias, foi instituído o "subsídio literário", uma verba resultante do imposto sob a carne verde, vinho, vinagre e a aguardente, para a manutenção dos ensinos primário e secundário. Contudo, esta taxa, além de irrisória, não era cobrada regularmente e os professores acabavam recebendo seus vencimentos com muito atraso.

Ao contrário dos jesuítas, que possuíam uma infraestrutura sólida e um corpo docente qualificado, o novo modelo estatal carecia de professores bem preparados, recursos materiais adequados e financiamento suficiente. Como resultado, muitas aulas operavam de maneira precária, e em algumas regiões do Brasil, sequer foram

implementadas, o que prejudicou a expansão do ensino. Outro aspecto importante foi a natureza excludente do novo sistema educacional. Os jesuítas ofereciam educação a uma gama mais ampla de setores da sociedade colonial, ainda que com uma abordagem evangelizadora e disciplinadora. Já as reformas pombalinas restringiram ainda mais o acesso à educação, tornando-a praticamente exclusiva para as camadas mais favorecidas da sociedade.

A educação passou a ter um enfoque mais técnico e científico, com ênfase em disciplinas como matemática, filosofia e latim, em detrimento dos estudos teológicos e humanistas que predominavam nas escolas jesuítas. Esta situação ocorreu porque o Brasil herdou de Portugal as dívidas contraídas com a Inglaterra. Esta dependência econômica criou a necessidade de formação de quadros técnicos administrativos novos, que atendessem às exigências do mercado europeu.

Segundo Piletti (1996, p. 37) e Saviani (2008, p. 35), a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, não resultou na democratização do ensino, mas, ao contrário, levou ao empobrecimento da oferta educacional. Pelo contrário, levou ao empobrecimento da oferta educacional no Brasil, consolidando um sistema elitista e limitado, que só vai começar a ser reformulado com maior intensidade no século XIX, com a chegada da família real portuguesa e as primeiras iniciativas de criação de universidades e escolas superiores. A educação continuou sendo restrita às classes privilegiadas, enquanto a maioria da população, incluindo indígenas, africanos escravizados e mestiços, permaneceu sem acesso à instrução formal.

Em 1808, a família real foi obrigada a sair de Portugal, devido à invasão que o país sofreu pelas tropas francesas, refugiando-se no Brasil. A corte chegou num momento de descontentamento e revoltas decorrentes das relações políticas e econômicas entre Portugal e a sua colônia, o Brasil, bem como entre o trabalho escravo e os detentores do poder.

A vinda de D.João VI propiciou a criação de Academias Militares; Escolas de Direito e Medicina; da Imprensa Régia (1808) - que possibilitou a divulgação e circulação de informações e ideias, inclusive políticas, entre a população letrada da época ; da Biblioteca Real (1810), franqueada ao público em 1814; do Jardim Botânico do Rio (1810) e do Museu Nacional (1818). Foram criados também os primeiros cursos superiores no Brasil: Cursos de Economia (1808), Matemática

Superior (1809), Agricultura (1812), Química (1817), História (1817) e Desenho Técnico (1818).

Em 1820, o povo português, descontente com o governo, promoveu a Revolução Constitucionalista, que obrigou a volta da corte de D.João VI para Portugal (1821). Este fato impulsionou o processo de emancipação política do Brasil, ocorrida em 1822. Com o retorno da Família Real a Portugal e com as modificações sociais, políticas, econômicas e educacionais realizadas por D. João VI, a camada social dominante no Brasil percebeu a possibilidade de efetivar a emancipação do país. Como consequência da pressão desse grupo, D. Pedro I, Príncipe Regente, filho de D. João VI, decidiu proclamar a Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822.

Apesar da independência, o Brasil permanece dependente economicamente, mas dessa vez da Inglaterra. A economia brasileira passou de um modelo agrário-exportador-dependente, vivenciada no período colonial, ao agrário-comercial-exportador-dependente, com base na monocultura canavieira, utilizando força de trabalho escrava. A sociedade era composta basicamente por dois grandes grupos: a aristocracia rural, com ideias conservadoras, e a população escravizada

O Império brasileiro não priorizou a educação, concentrando seus esforços em solucionar questões políticas e econômicas imediatas. Esse descaso resultou na ausência de um sistema educacional estruturado e na falta de investimentos em ensino que possibilitasse o desenvolvimento de tecnologias nacionais e da produção manufatureira. Como consequência, o Brasil permaneceu dependente da Inglaterra, que continuou exportando produtos industrializados, instrumentos e máquinas sem enfrentar concorrência local.

Essa relação evidencia como as condições econômicas e políticas influenciam diretamente o sistema educacional de um país, determinando tanto a qualidade do ensino quanto o acesso da população à educação. Ao longo da história, a educação tem sido utilizada como um instrumento de manutenção do domínio das classes hegemônicas, restringindo o desenvolvimento social e tecnológico das camadas populares.

Em 1823, diante da escassez de professores qualificados, tentou-se implementar o *Método Lancaster* (ensino mútuo) como solução emergencial. Esse modelo baseava-se na instrução de alunos por outros alunos mais avançados (decuriões), supervisionados por um inspetor de ensino. Embora tenha sido uma alternativa temporária para ampliar o acesso à educação, o método não substituiu a necessidade de um ensino estruturado e de professores devidamente preparados, perpetuando as limitações do sistema educacional brasileiro.

Em 05 de março de 1824, foi outorgada a 1a Constituição Brasileira, com ideais liberais, inspirada na Constituição Francesa de 1791. Defendia uma monarquia unitária, hereditária e representativa; oficializou o catolicismo como religião nacional; estabeleceu a superioridade do Estado sobre a Igreja; instituiu o voto censitário (baseado na renda) e descoberto (não secreto). Definiu também quatro poderes: Executivo (da competência do Imperador e seus ministros), Judiciário (de responsabilidade do Supremo Tribunal de Justiça), Legislativo (desempenhado pela Câmara dos Deputados e Senado) e Moderador (praticado exclusivamente pelo Imperador).

O artigo 179 da Constituição de 1824 determinava que a instrução primária fosse gratuita para todos os cidadãos, mas, na prática, a educação restrita às classes dominantes. Além disso, o ensino era confessional, com grande presença da Igreja na administração escolar. A educação básica era pouco acessível e descentralizada, enquanto o ensino superior era voltado para a formação de uma elite administrativa e militar.

O Decreto de 15 de outubro de 1827 determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, prevendo educação gratuita, obrigatória e concedendo às meninas o direito de estudar (este foi o único documento geral instituído pelo Estado até o ano de 1946). Entretanto, a educação feminina tinha o currículo limitado, focando em habilidades domésticas e em disciplinas consideradas adequadas ao papel da mulher na sociedade da época.

O ensino primário foi declarado gratuito, mas muitas vezes inacessível à maioria da população. No Império, a preocupação maior era com a formação das elites dirigentes, priorizando a criação de instituições de ensino superior sem

expandir a base educacional (Piletti, 1996). Além disso, a educação institucionalizada para as camadas populares, incluindo negros e indígenas, permaneceu precária ou inexistente, perpetuando as desigualdades sociais.

O Decreto de 1827 também deixava a educação superior como responsabilidade do poder central e os regionais (províncias) pela educação básica. Essa divisão criou um dualismo educacional, herança do Império que permanece até hoje no modo como organizamos o ensino público no país: um tipo de escola para o povo (sob responsabilidade das autoridades locais – hoje, municípios e estados) e um tipo de escola oferecido para as elites (sob os cuidados do governo nacional).

Durante o Segundo Reinado (1840-1889), o imperador Dom Pedro II enfrentou diversos desafios, incluindo uma crescente insatisfação de diferentes segmentos da sociedade. Algumas mudanças passam a ocorrer a partir de 1850 :

> A criação da Inspetoria Geral e da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimentos das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854); reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855); reorganização do Conservatório de música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte. (RIBEIRO, 1984, p.56).

A partir dos aprofundamentos da elite intelectual brasileira em seus estudos sobre o liberalismo, positivismo e pragmatismo, assuntos em discussão na Europa, surgiram as reivindicações dos republicanos, como :

> abolição dos privilégios aristocráticos; separação da Igreja e do Estado; instituição do casamento e registro civil; secularização dos cemitérios; abolição da escravidão; libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe; e a crença na educação como chave dos problemas fundamentais do país (Ribeiro, 1984, p. 65).

Analisar dados sobre os níveis de analfabetismo e de letramento na população brasileira nesse período histórico implica lidar com a qualidade (validade

e fidedignidade) dessas estatísticas, provavelmente mais grave quando se trata de estatísticas sociais, como as da educação. Isso significa que os dados disponíveis podem ter limitações metodológicas, mas ainda assim fornecem um panorama sobre o contexto social e econômico da época. A análise desses dados, mesmo com imprecisões, permite identificar o caráter excludente da educação no período imperial e sua relação com a perpetuação das desigualdades. Além disso, auxilia na comparação histórica com períodos posteriores, evidenciando avanços e retrocessos na estrutura educacional do país.

TABELA 1

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ANALFABETOS E DA TAXA DE ANALFABETISMO ENTRE A POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS, SEGUNDO OS CENSOS DEMOGRÁFICOS, BRASIL, 1872 A 1940

ANO DO CENSO	POPULAÇÃO TOTAL (Nº)	POPULAÇÃO NÃO ALFABETIZADA (Nº)	POPULAÇÃO NÃO ALFABETIZADA (%)
1872	8.854.774	7.290.293	82,3%
1890	12.212.125	10.091.566	82,6%
1920	26.042.442	18.549.085	71,2%
1940	34.796.665	21.295.490	61,2%

FONTE: FERRARO, A. R . ANALFABETISMO E NÍVEIS DE LETRAMENTO NO BRASIL: O QUE DIZEM OS CENSOS? EDUC. SOC., CAMPINAS, VOL. 23, N. 81, P. 34, DEZ. 2002.

Nesse período, o Brasil tinha uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias (MELO, 2012, P.34) . O primeiro recenseamento da população brasileira foi realizado em 1872, o único durante o período monárquico, já que o segundo censo seria feito somente em 1890, sob governo republicano. São esses levantamentos que nos oferecem as informações mais confiáveis sobre o analfabetismo no Brasil durante o século XIX.

Em seus estudos sobre o analfabetismo no Brasil a partir dos censos demográficos, Ferraro (2002) mostra que não houve alterações nas taxas entre 1872 e 1890: mais de 82% da população brasileira era analfabeta. A queda nessa porcentagem só ocorreu no século XX, mais de sessenta anos após o fim da monarquia, conforme mostra o recenseamento de 1940.

Em 1868, ocorreu uma inversão política significativa no Brasil, quando o ministério liberal de 3 de agosto foi substituído pelo ministério conservador de 16 de julho. Esse movimento marcou o fim de uma década de governo conservador e o retorno dos liberais ao poder, após um longo período de afastamento. O Poder Moderador, que era uma das principais características do regime imperial, desempenhava um papel crucial nesse processo político.

Durante o Império do Brasil, o Poder Moderador, instituído pela Constituição de 1824, atribuía ao imperador amplas prerrogativas, incluindo a nomeação e demissão de ministros de Estado, a convocação extraordinária da Assembleia Geral e a dissolução da Câmara dos Deputados, convocando outra imediatamente para substituí-la. Essas atribuições permitiam ao monarca influenciar diretamente a composição do Gabinete Ministerial e do Legislativo, consolidando a centralização do poder em suas mãos e de seus aliados políticos.

Como destaca Carvalho (2002, p. 108), “o Poder Moderador não era meramente simbólico, mas uma prerrogativa real de intervenção que permitia ao imperador assegurar a estabilidade do sistema político, influenciando diretamente a composição do Legislativo”. Essa estrutura, ainda que prevista para equilibrar os poderes, acabou por se configurar como instrumento de manutenção do *status quo*, pois o partido da situação, com forte apoio do Gabinete Ministerial, garantia a hegemonia do Executivo e, consequentemente, a formação de um Legislativo alinhado aos interesses do governo vigente.

A criação do cargo de Presidente do Conselho de Ministros, em 1847, transferiu a prerrogativa de nomear e demitir ministros do imperador para o presidente do Conselho, que passou a organizar o ministério. No entanto, essa mudança não diminuiu o controle imperial, uma vez que o presidente do Conselho necessitava do apoio tanto da Câmara dos Deputados quanto do monarca para se manter no poder. O imperador, exercendo o Poder Moderador, podia dissolver a Câmara dos Deputados sempre que julgasse necessário, o que reforçava ainda mais sua influência sobre o Legislativo [3].

---

[3] Constituição de 1824 - Artigo 101, § 8º Pode convocar a Assembleia Geral extraordinariamente, prorrogar e adiá-la, e dissolver a Câmara dos Deputados, nos termos que se declaram.

Esse cenário de manipulação política permitia ao Executivo manter o controle sobre o Legislativo, garantindo que a Câmara fosse constantemente formada de acordo com os interesses do governo vigente. O artigo "Parlamento brasileiro foi fechado ou dividido 18 vezes" destaca que D. Pedro I incluiu na Constituição o poder de dissolver o Parlamento, e que, no Segundo Império, o Parlamento foi distribuído 11 vezes por D. Pedro II, sempre que os debates políticos atingiam um grau considerado elevado pelo imperador. Assim, o Poder Moderador consolidava a centralização do poder nas mãos do imperador e de seus aliados políticos, limitando a autonomia dos demais poderes e a efetiva representação política.

Durante o Segundo Reinado, o Poder Moderador agia de forma a equilibrar os interesses dos partidos políticos, permitindo o revezamento no poder entre os liberais e conservadores. No entanto, o Imperador não hesitava em utilizar seus poderes para provocar substituições ministeriais ou revezamento entre os partidos, como demonstrado pelo fato de que, nos dez anos que antecederam a ascensão do gabinete de 16 de julho, houve a sucessão de dez ministérios, frequentemente com opiniões políticas divergentes e até mesmo contrastantes.

Essa prática de troca constante de ministérios e o uso da dissolução da Câmara reforçavam o fortalecimento do Executivo e a centralização político-administrativa do Império, alinhando-se aos interesses dos senhores de terra e de escravos. A centralização do poder favorecia a monarquia, garantindo a manutenção da estrutura política e a estabilidade do regime imperial. A centralização, portanto, era vista como uma maneira de preservar o imperialismo e a ordem estabelecida, perpetuando os interesses de uma elite dominante que sustentava a monarquia no Brasil.

Durante o Primeiro e o Segundo Reinado no Brasil, o sistema eleitoral era caracterizado pela exclusão e domínio de uma elite restrita. Reformas eleitorais realizadas em 1846, 1855, 1862, 1876 e 1881 buscaram modernizar o sistema, mas, na prática, mantiveram o poder concentrado nas mãos das oligarquias. O voto censitário, baseado na renda, impedia a participação popular efetiva, excluindo majoritariamente pobres e negros.

A relação entre esse sistema eleitoral excludente e a questão educacional é evidente. A educação pública no Brasil Imperial era precária e não atendia às

necessidades da população em geral, especialmente das classes menos favorecidas. Essa deficiência educacional perpetuava o analfabetismo, que, por sua vez, servia como justificativa para a exclusão política, criando um ciclo vicioso de exclusão social e política. A falta de investimentos significativos na educação pública refletia a intenção das elites de manter o *status quo*, evitando que as camadas populares adquirissem consciência crítica e reivindicassem seus direitos políticos.

A Lei Saraiva, de 1881[4], ilustra essa interseção entre educação e exclusão política. Ao exigir que os eleitores fossem alfabetizados, a lei institucionalizou a exclusão dos analfabetos do processo eleitoral, afetando uma parcela significativa da população. Essa medida reforçou a necessidade de uma educação pública de qualidade, já que o analfabetismo passou a ser um impedimento direto ao exercício da cidadania plena. Entretanto, a falta de políticas educacionais eficazes manteve grande parte da população à margem do sistema político. Mesmo com as reformas, a representação continuava a ser uma mera formalidade para os interesses das elites, e os grandes proprietários rurais eram os principais beneficiários desse modelo.

A partir da década de 1860, um movimento crescente começou a defender a introdução do voto direto, como uma forma de democratizar o sistema eleitoral e dar à população uma maior influência na escolha dos seus representantes. Intelectuais, políticos progressistas e setores da sociedade urbana começaram a se mobilizar, defendendo a abolição do voto indireto e a ampliação da participação política. Esses defensores da reforma utilizavam diversos meios para espalhar suas ideias, como discursos, artigos em jornais, relatórios ministeriais, projetos legislativos e pareceres de comissões da câmara temporária.

Esses defensores destacavam a necessidade de uma reforma eleitoral profunda para que as eleições se tornassem mais justas e representativas, permitindo que todos os cidadãos tivessem voz na escolha de seus governantes, independentemente de sua renda, cor ou origem social. Em seus discursos,

[4] Foi uma reforma eleitoral significativa no Império do Brasil. Ela introduziu o voto direto para cargos eletivos e estabeleceu o título de eleitor. Contudo, ao exigir que os eleitores soubessem ler e escrever, a lei excluiu a maioria da população brasileira, que era analfabeta, do processo eleitoral. Essa exclusão permaneceu até a Constituição de 1988, que garantiu o direito de voto aos analfabetos.

enfatizavam que o modelo eleitoral existente favorecia a perpetuação de privilégios e impedia a verdadeira representação do povo.

No contexto político e social do Brasil imperial, caracterizado por demandas populares crescentes por maior participação política, a reforma eleitoral de 1878 dinâmica o voto direto no país. Embora essa mudança represente um avanço em relação ao sistema anterior, a reforma teve limitações significativas. O voto censitário (baseado na renda) continuou a ser uma barreira para que os pobres e negros tivessem acesso ao processo eleitoral, e a exclusão de grandes parcelas da população ainda persistiu. Além disso, as eleições continuaram a ser influenciadas pela corrupção eleitoral, como já era o caso no sistema indireto, e a centralização do poder no Executivo (sob o Poder Moderador) limitava a capacidade real de mudança nas relações de poder no país.

Portanto, a reforma eleitoral de 1878[5] representou um passo importante na evolução do sistema político brasileiro, mas foi uma mudança superficial, que não alterou significativamente as desigualdades estruturais e sociais que marcavam a política imperial. O voto direto, embora essencial para a legitimação de um regime mais democrático, não significou a democratização plena da sociedade brasileira, que continuava a ser, em grande parte, excludente e desigual.

É nesse contexto que o debate sobre o analfabetismo ganhou destaque no Brasil como um problema político, justamente no período em que a monarquia começava a se esfacelar. A culpa pela corrupção do sistema parlamentar recaiu sobre os analfabetos e a solução apresentada para “moralizar” as eleições era retirar deles o direito de voto. A Lei Saraiva de 1881 foi, portanto, uma resposta conservadora à crise política que se desenhava no final do Império. Ela tentou criar uma aparência de modernização e moralização do sistema eleitoral, sem mexer nas estruturas de poder que sustentavam a monarquia e as oligarquias rurais. A reforma buscava manter a ordem estabelecida, ao mesmo tempo em que enfrentava as pressões populares e urbanas por um sistema mais democrático.

[5] A reforma eleitoral de 1878, proposta pelo Gabinete Liberal liderado por João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, visava introduzir o voto direto nas eleições brasileiras por meio de uma emenda constitucional. Apresentado à Câmara dos Deputados em fevereiro de 1879, o projeto enfrentou intensos debates e foi rejeitado pelo Senado em novembro do mesmo ano, considerado inconstitucional. Essa tentativa inicial de reforma pavimentou o caminho para a posterior Lei Saraiva de 1881.

Embora a Lei de 1881 tenha promovido algumas mudanças no processo eleitoral, ela não foi suficiente para salvar a monarquia brasileira. Paralelamente, intensificaram-se as pressões internas e externas pelo fim da escravidão. Internamente, movimentos abolicionistas ganham força, com figuras como Joaquim Nabuco e José do Patrocínio liderando campanhas pela abolição. Externamente, países como Inglaterra e Estados Unidos já aboliram a escravidão, aumentando a pressão sobre o Brasil para seguir o mesmo caminho. Essas declarações culminaram na assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão no país A transição do período imperial para a República no Brasil foi marcada por uma série de fatores políticos, sociais e econômicos que resultaram na Proclamação da República em 15 de novembro de 1889.

2.1.2. Primeira República (1889 - 1930)

Após a Proclamação da República em 1889, as questões relacionadas ao analfabetismo e ao sistema eleitoral continuaram a ser temas centrais no debate político. O voto foi universalizado, mas com a exclusão de grandes parcelas da população, especialmente por meio de barreiras de alfabetização e exigências censitárias, que continuaram a ser obstáculos para a participação plena de todos os cidadãos. O legado desse período de exclusão e manipulação eleitoral no Brasil foi a persistência das desigualdades sociais e políticas, que se refletiram de forma evidente ao longo do século XX, com impactos na estrutura educacional do país.

Durante o período imperial, a educação foi marcada por um sistema centralizado, com forte influência religiosa e acesso restrito às elites. Com a proclamação da República, foram implementadas reformas que buscavam promover a laicidade, a gratuidade e a universalização do ensino.

A Constituição de 1891 oficializou a separação entre Igreja e Estado, promovendo a laicização do ensino público e eliminando o caráter confessional das escolas. Além disso, transferiu a responsabilidade pela educação primária e secundária para os estados e municípios, mantendo a jurisdição federal apenas o ensino superior e as instituições educacionais do Distrito Federal. Essa descentralização visava adaptar a educação às realidades regionais, mas gerou

grandes desigualdades regionais. A ausência de políticas nacionais prejudicou a universalização do ensino básico, embora tenham surgido as primeiras escolas voltadas para a formação de professores (SAVIANI, 2008).

No início da República, destacaram-se reformas como as de Benjamin Constant. Como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, influenciado pelo positivismo, implementou uma reforma que reorganizou o ensino secundário e superior no Brasil. Essa reforma enfatizou disciplinas científicas e técnicas, refletindo a crença positivista na ciência como motor do progresso. Além disso, buscou-se a laicização do ensino, desvinculando-o da influência religiosa, e a centralização administrativa, com o governo federal assumindo maior controle sobre as instituições educacionais. No entanto, essa reforma teve um caráter elitista, privilegiando a formação das elites e mantendo o ensino básico com acesso limitado.

Esta reforma também defendia a gratuidade do ensino primário e definiu o ensino seriado, assim organizado:

- Escola Primária: composta pelo 1o grau, para crianças com faixa etária entre 7 e 13 anos; e 2o Grau, para alunos de 13 a 15 anos.
- Escola Secundária: com duração de 7 anos. Por ocasião do término do ensino secundário, os alunos eram submetidos ao Exame de Madureza, que consistia numa prova para verificar se eles tinham adquirido conhecimento suficiente para concluir o curso.
- Ensino superior artístico e técnico para todo o território nacional.

Em 1901, Epitácio Pessoa, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, deu continuidade às mudanças iniciadas por Benjamin Constant através do Decreto nº 3.890. Essa reforma buscou uniformizar e regulamentar o ensino secundário e superior, estabelecendo normas para exames de admissão e currículos padronizados. Além disso, foram criados mecanismos para a equiparação de instituições particulares às oficiais, permitindo que escolas privadas, mediante cumprimento de requisitos, fossem reconhecidas oficialmente. Apesar dessas iniciativas, a reforma enfrentou desafios na implementação, especialmente devido às diversidades regionais e à resistência de setores tradicionais da sociedade.

As reformas de Benjamin Constant e Epitácio Pessoa foram marcos fundamentais na tentativa de modernizar e laicizar a política educacional brasileira. Essas transformações buscaram romper com modelos tradicionais e estabelecer uma educação voltada para as demandas de um país em transição, mas, ao mesmo tempo, coexistiram com um sistema dominado pelas oligarquias de São Paulo e Minas Gerais. Esse domínio político favoreceu uma educação elitista, com ênfase no ensino secundário e superior, destinados principalmente às classes dominantes, mantendo o *status quo* e restringindo o acesso das camadas populares a um ensino de qualidade.

A descentralização da gestão educacional, que concedeu autonomia aos estados, contribuiu para uma falta de uniformidade nos currículos e na qualidade do ensino, gerando disparidades regionais significativas. Essa fragmentação dificultou a implementação de reformas abrangentes que pudessem beneficiar o país como um todo, evidenciando a ausência de uma política educacional nacional coesa.

Além disso, o foco nas necessidades das elites agrárias fez com que o ensino primário, essencial para a alfabetização e formação básica da população, fosse sistematicamente negligenciado. A escassez de investimentos e a ausência de políticas públicas voltadas à educação básica contribuíram para altos índices de analfabetismo e para a perpetuação das desigualdades sociais.

Nesse contexto, a política do "café com leite" assegurava a alternância de poder entre as elites agrárias de São Paulo e Minas Gerais, reforçando um sistema que privilegiava os interesses dessas classes. No entanto, a década de 1920 trouxe uma crescente insatisfação com esse modelo político, manifesta em movimentos como o tenentismo, que criticavam abertamente a corrupção e a falta de representatividade política, sinalizando a necessidade de mudanças profundas no cenário político e educacional brasileiro.

Em 1924, foi fundado o Instituto do Café do Estado de São Paulo, com o objetivo de controlar a quantidade de café exportado, explorar novos mercados consumidores e oferecer empréstimos e financiamentos aos cafeicultores. Vale destacar que uma parte significativa do financiamento vinha de capital estrangeiro.

A classe média, composta por comerciantes, funcionários públicos, militares e profissionais liberais, que havia sido negligenciada pelos grandes fazendeiros de

café, começou a se envolver mais ativamente na política, manifestando apoio contra o governo.

Vale lembrar que, nas primeiras décadas da República, o voto não era secreto, o que favoreceu o coronelismo, um fenômeno no qual líderes políticos locais ou regionais, conhecidos como coronéis, manipulavam as eleições por meio do voto de cabresto[6] para garantir a vitória de seus candidatos, geralmente representantes das oligarquias. Embora esse sistema estivesse presente em todo o Brasil, ele era especialmente forte nas regiões mais pobres, como o Nordeste. Para votar, era necessário ter mais de 21 anos, mas, analfabetos, soldados, mulheres e membros de ordens monásticas eram excluídos do processo eleitoral.

A década de 1920 também foi marcada por diversos movimentos de contestação ao governo, como a Revolta do Forte de Copacabana (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista, a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924-1927). Esses episódios de insatisfação popular culminaram, em 1930, no fim da República Café-com-Leite.

Durante o governo de Washington Luís (1926-1930), intensificaram-se as diferenças políticas e econômicas entre São Paulo e Minas Gerais, os dois estados mais influentes na política brasileira da época. Com a Crise de 1929 e a Queda da Bolsa de Nova Iorque, os preços do café despencaram no mercado internacional, aprofundando as divergências entre os dois estados. Enquanto São Paulo pressionava por mais subsídios para os cafeicultores, Minas Gerais defendia um redirecionamento dos recursos para outros setores da economia. Essa disputa econômica rapidamente se tornou também uma disputa política.

Essas tensões foram fundamentais para o rompimento da chamada República Café-com-Leite. Em 1929, Washington Luís decidiu romper com esse arranjo ao indicar Júlio Prestes, também paulista, como seu sucessor, em vez de

---

[6] O "voto de cabresto" foi uma prática comum durante a Primeira República no Brasil, caracterizada pelo controle coercitivo dos votos por líderes políticos locais, conhecidos como "coronéis". Esses coronéis, grandes proprietários de terras, exercem influência sobre as eleições, especialmente os trabalhadores rurais, utilizando-se de ameaças, violência ou concessão de favores para garantir que votem nos candidatos por eles apoiados. A ausência de voto secreto na época facilitava essa manipulação, permitindo que os coronéis verificassem e garantissem a lealdade eleitoral de seus subordinados.

apoiar um candidato mineiro. Isso gerou grande insatisfação entre os políticos de Minas Gerais, que passaram a articular uma aliança com a oposição.

Diante desse cenário, Minas Gerais uniu-se ao Rio Grande do Sul e à Paraíba para formar a Aliança Liberal, que lançou a candidatura de Getúlio Vargas à presidência, tendo João Pessoa como vice. O programa da Aliança Liberal defendia, entre outras coisas:

- Voto secreto (para evitar a manipulação eleitoral pelo coronelismo);
- Maior autonomia para os estados;
- Apoio à industrialização e diversificação da economia;
- Melhoria nas condições de trabalho e proteção aos operários.

Apesar da forte oposição, Júlio Prestes venceu as eleições de 1930, mas o resultado foi amplamente contestado pela Aliança Liberal, que denunciou fraudes e manipulações eleitorais. A insatisfação com a vitória de Júlio Prestes foi agravada pelo assassinato de João Pessoa, candidato a vice de Vargas, em julho de 1930. Embora o crime tenha sido motivado por disputas locais na Paraíba, a Aliança Liberal usou o episódio como um símbolo da violência e corrupção do governo.

A comoção popular e o apoio dos militares permitiram a eclosão da Revolução de 1930, que, em outubro de 1930, resultou na deposição de Washington Luís antes mesmo da posse de Júlio Prestes.

Contudo, ainda em 1930, estourou a revolução e Getúlio Vargas, apoiado pelos militares e pela nova classe dirigente, assumiu a Presidência do Brasil, em caráter provisório, até 1934. Continuou na presidência, nos períodos de 1934 a 1937 (Governo Constitucional); de 1937 a 1945 (Estado Novo); e 1951 a 1954 (eleito pelo voto direto).

2.1.3. Revolução de 30 e o Estado Novo (1937 - 1945)

Com a chegada de Vargas ao poder, iniciou-se um processo de centralização do Estado e de reestruturação das políticas públicas. No campo da educação, essa nova direção buscou romper com os legados fragmentados e excludentes da República Velha, marcados por uma educação elitista e regionalizada.

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, houve uma centralização das políticas educacionais, o que permitiu a reestruturação profunda do setor (CUNHA, 2017, p. 58). No ano seguinte, a Reforma Francisco Campos promoveu a padronização dos currículos do ensino secundário e superior, enfatizando a laicização do ensino e a inserção de disciplinas científicas e técnicas. Segundo Arroyo (2013, p. 112), essa reforma foi essencial para adaptar o sistema educacional às exigências de um novo contexto econômico, formando profissionais capacitados para contribuir com o desenvolvimento industrial do país.

A partir de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando de Azevedo, destacou a importância de uma educação pública, gratuita e laica, rompendo com a tradição confessional que até então predominava no ensino brasileiro. No mesmo ano, contrariando o Manifesto, foi implementada a Reforma Francisco Campos, que institucionalizou dois níveis de ensino, dividindo o ensino em secundário e profissionalizante, direcionados, respectivamente, para as elites e para a classe trabalhadora. A principal justificativa para essa diferenciação era a necessidade de qualificar a força de trabalho para atender às demandas do setor industrial. Assim, a educação passou a ser estruturada de forma a preparar futuros empregadores e empregados de maneira distinta.

A Constituição de 1934 marcou um avanço significativo na educação brasileira ao reconhecê-la como um direito social e um dever do Estado. Inspirada pelos debates educacionais da época, especialmente pelas ideias de Anísio Teixeira e do movimento Escola Nova, essa Constituição trouxe princípios fundamentais como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o incentivo à educação profissionalizante e a valorização dos professores. Além disso, estabeleceu que um mínimo de recursos públicos deveria ser destinado pelos entes federativos para garantir o funcionamento da educação, reforçando seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária.

No entanto, com o golpe de Getúlio Vargas em 1937 e a instauração do Estado Novo, houve um retrocesso significativo na política educacional. A Constituição de 1937, inspirada por ideias fascistas e autoritárias, manteve a dualidade educacional, separando o ensino de acordo com a classe social. O ensino secundário era voltado para aqueles que pretendiam ingressar no ensino superior,

isto é, as elites, enquanto o ensino profissionalizante era destinado àqueles que precisavam entrar rapidamente no mercado de trabalho, majoritariamente filhos da classe operária. Além disso, essa Constituição determinava a criação de escolas dentro das indústrias e sindicatos, garantindo que os filhos dos trabalhadores recebessem apenas a formação necessária para desempenhar funções operacionais dentro das fábricas. Dessa forma, o governo utilizava a educação como um mecanismo para evitar a mobilidade social, assegurando a permanência das classes dirigentes no poder e atendendo aos interesses das empresas privadas, que se beneficiavam da abundância de qualificada para o trabalho industrial.

Apesar desse caráter excludente, a Constituição de 1937 manteve algumas conquistas anteriores, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e a criação de instituições importantes, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), que mais tarde se tornaria um dos principais movimentos de resistência ao autoritarismo, e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [7] (INEP), responsável por pesquisas e desenvolvimento de políticas públicas na área da educação.

Dessa forma, a análise dessas duas Constituições evidencia como a educação foi utilizada como um instrumento de disputa política e social. Enquanto a Constituição de 1934 buscava democratizar o ensino e garantir o acesso a todos, a Constituição de 1937 subordinou a educação aos interesses do governo autoritário, reforçando as desigualdades e limitando a ascensão da classe trabalhadora. Esse período da história brasileira demonstra como as políticas educacionais podem tanto ser um meio de promoção da cidadania quanto um mecanismo de manutenção das relações de poder estabelecidas.

A Reforma Capanema, implementada em 1942 durante o governo de Getúlio Vargas, consolidou uma estrutura educacional que atendeu às demandas do mercado de trabalho e reforçou a separação entre a formação da elite dirigente e da classe trabalhadora. As mudanças promovidas pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, foram regulamentadas por diversos decretos-lei conhecidos

[7] O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi criado em 13 de janeiro de 1937, inicialmente com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1938, seu nome foi alterado para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Posteriormente, em 1972, passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Em 2001, recebeu a denominação atual, em homenagem ao educador Anísio Teixeira.

como Leis Orgânicas do Ensino, que reorganizaram os currículos das diferentes modalidades escolares. Entre elas, destacam-se a reforma do ensino industrial (Decreto nº 4.073/1942), do ensino secundário (Decreto nº 4.244/1942), do ensino comercial (Decreto nº 6.141/1943), do ensino normal (Decreto nº 8.530/1946) e do ensino agrícola (Decreto nº 9.613/1946).

Um aspecto central dessa reforma foi a criação de cursos técnicos e industriais, que visavam formar uma mão de obra especializada para atender ao processo de industrialização do país. Como destaca Arroyo (2013, p. 130), essa política educacional contribuiu para a adaptação dos currículos escolares às novas necessidades do setor produtivo, garantindo trabalhadores mais qualificados e, ao mesmo tempo, reforçando a estrutura hierárquica da sociedade. Além disso, o Decreto nº 4.048/1942 instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), reforçando a lógica de uma educação voltada para a preparação técnica dos operários.

Conforme Melo (2012, p. 52), o modelo educacional adotado nesse período tinha um objetivo político claro: harmonizar as tensões entre as classes empresariais e operárias por meio da segmentação do ensino. Enquanto a elite recebia uma formação direcionada à liderança e ao exercício do poder, os trabalhadores eram preparados para funções produtivas, sem estímulo à mobilidade social. Essa abordagem educacional evidenciava o controle estatal sobre a educação, utilizando-a como instrumento para manter a ordem estabelecida.

Outro ponto significativo foi a alteração nos ciclos de estudo, determinada pelo Decreto nº 4.244/1942, que reorganizou a estrutura do ensino secundário. Essas transformações permaneceram em vigor até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que redefiniu os princípios e diretrizes da educação brasileira. Assim, a Reforma Capanema consolidou um modelo que, apesar de modernizar a formação técnica, manteve a separação de classes por meio da educação, reforçando um projeto político que restringia as possibilidades de emancipação da classe trabalhadora.

Essas iniciativas refletem o esforço do governo Vargas em promover uma mudança estrutural na educação, buscando não apenas a modernização técnica,

mas também a construção de um sistema que pudesse contribuir para a emancipação e o desenvolvimento social do país, enfrentando, ainda que parcialmente, os desafios históricos de exclusão e desigualdade.

No âmbito econômico, o período Vargas foi caracterizado por um intervencionismo estatal que procurava direcionar o desenvolvimento e controlar os processos produtivos, o que influenciou diretamente o planejamento educacional. O Estado passou a investir em infraestrutura, criou novas instituições e reformulou os currículos, mas essas iniciativas frequentemente atendiam aos interesses das elites, mantendo a exclusão das camadas mais populares. Assim, mesmo com avanços significativos, as políticas implementadas sob o governo Vargas refletiam uma tensão entre a necessidade de modernização e os legados de desigualdade herdados do período anterior.

2.1.4. República Nova (1945-1964)

As discussões e demandas do período anterior, juntamente com as conquistas do movimento renovador expressas na Lei de 1934, sofreram um enfraquecimento considerável, chegando até mesmo a ser suprimidas pela Constituição de 1937. De acordo com Ghiraldelli Jr. (1994, p. 81), o Estado Novo se desvinculou da responsabilidade pela educação pública através de sua legislação máxima, limitando-se a um papel secundário. A legislação progressista conquistada em 1934, que estabelecia a educação como um direito de todos e uma obrigação dos poderes públicos, foi substituída por um novo texto que isentava o Estado de garantir a manutenção e a expansão do ensino público.

Parafraseando Ghiraldelli Jr. (1994), o Estado demonstrava pouco interesse em oferecer educação pública e gratuita às classes populares, algo evidente na Constituição de 1937, que, ao contrário, acentuava o caráter dual da educação – o ensino público ou privado destinado à classe dominante, e ao povo marginalizado, somente o ensino profissionalizante.

Com o fim do Estado Novo, o país retornou à normalidade democrática, adotando uma nova Constituição. Na área educacional, a Constituição de 1946 resgatou alguns direitos garantidos pela Constituição de 1934 e suprimidos pela

Constituição do Estado Novo. A educação como direito de todos foi claramente reafirmada em seu Art. 166[8]. O Art. 167[9] determinava que o ensino deveria ser ministrado pelos poderes públicos, embora também fosse aberta à iniciativa privada, respeitadas as disposições legais. No entanto, "apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo perdurou até 1961, quando entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (PILETTI, 1996, p. 99).

Entre a aprovação da LDBEN/61, transcorreu um intervalo de 13 anos (1948-1961), durante o qual a luta pela escola pública e gratuita se intensificou. Diversas campanhas populares reivindicavam a ampliação e a melhoria do atendimento escolar, para que, de fato, a norma constitucional de que “a educação é um direito de todos” fosse efetivamente consolidada.

Desde o final da década de 1950, o governo dos Estados Unidos já demonstrava interesse em intervir na política brasileira, mobilizando setores conservadores por meio de organizações estrategicamente ligadas à CIA, como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES). Essas entidades desempenharam um papel crucial na disseminação de ideias anticomunistas e na articulação de setores empresariais e militares favoráveis a um golpe contra o governo democraticamente eleito.

A crise do nacionalismo entre o governo de Getúlio Vargas (1951-1954) e o de Juscelino Kubitschek (1956-1961) refletiu as tensões entre projetos distintos de desenvolvimento para o Brasil. Enquanto Vargas, em seu segundo governo, buscava consolidar um nacionalismo econômico baseado na intervenção estatal e no fortalecimento das empresas nacionais, Juscelino Kubitschek promoveu uma abertura maior ao capital estrangeiro, especialmente na indústria, gerando um deslocamento da agenda nacionalista para um modelo desenvolvimentista mais liberal.

Durante o primeiro ano de presidência (1951), Vargas criou o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de

---

[8] Constituição de 1946. Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

[9] Constituição de 1946. Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Pessoal de Nível Superior Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e em 1954 surgiu a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). No âmbito econômico priorizou a soberania nacional sobre os recursos estratégicos, especialmente no setor energético e petrolífero. O maior símbolo desse projeto foi a criação da Petrobras, em 1953, resultado de forte mobilização nacionalista, sob o lema " O petróleo é nosso".

Além disso, Vargas também adotou medidas protecionistas e buscou limitar a influência do capital estrangeiro em setores considerados estratégicos, o que gerou forte resistência das elites industriais e setores conservadores da sociedade. A crise política e econômica que marcou seus últimos anos de governo, agravada por ataques da imprensa e da oposição, culminou no seu suicídio em 1954, um ato que ficou marcado como uma denúncia contra as pressões externas e internas que ele enfrentava.

No âmbito econômico no governo de Juscelino Kubitschek, houve uma inflexão nesse modelo de nacionalismo econômico. Seu Plano de Metas (1956-1961) propunha uma modernização acelerada do país, com forte incentivo à industrialização, especialmente no setor automobilístico e na infraestrutura. Diferentemente de Vargas, JK apostou na abertura ao capital estrangeiro, permitindo a entrada de grandes multinacionais no Brasil e flexibilizando regras para investimentos externos. A construção de Brasília, símbolo máximo do seu governo, representou a tentativa de modernizar o país e integrá-lo ao cenário global, mas ao custo de um aumento expressivo da dívida externa e da inflação.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61, incorporando princípios como liberdade, nacionalismo, democracia e solidariedade internacional. A lei trouxe avanços significativos, especialmente no ensino primário, ao estabelecer qualificações mínimas para professores e ampliar o número de escolas normais, responsáveis pela formação docente. No entanto, apesar de representar um marco na regulamentação educacional, a LDB também refletia os interesses do mercado internacional, priorizando um ensino humanístico em detrimento do científico, de modo a evitar a formação de concorrência na área tecnológica. Além disso, favorecia o ensino particular em relação ao público, reforçando desigualdades no acesso à educação.

Ainda assim, a lei garantiu o direito à educação formal, o que incentivou as classes populares a se informarem sobre seus direitos e pressionarem para que a legislação fosse cumprida. Essa maior consciência sobre a importância da educação sistematizada contribuiu para a compreensão do processo produtivo, o crescimento profissional e a melhoria salarial dos trabalhadores, gerando inquietação entre as elites dirigentes.

Na década de 1960, a preocupação da elite com a ampliação do acesso à educação cresceu ainda mais com o surgimento de diversos movimentos voltados para a valorização da cultura popular e a alfabetização de adultos. O medo das classes dominantes era de que, ao serem escolarizados, os setores mais pobres da população passassem a participar ativamente das decisões políticas e econômicas do país, ameaçando a ordem social estabelecida. Dentro desse contexto, destacaram-se os Movimentos de Educação Popular, que tinham como objetivo principal a formação crítica dos trabalhadores e sua inserção no debate político. Entre os mais relevantes estavam os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Os Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), utilizavam a arte, especialmente o teatro de rua, como ferramenta para estimular o senso crítico e promover mudanças sociais. Já os Movimentos de Cultura Popular (MCP), originados no Recife, buscavam resgatar valores culturais regionais como meio de alfabetização de adultos, incentivando a socialização do conhecimento através do diálogo. Um exemplo notável desse modelo foi a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada no Rio Grande do Norte, que transformou espaços públicos em salas de aula.

Outro movimento de grande impacto foi o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Igreja Católica e coordenado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Seu foco era a alfabetização e a conscientização popular, utilizando a comunicação como ferramenta para despertar uma visão crítica sobre as condições de trabalho e incentivar transformações sociais.

A efervescência educacional da década de 1960, marcada por iniciativas voltadas à alfabetização e conscientização popular, ocorreu paralelamente a uma profunda crise política que culminaria no golpe de 1964. Em 1962, o educador

pernambucano Paulo Freire desenvolveu, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, um método revolucionário de alfabetização de adultos em apenas 40 horas. Esse trabalho, posteriormente consolidado no livro "Educação como prática da liberdade", propunha um ensino pautado na experiência de vida dos educandos, rompendo com a tradicional memorização mecânica. Como destaca Ribeiro (1984, p. 157), o método freireano estruturava-se em cinco etapas principais: levantamento do universo vocabular dos grupos a serem alfabetizados, seleção das palavras mais significativas dentro desse universo, criação de situações existenciais relacionadas ao cotidiano dos participantes, elaboração de fichas-roteiro para guiar os coordenadores e, por fim, a leitura de fichas com a decomposição fonética das palavras geradoras.

O sucesso da experiência em Angicos demonstrou o potencial transformador da educação ao proporcionar não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento da consciência crítica dos trabalhadores. Inspirado por esses resultados, o governo federal criou, em 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que adotava o método de Paulo Freire como referência para uma política educacional voltada à emancipação social. No entanto, esse avanço coincidiu com um momento de forte instabilidade política.

A crise teve início com a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, que esperava gerar uma comoção popular para forçar seu retorno ao poder com mais autoridade. Contudo, seu plano fracassou, e os militares rapidamente se mobilizaram para impedir que seu vice, João Goulart, assumisse a presidência, alegando que ele representava uma ameaça comunista por suas ligações com sindicatos e movimentos populares. A solução encontrada foi a implantação do sistema parlamentarista, com Tancredo Neves como primeiro-ministro, limitando significativamente os poderes de Goulart. No entanto, em 1963, um plebiscito restaurou o presidencialismo, com 82% dos votos favoráveis, o que conferiu plenos poderes a Goulart e intensificou a insatisfação das elites conservadoras e militares.

Goulart, ao assumir o controle total do governo, propôs uma série de mudanças estruturais conhecidas como Reformas de Base, que incluíam a redistribuição de terras improdutivas, um maior controle estatal sobre o sistema financeiro, a expansão do ensino público e laico e a regulação dos aluguéis urbanos.

Essas propostas alarmaram os setores mais conservadores da sociedade, incluindo banqueiros, grandes empresários, latifundiários, a imprensa e a classe média urbana, que passaram a associá-las ao avanço do comunismo no Brasil. O governo dos Estados Unidos, preocupado com o alinhamento político de Goulart, intensificou sua influência no país, financiando grupos opositores e fortalecendo articulações golpistas.

O medo das elites não era apenas econômico, mas também cultural e educacional. A crescente escolarização das camadas populares, impulsionada por projetos como os Movimentos de Educação Popular, os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), era vista como um risco à manutenção da ordem social vigente. Ao permitir que trabalhadores desenvolvessem consciência crítica sobre suas condições de vida e trabalho, esses projetos desafiavam o status quo e fomentavam a organização política dos setores marginalizados.

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) foi imediatamente extinto, e o governo militar adotou um modelo educacional tecnicista, voltado à formação de classe trabalhadora para o mercado, eliminando qualquer abordagem que incentivasse o pensamento crítico. Assim, a educação deixou de caminhar para ser um instrumento de transformação social e passou a ser utilizada como um meio de controle e manutenção das desigualdades, garantindo a permanência da estrutura de poder das elites. Diante desse cenário, a elite dirigente e os militares intensificaram suas articulações para a deposição de Goulart, contando com o apoio logístico dos Estados Unidos por meio da Operação Brother Sam. Em abril de 1964, o golpe militar foi consolidado, interrompendo o projeto das Reformas de Base e desmontando as iniciativas de educação popular.

A tomada de poder pelos militares em 1964 não apenas violou a soberania nacional, mas também impôs um modelo político alinhado aos interesses norte-americanos no contexto da Guerra Fria. Nesse cenário, a educação foi utilizada como ferramenta de controle social, distanciando-se de propostas emancipadoras e críticas, e alinhando-se aos objetivos do regime autoritário e de seus aliados internacionais. Durante o período militar, as finalidades educativas

foram estabelecidas visando formar sujeitos para concordar com o sistema vigente e preparar mão de obra técnica para o mercado.

2.1.5. Regime Militar e Redemocratização

Com o golpe militar e a instauração da ditadura (1964-1985), o governo brasileiro implementou uma série de mudanças nas políticas públicas, alinhando-as aos interesses norte-americanos. No campo educacional, uma das primeiras medidas adotadas pelos militares foi a assinatura dos Acordos MEC-USAID, estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID. Esses acordos refletiam uma estratégia mais ampla de controle ideológico, “esse controle foi exercido por meio de instituições como a USAID e fundações privadas, que promovem políticas educacionais certificadas aos interesses geopolíticos norte-americanos” (LEHER, 2004, p. 23).

A principal diretriz dos Acordos MEC-USAID era avançar a agenda de privatização do ensino público, o que implicava a redução dos investimentos do governo na educação e o incentivo à expansão do setor privado, condicionados à contratação de consultorias norte-americanas remuneradas com recursos públicos brasileiros, garantindo a influência direta dos Estados Unidos na reestruturação do sistema educacional do país. Além disso, os acordos previam uma reconfiguração curricular, promovendo a redução da carga horária e da importância das ciências humanas, com o objetivo de enfraquecer a formação crítica dos estudantes e também atuou na reforma universitária do ensino público.

A partir de 1964, a educação no Brasil passou a se concentrar na transmissão de conhecimentos pelos professores, sem espaço para discussões políticas. Durante o período da ditadura militar (1964-1985), o desenvolvimento econômico foi impulsionado pela entrada de empresas internacionais e empréstimos de capital estrangeiro. A educação, nesse contexto, adotou uma abordagem pragmática e tecnicista, voltada para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho e fornecer uma força de trabalho qualificada para as indústrias estrangeiras.

As leis educacionais elaboradas nesse período refletiam essa orientação. Para alcançar objetivos imediatos e garantir a segurança nacional, diversas normas foram criadas, como a Lei 4.440/68, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE) e instituiu o salário-educação; a Lei 5.540/68, que promoveu a Reforma Universitária; e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 5.692/71.

Durante o período militar, o Estado introduziu medidas de austeridade e centralização administrativa com o objetivo de modernizar a economia, priorizando o desenvolvimento industrial e tecnológico. Nesse cenário, os recursos públicos foram direcionados, em grande parte, para a expansão e a melhoria do ensino técnico e superior, alinhando a política educacional aos interesses do capital e aos desafios de uma economia global competitiva.

Conforme Cunha (2017, p. 65), o regime militar concentrou esforços para formar profissionais capazes de atender às demandas do mercado, o que impulsionou a privatização do ensino superior, facilitando a emergência de instituições privadas que, muitas vezes, se configuram como alternativas ao sistema público, mantendo o cenário de demanda reprimida no ensino público, mesmo em expansão contraditória. Essa tendência foi acompanhada por uma política de contenção de gastos que foi testada no sucateamento do ensino básico, setor que historicamente deveria ser um direito universal e um instrumento de formação cidadã. Como aponta Saviani (2008, p. 98), a negligência em investimentos essenciais para a educação primária e secundária às desigualdades perpétuas, limita o acesso de grandes parcelas da população a uma educação de qualidade.

Essa dicotomia entre a expansão do setor privado no ensino superior e o enfraquecimento do ensino básico reflete uma lógica de gestão que privilegia a eficiência produtiva e a competitividade, em detrimento de uma educação democrática e emancipadora. Segundo Apple (2006), o modelo neoliberal, ao priorizar a lógica de mercado, converte a educação em um instrumento de reproduzir as desigualdades existentes, onde o acesso e a qualidade do ensino ficam condicionados à capacidade de gerar lucro.

Assim, os interesses de classe se perpetuam, pois enquanto as elites se beneficiam de um sistema educacional que oferece formação de alto nível e

alinhada às demandas do mercado, a maioria da população mantém uma educação que promove um acesso elitista e seletivo ao ensino considerado qualificado, do ponto de vista intelectual, filosófico e artístico-cultural. Durante o regime militar (1964-1985), a educação básica foi ampliada, mas sob forte controle ideológico. Utilizando o aparato jurídico autoritário da ditadura, o regime militar implementou um modelo centralizador de educação, por meio de leis que reformularam o ensino, substituindo a abordagem tradicional por uma educação tecnicista. Essa mudança estava fundamentada nos princípios do racionalismo e da eficiência, seguindo uma lógica militar, com forte controle político e ideológico, que priorizava a organização e a produtividade em detrimento de uma formação crítica e humanística.

Nessa perspectiva, o educador passou a ser tratado meramente como um técnico, treinado para seguir instruções padronizadas, sem espaço para autonomia pedagógica ou reflexão crítica sobre sua prática. Além disso, a ditadura investiu na construção de prédios escolares precários e criou a modalidade de Licenciatura Curta, sob o argumento de suprir rapidamente a demanda por professores. No entanto, essa política resultou na formação de educadores em menor tempo e com menor aprofundamento teórico, comprometendo a qualidade da educação oferecida.

A Constituição de 1967, imposta pelo regime militar, retira a obrigação da União e dos estados de investirem um percentual mínimo na educação, revogando um dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que estabelecia a aplicação de pelo menos 12% do Produto Interno Bruto (PIB) na área educacional. Além disso, a nova Constituição retirou dos estados e municípios a obrigação de destinar 20% de seus orçamentos para a educação, reduzindo ainda mais os investimentos no setor.

Outro impacto significativo da Constituição de 1967 foi a abertura do ensino à iniciativa privada, facilitando a mercantilização da educação no Brasil. Essa medida contribuiu diretamente para o processo de precarização da escola pública, que enfrentou redução de recursos financeiros para sua manutenção e desenvolvimento. Dessa forma, a política educacional da ditadura não apenas limitou o acesso a uma formação de qualidade, mas também aprofundou as desigualdades educacionais, reforçando a elitização do ensino e a exclusão das camadas populares.

Durante este período, observou-se um crescimento quantitativo das universidades brasileiras. No entanto, elas não conseguiam acomodar todos os aprovados nos vestibulares. Para resolver esse problema, foi criado o vestibular classificatório, que limitava o número de vagas por curso. A Lei 5.540/68 determinou que as universidades no Brasil passassem a ter um papel mais amplo, voltado para o desenvolvimento de pesquisa e a formação profissional, com ênfase no ensino de ciências, letras e artes, mas com uma forte ênfase na produção técnica e científica alinhada ao desenvolvimento econômico do país.

No entanto, essa abordagem gerou uma visão utilitarista e instrumental da educação superior, em que a universidade passou a ser vista mais como um recurso para o crescimento industrial do que um espaço de liberdade intelectual e de formação crítica. O foco nas ciências aplicadas e nas necessidades imediatas do modelo econômico do país, muitas vezes, negligenciou o papel da universidade na promoção do pensamento crítico e na reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais, fundamentais para uma sociedade democrática e plural.

A Lei da Reforma Universitária (5.540/68) foi inspirada no Plano Orientador da Universidade de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e no modelo educacional dos Estados Unidos. A reforma resultou de reuniões com representantes americanos e brasileiros, selando um acordo entre o MEC e a USAID. Entre as principais modificações, destacaram-se a criação de cursos de curta duração (2 anos), cursos de licenciatura (4 anos) e a pós-graduação (Mestrado e Doutorado, com duração de 2 a 4 anos adicionais); a implantação de cursos básicos e o sistema de créditos, que dissolvia os cursos seriados e implementava a matrícula por série (FREITAG, 1986, p. 82).

A reforma universitária brasileira não considerou a participação da comunidade acadêmica, tanto do corpo docente quanto discente, ao contrário do que ocorreu em países da Europa, como na França e na Alemanha Ocidental, onde o processo foi democrático. No Brasil, o processo foi ditatorial e autoritário. A urgência nas modificações visava conter o envolvimento político dos estudantes nas questões governamentais. Contudo, os alunos poderiam participar de grêmios universitários e diretórios estudantis, desde que regulamentados e com atividades voltadas para o aprofundamento de estudos e pesquisa científica. O Decreto-Lei

4770 atribuía às autoridades educacionais o poder de desligar ou suspender estudantes envolvidos em atividades consideradas subversivas, ou seja, prejudiciais à segurança nacional. Durante o período de suspensão (três anos), esses estudantes ficavam impedidos de se matricular em qualquer outra instituição de ensino superior do país (FREITAG, 1986, p. 88).

Além disso, houve represálias contra professores e outros funcionários que defendiam e divulgavam ideias comunistas, podendo sofrer demissão ou suspensão de atividades por até cinco anos. Outras inovações no ensino superior incluíram a criação da monitoria, o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os docentes, o vestibular unificado por regiões e classificatório, e o jubilamento, que determinava um prazo máximo para a conclusão do curso superior.

Entre 1968 e 1969, o governo promoveu uma intervenção direta na política educacional, buscando moldar as instituições de ensino de acordo com os critérios imediatos e estratégicos do regime. Isso resultou na implementação de mecanismos excludentes dentro do sistema educacional.) Netto (2006) caracteriza essas mudanças como a política educacional da autocracia burguesa, uma estratégia que busca consolidar o poder das classes dominantes, impondo um controle ideológico-político sobre o sistema educacional, moldando os conteúdos curriculares e as formas de ensino de maneira a manter a hegemonia desses grupos no poder. Esse controle vai além da simples organização das escolas e universidades, estendendo-se à produções culturais como literatura, música, artes e até mesmo a maneira como a história é contada, podendo ser utilizada para reforçar uma narrativa que legitime a ordem social existente.

A política educacional da autocracia burguesa, quando analisada à luz da lógica estatal de gestão capitalista, evidencia uma administração centralizada que privilegia a eficiência produtiva e a formação de mão de obra alinhada às demandas do mercado, em detrimento da participação democrática e da emancipação dos sujeitos. Nesse contexto, a obra *Gestão Democrática e Serviço Social*, de Souza Filho, contrapõe esse modelo autoritário ao ideal de uma gestão participativa, na qual os diversos atores sociais – especialmente aqueles diretamente impactados pelas políticas públicas – têm voz ativa na elaboração e execução dos serviços públicos.

A gestão democrática propõe, portanto, uma ruptura com o autoritarismo e com a lógica de formação de uma mão de obra alienada e controlada pelo mercado. Ao envolver os atores sociais no processo de gestão, cria-se um espaço para a resistência e para a crítica social, permitindo que as políticas públicas sejam desenhadas com uma perspectiva mais justa e inclusiva. Isso implica também em uma reconstrução da educação como um campo de formação cidadã, onde o objetivo não é apenas a qualificação técnica, mas a desenvolvimento humano integral, que permita aos sujeitos se entenderem como protagonistas da transformação social.

Nesse sentido, a Lei 5.692/71, ao ser instituída, revela uma tentativa de consolidar no Brasil um sistema educacional que, ao menos formalmente, visava proporcionar uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano. A Lei estabeleceu entre outros pontos que:

> Art.1 O ensino de 1o e 2o graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

TABELA 2

LDB NA 5.695/71

PRÉ - ESCOLA	3 ANOS	DE 4 A 6 ANOS
1° GRAU (OBRIGATÓRIO)	4 ANOS	DE 7 A 10 ANOS
2° GRAU	4 ANOS	DE 11 A 14 ANOS
ENSINO SUPERIOR	VARIÁVEL	APÓS 18 ANOS

ESTRUTURA DO ENSINO NA LDB 5.695/71 FONTE: VIEIRA, 2002, P.28

A Lei 5.692/71 trouxe inovações significativas para a educação brasileira. Ela integrou a formação acadêmica, com foco na Educação Geral, à formação profissional, com caráter obrigatório. Além disso, estabeleceu um novo formato para o ensino de 1º grau, com oito séries, e para o 2º grau, com três ou quatro séries. A

obrigatoriedade escolar foi ampliada de quatro para oito anos no ensino fundamental. No entanto, a implementação da Lei enfrentou diversos problemas. A desconexão entre os currículos e a realidade dos alunos também foi uma dificuldade, assim como a falta de entrosamento entre escola e mercado de trabalho, o que resultou em má qualificação profissional. O modelo educacional importado dos Estados Unidos não atendeu às necessidades políticas e econômicas do Brasil.

Diante dessas dificuldades, em 1982, foi criada a Lei 7.044/82, que substituiu a ideia de “qualificação para o trabalho” da Lei 5.692/71 por “preparação para o trabalho”. Essa nova legislação desobriga a oferta de cursos profissionalizantes e rompe com a distinção entre educação geral e formação especial, mantendo uma estrutura curricular integrada com núcleos comuns e partes diversificadas.

Durante o regime militar, outras modificações educacionais também ocorreram. Uma delas foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pelo Decreto-lei 5.379/67. O objetivo do MOBRAL era erradicar o analfabetismo e qualificar o trabalhador, mas, ao aplicar o Método Paulo Freire de maneira inadequada, o governo transformou a proposta pedagógica em uma prática conservadora, prejudicando a concretização dos objetivos do método. Além disso, o MOBRAL enfrentou denúncias de corrupção, o que levou à sua extinção e substituição pela Fundação Educar.

A política educacional do período militar, apesar de teoricamente democrática, estava imersa em um regime autoritário que atendia aos interesses da classe dominante, buscando estabelecer uma harmonia social que perpetuava a desigualdade. A Lei 5.692/71, que institucionalizou o Ensino Supletivo, foi uma das estratégias adotadas para ampliar o acesso à educação, mas com um foco restrito, voltado principalmente para a qualificação profissional, sem um comprometimento real com a inclusão e a igualdade educacional. Embora a Lei defendesse princípios como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, ela não conseguia transformar a estrutura educacional em um sistema verdadeiramente igualitário, mas sim reforçava a ideia de que a educação era um instrumento de formação de mão de obra, mantendo a lógica da desigualdade.

Esse modelo de educação, que visava mais a adaptação ao mercado de trabalho do que à emancipação dos indivíduos, se alinha à crítica de Souza Filho,

que observa que a gestão democrática vai além de um formalismo administrativo. Ela deve ser um mecanismo que promova a justiça social e a igualdade substancial. Ao adotar um modelo de administração capitalista e concentrar o poder de decisão em esferas restritas, o Estado acaba reproduzindo as desigualdades históricas, naturalizando as disparidades e limitando o potencial emancipador da educação. Dessa forma, a educação, em vez de ser um meio de transformação social, tornou-se uma ferramenta para otimizar a lógica do lucro e do controle, aprofundando as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Dessa forma, a análise proposta por Souza Filho (2016) embasa a crítica à política educacional imposta pelo modelo capitalista estatal, evidenciando que, enquanto uma gestão democrática propõe a inclusão e a participação efetiva dos diversos segmentos sociais na construção do conhecimento e na formulação de políticas, a autocracia burguesa reforça uma estrutura de poder que legitima e perpetua as desigualdades. Essa tensão entre uma gestão centralizada e a necessidade de democratização dos processos administrativos é fundamental para compreender os desafios atuais na área da educação e para repensar estratégias que visem a transformação do sistema em algo verdadeiramente inclusivo e emancipador.

A transição do Brasil da ditadura militar para a redemocratização foi um processo gradual e marcado por importantes marcos históricos e legais. A partir de 1974, o governo militar iniciou uma política de abertura, também conhecida como “distensão”, que visava suavizar o regime sem comprometer o poder militar. O presidente Ernesto Geisel (1974-1979) começou a liberar gradualmente os presos políticos, mas a repressão ainda era forte e as tensões se mantinham.

Em 1979, a Lei da Anistia foi um marco importante nesse processo. Ela concedeu anistia aos exilados políticos e às pessoas perseguidas pelo regime, permitindo o retorno de figuras da oposição e a reintegração de muitos à vida pública. No entanto, essa anistia não foi total, já que os responsáveis pelas violações de direitos humanos durante o período ditatorial não foram punidos, o que gerou críticas de diversos setores da sociedade.

A partir de 1983, o movimento Diretas Já emergiu como uma mobilização popular significativa, exigindo a realização de eleições diretas para a presidência da

República. Embora tenha conquistado amplo apoio popular, com manifestações em diversas cidades do Brasil, a emenda constitucional que propunha a eleição direta foi rejeitada pelo Congresso Nacional em 1984. No entanto, apesar dessa derrota legislativa, o movimento teve um impacto profundo ao acelerar a abertura política e intensificar a pressão pela democratização do país. A mobilização popular nas Diretas Já e o engajamento nas manifestações representaram um marco crucial no processo de transição do regime militar para um sistema democrático, destacando o papel dos movimentos sociais como agentes influentes nas decisões políticas nacionais (CÂMARA DOS DEPUTADOS,[s.d.]).

Em 1984, ocorreram as eleições indiretas para a presidência da República, nas quais o colégio eleitoral elegeu Tancredo Neves, um político considerado conciliador, que representava tanto a oposição quanto setores do regime militar. (ESTADO DE S. PAULO, 2010)

No entanto, Tancredo Neves faleceu antes de assumir o cargo, e seu vice, José Sarney, assumiu a presidência, o que marcou simbolicamente o fim do regime militar e o início do processo de redemocratização do Brasil . A eleição de Sarney, embora não tenha sido direta, foi um passo importante para a abertura política e a transição democrática, refletindo a crescente pressão popular por mudanças e maior liberdade política.

O maior marco legal dessa transição foi a Constituição de 1988, promulgada em 5 de outubro. Ela estabeleceu os direitos civis, políticos e sociais fundamentais, consolidando o Brasil como um Estado democrático de direito. A Constituição de 1988 garantiu direitos como a liberdade de expressão, os direitos trabalhistas e a participação popular nas eleições diretas, além de ampliar o acesso à justiça. Esse foi o marco definitivo da redemocratização, estabelecendo um novo pacto social e legal para o país, e formalizando a transição para a democracia liberal-burguesa, nas particularidades do capitalismo dependente e periférico.

A transição do nacionalismo econômico para a internacionalização do capital no Brasil ocorreu principalmente na década de 1990, com a adoção de políticas neoliberais que promoveram a abertura econômica e a integração aos mercados globais. O objetivo era atrair investimentos estrangeiros e modernizar a economia, alinhando-se às orientações de instituições financeiras internacionais . Durante o

nacionalismo econômico, o país adotava políticas de substituição de importações e forte intervenção estatal para desenvolver uma economia autossustentável. Contudo, a partir da década de 1990, o Brasil iniciou a liberalização econômica, com a redução de barreiras comerciais, privatização de estatais e flexibilização de regulamentações, visando maior inserção no mercado global .

O Banco Mundial desempenhou um papel significativo nesse processo, fornecendo empréstimos e orientações que incentivaram reformas estruturais e políticas de austeridade. Essas orientações frequentemente enfatizavam a redução do papel do Estado na economia, a privatização de serviços públicos e a implementação de políticas educacionais alinhadas às necessidades do mercado de trabalho. O objetivo era aumentar a eficiência econômica e a competitividade do país no cenário internacional.

No campo da educação, a influência do Banco Mundial levou à adoção de políticas que enfatizavam a eficiência, a mensuração de resultados e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Houve uma ênfase na formação de capital humano, com foco em habilidades técnicas e profissionais que atendem às demandas do mercado globalizado. Essa abordagem resultou em reformas educacionais que buscavam alinhar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma educação mais ampla e crítica.

As tendências imperialistas também influenciaram essa transição, pois países desenvolvidos e instituições financeiras internacionais buscaram expandir sua influência econômica e política sobre países em desenvolvimento, como o Brasil. Isso se manifestou na imposição de políticas econômicas e educacionais que favoreciam os interesses dos países desenvolvidos, muitas vezes em detrimento das necessidades e contextos locais.

Em resumo, a transição do nacionalismo econômico para a internacionalização do capital no Brasil foi marcada por políticas de abertura econômica e reformas estruturais orientadas por instituições como o Banco Mundial. Essas mudanças tiveram um impacto significativo na política educacional, promovendo uma educação voltada para as demandas, não só da classe dominante local, mas do mercado globalizado e alinhada às tendências imperialistas da época.

A partir da década de 1990, sob influência direta do Banco Mundial, a política educacional foi reformulada para enfatizar a educação básica em detrimento do ensino superior, justificando essa mudança pelo argumento de que o investimento em níveis mais altos de escolaridade beneficiava apenas as elites (LEHER, 2004, p. 21). Dessa forma, segundo o autor, a educação foi mínima a uma formação mínima para a inserção no mercado de trabalho, enquanto a produção de conhecimento avançado foi delegada aos países centrais.

A influência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras tem sido um tema amplamente debatido por pesquisadores críticos da educação. A análise apresentada nos documentos revisados, como Banco Mundial: O Novo Senhor da Educação, de Roberto Leher, e A Influência do Banco Mundial na Educação Brasileira: A Definição de um Ajuste Injusto, de Franciel Amorim e Maria Leite, evidencia como esse organismo internacional tem imposto diretrizes que promovem a mercantilização e a privatização do ensino no Brasil.

Leher (2004) destaca que a educação nos países periféricos foi reconfigurada para atender aos interesses do mercado global, priorizando a formação de força de trabalho barata em detrimento de uma educação emancipadora. Segundo o autor, "a reforma educacional preconizada pelo Banco Mundial não tem como objetivo a superação das desigualdades sociais e a emancipação humana, mas sim a adaptação da força de trabalho às exigências do mercado globalizado". Essa diretriz se alinha à teoria do capital humano, promovida pelo Banco Mundial desde a década de 1960, que concebe a educação como um investimento econômico e não como um direito social (FRIGOTTO, 2006).

Amorim e Leite (2019) apontam que o Banco Mundial tem operado no Brasil por meio da concessão de empréstimos condicionados a reformas educacionais que seguem a lógica neoliberal. Essas reformas incluem o enxugamento do financiamento público para a educação, a implementação de avaliações padronizadas de desempenho e a ampliação de parcerias público-privadas.

Em 2017, o Banco Mundial publicou o relatório "Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil", que examina os desequilíbrios fiscais do país e propõe soluções para torná-los mais sustentáveis, protegendo as populações mais vulneráveis. O documento sugere a redução dos investimentos na

educação básica e superior, a flexibilização da contratação e remuneração de professores e a adoção de modelos gerenciais baseados em eficiência e produtividade. Além disso, destaca a necessidade de um diálogo amplo entre governos, movimentos sociais, sindicatos, associações empresariais e outros setores da sociedade civil. A agenda de reformas proposta no relatório tem como foco o crescimento econômico e a inclusão social, visando enfrentar os desafios do desenvolvimento brasileiro e reduzir desigualdades.

Portanto, a atuação do Banco Mundial na educação brasileira deve ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de adequação das políticas públicas aos interesses do capital. O financiamento condicionado e as diretrizes impostas por esse organismo internacional comprometem a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e democrático, reforçando as desigualdades e limitando o potencial transformador da educação.

2.1.6. A política de educação básica na contemporaneidade

A redemocratização e a Constituição de 1988 podem ser vistas como marcos fundamentais que introduziram elementos de gestão democrática no Brasil. Esse período representou uma ruptura com os modelos autoritários do regime empresarial-militar e localizou um novo arcabouço jurídico e institucional baseado na participação, na transparência e na promoção dos direitos sociais. A Constituição de 1988 não apenas estabeleceu a educação como um direito fundamental, mas também determinou que o Estado deve garantir o acesso universal e de qualidade ao ensino, criando mecanismos que, teoricamente, promovam a inclusão e a participação cidadã.

Entretanto, embora a Carta Magna tenha aberto espaço para uma gestão mais democrática, na prática, os desafios persistem, especialmente em relação à efetivação desses direitos e à implementação de políticas públicas que atendem a todas as demandas sociais de forma equitativa. Assim, o processo de redemocratização e a Constituição de 1988 estabeleceram as bases para uma gestão democrática, mas a afirmação dessa democracia depende de sua aplicação

contínua e do enfrentamento das desigualdades estruturais que ainda permeiam o sistema público.

Com o fim da ditadura empresarial-militar, durante o governo Sarney, uma nova Constituição foi promulgada em 1988, e no Título VIII, Capítulo III, Seção I, nos artigos 205 a 214, estavam os princípios, diretrizes e finalidades da Educação Nacional. A Constituição de 1988 trouxe grandes avanços no acesso à educação, destacando que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. A Lei estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, a progressiva universalização do ensino médio gratuito, além de assegurar a educação infantil para crianças de até 5 anos de idade e o atendimento especializado às pessoas com deficiência. O artigo 212 também definiu que a União e os estados aplicariam percentuais mínimos da receita de impostos em educação, estabelecendo um financiamento mais robusto para a área. Sarney também enfrentou o desafio de consolidar o sistema educacional após a redemocratização, mas não houve grandes reformas no setor nesse período.

Nos anos 1990, o governo Collor foi marcado pela implementação de algumas reformas no setor educacional, como a criação dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), com o objetivo de promover a educação em tempo integral. O governo Itamar Franco deu continuidade a alguns programas educacionais, como os Centros de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente (CAICs), que foram uma atualização dos CIACs do governo Collor. Foi durante esse período que o Brasil participou da Conferência Mundial da Educação para Todos (1990), que contribuiu para a formulação do Plano Decenal de Educação para Todos, com metas para erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Nos anos seguintes, houve intensos debates sobre a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que fosse condizente com os princípios estabelecidos pela nova Constituição e que atendesse às necessidades da sociedade democrática. Em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresentou o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi aprovado em 1996, resultando na Lei 9.394/96.

FHC Após o período Collor-Itamar, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foram desenvolvidas novas legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que renovou e modernizou a legislação educacional brasileira. O governo FHC também criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), que atuou no financiamento da educação básica e, em tese, visava garantir recursos para a valorização do magistério. FHC também deu início à expansão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que começou a ser utilizado como mecanismo de avaliação e acesso ao ensino superior.

A organização da educação pública no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito social e um dever do Estado e da família. A educação pública está estruturada em diferentes níveis e modalidades, com competências específicas atribuídas à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. A estrutura compreende a educação básica e a educação superior. A educação básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil, composta por creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), é de responsabilidade dos Municípios. O ensino fundamental, com duração de 9 anos, é dividido em anos iniciais (1º ao 5º ano), administrados majoritariamente pelos Municípios, e anos finais (6º ao 9º ano), cuja responsabilidade é compartilhada entre Estados e Municípios. Já o ensino médio, última etapa da educação básica com duração de 3 anos, é de competência dos Estados.

A educação superior engloba cursos de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa, sendo oferecidos por instituições públicas e privadas. As universidades federais são administradas pela União, enquanto as estaduais e municipais são responsabilidade dos respectivos entes federados. Cada nível da federação possui atribuições específicas. A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), é responsável por definir políticas nacionais de educação, financiar e coordenar a educação superior e programas nacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

orienta os currículos escolares. Os Estados mantêm o ensino médio e colaboram no ensino fundamental, especialmente nos anos finais, além de oferecerem educação técnica e profissionalizante. Os Municípios, por sua vez, são encarregados da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, além de gerenciarem escolas locais e programas de assistência educacional.

Essa lei trouxe diversas inovações, como práticas democráticas na gestão escolar, maior autonomia para as escolas definirem seus projetos pedagógicos e a ampliação do número de vagas para ingresso e permanência dos alunos. Também foram criados programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), além de iniciativas voltadas para a formação dos professores em exercício e a avaliação da qualidade da educação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Embora a LDB tenha proporcionado avanços, como o reconhecimento de estudos fora da escola regular por meio de experiências profissionais, cursos técnicos, educação a distância e atividades extracurriculares. Essa flexibilidade permite que indivíduos que não puderam concluir a educação formal em idade apropriada tenham suas competências e conhecimentos reconhecidos, facilitando o acesso a certificações e a continuidade dos estudos (Art. 24, LDB). A educação brasileira ainda enfrenta grandes desafios, com a persistência das desigualdades sociais e a valorização excessiva do saber teórico em detrimento do prático. Apesar do aumento no número de matrículas, a qualidade do ensino ainda é um problema.

O Censo Escolar de 2002 indicou que 59% dos estudantes que terminaram a 4ª série do Ensino Fundamental não dominavam a leitura e a escrita, e o índice de reprovação nas primeiras séries era três vezes maior do que na América Latina. Fatores internos, como elevado número de reprovações, falta de material didático e desafios da formação docente, e fatores externos, como dificuldades de transporte e a necessidade de trabalho dos alunos, contribuem para o "fracasso escolar".

O governo Lula foi marcado por processos contraditórios de expansão na educação, com a criação de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior. Além disso, o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) foi ampliado, ampliando a

transferência de fundo público para a iniciativa privada e promovendo uma tendência de endividamento estudantil no ensino privado. Lula também foi responsável pela implementação de novas universidades federais e a expansão das vagas para a educação superior. Em 2006, foi sancionada a Lei nº 11.494/2007, que criou o FUNDEB, substituindo o FUNDEF, e garantindo mais recursos para a educação básica.A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) também foi uma conquista importante durante esse período.

A expansão das universidades federais durante o governo Lula (2003-2010) representou um avanço importante na democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil. Com a criação de 11 novas universidades e a ampliação de vagas em instituições já existentes, o número de estudantes matriculados em universidades federais aumentou em quase 60% entre 2003 e 2009 (MEC, 2010). Essa política, especialmente por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), buscou levar o ensino superior para regiões historicamente desassistidas, promovendo a interiorização e reduzindo as desigualdades regionais (Silva, 2012). Além disso, a implementação de políticas como cotas sociais e raciais e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) contribuíram para a inclusão de grupos historicamente excluídos, como estudantes de baixa renda e negros (Santos, 2015).

Contudo, apesar dos avanços, o processo de expansão foi marcado por críticas relacionadas à falta de recursos humanos e materiais, que comprometeram a qualidade do ensino e a infraestrutura das instituições. Muitas universidades enfrentaram dificuldades para contratar professores e técnicos administrativos, resultando em sobrecarga de trabalho para os servidores existentes (Andifes, 2011). Além disso, a criação de novos campi e a ampliação das vagas ocorreram sem investimentos suficientes em infraestrutura, deixando muitas instituições com laboratórios precários, bibliotecas insuficientes e espaços físicos inadequados (Oliveira, 2013).

Apesar do Decreto 7.233/2010, que visava melhorar a gestão dos recursos e aumentar a autonomia das universidades, muitas instituições continuaram enfrentando dificuldades para gerir seus orçamentos de forma eficiente (Brasil, 2010). A falta de recursos específicos para manutenção e investimento limitou a

capacidade das universidades de se adaptar às demandas do ensino superior moderno (Faria, 2016).

A concepção de educação na política brasileira tem sido historicamente marcada por diferentes influências e disputas. A partir das reformas educacionais implementadas com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação passou a ser formalmente reconhecida como um direito de todos e dever do Estado, buscando garantir acesso universal, equidade e qualidade no ensino. Entretanto, essa concepção muitas vezes se alinha a interesses econômicos e produtivistas, conforme evidenciado na influência do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais brasileiras.

A política educacional brasileira, particularmente desde os anos 1990, tem sido orientada para a formação de capital humano, enfatizando a necessidade de capacitação técnica e treinamento profissional para atender às demandas do mercado. Essa abordagem se contrapõe à visão de Paulo Freire, que entende a educação como um processo de libertação e conscientização, capaz de transformar a sociedade ao promover uma leitura crítica da realidade. Enquanto a política educacional do Estado tende a instrumentalizar a educação para o desenvolvimento econômico e a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, Freire (1996) propõe uma educação dialógica e emancipatória, centrada na participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem.

A comparação entre esses dois modelos evidencia as contradições da política educacional brasileira. Enquanto os documentos oficiais defendem a inclusão e a democratização do ensino, as diretrizes neoliberais promovem uma educação gerencialista, voltada para resultados mensuráveis e a otimização dos gastos públicos, frequentemente em detrimento da qualidade da formação oferecida aos estudantes. Assim, a concepção de educação na política brasileira oscila entre um ideal democrático, inclusivo e uma realidade marcada pela manutenção das desigualdades estruturais e pela adequação da formação escolar às exigências do mercado.

Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade à expansão do acesso privatista à educação superior com o ProUni e o FIES, além de ter criado o Sistema de Ensino Superior, com ênfase na inclusão social. Dilma também implementou o

programa Brasil Profissionalizado, visando a qualificação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho. Um dos marcos de sua gestão foi a implementação da Lei nº 12.711/2012, que criou cotas raciais e sociais para acesso ao ensino superior público. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi renovado para o período 2014-2024, com metas voltadas para a universalização do ensino infantil e fundamental, e a qualificação da educação básica.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um conjunto de diretrizes, metas e estratégias que orientam a política educacional do Brasil ao longo de um período determinado, geralmente de dez anos. Instituído pela Lei nº 10.172/2001, e com sua versão atual estabelecida pela Lei nº 13.005/2014, o plano visa garantir o acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, promovendo a equidade e a redução das desigualdades educacionais no país.

A política educacional brasileira é impactada não apenas pelo financiamento, mas também por diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a atualização bienal dos livros didáticos, que visam adequar os materiais pedagógicos às demandas da sociedade contemporânea. Essas mudanças refletem disputas sobre o papel da educação na formação da cidadania e no desenvolvimento do país, evidenciando a complexidade da sua implementação.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas voltadas à universalização do ensino, à melhoria da qualidade educacional e à redução das desigualdades. Entre seus objetivos, destacam-se a ampliação da educação infantil, a implementação da educação integral, a expansão do ensino superior e a valorização dos profissionais da educação. A execução dessas diretrizes ocorre de forma articulada entre os diferentes níveis de governo — federal, estadual e municipal — com o Ministério da Educação (MEC) desempenhando um papel central na coordenação das ações em nível nacional.

Para viabilizar suas metas, o PNE prevê mecanismos de financiamento, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que direciona uma parcela da receita pública para a educação básica. Além disso, exige que União, estados e municípios destinem um percentual do PIB à educação, garantindo recursos suficientes para a implementação das políticas educacionais.

Nesse sentido, programas como o antigo FUNDEF e outras fontes de financiamento desempenham um papel fundamental na sustentação do sistema educacional brasileiro.

A execução do Plano Nacional de Educação (PNE) enfrenta desafios significativos, como a escassez de recursos, dificuldades na gestão educacional e a persistente desigualdade no acesso à educação de qualidade, especialmente em áreas mais vulneráveis. Esses obstáculos evidenciam a necessidade de um financiamento adequado e de políticas públicas eficazes para garantir o cumprimento das metas do plano (Senado, 2023). No entanto, o cenário econômico e político tem exercido grande influência sobre a política educacional, agravando esses desafios.

Durante o governo de Dilma Rousseff, o Brasil enfrentou uma grave crise fiscal, marcada por recessão, inflação crescente e aumento do endividamento público. A estratégia de Dilma para enfrentar essa crise envolvia a manutenção de investimentos públicos em áreas essenciais, como saúde e educação. No entanto, a pressão por ajustes fiscais e a crescente insatisfação popular, somada à instabilidade política, colocaram o governo em uma posição de fragilidade. Esse cenário culminou no impeachment de Dilma Rousseff em 2016, em meio a acusações de manipulação fiscal e descontrole das contas públicas (Senado, 2023).

Com a saída de Dilma e a ascensão de Michel Temer, o cenário político e econômico no Brasil passou por uma mudança significativa. Temer assumiu com a proposta de ajustes fiscais mais rígidos e reformas para tentar estabilizar a economia. A aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 95, conhecida como PEC do Teto de Gastos, em 2016, durante o governo de Michel Temer, estabeleceu um limite para o crescimento das despesas do governo federal, restringindo os investimentos, inclusive na educação, por um período de 20 anos. Essa medida teve impactos diretos sobre o financiamento das políticas educacionais, dificultando a implementação do PNE e agravando as desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro (Câmara dos Deputados, 2023).

Além disso, o governo Temer implementou a Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, que trouxe mudanças profundas na organização e no currículo do ensino médio. A reforma visava aumentar a qualidade da educação

e oferecer aos estudantes mais opções de escolha sobre sua formação. No entanto, gerou intensos debates e críticas, principalmente no que diz respeito aos impactos que teria para a educação pública e para as desigualdades educacionais do país (Portal do MEC, 2024).

Uma das principais modificações introduzidas pela reforma foi a flexibilização do currículo, permitindo que os alunos escolham, a partir do 1º ano do ensino médio, áreas de conhecimento em que desejam se aprofundar. Essas áreas, chamadas de itinerários formativos, incluem linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL,2017). No entanto, do ponto de vista crítico, muitos especialistas e educadores apontam que a reforma não resolve problemas estruturais graves do ensino médio no Brasil e, em muitos casos, pode agravar as desigualdades educacionais.

Uma das principais críticas à reforma é que ela não resolve a questão da qualidade do ensino e não aborda de forma eficaz os fatores que contribuem para o insucesso escolar e a evasão (Ferretti, 2018). A disparidade de recursos e infraestrutura entre as escolas públicas e privadas é um dos principais desafios não resolvidos pela reforma. Além disso, a formação de professores para lidar com a nova estrutura curricular proposta também é uma preocupação constante (Cury, 2019). O baixo nível de aprendizagem já existente nas escolas públicas, especialmente nas regiões mais carentes, foi uma preocupação constante em relação à reforma (Ferretti, 2018).

A reforma também trouxe mudanças significativas no que se refere à ampliação da carga horária. A Lei nº 13.415/2017 estabeleceu que o ensino médio deve ter uma carga mínima de 1.000 horas anuais, com pelo menos 1.200 horas de atividades presenciais nos anos finais. A ampliação da carga horária, embora seja vista como uma forma de melhorar a formação dos estudantes, gerou preocupações, principalmente em relação à falta de infraestrutura e recursos nas escolas públicas, que muitas vezes não têm condições adequadas para oferecer essa carga extra de horas de aula.

Outro ponto de crítica importante é o foco da reforma no ensino técnico e profissionalizante, que tem sido visto como uma forma de preparar os jovens principalmente para o mercado de trabalho, em vez de garantir uma formação

científica e cidadã mais ampla. Anísio Teixeira, um dos principais educadores brasileiros, defendia que a escola deveria ser um espaço de formação integral, não apenas voltado para a produção de mão de obra (Teixeira, 1969). A reforma, ao priorizar itinerários técnicos e a preparação para a profissionalização precoce, gerou um debate sobre se isso está de fato contribuindo para a formação crítica e cidadã dos estudantes ou se está apenas oferecendo uma solução imediata para as demandas do mercado, sem considerar as potencialidades e os interesses dos jovens (Almeida, 2023).

Por fim, a inclusão de disciplinas de caráter técnico e a flexibilização do currículo de ensino médio podem gerar uma fragmentação do aprendizado, com a marginalização das disciplinas tradicionais como filosofia e sociologia, que são vistas como fundamentais para a formação crítica do estudante. O modelo parece não considerar as necessidades de um ensino médio inclusivo, que assegure a universalização do acesso e a qualidade do aprendizado para todos os alunos, principalmente os mais vulneráveis.

A descontinuidade das políticas educacionais entre diferentes governos, como a extinção da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (Sase) em 2019, resultou em uma falha grave no monitoramento e na avaliação dos planos subnacionais, comprometendo a coordenação das ações em nível nacional (Casa de Notícias, 2024). Essa descontinuidade reflete a tensão entre políticas de austeridade e compromissos com a equidade educacional, evidenciando a necessidade de articulação entre os entes federados, transparência na gestão dos recursos e participação da sociedade na elaboração e monitoramento das políticas educacionais (Jota, 2024).

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), a educação pública no Brasil passou por uma série de mudanças e polêmicas que resultaram em um enfraquecimento significativo de políticas educacionais. Embora o governo tenha alegado que as reformas tinham como objetivo tornar a educação mais eficiente, com foco na meritocracia, liberdade acadêmica e parcerias público-privadas, o impacto foi, em muitos casos, negativo para a educação pública, especialmente para universidades federais, institutos de ensino técnico e a educação básica.

Em 2019, o Governo Bolsonaro (2019-2022) anunciou um corte de 30% no orçamento das universidades federais, justificando que essas instituições estavam focadas em "atividades ideológicas" e que o dinheiro deveria ser melhor gasto (G1, 2019). Esse corte foi aplicado sobre gastos não obrigatórios, como água, luz, terceirizados, obras e equipamentos, além de pesquisas (G1, 2019). No ano seguinte, em 2020, houve um novo corte de 18% no orçamento, afetando diretamente as despesas discricionárias das universidades (ADUFC, 2020). As universidades federais sofreram uma redução de R$7,3 bilhões, o que representou uma diminuição de 14,8% em relação ao orçamento anterior (ADUFC, 2020). Os institutos federais também foram afetados, com uma redução de R$1,1 bilhão, correspondente a 7,1% do orçamento (ADUFC, 2020).

Essa redução orçamentária foi justificada pelo governo como uma medida para garantir a eficiência no uso dos recursos, alegando que as universidades públicas estavam gastando recursos de forma ineficiente e que a educação deveria ser mais voltada para a qualificação profissional e o atendimento às demandas do mercado (Fenasps, 2022).

Outro ponto de tensão na política de educação no Governo Bolsonaro tem relação com a educação básica que seria uma prioridade segundo o governo, mas ações efetivas e os investimentos não acompanharam essa retórica (Nova Escola, 2025). A gestão Bolsonaro foi marcada por cortes orçamentários em todas as etapas da educação, desde a creche até a universidade, o que impactou negativamente a qualidade e a acessibilidade da educação básica (CNTE, 2022). O Governo Bolsonaro teve cinco ministros da educação durante seu mandato, o que resultou em uma instabilidade institucional e uma falta de planejamento para a área (Todos Pela Educação, 2022). Além disso, a guerra ideológica nas escolas e a falta de apoio aos estados e municípios durante a pandemia de COVID-19 agravaram a situação (CNTE, 2022).

A crítica constante às ciências humanas também foi um ponto polêmico durante o governo Bolsonaro. O presidente e seus aliados atacaram universidades, professores e pesquisadores que, segundo eles, estariam envolvidos em uma agenda ideológica contrária aos valores tradicionais da família (G1, 2020). Em uma live em 2020, Bolsonaro afirmou: "A única forma de mudar o Brasil é mudando o

ensino nas universidades. Porque o que existe hoje é uma universidade que ensina ideologia marxista" (G1, 2020). Além disso, houve propostas para limitar os recursos para as áreas de ciências sociais, filosofia e antropologia, com base na ideia de que tais disciplinas não seriam essenciais para o desenvolvimento econômico do país (G1, 2020).

A Educação Sexual nas escolas também foi um tema tensionado.O Governo tentou retirar ou modificar programas de educação sexual, como o Programa Saúde na Escola, com o argumento de que essa abordagem seria inapropriada para crianças e adolescentes (VEJA, 2023). Bolsonaro e outros membros de seu governo se opuseram ao que chamaram de "ideologia de gênero", promovendo campanhas contra a abordagem educacional da diversidade sexual e de gênero nas escolas (HRW, 2022).

Essa postura ideológica refletiu uma polarização no debate público sobre o papel da educação no enfrentamento da discriminação e na promoção de direitos humanos. No entanto, em 2023, o Governo Lula retomou a inclusão da educação sexual no Programa Saúde na Escola, anunciando que estudantes do ensino básico voltariam a ter aulas sobre saúde sexual e reprodutiva e prevenção de HIV/IST (O Globo, 2023). Essa retomada foi vista como fundamental para prevenir abusos sexuais, gravidez na adolescência e contração de DSTs (O Globo, 2023).

A gestão Bolsonaro também enfrentou desafios significativos no que diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que continuou sendo uma das principais portas de entrada para as universidades públicas brasileiras. No entanto, o exame passou por várias dificuldades logísticas e críticas à sua organização. Em 2020, o Enem foi adiado diversas vezes devido à pandemia de Covid-19, o que causou confusão e ansiedade entre os estudantes (G1, 2020). Além disso, o exame enfrentou uma série de problemas técnicos, como dificuldades no acesso à plataforma digital e no envio das provas para candidatos que realizaram o exame de maneira digital (G1, 2020).

Durante o governo Bolsonaro, a educação pública sofreu com cortes orçamentários, ataques às ciências humanas e iniciativas como o Future-se, que favoreceram a privatização em detrimento do ensino público. Problemas no Enem e

a perda de autonomia universitária intensificaram a precarização e o enfraquecimento da ciência e do pensamento crítico.

No terceiro mandato de Lula (2023), há um esforço para reverter esses retrocessos e expandir a educação pública e gratuita. No entanto, a recuperação do setor, com foco na qualidade do ensino e na valorização dos professores, ainda enfrenta desafios estruturais e financeiros significativos.

Uma das primeiras ações do governo Lula foi o restabelecimento de programas voltados à democratização do acesso ao ensino superior, como o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). O ProUni, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas para estudantes de baixa renda, foi ampliado para alcançar um maior número de jovens de classes populares. Já o FIES, destinado ao financiamento de cursos superiores pagos, teve a promessa de facilitar o acesso ao crédito estudantil com taxas de juros reduzidas.

Embora esses programas sejam considerados avanços na inclusão educacional, eles reforçam um modelo privatista, pois direcionam recursos públicos para instituições de ensino privadas, em vez de fortalecer as universidades públicas (Cocar, 2024). Críticos apontam que essa abordagem perpetua a dependência do setor privado, desviando investimentos que poderiam ser utilizados na expansão e melhoria das universidades públicas, que garantiriam acesso gratuito e de qualidade para a população (Cocar, 2024).

A política educacional do Governo Lula também possui contradições. Enquanto se vangloria com a meta de criar 3,2 milhões de matrículas em escolas de ensino integral – um investimento anunciado de R$1,7 bilhão para 2023 (Agência Gov, 2024) – a administração simultaneamente impõe cortes absurdos, reduzindo o orçamento da educação em R$42,3 bilhões até 2030 e bloqueando R$332 milhões que poderiam ser revertidos para a área (G1 e CNN Brasil, 2024). Essa disparidade flagrante evidencia que, na prática, o compromisso com a educação é apenas retórica, sacrificando o futuro dos estudantes em prol de medidas financeiramente irresponsáveis.

O Governo Lula (2023-2026) tem como objetivo expandir as escolas de tempo integral, visando melhorar a qualidade do aprendizado e garantir que os alunos de

escolas públicas tenham acesso a uma formação mais completa e diversificada (G1, 2023; O Globo, 2023). O Plano Nacional de Educação (PNE) continua sendo uma ferramenta importante nesse processo, buscando a universalização da educação básica e a melhoria da qualidade do ensino, com foco na valorização dos professores (Agência Gov, 2024).

No entanto, o cenário da educação básica no Brasil continua sendo desafiador. Segundo César Nunes, especialista em políticas educacionais, é preciso que o governo Lula concentre esforços na qualificação dos professores e no fortalecimento da infraestrutura escolar, além de garantir a universalização do acesso à educação básica (Nunes, 2021). Dados do Censo Escolar de 2021 apontam que cerca de 30% das escolas públicas ainda enfrentam problemas de infraestrutura, como falta de material didático e acesso a tecnologias educacionais (Nunes, 2021). Além disso, o desempenho escolar de muitos alunos da educação básica continua abaixo do esperado, com grandes desigualdades no acesso a uma educação de qualidade, especialmente em regiões periféricas e no norte e nordeste do país (Nunes, 2021).

3. Os Colégios de Aplicação dentro da Política de Educação

Em 1945, o Brasil iniciou um processo de redemocratização após o fim da ditadura do Estado Novo, presidida por Getúlio Vargas. Nesse contexto, Eurico Gaspar Dutra foi eleito presidente da República, governando o país de 1946 a 1951. Seu governo foi marcado por um caráter conservador, evidenciado por medidas como a proibição do jogo, o congelamento do salário mínimo, a aliança com os Estados Unidos e o rompimento das relações diplomáticas com a União Soviética (Benites, 2006).

No entanto, logo no início de seu mandato, Dutra tomou decisões consideradas inovadoras para a época, contrastando com seu perfil conservador. Em 1946, ele convocou uma Assembleia Constituinte para elaborar uma nova Constituição, que foi promulgada ainda naquele ano. Essa nova Carta Magna trouxe avanços democráticos significativos, como a liberdade individual, a autonomia dos Estados e Municípios, a liberdade de expressão, a independência dos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), a extinção da pena de morte e a extensão do

direito ao voto para as mulheres (Benites, 2006). Essas medidas refletiram uma tentativa de modernização e democratização do país, apesar das contradições presentes em seu governo.

Foi neste contexto político que os Colégios de Aplicação (CAP) foram criados. Inspirados nas escolas-laboratório dos Estados Unidos, os CAPs surgiram como espaços para integrar ensino, pesquisa e extensão, especialmente na formação de professores. Em 1948, a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) estabeleceu o primeiro Colégio de Aplicação, consolidando esse modelo no país.

Sua origem remonta ao Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, que criou os Ginásios de Aplicação, instituições vinculadas às Faculdades de Filosofia. Esses ginásios foram concebidos como campos de estágio para alunos dos cursos de Didática, proporcionando prática docente em um ambiente escolar real. Os primeiros estudantes dos CAPs eram, em sua maioria, filhos de famílias de classe média e alta, muitas vezes vinculadas a profissionais liberais, professores universitários ou funcionários públicos. Isso ocorria porque os CAPs estavam associados às universidades e, portanto, tinham maior acesso a recursos e infraestrutura, o que os tornava atrativos para famílias com maior poder aquisitivo (Frangella, 2000; Abreu, 1992).

Os alunos dos CAPs eram incentivados a participar de atividades extracurriculares que complementavam sua formação acadêmica. Essas atividades incluíam grupos de estudo, clubes de ciências, atividades esportivas e artísticas, que contribuíam para o desenvolvimento de habilidades sociais e de liderança. Essa abordagem holística da educação era uma característica marcante dos CAPs, diferenciando-os das escolas públicas tradicionais (Abreu, 1992).

No entanto, por estarem associados a universidades, os CAPs tinham acesso a recursos financeiros, infraestrutura e corpo docente qualificado, o que os tornavam instituições de ensino de alta qualidade, mas distantes da realidade das escolas públicas comuns, que enfrentavam escassez de recursos e políticas públicas inadequadas (Parecer CFE 292/62; Portaria nº 959/2013).

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), os CAPs foram ainda mais associados a um modelo educacional voltado para a formação de uma elite intelectual. Esse

período reforçou o caráter elitista dessas instituições, que passaram a servir como centros de experimentação pedagógica para um público seleto, enquanto a maioria dos estudantes brasileiros era relegada a um ensino básico de baixa qualidade. A política educacional da época priorizava a modernização e o desenvolvimento do país, mas de forma centralizada e alinhada aos interesses da classe dominante (Parecer CFE 349/72).

Nas décadas de 1960 e 1970, os Colégios de Aplicação (CAPs) ganharam maior relevância com a Reforma Universitária de 1968, que enfatizou a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Essa reforma consolidou o papel dos CAPs como escolas-laboratório, vinculadas às universidades, mas também trouxe desafios relacionados ao financiamento e à definição de sua função no sistema educacional brasileiro (CUNHA, 2017). Durante esse período, muitos CAPs ampliaram suas atividades, incorporando novos níveis de ensino, como a educação infantil e o ensino fundamental, em consonância com as mudanças nas políticas de educação básica.

No entanto, os CAPs foram criticados por não representarem a realidade da maioria das escolas brasileiras. Por estarem vinculados a universidades e possuírem recursos e condições superiores, eles eram vistos como instituições privilegiadas, distantes das carências enfrentadas pelas escolas públicas. Essa crítica foi reforçada pelo Parecer CFE 349/72, que propôs a realização de estágios na rede pública e particular de ensino, evitando a seleção de escolas que não refletissem o contexto educacional do país.

Com o tempo, o papel dos CAPs foi se transformando. O foco inicial na formação de professores foi sendo diluído à medida que essas instituições passaram a atender também ao público em geral, oferecendo ensino regular para alunos da educação básica. A partir da década de 1970, os CAPs se tornaram mais comuns, principalmente nas grandes capitais, e seu papel se expandiu. Eles passaram a atender uma demanda crescente por vagas no ensino básico, oferecendo uma educação de alta qualidade com forte vínculo às universidades e um currículo voltado para a excelência acadêmica. Nesse período, os CAPs se consolidaram como parte essencial das universidades federais, atuando como escolas-laboratório

para a formação de professores e o desenvolvimento de pesquisas pedagógicas (CUNHA, 2017).

A democratização do acesso aos Colégios de Aplicação (CAPs) no Brasil não possui um marco temporal definido, uma vez que os modelos de ingresso variaram ao longo das décadas, refletindo mudanças nas políticas educacionais e nas demandas sociais. No caso do CAP da Universidade Federal de Sergipe (UFS), por exemplo, o processo seletivo foi iniciado na década de 1960, com a adoção de um sistema baseado em provas de conhecimento, que avaliava os candidatos de acordo com seu desempenho acadêmico. Esse modelo, alinhado com as políticas educacionais da época, refletia uma visão de educação voltada para um público mais restrito, geralmente pertencente às classes mais altas, que possuía condições para se preparar para exames seletivos (Frangella, 2000).

Na década de 1970, como parte de um movimento de expansão marcado pelas exigências do ciclo empresarial-ditatorial, o CAP-UFS adotou o sorteio público como critério de ingresso. Essa mudança visava tornar o acesso ao colégio mais inclusivo, afastando-se da ideia de exclusão por meio da seleção baseada em provas, permitindo que estudantes de diferentes origens sociais tivessem as mesmas oportunidades de ingressar na instituição. O sorteio, com seu caráter aleatório e não discriminatório, foi visto como um avanço na democratização do ensino básico, sendo uma tentativa de reduzir a desigualdade educacional no país (Abreu, 1992).

No entanto, no início da década de 1980, com o retorno de um contexto político mais conservador, o CAP-UFS retomou o sistema seletivo, utilizando novamente provas de conhecimento como critério de seleção. Esse movimento, que reflete a valorização da meritocracia e a ênfase na educação como um mecanismo de ascensão social através do desempenho individual, resultou em um processo seletivo mais restrito e competitivo, alinhado com as políticas educacionais da época, que buscavam privilegiar os estudantes com melhores condições de preparação acadêmica (Cunha, 2017).

Foi apenas em 2009 que o CAP-UFS, como parte de uma tendência crescente de inclusão social e democratização do acesso à educação, implementou

novamente o sorteio público de vagas. Essa mudança foi aprovada com o intuito de garantir uma educação mais acessível e igualitária para todos os alunos, sem distinção de classe social, e representou um marco na tentativa de proporcionar oportunidades educacionais a uma gama mais ampla de estudantes, especialmente aqueles de origens mais humildes, que muitas vezes eram excluídos do acesso a instituições de ensino de qualidade por não ter condições de arcar com os custos de um processo seletivo tradicional.

Com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi reafirmada como um direito fundamental, o que contribuiu para reforçar a importância dos CAPs como instrumentos para democratizar o acesso à educação de qualidade (BRASIL, 1988). Nos anos seguintes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a articulação entre educação básica e superior, destacando os CAPs como espaços fundamentais para a formação docente e experimentação pedagógica (BRASIL, 1996).

No século XXI, a expansão das universidades federais contribuiu para a criação de novos Colégios de Aplicação (CAPs), especialmente em regiões menos favorecidas, reforçando seu papel na promoção da equidade educacional. Essas instituições não apenas desempenham funções de formação docente, mas também oferecem ensino básico de excelência, desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras e promovendo inclusão social (Arroyo, 2013).

Contudo, os CAPs enfrentam desafios contemporâneos, como restrições orçamentárias, adequação às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a necessidade de integração com políticas nacionais de educação básica. Os dados sobre o desempenho dos Colégios de Aplicação (CAPs) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009 revelam uma série de questões que merecem atenção e reflexão.

TABELA 3 – Relação das Universidades e os resultados do IDEB (2009) das turmas de 9° ano do Ensino Fundamental

Universidade Federal (CAP)	Nota IDEB no 9º ano (2009)	Média do Município (2009)
UFPE (Pernambuco)	8,0	2,8
UFJF (Juiz de Fora)	6,5	4,0
UFS (Sergipe)	6,5	2,7
UFU (Uberlândia)	6,4	4,5
UFRJ (Rio de Janeiro)	6,2	3,5
UFRR (Roraima)	5,9	3,8
UFMG (Minas Gerais)	5,8	3,9
UFSC (Santa Catarina)	5,7	4,2
UFG (Goiás)	5,3	3,8
UFPA (Pará)	4,9	3,1
UFRGS (Rio Grande do Sul)	4,7	3,5
UFAC (Acre)	4,7	4,2
UFMA (Maranhão)	4,0	4,0
UFRN (Rio Grande do Norte)	***	3,0

Fonte: Scapaticio (2012)

Um ponto que chama a atenção é a disparidade de desempenho entre os CAPs. O CAP da UFPE, por exemplo, obteve a nota mais alta (8,0), quase três vezes maior que a média municipal (2,8), demonstrando um impacto positivo na qualidade do ensino local. Por outro lado, o CAP da UFMA registrou uma nota IDEB (4,0) igual à média do município, o que sugere que sua atuação não está gerando um diferencial significativo em relação às demais escolas da região. Essa discrepância levanta questões sobre os fatores que contribuem para o sucesso de algumas instituições e as dificuldades enfrentadas por outras, como a disponibilidade de recursos, a formação docente e a adequação às políticas educacionais locais.

Apesar dessas dificuldades, os CAPs continuam a desempenhar um papel essencial na promoção da equidade educacional, especialmente em regiões menos favorecidas. Sua função como espaços de inovação pedagógica e formação docente foi consolidada com a publicação da Portaria nº 959/2013, que estabeleceu diretrizes específicas para essas instituições (Nova Escola, 2020). No entanto, para que possam cumprir plenamente seu papel, é necessário um investimento estratégico e a implementação de políticas públicas mais direcionadas, que garantam a continuidade de seu trabalho e sua integração com as redes públicas de ensino.

Além disso, esses colégios, embora vinculados às universidades, não são contemplados por programas federais de financiamento específicos para a educação básica, como o Fundeb, o que dificulta o acesso a recursos essenciais para sua manutenção e desenvolvimento (Fasubra Sindical, 2024). Essa exclusão de programas de financiamento é um obstáculo que precisa ser superado para garantir a sustentabilidade dessas instituições.

Outro desafio é a sobrecarga administrativa, decorrente da complexidade burocrática associada à gestão dessas escolas. A falta de padronização na administração dos CAPs e a necessidade de alinhamento com as políticas educacionais nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exigem esforços significativos para adaptar currículos e práticas pedagógicas, muitas vezes sem os recursos adequados (Câmara dos Deputados, 2024).

Os CAPs obedecem a princípios e diretrizes fundamentais (Art. 4º), como o desenvolvimento indissociável das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Art. 4º, I), a promoção da formação docente, visando qualificar profissionais críticos e reflexivos (Art. 4º, II), o oferecimento de igualdade de condições para acesso e permanência de estudantes (Art. 4º, III), a realização de atendimento educacional gratuito (Art. 4º, IV) e a integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular (Art. 4º, V). Ao longo de sua história, os Colégios de Aplicação têm desempenhado um papel crucial na formação de professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, oferecendo um ambiente de ensino de alta qualidade e servindo como referência para outras instituições de ensino básico, atuando como importantes centros de referência dentro das universidades brasileiras (CAP-UFPE, 2020).

No século XXI, a expansão das universidades federais resultou na criação de novos CAPs em diferentes regiões do país, incluindo áreas menos favorecidas. Em 1979, existiam 8 colégios de aplicação em instituições federais de ensino superior. Em 2013, esse número aumentou para 17 colégios de aplicação em 16 universidades federais no Brasil. Já em 2022, o Ministério da Educação reconheceu mais 7 unidades como colégios de aplicação, incluindo unidades universitárias federais de educação infantil, totalizando 24[10] colégios de aplicação em universidades federais no país.

Alguns Colégios de Aplicação optam por utilizar denominações diferentes de "Colégio de Aplicação". É o caso do Núcleo de Estudos da Infância (NEDI), vinculado à Universidade Federal de Lavras (UFLA); do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni UFF), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF); da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) e da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), ambas vinculadas à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), entre outras. Essas variações na nomenclatura refletem as especificidades e a organização administrativa de cada instituição, mas não alteram sua função de promover ensino básico e atuar na formação de professores, além de servir como campos de pesquisa e extensão na área educacional.

Ao longo do tempo, essas instituições ampliaram seu papel, indo além da formação de professores e se tornando referências em práticas pedagógicas inovadoras e inclusão social (ARROYO, 2013). No entanto, enfrentam desafios

[10] Os 24 CAPs são: o Colégio de Aplicação da Universidade de Brasília (CAp/UnB), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia (CAp/UFB), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais (CAp/UFMG), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (CAp/UFG), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos (CAp/UFSCar), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CAp/UFSC), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Espírito Santo (CAp/UFES), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Ceará (CAp/UFC), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (CAp/UFMA), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Lavras (CAp/UFLA), o Colégio Universitário Geraldo reis (Coluni/UFF), o Núcleo de Estudos da Infância (NEDI/UFLA), a Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), a Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC/UFCG), a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Paraná (EA/UFPR), a Escola de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (EA/UFG), a Escola de Aplicação da Universidade Federal de São João del-Rei (EA/UFSJ), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp/UFV), a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS), a Escola de Aplicação da Universidade Federal do ABC (EA/UFABC), e a Escola de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (EA/UFS).

como restrições orçamentárias, necessidade de adequação às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e integração efetiva com políticas nacionais de educação básica.

Essa evolução também destaca o papel pioneiro dos CAPs, que, ao integrar ensino, pesquisa e extensão, propõem alternativas que podem servir de modelo para a institucionalização de políticas de assistência à educação básica, fundamentais para a democratização e a qualidade do ensino no país.

3.1. CAp UFPE

Fundado em 10 de Março de 1958, por força do Decreto-Lei n° 9.053 de 12 de março de 1946, o qual determina a criação de “Ginásios de Aplicação” nas Universidades federais, o Colégio de Aplicação da UFPE, então Ginásio de Aplicação, surge inicialmente vinculado à Faculdade de Filosofia, para a qual deveria servir como laboratório, isto é, um espaço para a prática das teorias pedagógicas. Em 1969 recebeu a atual denominação (Colégio de Aplicação), no mesmo momento em que passou por uma ampliação dos níveis de ensino, implantando o equivalente ao atual ensino médio. Só em 1976 é transferido para a Cidade Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, integrado ao Centro de Educação, no qual permanece até os dias atuais.

Segundo seu Projeto Pedagógico, “o CAp/UFPE tem como missão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada” (2016, p. 28), e se entende como instituição social que deve trabalhar por uma sociedade baseada no pleno desenvolvimento e valorização do ser humano. Ser humano este que deve ser “constituído por uma formação humanizada, ética, estética, criativa, espiritual, crítica e autônoma, voltado para o desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração do seu projeto de vida ao projeto coletivo de seus pares” (2016, p.32). Em seus objetivos e missões o CAp/UFPE entende que a formação educacional “não é apenas a formação cognitiva, mas também a formação de uma pessoa que sente, sonha, simboliza, possui valores, relaciona-se” (2016, p.32).

Todos esses entendimentos dialogam com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), legislação que regulamenta a política educacional

brasileira, que determina em seu Art. 3 os princípios norteadores do ensino dos quais parecem ser mais enfaticamente replicados pelo Projeto Pedagógico e Regimento Interno do CAp, os incisos “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

Muito embora as normativas que regulam a política de educação brasileira deixem explícito seu caráter conservador, direcionado para a reprodução e ampliação do sistema capitalista, como argumenta o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), na publicação “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (2013), a política educacional é um espaço de disputa, que a partir de sua universalização que se abrem espaços para a construção de uma educação emancipadora.

Justamente em aproximação a essa orientação contra-hegemônica, o colégio acredita que ter um “papel na formação humana e na formação desse mundo democrático e inclusivo que desejamos.” (2016, p.33) e busca vivenciar esse papel a partir da tríade de ensino, pesquisa e extensão, juntamente com a concepção de escola que a instituição possui. o CAp se compromete em ser uma instituição que deve:

> Acompanhar uma sociedade em permanente transformação, rever constantemente suas práticas pedagógicas, desenvolver os conteúdos numa perspectiva contextualizada, trans e interdisciplinar, interagir com as novas tecnologias, investir na produção intelectual e cultural, incentivar as ações cooperativas e estabelecer soluções éticas e pacíficas para a resolução de conflitos, tendo como norteadora a base legal que regulamenta a Educação Básica, o Ensino Superior e os direitos e deveres dos seus estudantes; contribuindo, assim, para a formação de crianças, jovens e adultos, capacitados para o exercício da cidadania, bem como para a formação de docentes enquanto campo de estágio pautado em uma filosofia inclusiva, cooperativa e emancipatória. Em síntese, reforçamos, esta escola, conhecedora e envolvida com a realidade social que a cerca, colaboradora na formação do cidadão reflexivo, crítico e partícipe, se fortalece quando envolvida pela participação efetiva da comunidade, quando juntas (escola e

> comunidade) buscam alternativas comuns e soluções partilhadas na construção da sociedade desejada: justa, igualitária, democrática e solidária. (Projeto Pedagógico do CAp, 2016, p.35)

O acesso aos Colégios de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAP-UFPE) passou por uma série de mudanças ao longo dos anos, refletindo as transformações na política educacional e as diretrizes de inclusão e democratização do ensino público. Historicamente, o ingresso no Colégio de Aplicação da UFPE era um processo altamente seletivo, com foco no desempenho acadêmico dos candidatos, com provas que avaliavam o conhecimento acadêmico dos estudantes em várias disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática e Redação.

Esse processo seletivo, apesar de ser voltado para a educação pública e gratuita, ainda refletia características de seletividade, com critérios que limitavam o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas ou de contextos de vulnerabilidade social, devido ao alto nível de dificuldade das provas.

Esse modelo de seleção estava alinhado com uma proposta elitista de ingresso, focada em alunos com bom desempenho acadêmico e uma preparação mais voltada para o mercado de ensino superior. O CAp tinha seu público voltado para alunos oriundos de instituições privadas, chegando em 2014 a terem 100% dos seus alunos advindos de ensino particular e com um perfil de famílias de classes média (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016, p. 123), o que só demonstra como o CAp se apresentava como uma verdadeira ilha de excelência, isolado da verdadeira realidade do ensino público brasileiro e pernambucano. Tais elementos demonstram a realidade excludente do ensino do colégio de aplicação e seu processo segregador de acesso ao espaço escolar.

Assim, fica evidente que a ruptura com o conservadorismo e elitismo na educação deve ser um processo contínuo e gradual. Só após várias décadas da redemocratização do país, o CAP-UFPE conseguiu democratizar o acesso à instituição. Até o ano de 2019, conforme informado pela UFPE no Edital de Seleção para os 6ºs Anos (2019), o exame de seleção era utilizado para o acesso ao 6º ano do Ensino Fundamental II e também para candidatos a vagas ociosas ou remanescentes.

É importante frisar que o Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE) fazia parte de uma pequena parcela dos colégios de aplicação que utilizavam provas para selecionar seus alunos. A grande maioria dos CAp 's já adotava o sorteio público como critério de seleção, seguindo as orientações estabelecidas pelo Colégio de Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP). A forma de ingresso no CAp-UFPE foi alterada com a chegada da pandemia de COVID-19 em 2020, quando, devido à necessidade de isolamento social, o colégio passou a adotar o sistema de sorteio público.

Essas mudanças não podem ser analisadas de forma isolada, uma vez que “quando uma instituição de ensino delibera sobre a forma de ingresso discente, concomitantemente está optando pelo perfil de aluno que pretende formar e pelo tipo de ensino a ser ofertado” (BISPO, 2018, p. 61). De acordo com essa perspectiva, as formas de avaliação, especialmente as que envolvem “filtragem realizada pela escola por meio do sistema seletivo, indicam a incorporação de uma cultura reprodutivista que visa à sua manutenção das “melhores”, contribuindo para a classificação em escala concorrencial entre escolas e para a perpetuação das desigualdades sociais” (BOTLER; SILVA, 2019, p. 2-3). Dessa forma, o processo seletivo não apenas reflete a escolha de uma forma de ingresso, mas também está intimamente ligado à reprodução das dinâmicas sociais existentes, com implicações profundas no perfil dos alunos que conseguem acesso à instituição.

Durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19, foi decidido que o sistema de sorteio seria adotado para todas as séries e vagas do Colégio de Aplicação. Essa mudança foi formalizada por meio da Resolução nº 06/2021 do CEPE, que levou em consideração as recomendações das autoridades sanitárias. O principal objetivo da medida era evitar aglomerações e minimizar riscos à saúde da comunidade escolar.

O diretor do CAp, Erinaldo Ferreira do Carmo , contextualiza a adoção do método de sorteio para ingresso em todas as séries a partir da nova resolução.

> “Até 2019, a entrada de novos alunos se dava por meio de provas (língua portuguesa, matemática e redação). A partir de 2020, em virtude da pandemia, tivemos sorteio como forma de ingresso. O sorteio ocorreu por

> três anos consecutivos: 2020, 2021 e 2022”, disse o diretor para o JC PE. (ARAÚJO,2023)

> "Agora, em 2023, o ingresso voltaria a ser por meio de provas. Mas, por meio da avaliação feita pelos docentes e equipe técnica que acompanham os estudantes ingressantes, foi acordado que o modelo pode ser fechado definitivamente. Foi percebido que a capacidade de aprendizagem não mudou com o novo perfil de alunos. O sorteio democratiza o acesso ao colégio , garantindo as mesmas oportunidades a diferentes estratos sociais e oferecendo um ensino de qualidade aos estudantes contemplados no sorteio”, explicou Erinaldo do Carmo. (ARAÚJO,2023)

A Resolução nº 15/2023 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UFPE não apenas define o modelo de ingresso no Colégio de Aplicação, mas também estabelece diretrizes claras e detalhadas sobre vários aspectos importantes do processo seletivo. Entre os pontos destacados, estão o quantitativo de vagas disponíveis, a reserva de vagas para candidatos oriundos de escolas públicas e para aqueles com deficiência, a implementação do processo de sorteio para a distribuição das vagas, e os critérios para eliminação de candidatos durante o processo. Além disso, a resolução também trata da regularização do processo de matrícula, que precisa ser seguido rigorosamente para garantir a inclusão e o direito ao acesso à educação.

Com a implementação dessa nova resolução, houve a revogação de normas anteriores que abordavam o mesmo tema. A Resolução nº 24/2017, que foi elaborada pelo então Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), e a Resolução nº 06/2021, que tratava do ingresso durante o período da pandemia de Covid-19, foram substituídas. Essa mudança reflete a intenção da UFPE de modernizar e aprimorar as diretrizes que regulam o processo seletivo, buscando garantir maior transparência e inclusividade, alinhando-se às necessidades atuais da educação básica e promovendo a democratização do acesso ao Colégio de Aplicação.

A substituição das resoluções anteriores também demonstra um esforço contínuo da universidade para adaptar o processo de seleção às novas demandas sociais e políticas, com a implementação de políticas públicas que favorecem o

acesso de estudantes de diferentes origens socioeconômicas, além de considerar a inclusão de alunos com deficiência, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino público de qualidade. Dessa forma, a Resolução nº 15/2023 marca um momento de renovação das práticas institucionais, consolidando um compromisso mais forte com a igualdade de oportunidades.

Embora tenha representado um avanço significativo para a democratização do acesso ao ensino no CAp-UFPE, a implementação das cotas ocorreu de forma tardia, especialmente quando comparada ao que já estava sendo realizado na universidade desde a promulgação da Lei de Cotas em 2012. Os projetos que disputam a direção da educação brasileira estão claramente refletidos no Colégio de Aplicação, e a resistência em adotar o sistema de cotas no colégio revela, de forma nítida, o público historicamente destinado a esse espaço. Essa resistência também reflete a quem foram direcionados os centros de excelência educacional no Brasil, sejam eles públicos ou privados.

Outro aspecto relevante para a discussão é a ausência de reserva de vagas para pessoas negras, pardas ou indígenas. O critério de raça/cor não é considerado como um fator para concorrer a uma vaga, o que limita a ampliação do debate sobre a verdadeira democratização do ensino no CAp-UFPE. Isso se torna ainda mais problemático quando observamos a formação social do Brasil, que historicamente excluiu a população negra, parda e indígena do acesso a bens essenciais, como a educação, reforçando as desigualdades sociais e raciais.

4. Políticas de Financiamento da Educação Básica no Brasil

4.1. Fundo Público

A relação entre fundo público e política social está atrelada à funcionalidade do Estado no capitalismo, uma vez que o financiamento das políticas sociais depende da capacidade estatal de arrecadação e distribuição de recursos. O fundo público refere-se ao montante de recursos arrecadados pelo Estado por meio de impostos, contribuições e outras formas de receita, os quais são utilizados para

viabilizar políticas públicas, incluindo a educação, saúde, assistência social e previdência (SALVADOR, 2015).

No contexto do capitalismo, o fundo público desempenha uma dupla função: por um lado, garante a reprodução das condições sociais necessárias para a manutenção da força de trabalho e da coesão social; por outro, está sujeito às disputas entre diferentes setores da sociedade, incluindo o capital e o trabalho (BEHRING, 2008). Isso significa que a alocação de recursos para políticas sociais não ocorre de maneira neutra, mas sim dentro de um campo de disputas políticas e econômicas, no qual os interesses das classes dominantes muitas vezes buscam restringir os investimentos em direitos sociais.

Behring (2021) analisa o fundo público a partir da crítica da economia política, enfatizando que seus recursos – oriundos de impostos, contribuições e taxas – são, em última instância, produtos da extração do excedente (mais-valia) no processo capitalista. Para ela, o fundo público integra os mecanismos de reprodução ampliada do capital, funcionando como instrumento de legitimação do Estado burguês, que, ao mesmo tempo em que organiza a economia, participa das disputas de classes e das estratégias de ajuste fiscal e neoliberalismo. Dessa forma, o fundo público não apenas viabiliza a intervenção estatal no mercado, mas também reproduz as contradições inerentes ao capitalismo, como a expropriação da classe trabalhadora e a mercantilização dos direitos sociais.

Por outro lado, Nicholas Davies (2019) apresenta uma perspectiva que, embora não dissociada das condições estruturais do capitalismo, aponta para o potencial transformador do fundo público quando ele é direcionado para o financiamento de políticas sociais. Davies destaca que, ao investir em áreas essenciais – como a educação, saúde e assistência social –, o fundo público pode atuar como instrumento para reduzir desigualdades históricas e promover a inclusão social. Essa abordagem sugere que, ao priorizar os direitos sociais, o Estado pode reorientar a lógica de acumulação capitalista para atender às demandas da população e garantir a efetivação de direitos fundamentais.

Davies (2019) também aponta que a disputa pelo fundo público se intensifica em momentos de crise fiscal, quando governos adotam políticas de austeridade que impactam diretamente o financiamento da educação. Nessas circunstâncias,

observa-se uma tendência à retração do investimento estatal em serviços públicos essenciais, reforçando desigualdades e precarizando o acesso à educação, especialmente para as camadas mais vulneráveis da população.

No caso da educação, a destinação de recursos do fundo público é essencial para assegurar a universalização do ensino, a qualidade da infraestrutura escolar e a valorização dos profissionais da educação. Conforme Saviani (2021), a educação, enquanto direito social, deve ser financiada como prioridade estatal, combatendo as desigualdades históricas que afetam a população trabalhadora. Entretanto, historicamente, observa-se que o financiamento da educação sofre oscilações conforme as diretrizes econômicas adotadas pelos governos, sendo impactado por políticas de austeridade e privatização.

A disputa pelo fundo público reflete as contradições de uma sociedade marcada por interesses conflitantes entre o empresariado e a classe trabalhadora. Ele representa uma arena de disputa entre as classes sociais, sendo continuamente impactado pelos ajustes fiscais e políticas econômicas adotadas pelo Estado. Behring (2021) argumenta que o fundo público é "parte da totalidade no modo de produção capitalista", onde seu uso e destinação são determinados pela luta entre as classes fundamentais.

No contexto educacional, a disputa pelo fundo público se intensificou especialmente após a redemocratização, com a criação de mecanismos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2006. Esses fundos visam distribuir os recursos de maneira mais equitativa, buscando reduzir desigualdades regionais e garantir financiamento contínuo da educação básica.

Contudo, o financiamento da educação enfrenta desafios constantes, especialmente diante das políticas de austeridade. A Desvinculação das Receitas da União (DRU), por exemplo, permitiu que parte dos recursos destinados à seguridade social e à educação fosse utilizada para garantir o superávit primário, beneficiando o mercado financeiro em detrimento do investimento social. Isso demonstra como o fundo público pode ser desviado de sua função social para atender às demandas do capital.

Além disso, a privatização da educação tem sido uma estratégia recorrente nas políticas neoliberais, promovendo a transferência de recursos públicos para o setor privado, por meio de programas como o financiamento estudantil e a abertura de instituições privadas subsidiadas pelo governo. Isso reflete um modelo de Estado que, ao invés de fortalecer a educação pública, incentiva sua mercantilização.

Portanto, a análise do fundo público na educação deve levar em consideração as relações de poder que determinam sua alocação. Como enfatiza Behring (2021), "o fundo público participa de forma direta e indireta no ciclo de produção e reprodução ampliada do capital", demonstrando que sua destinação não é apenas uma questão técnica, mas política e social. Assim, compreender os mecanismos que regulam o financiamento da educação é fundamental para avaliar as possibilidades e os limites da política educacional no Brasil.

4.1.1. FUNDEB

Antes do FUNDEF, o financiamento da educação básica era altamente desigual, pois dependia da arrecadação de cada estado e município. Isso gerava disparidades significativas, especialmente nas regiões mais pobres do país, onde os recursos arrecadados eram insuficientes para garantir um ensino de qualidade. O FUNDEF veio como uma tentativa de corrigir essa distorção. Criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, sendo implementado em 1998. Sua principal finalidade era redistribuir os recursos da educação de forma mais equitativa entre estados e municípios, garantindo um financiamento mínimo para o ensino fundamental e promovendo a valorização dos profissionais da educação.

O financiamento do FUNDEF era composto por uma parcela dos impostos estaduais e municipais, como o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), o Fundo de Participação dos Estados (FPE) e o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), além de contribuições federais. Um dos grandes avanços trazidos pelo FUNDEF foi a garantia de que pelo menos 60% dos recursos arrecadados deveriam ser destinados ao pagamento dos professores, promovendo sua valorização salarial. Isso representou um marco na política educacional do Brasil,

pois estabeleceu, pela primeira vez, um percentual obrigatório de investimento na remuneração dos docentes.

A política de fundos se apresentou, ao longo dos anos, como um grande avanço para o combate das desigualdades financeiras entre os entes federados no tocante ao montante disponível para educação no Brasil, como analisa José Marcelino de Rezende Pinto (REZENDE PINTO,2019, p. 27):

> Antes da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1998, a diferença no gasto por aluno poderia atingir uma razão superior a dez entre as diferentes regiões do país e, mesmo, no interior de um mesmo estado, na comparação entre escolas mantidas pelo governo estadual e aquelas sob responsabilidade dos governos locais. Minimizar essa desigualdade foi um dos motivos da implantação da política de fundos, talvez o seu aspecto mais positivo.

Entretanto, a mudança do FUNDEF para o FUNDEB foi necessária porque o modelo do FUNDEF apresentava limitações que comprometiam a equidade e a efetividade do financiamento da educação básica no Brasil. Embora o FUNDEF tenha sido um avanço ao redistribuir os recursos para o ensino fundamental com base no número de matrículas e garantir um percentual mínimo para a valorização dos professores, ele não era suficiente para atender a todas as demandas da educação pública, pois tinha abrangência limitada ao ensino fundamental, deixando de fora a educação infantil, ensino médio e a educação de jovens e adultos.

O modelo do FUNDEF não reduzia as disparidades regionais de forma eficaz, pois os estados e municípios mais pobres, com baixa arrecadação tributária, ainda tinham dificuldades para financiar sua rede de ensino. Como os recursos eram distribuídos com base apenas na matrícula e arrecadação local, regiões economicamente mais frágeis continuavam com um financiamento menor, perpetuando desigualdades educacionais.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Lei nº

11.494/2007, foi instituído para substituir o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Segundo a legislação, o FUNDEB ampliou sua abrangência para incluir toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2007). Esse fundo é composto por contribuições dos Estados, Distrito Federal e Municípios, além de uma complementação financeira da União para estados mais pobres, garantindo uma redistribuição dos recursos de acordo com o número de matrículas registradas em cada rede de ensino, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado por leis específicas, como a Lei do FUNDEB (BRASIL, 2007). Essa estrutura visa garantir maior equidade no financiamento da educação básica, corrigindo desigualdades regionais e assegurando um investimento mínimo por aluno, além de promover a valorização dos profissionais da educação e o desenvolvimento do sistema educacional público.

De acordo com o artigo 212 da Constituição de 88, a União deve destinar no mínimo 18% de sua receita resultante de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino, enquanto Estados, Distrito Federal e Municípios devem aplicar no mínimo 25% de suas receitas provenientes de impostos, incluindo transferências constitucionais. Esse modelo visa garantir que a educação básica receba recursos suficientes para funcionar de maneira equitativa e eficiente, mesmo em contextos regionais marcados por desigualdades econômicas e sociais.

Os percentuais mínimos estabelecidos no artigo 212 da Constituição Federal de 1988 permanecem inalterados desde sua promulgação, porém foram objeto de subvinculações e desvinculações parciais por meio de outras disposições da própria Constituição e de emendas constitucionais. Um exemplo disso é o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) , que, em sua redação original, determinava que, durante dez anos, o Poder Público destinasse pelo menos 50% dos percentuais mínimos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Segundo Davies (2019) algumas interpretações indicam que cada esfera de governo deveria aplicar metade dos percentuais mínimos previstos, o que significaria que o governo federal deveria investir pelo menos 9% (50% de 18%), enquanto estados, Distrito Federal e municípios deveriam destinar pelo menos 12,5% (50% de

25%). Outras leituras, no entanto, consideram que o termo "Poder Público" abrange o conjunto das três esferas governamentais, o que, para alguns, resultou na desresponsabilização do governo federal, visto que os entes subnacionais já aplicavam grande parte desses recursos no ensino fundamental.

É importante ressaltar que os recursos do Fundeb devem ser aplicados somente em ações de MDE. O artigo 70 da Lei 9.394/1996 (LDB) elenca as ações de MDE :

- Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- Uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- Realização de atividades curriculares complementares;
- Aquisição de mobiliário, laboratórios, equipamentos;
- Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas;
- Manutenção de programas de transporte escolar;
- Aquisição de material didático-escolar;
- Construções, reformas, ampliações.

As receitas destinadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) são classificadas em dois tipos: as vinculadas a percentuais dos impostos e aquelas adicionais ao percentual mínimo. Como a Constituição estabelece a distribuição de parte dos impostos federais para estados, Distrito Federal e municípios, bem como de impostos estaduais para os municípios, o percentual mínimo incide apenas sobre a receita líquida de impostos, ou seja, o montante que permanece com os governos após essa repartição.

No âmbito federal, os impostos que compõem essas receitas incluem os de Importação, Exportação, Renda e Proventos de Qualquer Natureza (IR), Produtos Industrializados (IPI), Propriedade Territorial Rural (ITR) e Operações Financeiras (IOF), além das quotas do Fundo de Participação dos Estados (FPE).

No âmbito estadual, arrecadam o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), o Imposto sobre Transmissão “Causa Mortis” e Doação, além do Imposto de Renda retido na fonte pelos próprios estados. Um aspecto pouco considerado na base de cálculo estadual é o adicional de 2% do ICMS destinado ao Fundo de Combate à

Pobreza, estabelecido pela Emenda Constitucional nº 31/2000 e prorrogado por tempo indeterminado pela Emenda Constitucional nº 67/2010, conforme previsto no artigo 82, parágrafo 1º, do ADCT. Além desses tributos, os estados recebem transferências de impostos federais, como o Fundo de Participação dos Estados (FPE), composto por 21,5% da arrecadação do IR e do IPI, além da compensação financeira prevista na Lei Complementar nº 87/1996 (Lei Kandir), que trata da desoneração do ICMS sobre exportações, a cota-parte de 10% do IPI-exportação e a cota-parte do IOF sobre o ouro.

No âmbito municipal, os impostos que incidem sobre a arrecadação incluem o Imposto sobre a Propriedade Territorial Urbana (IPTU), o Imposto sobre Serviços (ISS), o Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis Inter Vivos (ITBI), o IR retido na fonte e, em alguns casos, o ITR, caso a prefeitura tenha optado por sua arrecadação própria. Os municípios também recebem transferências de impostos federais, como o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), que corresponde a 23,5% da arrecadação do IR e do IPI, a compensação financeira da Lei Complementar nº 87/1996, a cota-parte do IOF-ouro e a cota-parte do ITR. No que se refere às transferências estaduais, os municípios recebem 25% do ICMS, 50% do IPVA e 25% do IPI-exportação.

Nesse sentido, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) tem sido um instrumento central na redistribuição de recursos e na promoção da equidade entre os sistemas de ensino estaduais e municipais. Complementarmente, programas federais como o PNAE e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) garantem apoio à oferta educacional. Além dos níveis convencionais, a educação pública também abrange modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para quem não concluiu a educação básica na idade regular, a educação especial para pessoas com deficiência, a educação profissional e tecnológica, e a educação indígena e quilombola, que respeitam especificidades culturais.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2025) ,os recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) são distribuídos de forma automática (sem necessidade de autorização ou convênios para esse fim) e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e

municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme Art. 211 da Constituição Federal. Ou seja, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base no número de alunos do ensino fundamental e médio.

Apesar da organização bem definida, a educação pública no Brasil enfrenta desafios significativos. Desigualdades regionais refletem diferenças no acesso e na qualidade da educação entre as regiões do país. No Brasil, 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas[11] – o equivalente a 7% da população nessa faixa etária. O Nordeste é a única região com o índice de analfabetismo que chega a ser o dobro da média nacional, como visto no gráfico abaixo :

Fonte : Elaboração própria a partir dos dados do IBGE - Censo Demográfico de

Os dados reforçam o que vem sido debatido desde o início deste trabalho, desde o período colonial até os dias atuais a educação vem sendo usada pelos ideais da elite para se favorecer, assim, os índices negativos relacionados a

[11] O Censo de 2022 traz informações do IBGE sobre taxa de alfabetização (percentual de pessoas que sabem ler e escrever pelo menos um bilhete no idioma que conhecem) e de analfabetismo (percentual de pessoas que não sabem ler e escrever pelo menos um bilhete no idioma que conhecem) da população com 15 anos ou mais de idade.

educação “coincidentemente” estão sempre associados a regiões onde há uma grande concentração de pessoas pobres, negras e periféricas, que historicamente tem seu acesso negado a esses espaços.

Entretanto, o Nordeste tem se destacado na educação básica pública, com exemplos de Pernambuco no ensino médio e do Ceará na alfabetização e ensino fundamental 1. O Nordeste reúne 97 das 100 melhores escolas de anos iniciais do Brasil, segundo dados do Índice Nacional de Educação Básica (Ideb) de 2021. Mais uma vez, o Nordeste se consagra como uma potência do ensino básico público, conquistando 36 das 50 primeiras posições no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2023 para o 9º ano do Ensino Fundamental. No ENEM de 2023, 42% das 60 redações avaliadas com nota mil vieram do nordeste, a maioria saiu dos seguintes estados: Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

Como uma região que possui tantas conquistas e destaques no âmbito educacional também é a região com o maior índice de analfabetismo? A Bahia, estado que mais garantiu redações nota mil no ENEM 2023, paradoxalmente, também possui o maior índice de analfabetismo do país, com 1.420.947 pessoas de 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever, conforme dados do Censo 2022 divulgados pelo IBGE. Essa posição é mantida há pelo menos 31 anos, evidenciando uma problemática estrutural que atravessa questões regionais e as desigualdades socioeconômicas no Brasil.

A taxa de analfabetismo na Bahia em 2022 foi de 12,6%, sendo que o estado foi o que mais reduziu o número de não alfabetizados em termos absolutos, com 308.350 pessoas a menos em comparação com 2010. No entanto, essa redução não foi suficiente para alterar sua posição no ranking nacional, mantendo-se como o estado com o maior contingente de analfabetos.

A análise por grupos específicos revela um cenário ainda mais preocupante. A população indígena apresenta a maior taxa de analfabetismo, atingindo 16%. Além disso, a maioria dos analfabetos (60%) tem 55 anos ou mais, e a taxa é mais elevada entre homens (13,8%) do que entre mulheres (11,5%). Os dados do Censo 2022 mostram que o analfabetismo entre negros é mais que o dobro do registrado entre brancos: 10,1% para pretos e 8,8% para pardos, em contraste com 4,3% entre

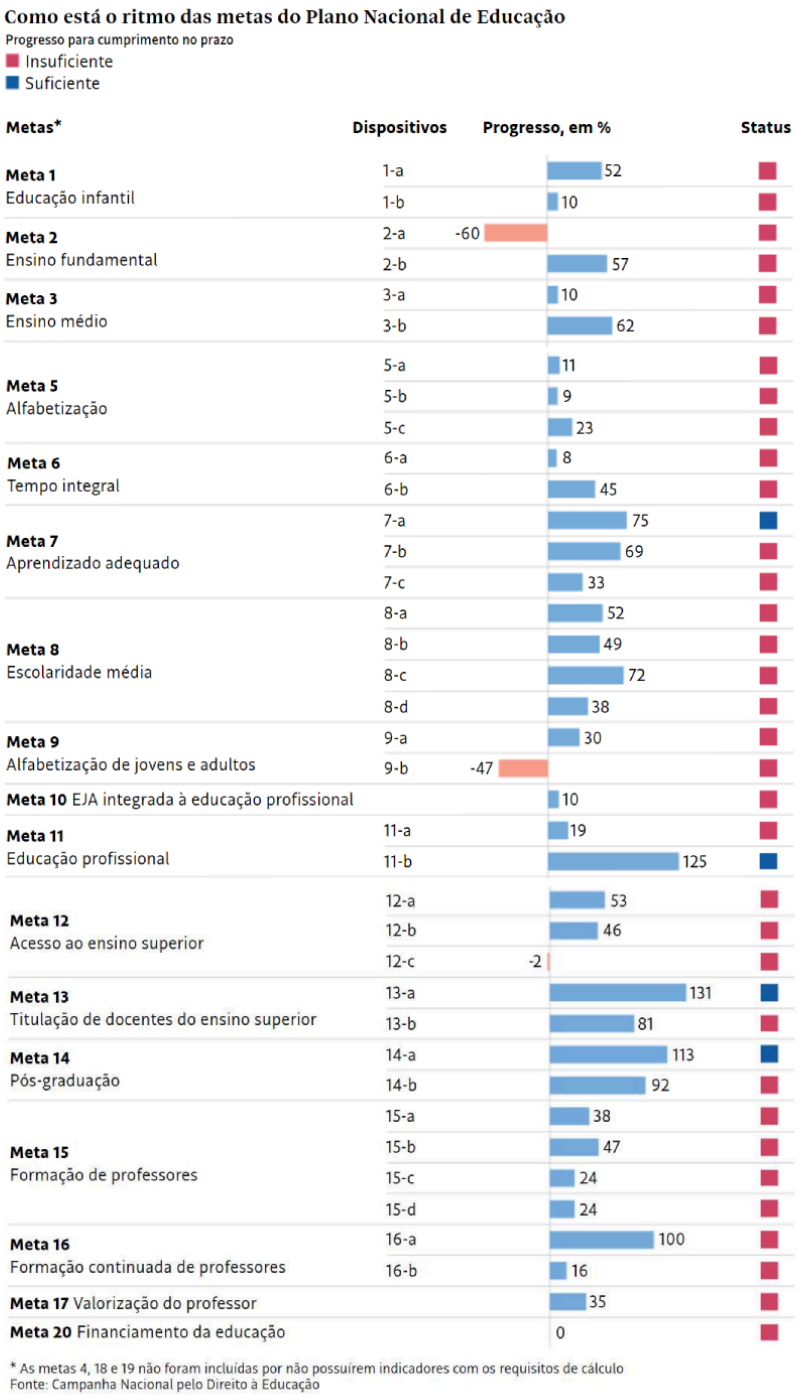
brancos. O levantamento também aponta que, dos 52 milhões de jovens brasileiros de 14 a 29 anos, 18,3% não concluíram o ensino médio, seja por abandono ou por nunca terem ingressado na escola. Desses, 70,9% eram pretos ou pardos, e a principal razão para a evasão foi a necessidade de trabalhar.

O Brasil tratou o analfabetismo com certo descaso, a ponto de intelectuais como Darcy Ribeiro defenderem que a prioridade deveria ser a alfabetização das crianças, pois, ao crescerem, ocupariam cargos produtivos na sociedade, enquanto os idosos, por estarem em uma fase avançada da vida, eventualmente deixariam de compor as estatísticas do analfabetismo (JORNAL USP, 2023). No entanto, mesmo sob essa perspectiva equivocada, a educação infantil ainda não se consolidou como prioridade no país.

Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas específicas que abordem as desigualdades regionais e sociais, garantindo acesso universal à educação de qualidade, especialmente em regiões historicamente desassistidas, como o semiárido baiano, onde municípios como Pedro Alexandre, Coronel João Sá e Ribeira do Amparo apresentam as maiores taxas de analfabetismo do estado.

O Censo 2022 mostrou que o Brasil não conseguiu atingir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e ainda está longe de atingir. Na educação infantil, por exemplo, a Meta 1 do PNE é que 50% das crianças de até 3 anos frequentem a creche, mas apenas 33,9% das crianças dessa faixa etária estavam matriculadas em 2022. Essa meta também aborda que 100% das crianças de 4 a 5 anos devem frequentar a pré-escola, porém, apenas 86,7% das crianças dessa faixa etária estavam matriculadas, em 2022.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) fez um balanço das metas do último PNE (2014-2024) mostrando que somente 4 dos 38 dispositivos de metas da Lei do PNE foram cumpridos.



Entre as 3 metas parcialmente cumpridas (metas 7, 11 e 13) estão aquelas que já estavam avançadas no momento da aprovação da Lei em 2014, não indicando propriamente progresso do sistema educacional. Elas dizem respeito à participação da rede pública na expansão de matrículas da educação profissional e

tecnológica; ao percentual de docentes no ensino superior privado com mestrado e doutorado; ao número de mestres nos país; e ao percentual de professores da educação básica com pós-graduação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2024).

De acordo com o Balanço do PNE 2024, as metas 2, 9 e 12 estão em retrocesso, representando 13% do total, conforme os dispositivos do Plano. A meta 2 tinha como objetivo garantir que 100% da população de 6 a 14 anos tivesse acesso ao ensino fundamental e que pelo menos 95% dos alunos concluíssem essa etapa na idade adequada. No entanto, o acesso universal a essa faixa etária, que já não havia sido alcançado antes da pandemia, foi fortemente impactado a partir do segundo ano da crise sanitária. O índice caiu para um nível inferior ao registrado em 2014 e permaneceu praticamente estagnado desde então. O número de crianças de 6 a 14 anos que não frequentam nem concluíram o ensino fundamental quase dobrou de 2020 para 2021, passando de 540 mil para 1,072 milhão e aumentando ainda mais em 2023, chegando a 1,137 milhão.

Dessas 1,137 milhão de crianças, 150 mil estavam completamente fora da escola, enquanto outras 980 mil frequentavam etapas anteriores ao ensino fundamental. Esse aumento no número de crianças atendidas na educação infantil explica a queda no indicador desde a pandemia (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2024).

No caso da meta 9, a taxa prevista de 93,5% para a alfabetização dos brasileiros em 2015 não foi alcançada no prazo, sendo atingida apenas dois anos depois, em 2017. Nos anos seguintes, o crescimento desse indicador foi extremamente lento, chegando ao pico de 95% apenas em 2021. Segundo os dados da Pnad Contínua do IBGE, em 2023 ainda havia 9,3 milhões de pessoas que não sabiam ler e escrever. Considerando que esse contingente supera a população de diversos países, não há qualquer perspectiva de que o analfabetismo absoluto seja erradicado no ano seguinte (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2024).

Já para atingir a meta 12, seria necessário que, em 2024, o número de pessoas de qualquer idade que frequentam ou já concluíram cursos de graduação

correspondesse a 50% do total de jovens entre 18 e 24 anos (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2024).

A meta 20 do PNE (2014-2024) era de aumentar o investimento em educação pública para no mínimo 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano da lei e para 10% no final do decênio (2024). No entanto, o Brasil não conseguiu cumprir essa meta. Em 2015 e em 2020, o percentual de investimento em educação ficou em 5,1% , bem abaixo do previsto, principalmente devido aos cortes orçamentários e às medidas de austeridade, como a Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os investimentos sociais por 20 anos. (BRASIL, 2023)

Segundo Amaral e Ferreira de Oliveira (2023) a limitação dos gastos públicos imposta pelo governo inviabilizou qualquer perspectiva de ampliação dos investimentos na educação pública, comprometendo não apenas a Meta 20, mas também o conjunto das metas do PNE.

A CNDE (2024), responsável por monitorar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), destacou que a análise de 11 das 20 metas e seis estratégias do plano foi comprometida devido às restrições no acesso aos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), impostas a partir de 2022. Nesses casos, a obtenção das informações só foi possível por meio do Sedap (Serviço de Acesso a Dados Protegidos), um processo burocrático que limitou a disponibilidade e a qualidade dos dados.

Esse cenário confirma a análise de Davies (2011) sobre a baixa confiabilidade de textos acadêmicos e documentos institucionais na definição e contabilização de receitas e despesas educacionais. A desconfiança decorre da falta de padronização nos critérios, dificultando a comparação e análise dos dados, além das restrições de acesso impostas por órgãos como o Inep. O autor destaca ainda a transparência limitada, inconsistências metodológicas e o uso político dessas informações, frequentemente orientado por interesses discricionários.

A pouca confiabilidade se repete em dados lançados pelos governos em suas prestações de contas e formulários do Sistema de

> Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE). Por exemplo, antes de 2007 o governo estadual do RJ não registrou nenhum gasto na misteriosa rubrica "outras", que, no entanto, cresceu exponencialmente de 2007 (R$ 141,8 milhões) a 2013 (R$ 2 bilhões), superando os gastos no ensino fundamental, médio e superior, em anos recentes. (DAVIES, p.675, 2019).

As dificuldades no financiamento da educação no Brasil vão além da escassez de recursos, estendendo-se às lacunas e contradições na legislação educacional, que criam brechas e precedentes para a restrição e a insuficiência dos investimentos no setor. A Lei nº 11.494, que regulamenta o Fundeb, alterou seu escopo original ao permitir que creches, pré-escolas e instituições de educação especial comunitárias, confessionais e filantrópicas – desde que "sem fins lucrativos" e conveniadas com o Poder Público – tenham acesso aos recursos do fundo. Essa flexibilização amplia o alcance do financiamento, mas também levanta questionamentos sobre a priorização do ensino público na alocação dos recursos.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresenta incongruências, como o artigo 69, que estabelece a destinação mínima de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) público, enquanto o inciso VI do artigo 70 permite que esses recursos financiem bolsas de estudo tanto para alunos da rede pública quanto da privada, criando brechas para o direcionamento de verbas a instituições particulares.

Além disso, a redistribuição dos recursos pelo Fundeb, embora essencial para reduzir disparidades, ainda não elimina completamente as desigualdades regionais. Estados e municípios das regiões Norte e Nordeste, que historicamente enfrentam maiores desafios estruturais, frequentemente dependem da complementação da União para garantir o funcionamento das redes de ensino. No entanto, mesmo com esse aporte, muitas localidades ainda encontram dificuldades em oferecer infraestrutura adequada e assegurar uma remuneração justa aos profissionais da educação. Ademais, a gestão dos recursos também se apresenta como um obstáculo, pois a ineficiência administrativa em determinadas regiões compromete a aplicação das verbas e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, as questões legais e financeiras que envolvem o Fundeb e a legislação educacional demonstram que, embora tenham ocorrido avanços, ainda há desafios significativos para garantir um financiamento eficiente e equitativo para a educação pública no Brasil.

Para enfrentar essas questões, o novo FUNDEB, aprovado em 2020 pela Lei nº 14.113/2020, trouxe inovações importantes. Ele tornou o fundo permanente e ampliou a complementação da União de 10% para 23%, gradualmente até 2026. Além disso, estabeleceu novos critérios para distribuição de recursos, priorizando municípios com maior vulnerabilidade socioeconômica. Essa medida busca reduzir as desigualdades educacionais e garantir que estudantes de diferentes regiões tenham acesso a condições semelhantes de ensino.

O repasse de verbas segue uma estrutura descentralizada. A União arrecada tributos e faz a complementação do FUNDEB, garantindo que os Estados e Municípios menos desenvolvidos consigam financiar suas redes de ensino. Em 2023, a complementação da União ao Fundeb totalizou R$38,93 bilhões, conforme dados da Confederação Nacional de Municípios (2023), sendo distribuída com base em critérios de equidade e necessidade local. Os Estados recebem esses repasses e os redistribuem entre suas redes estaduais e municipais, levando em consideração o número de matrículas registradas no Censo Escolar.

Os recursos do Novo FUNDEB, Lei nº 14.113/2020**,** mantém a exclusividade dos gastos com ações de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), conforme definido no art. 70 da LDB, o que implica que os investimentos devem ser direcionados para a remuneração dos profissionais da educação e para a manutenção de bens, infraestrutura e demais despesas que efetivamente contribuam para o aprimoramento do ensino. Nesse sentido, é exigido que, anualmente, pelo menos 70% (aumento de 10% em comparação com o antigo FUNDEB, Lei nº 11.494/2007) dos recursos sejam destinados ao pagamento dos salários dos profissionais da educação, enquanto os outros 30% podem ser aplicados em despesas de capital e outras ações de MDE.

Uma das principais inovações do Novo FUNDEB está na complementação dos recursos pela União, que se dá por meio de três mecanismos específicos: a complementação VAAF (Valor Aluno-Ano Fundeb), a complementação VAAT (Valor

Aluno-Ano Total) e a complementação VAAR (Valor Aluno-Ano Resultado). A distribuição da complementação da união (23%) funciona agora da seguinte maneira: VAAR (2,5%); VAAT (10,5%); VAAF (10%).

A complementação VAAF pode ser utilizada integralmente em qualquer ação de manutenção e desenvolvimento, sem restrição, desde que observadas as diretrizes do art. 70 da LDB. Já a complementação VAAT é destinada especialmente aos entes com baixa capacidade de financiamento, funcionando como um indicador que define o montante investido por aluno na educação básica e reforçando o fundo em municípios e estados que possuem arrecadação limitada. Parte desses recursos é direcionada à educação infantil, buscando assegurar investimentos específicos para creches e pré-escolas, e outra parte é voltada para despesas de capital, como obras e aquisição de equipamentos educacionais. Por sua vez, a complementação VAAR é destinada aos entes que cumprem determinadas condicionalidades e conseguem demonstrar melhoria nos indicadores educacionais previstos em lei, podendo inclusive ser utilizada para a remuneração dos profissionais da educação, embora não integre a base de cálculo dos 70% obrigatórios para essa finalidade.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE,2020) defendia um aumento expressivo na complementação da União, propondo inicialmente que o percentual mínimo fosse de 40%. A justificativa para esse índice maior estava relacionada à necessidade de garantir recursos suficientes para promover uma educação de qualidade, especialmente no que diz respeito à valorização dos profissionais de ensino e à redução das desigualdades regionais. A CNDE enfrentou forte pressão política do governo federal e do então presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia. Essa pressão resultou em “retrocessos” em pontos centrais do projeto, levando a CNDE a recuar da proposta original de 40% para um percentual na casa dos 20%. Esse recuo mostra que houve concessões para viabilizar a aprovação do texto e evitar perdas ainda maiores na tramitação (GLUZ, 2021).

Além do FUNDEB, outras fontes de financiamento da educação incluem tributos vinculados à educação, como a arrecadação de impostos estaduais e municipais, que são obrigados pela Constituição Federal a destinar 25% de suas

receitas para a educação pública. Esse percentual é dividido entre o ensino fundamental, médio e infantil, conforme a demanda local.

No nível municipal, os recursos chegam às escolas por meio do próprio FUNDEB e de programas federais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que destina valores diretamente para as unidades escolares utilizarem em pequenas melhorias, compra de materiais e projetos pedagógicos. Em 2023, o PDDE movimentou cerca de R$3 bilhões, beneficiando milhares de escolas públicas em todo o país. Os recursos recebidos pelas redes de ensino são aplicados principalmente no pagamento de professores e funcionários, manutenção da infraestrutura escolar, transporte e alimentação dos alunos.

O Novo FUNDEB exige que pelo menos 70% de seus recursos sejam destinados à remuneração dos profissionais da educação, garantindo um mínimo de investimento na valorização dos trabalhadores do setor. Essa medida visa assegurar a valorização dos trabalhadores do setor e promover a qualidade do ensino. Contudo, a definição de "profissionais da educação" tem sido objeto de debates e interpretações diversas, especialmente após alterações legislativas recentes.

Originalmente, a Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb, definia os profissionais da educação básica conforme o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo docentes, profissionais de suporte pedagógico direto à docência e aqueles com funções de apoio técnico, administrativo ou operacional. Entretanto, a Lei nº 14.276/2021 ampliou essa definição, incorporando profissionais das funções de apoio técnico, administrativo ou operacional, independentemente da formação específica na área pedagógica. Essa mudança gerou discussões sobre quais categorias profissionais poderiam ser remuneradas com os recursos destinados aos 70% do Fundeb.

Um ponto central nesse debate é a inclusão de assistentes sociais e psicólogos nas equipes multiprofissionais das escolas públicas. A Lei nº 13.935/2019 prevê a presença desses profissionais na rede pública de educação básica, reconhecendo a importância de seu trabalho no ambiente escolar. No entanto, há controvérsias sobre a possibilidade de sua remuneração ser contabilizada dentro dos 70% do Fundeb destinados aos profissionais da educação. A Confederação Nacional de Municípios (CNM,2024) esclarece que a remuneração desses

profissionais deve ser computada na parcela máxima dos 30% do Fundeb, não integrando os 70% reservados aos profissionais da educação.

Essa delimitação gerou insatisfação entre os Conselhos Federais de Serviço Social (CFESS) e de Psicologia (CFP) com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A CNTE (2023) emitiu nota pública reconhecendo a possibilidade da inclusão dos assistentes sociais e psicólogos como uma descaracterização e afronta aos profissionais da educação. Em resposta a essa nota o CFESS em parceria com o CFP, lançou outra nota explicitando sua defesa de que Assistentes Sociais e Psicólogas(os) que atuam na educação básica são trabalhadoras(es) da Educação e devem estar devidamente incluídas(os) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (CFESS; CFP, 2023).

Essa situação reflete uma estratégia mais ampla do Estado que, ao estabelecer critérios e delimitações sobre quais categorias profissionais são reconhecidas e valorizadas dentro do sistema educacional, acaba por reforçar a fragmentação da classe trabalhadora. Em vez de promover uma valorização coletiva de todos os profissionais da educação, cria-se um cenário onde diferentes categorias disputam reconhecimento e recursos, desviando o foco das questões estruturais e das relações hierárquicas que sustentam o sistema educacional e o capitalismo. Como aponta Florestan Fernandes (1975), a estrutura educacional no Brasil é um reflexo das desigualdades sociais mais amplas, funcionando como um mecanismo de reprodução da ordem social que favorece a elite e dificulta a mobilização dos trabalhadores por mudanças estruturais. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2014) destacam que a escola, longe de ser um espaço neutro, opera como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais ao legitimar e naturalizar distinções hierárquicas entre grupos profissionais, consolidando privilégios para alguns e marginalizando outros. Assim, a delimitação imposta pelo Estado sobre quais profissionais são contemplados pelos recursos do Fundeb não apenas aprofunda as desigualdades dentro da educação, mas também impede que os trabalhadores reconheçam sua luta comum contra um sistema que perpetua relações de dominação.

Um ponto crítico levantado por Davies (2019) é a destinação de recursos públicos para instituições privadas por meio de programas como o FIES e o

PROUNI. Ele destaca que essas iniciativas, ao concederem isenções fiscais para universidades particulares, reduzem os investimentos diretos na educação pública, desviando recursos que poderiam fortalecer a rede estatal de ensino.“A apropriação privada do financiamento público fragiliza a educação como direito social, transformando-a em mercadoria sujeita às lógicas de mercado” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020).

O FUNDEB é palco de disputas intensas entre o empresariado, que busca direcionar parte dos recursos para iniciativas privadas, e a classe trabalhadora e movimentos sociais, que defendem sua aplicação exclusiva na educação pública. Essa dinâmica se reflete também no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que tem sido alvo de estratégias privatistas. Entre as principais iniciativas, destacam-se:

- Terceirização de Serviços: Propostas como o Projeto de Lei (PL) 5.595/2020 visam transferir a gestão do PNAE para empresas privadas, colocando em risco a qualidade e a segurança alimentar dos estudantes. Essa prática pode favorecer a introdução de alimentos ultraprocessados, contrariando as diretrizes do Guia Alimentar para a População Brasileira.
- Influência de Corporações: A indústria alimentícia busca promover suas marcas dentro do ambiente escolar por meio de doações e patrocínios que, aparentemente beneficentes, visam consolidar o consumo de produtos ultraprocessados entre crianças e jovens.
- Modificações Legislativas: Há cerca de 30 projetos de lei em discussão na Câmara dos Deputados que buscam alterar o PNAE, como o PL 3.292/2020, que prioriza a compra de leite fluido, e o PL 4.195/2012, que impõe a inclusão de carne suína no cardápio escolar. Essas propostas são criticadas por privilegiar setores produtivos específicos, desvirtuando o objetivo principal do programa

Outro ponto de disputa é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, apesar de ser uma política consolidada de aquisição e distribuição de materiais didáticos para as escolas públicas, também tem sido alvo de interesses privados. Uma das principais questões é a concentração do mercado editorial. O PNLD

movimenta bilhões de reais anualmente, e grandes grupos editoriais dominam o fornecimento de livros didáticos. Essa concentração gera uma dependência das escolas públicas em relação a essas empresas, que muitas vezes priorizam interesses comerciais em detrimento da qualidade pedagógica. A seleção de obras é criticada por privilegiar conteúdos alinhados a perspectivas empresariais, em vez de abordagens críticas e contextualizadas.

O PNLD também abre espaço para a criação de "quase-mercados" no setor público, onde empresas privadas competem por contratos de fornecimento de materiais didáticos. Conforme destacado por Costa (2019), essa lógica de mercado fragmenta o sistema educacional e reduz o papel do Estado como garantidor do direito à educação. Além disso, iniciativas recentes buscam ampliar o uso de materiais digitais e plataformas educacionais privadas, o que pode favorecer conglomerados empresariais em detrimento da autonomia pedagógica das escolas públicas (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020).

O Estado de São Paulo optou por não participar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2024, recusando os recursos federais e adotando materiais digitais e apostilas próprias. Essa decisão, anunciada pela Secretaria de Educação do Estado, foi tomada sem consulta prévia às escolas ou à comunidade educacional, gerando críticas de educadores e especialistas. Segundo reportagem do G1, publicada em 1º de agosto de 2023, o governo paulista decidiu não aderir ao PNLD para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, optando por um material didático 100% digital alinhado ao Currículo Paulista. A decisão foi justificada pela busca de "coerência pedagógica", mas foi criticada por limitar a autonomia dos professores e excluir a diversidade de recursos educacionais oferecidos pelo PNLD.

A Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais destacou que essa foi a primeira vez que o estado de São Paulo deixou de participar do PNLD, programa que existe há mais de 80 anos. Educadores também apontaram problemas práticos, como a falta de infraestrutura para acesso à internet e a dificuldade de muitos alunos em utilizar materiais digitais, especialmente após as experiências negativas durante a pandemia. Essa decisão foi revertida após uma decisão judicial em 16 de agosto de 2023, que determinou a reinserção de São Paulo no PNLD. O juiz Antonio Augusto Galvão de Franca considerou que a retirada

do estado do programa violava o princípio constitucional da gestão democrática da educação, exigindo um debate amplo com a comunidade escolar

As renúncias fiscais são outro fator que prejudica o financiamento educacional. Em 2012, o Brasil abriu mão de R$216,5 bilhões em receitas tributárias, um valor muito superior aos R$66,5 bilhões destinados à educação naquele ano. (DAVIES, p.83, 2017).

A desigualdade tributária entre regiões também é um fator relevante. Estados e municípios possuem capacidades arrecadatórias muito diferentes, o que se reflete na distribuição desigual de recursos para a educação. Enquanto algumas regiões conseguem investir mais no ensino público, outras dependem fortemente da complementação da União, que nem sempre é suficiente para reduzir as disparidades existentes.

Diante desses desafios, Davies (2019) argumenta que a ampliação dos investimentos na educação deve ser acompanhada de mecanismos eficazes de controle e destinação dos recursos. Ele ressalta que não basta aumentar os aportes financeiros; é essencial garantir que os valores sejam utilizados corretamente, evitando desperdícios e corrupção. Para ele, a democratização do financiamento educacional passa pelo fortalecimento do controle social, com maior participação da sociedade civil na fiscalização da aplicação dos recursos.

5. Análise do Financiamento do Colégio de Aplicação da UFPE

O financiamento das escolas públicas no Brasil e dos Colégios de Aplicação (CAPs) apresenta diferenças significativas, principalmente em relação à origem dos recursos, à gestão e às finalidades específicas de cada tipo de instituição. As escolas públicas em geral recebem financiamento majoritariamente através do FUNDEB, que redistribui recursos de impostos arrecadados por estados, municípios e União, com base no número de matrículas (Instituto Unibanco, 2025; Inesc, 2024). A gestão desses recursos é realizada pelas secretarias de educação municipais e estaduais, que os destinam ao pagamento de professores, manutenção das escolas e aquisição de materiais pedagógicos, entre outros (Instituto Unibanco, 2025).

Os CAPs não são financiados pelo FUNDEB e estão excluídos da maioria dos programas do MEC/FNDE, como o Dinheiro Direto na Escola e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Câmara dos Deputados, 2024). Isso torna desafiador para essas instituições atenderem às necessidades de estudantes em condições de vulnerabilidade social, pois não têm acesso a recursos adicionais que poderiam ser utilizados para melhorar a infraestrutura ou oferecer apoio especializado (Câmara dos Deputados, 2024).

Além disso, os CAPs dependem de recursos orçamentários específicos, que vêm em rubrica apartada daquela referente às universidades federais, mas não têm garantia de um montante mínimo por aluno (Câmara dos Deputados, 2024). Essa falta de garantia financeira pode comprometer a estabilidade e a qualidade dos serviços oferecidos por essas instituições.

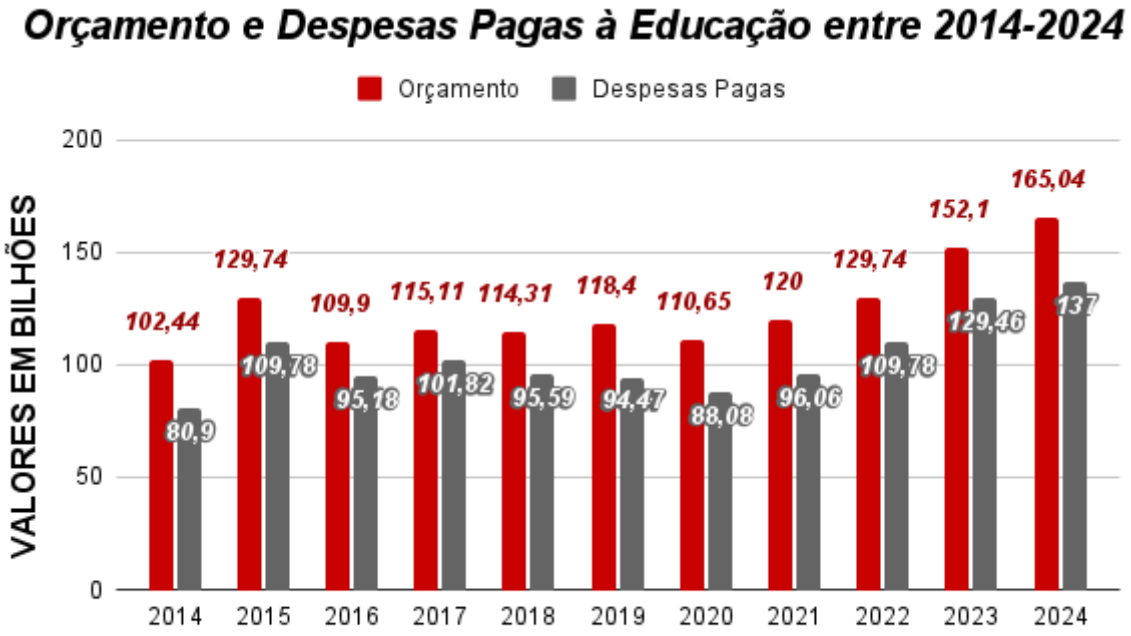
Esse modelo de financiamento tem enfrentado sérios desafios nos últimos anos. Entre 2014 e 2022, o orçamento discricionário das universidades federais caiu de R$13,94 bilhões para R$6,39 bilhões, menos da metade do valor original, mesmo considerando a inflação. Essa redução impacta diretamente os CAPs, que dependem desses recursos para manter a qualidade do ensino e a infraestrutura necessária para suas atividades (O Globo, 2024; Brasil de Fato, 2024).

Em 2023, o orçamento discricionário foi de R$6,2 bilhões, e para 2024, a proposta inicial era de R$5,8 bilhões, mas após pressão da Andifes, o governo prometeu um aumento de R$250 milhões, elevando o valor para R$6,05 bilhões.

Ainda assim, esse montante está longe de atender às necessidades das universidades e, consequentemente, dos CAPs. A Andifes defende um orçamento de R$ 8,5 bilhões para as universidades federais, próximo ao valor de 2017 corrigido pela inflação, mas o orçamento atual está abaixo desse montante.(Andifes, 2024) A limitação de recursos tem levado a problemas como dívidas acumuladas, falta de manutenção adequada das instalações e dificuldades em implementar projetos pedagógicos inovadores (Instagram ADUFRJ, 2024).

A greve de 2024, por exemplo, teve como pautas principais a recomposição do orçamento das universidades federais e a garantia de condições adequadas para o funcionamento das instituições. As conquistas obtidas incluem a promessa de aumento no orçamento, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a qualidade e a sustentabilidade das universidades e dos CAPs. (Sinasefe, 2024)

Os dados do Portal da Transparência mostram que a proposta orçamentária para a educação no Brasil tem aumentado, mas o executado é reduzido. Em 2014, o orçamento era de R$102,44 bilhões, passando para R$129,74 bilhões em 2022 e R$152,10 bilhões em 2023 (Portal da Transparência, 2024). No entanto, as despesas executadas não acompanham integralmente o orçamento aprovado, indicando que há uma diferença entre o planejado e o efetivamente gasto (Portal da Transparência, 2024). Para isso, basta observar os dados do orçamento e das despesas pagas anualmente à política da educação de 2014 até 2024 disponíveis no Portal da Transparência:



FONTE : Elaboração própria a partir dos dados do Portal da Transparência, 2024

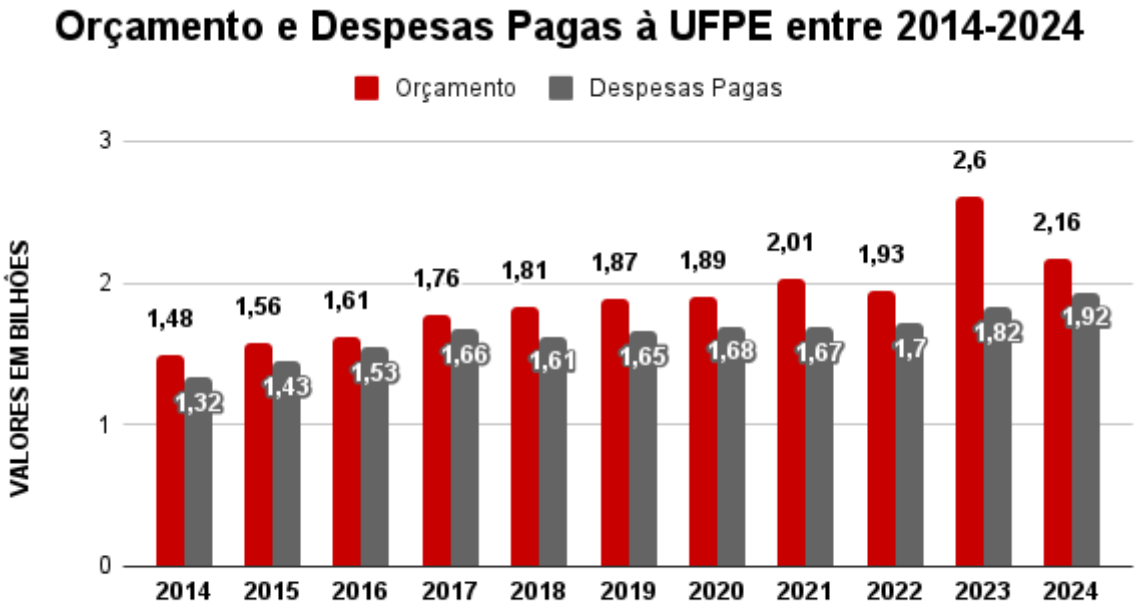
A crise fiscal e política, que culminou no impeachment de Dilma Rousseff, resultou em cortes significativos na educação (El País, 2015; UOL, 2016). Após um período de crescimento, a política de austeridade fiscal adotada a partir de 2016 impactou negativamente as despesas pagas, que diminuíram a cada ano. A aprovação da PEC 95, que estabeleceu um teto para os gastos públicos, também contribuiu para a redução dos investimentos na educação (Senado, 2022).

O ano de 2020 foi particularmente crítico devido à pandemia de COVID-19, que agravou a situação financeira e resultou no menor valor investido diretamente na política de educação durante o período analisado. Desde então, o orçamento planejado tem crescido em relação aos anos anteriores, mas as despesas pagas permanecem abaixo do orçamento planejado para cada ano (Portal da Transparência, 2024).

Os cortes atingiram diversas áreas do setor, desde investimentos em infraestrutura e manutenção de escolas até repasses para programas de apoio à educação, como os vinculados ao FUNDEB. A diminuição dos repasses e o congelamento de recursos justificavam-se sob a necessidade de ajuste fiscal e contenção de gastos, mas geraram críticas intensas por parte de educadores,

gestores e da sociedade civil, que alertavam para os riscos de se comprometer a qualidade do ensino e a equidade no acesso à educação. Além disso, a falta de priorização da educação no orçamento público reflete uma visão que coloca o ajuste fiscal acima do desenvolvimento humano, o que pode ter consequências negativas no longo prazo para o país (CNTE, 2024).

Os cortes orçamentários na educação brasileira, especialmente entre 2014 e 2024, tiveram um impacto significativo nas universidades federais, incluindo a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em 2024, o governo anunciou um novo bloqueio no orçamento da educação, com um total de contenção de despesas de R$13,3 bilhões, afetando diretamente as universidades públicas (Sesunipampa, 2024). Esse corte foi parte de uma estratégia para cumprir as exigências do Novo Arcabouço Fiscal, que estabelece um limite para o crescimento dos gastos públicos (Sesunipampa, 2024).



FONTE : Elaboração própria a partir dos dados do Portal da Transparência, 2024

Entre 2014 e 2019, observa-se um crescimento gradual no orçamento da universidade, saindo de R$1,48 bilhão em 2014 para R$1,89 bilhão em 2019. As despesas pagas seguiram um padrão semelhante, mas sempre abaixo do valor

orçado, revelando uma defasagem persistente entre o que foi planejado e o que de fato foi desembolsado.

O ano de 2020 marca uma leve alta no orçamento, chegando a R$2,01 bilhões, mas novamente com despesas pagas inferiores (R$1,68 bilhão). Esse período foi impactado pela pandemia de COVID-19, que alterou significativamente os investimentos na educação superior.

Nos anos seguintes, a UFPE enfrentou oscilações significativas nos seus recursos. Em 2023, o orçamento saltou para R$2,6 bilhões, o maior da série histórica, mas com despesas pagas de R$1,82 bilhão, evidenciando um subfinanciamento expressivo. Já em 2024, há uma redução no orçamento para R$2,16 bilhões, com despesas pagas um pouco superiores às de 2023, chegando a R$1,92 bilhão.

Os dados indicam uma tendência de subexecução orçamentária, possivelmente decorrente de cortes de repasses, contingenciamentos ou dificuldades administrativas na execução dos recursos. O aumento expressivo da proposta orçamentária em 2023, sem um correspondente crescimento proporcional das despesas pagas, sugere desafios na liberação de verbas ou entraves burocráticos que impedem a utilização total dos recursos. Esse cenário de limitações orçamentárias não afeta apenas o ensino superior, mas também outras instituições vinculadas às universidades federais, como os Colégios de Aplicação (CAPs), que dependem financeiramente das universidades às quais estão vinculados.

Inicialmente, quando os CAPs foram instituídos, não se destinou uma fonte exclusiva de financiamento para sua manutenção, o que os tornou dependentes dos repasses das universidades às quais estavam vinculados (Ufma, 2024). Essa falta de previsão orçamentária obrigou as instituições de ensino superior a dividirem sua verba para cobrir os custos adicionais decorrentes da manutenção desses colégios, sem que houvesse um aumento proporcional no orçamento (Ufma, 2024). Dessa forma, a restrição orçamentária observada nas universidades federais impacta diretamente o funcionamento dos CAPs, que continuam a enfrentar desafios para garantir recursos suficientes e oferecer uma educação de qualidade.

Posteriormente, com o intuito de suprir essa lacuna, foi criado em 1995, o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições

Federais de Ensino Superior (CONDICAP), (Sua Escola Tem História, 2024). O CONDICAP atua como representante dos CAPs e de outras instituições federais, também realiza repasses financeiros para os Colégios de Aplicação. Seu objetivo é fortalecer a identidade dessas instituições, promover a troca de experiências e o desenvolvimento de projetos conjuntos, além de defender seus interesses junto aos órgãos governamentais e à sociedade (CONDICAP, 2025).

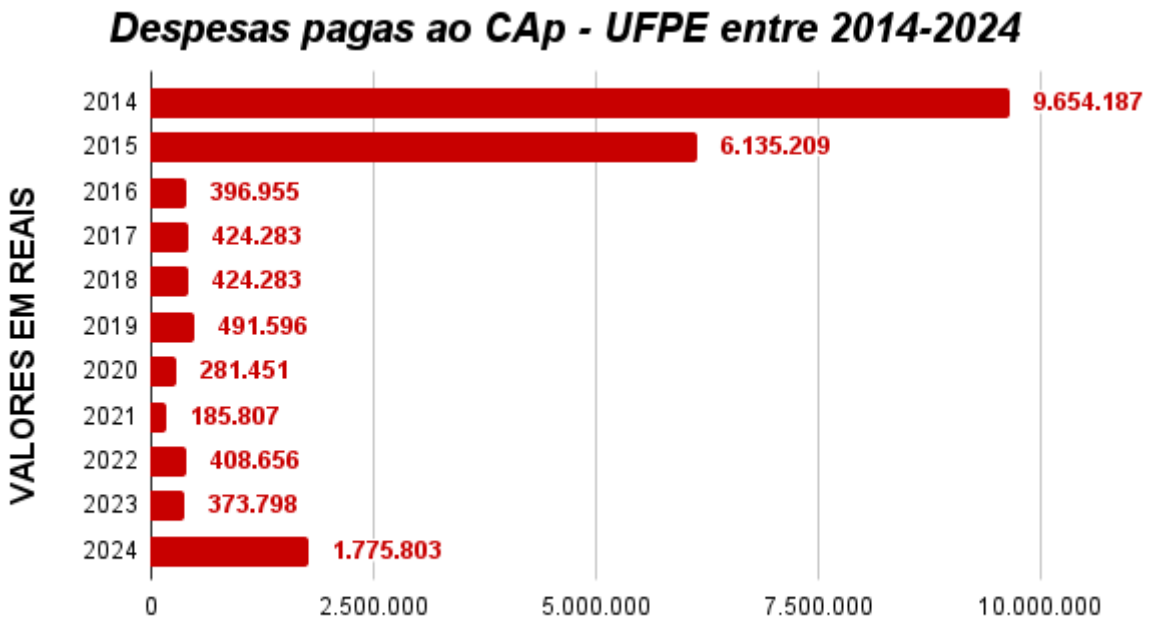
Contudo, a verba disponibilizada pelo CONDICAP é insuficiente para cobrir todas as despesas, fazendo com que as universidades continuem a complementar os recursos necessários (Sua Escola Tem História, 2024). É importante ressaltar a falta de transparência e acessibilidade aos dados sobre os repasses do CONDICAP para os Colégios de Aplicação. Atualmente, a seção de documentos do site oficial do conselho disponibiliza apenas arquivos inacessíveis ou corrompidos, o que dificulta a obtenção de informações detalhadas sobre o financiamento dessas instituições. Essa ausência de dados compromete a análise da distribuição dos recursos e a fiscalização da aplicação dos investimentos destinados aos CAPs.

Além disso, a inexistência de um Grupo de Trabalho (GT) específico dentro do CONDICAP voltado ao financiamento dos Colégios de Aplicação agrava ainda mais essa situação. Embora o conselho tenha discutido pautas fundamentais, como currículo, formação docente e educação inclusiva, a ausência de um GT que trate diretamente da questão orçamentária impede um acompanhamento sistemático dos repasses e a construção de estratégias para garantir a sustentabilidade financeira dessas instituições. Essa lacuna acaba reforçando a dependência orçamentária dos CAPs em relação às universidades às quais estão vinculados, sem um planejamento financeiro próprio que garanta a continuidade de suas atividades.

Além disso, os CAPs enfrentam desafios significativos devido à exclusão dos principais programas do Ministério da Educação (MEC) – como Educação Conectada, Dinheiro Direto na Escola, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e Saúde na Escola – que são destinados prioritariamente às redes estaduais e municipais (Câmara dos Deputados, 2024). Essa restrição limita a capacidade dos CAPs de atender adequadamente às demandas dos alunos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social ou com necessidades educacionais especiais. Conforme salientou a deputada Dandara Tonantzin (PT-MG), "a falta de

acesso a esses programas torna muito desafiador o atendimento aos estudantes da educação especial e aos alunos em condições de vulnerabilidade" (Câmara dos Deputados, 2024). Ademais, por não serem contemplados pelo FUNDEB, os CAPs permanecem em uma situação financeira precária, dependendo de fontes de recursos que nem sempre são asseguradas (Câmara dos Deputados, 2024).

[12]



FONTE : Elaboração própria a partir dos dados da PROPLAN , UFPE - 2024

É possível constatar o reflexo desses desmontes no orçamento anual do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), campo dessa pesquisa, pois, a portaria N 959/2013 passou a legitimar os colégios de aplicação enquanto unidades de ensino básico que serão mantidas e administradas pelas universidades federais. Assim, o orçamento dos colégios de aplicação e suas despesas dependem dos recursos financeiros transferidos para as Universidades, e desta para o Colégio de Aplicação, para o desenvolvimento de políticas, manutenção, contratação de profissionais e etc.

[12]-No site da PROPLAN - UFPE, o arquivo correspondente a prestação de contas de 2014 consta como arquivo não encontrado, só sendo possível ter acesso aos dados de 2014 a partir da prestação de contas de 2015 que consta a informação dos dois anos anteriores. Quanto aos anos de 2020 e 2021, existem dois arquivos, consideramos os dados do último arquivo postado desses dois anos.

A análise comparativa dos dados evidencia uma correlação direta entre a variação orçamentária da política de educação, os recursos destinados à UFPE e os repasses para o Colégio de Aplicação (CAP). Ao longo do período de 2014 a 2024, sempre que houve uma redução no orçamento geral da educação, observou-se uma queda proporcional nos recursos da UFPE, refletindo-se também no financiamento do CAP.

Por exemplo, em 2016, o orçamento da educação foi de R$109,9 bilhões, representando uma leve queda em relação a 2015 (R$129,7 bilhões). No mesmo ano, o orçamento da UFPE também permaneceu praticamente estagnado, alcançando R$1,61 bilhão, com despesas pagas de R$1,53 bilhão. Esse cenário se refletiu diretamente no CAP, que recebeu apenas R$396.955, um valor significativamente inferior aos repasses de 2014 e 2015, quando os recursos para a educação eram mais robustos. Esse padrão se repetiu nos anos seguintes, com um agravamento mais acentuado a partir da aprovação da PEC 95, que limitou o crescimento dos investimentos públicos.

Outro ponto crítico ocorreu em 2020, durante a pandemia de COVID-19, quando o orçamento da educação caiu para R$110,65 bilhões, o menor valor registrado desde 2017. No mesmo período, a UFPE também sofreu com um orçamento reduzido, recebendo R$1,89 bilhão, enquanto as despesas pagas ficaram em R$1,65 bilhão. Esse impacto foi ainda mais drástico para o CAP, que recebeu apenas R$281.451, um dos menores valores do período analisado. Essa conjuntura evidencia que, em momentos de restrição fiscal, as universidades federais e seus colégios de aplicação são diretamente afetados, pois dependem da alocação de recursos do orçamento global da educação.

Já em 2023, observou-se um crescimento expressivo no orçamento da educação, que atingiu R$152,1 bilhões. Esse aumento também foi acompanhado por um crescimento no orçamento da UFPE, que saltou para R$2,6 bilhões, com despesas pagas de R$1,82 bilhão. Consequentemente, o CAP também recebeu um repasse superior aos anos anteriores, alcançando R$373.798, embora ainda distante dos valores recebidos em 2014 e 2015. No entanto, mesmo com um orçamento maior, a execução financeira não acompanhou a expansão prevista,

indicando entraves na liberação dos recursos ou dificuldades burocráticas na sua aplicação.

Sempre que há cortes ou restrições na política de financiamento da educação, o efeito em cascata compromete a capacidade da UFPE de manter seus investimentos e, por sua vez, restringe ainda mais os recursos destinados ao CAP, que já sofre com a ausência de uma fonte de financiamento exclusiva.

6. Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, analisamos criticamente como a concepção de educação promovida pelo governo influencia o financiamento das políticas públicas educacionais no Brasil, com ênfase nos impactos dessa dinâmica nos Colégios de Aplicação (CAPs). O financiamento da educação pública no Brasil é um tema complexo e multifacetado, que envolve a interação entre diferentes esferas de governo e fontes de recursos. A transição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007 representou um avanço na racionalização do gasto educacional, mas ainda não resolveu completamente o problema do subfinanciamento.

A análise da vinculação e desvinculação dos recursos para a educação ao longo da história brasileira evidencia um padrão diretamente associado ao contexto político do país. Como destaca Davies (p.15, 2004), há uma correlação entre momentos de ampliação democrática e a garantia constitucional do financiamento educacional, ao passo que períodos autoritários tendem a desarticular esses avanços. Essa relação sugere que a educação pública não é apenas uma questão orçamentária, mas um reflexo da estrutura política e social vigente, onde o direito à educação depende da existência de um ambiente democrático que permita sua efetivação.

O levantamento orçamentário realizado demonstra que, mesmo em períodos de estabilidade democrática, a educação tem sido alvo constante de cortes, contingenciamentos e subexecução de recursos. O caso dos Colégios de Aplicação (CAPs) é um exemplo emblemático dessa precarização. A falta de uma fonte de

financiamento própria consistente e a dependência dos repasses das universidades federais têm comprometido sua sustentabilidade e qualidade de ensino. Além disso, a ausência de dados acessíveis sobre os repasses do CONDICAP evidencia a falta de transparência no financiamento dessas instituições, dificultando tanto a fiscalização quanto a formulação de políticas mais eficazes. A gestão democrática e o controle social são fundamentais para assegurar que os recursos sejam utilizados de forma eficaz e transparente.

A frase popular que diz “para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei” sintetiza a forma como as instâncias de controle e poder lidam com o financiamento da educação pública. No Brasil, o financiamento educacional é frequentemente tratado como uma concessão política, sujeita a interesses econômicos e ajustes fiscais, e não como um direito fundamental inegociável. A fragilidade na gestão orçamentária da educação revela que, para além dos desafios pedagógicos e estruturais, há um embate permanente pela garantia dos recursos necessários ao funcionamento pleno das instituições de ensino.

A comparação do financiamento do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAP UFPE) com a política de educação em geral no Brasil evidenciou desigualdades estruturais no acesso a recursos, perpetuando as disparidades educacionais no país. A exclusão dos CAPs do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a centralização orçamentária foram identificadas como principais desafios enfrentados por essas instituições. Embora o CAP UFPE seja frequentemente visto como uma "escola de rico" devido à sua vinculação à universidade, ele também enfrenta violações de direitos decorrentes das restrições orçamentárias, revelando que mesmo instituições públicas de ensino superior e suas escolas vinculadas não estão imunes às desigualdades educacionais presentes no sistema educacional brasileiro. Esses desafios destacam a necessidade de políticas que garantam uma distribuição mais equitativa de recursos, alinhada com a universalização da educação de qualidade.

Diante desse cenário, torna-se imperativo fortalecer a luta por um financiamento educacional estável, transparente e desvinculado de interesses políticos conjunturais. O financiamento da educação pública no Brasil deve ser

estável, transparente e comprometido com a equidade educacional. Para garantir a qualidade e a acessibilidade do ensino, é essencial que os investimentos sejam tratados como prioridade, indo além do mínimo constitucional. A gestão democrática e o controle social sobre os recursos educacionais são fundamentais para assegurar que as políticas públicas atendam, de fato, às necessidades da sociedade.

Referências Bibliográficas

ABREU, A. Intelectuais e guerreiros – o colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

ADUFC. ***Corte de 19,8 bilhões na Educação e redução drástica do fomento à pesquisa no orçamento de 2020.*** 2020. Disponível em: https://www.adufc.org.br/2020/01/31/corte-de-198-bilhoes-na-educacao-e-reducao-drastica-do-fomento-a-pesquisa-no-orcamento-de-2020/. Acesso em: 1 abr. 2025.

AGÊNCIA GOV. *Lula: "Investir em educação e em cultura é a gente salvar uma cidade"*. 2024. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202401/lula-201cinvestir-em-educacao-e-em-cultura-e-a-gente-salvar-uma-cidade201d. Acesso em: 1 abr. 2025.

ALMEIDA, A. *Novo Ensino Médio: entenda as 3 principais críticas ao modelo*. Revista Galileu, 2023. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/sociedade/educacao/noticia/2023/04/novo-ensino-medio-entenda-as-3-principais-criticas-ao-modelo.ghtml. Acesso em: 1 abr. 2025.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Básica no Brasil: Questões Atuais.** Campinas: Autores Associados, 2021.

ANDIFES. **Andifes analisa financiamento e programas de pós-graduação e fomento à pesquisa das universidades federais em audiência pública no Senado.** Brasília, 20 jun. 2024. Disponível em: https://www.andifes.org.br/2024/06/20/andifes-analisa-financiamento-e-programas-de-pos-graduacao-e-fomento-a-pesquisa-das-universidades-federais-em-audiencia-publica-no-senado/ . Acesso em:03 abril. 2025.

AMARAL, N. C.; FERREIRA DE OLIVEIRA, J. **O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO PNE (2014-2024) NO CONTEXTO DO PÓS GOLPE DE 2016: balanço crítico.** Revista Exitus, *[S. l.]*, v. 13, n. 1, p. e023042, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2229. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2229. Acesso em: 31 mar. 2025.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **A Influência do Banco Mundial na Educação Brasileira: A Definição de um Ajuste Injusto.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 11, n. 28-41, abr. 2019.

ANDIFES. **Desafios das universidades federais após a expansão.** Brasília: ANDIFES, 2011.

ARAÚJO, Mirella. **UFPE acaba com seleção para novatos no Colégio de Aplicação e adota sorteio definitivamente.** *Jornal do Commercio*, 13 set. 2023. Disponível em: https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2023/09/15601685-ufpe-acaba-com-selecao-para-novatos-no-colegio-de-aplicacao-e-adota-sorteio-definitivamente.htm. Acesso em: 31 mar. 2025.

ARROYO, Miguel González. ***Educação Básica: Políticas, Tempos e Espaços.*** São Paulo: Cortez, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil.** Grupo Banco Mundial, 2017.

BEHRING,E.**Acumulação capitalista, fundo público e política social.**In:BOSCHETTI,I. et al. (Orgs.). Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundo Público, Valor e Política Social.** Cortez Editora, São Paulo, 2021.

BENITES, L. N. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. ***A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Art. 179.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm. Acesso em : 04 mar. 2025

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901.** Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1900-1909/d3890.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 14 mar. 1946. Seção 1, p. 3693.

BRASIL. Parecer CFE nº 292/62. Redefine as Escolas de Aplicação como centros de experimentação e demonstração. *Conselho Federal de Educação*, Brasília, 1962.

BRASIL. Parecer CFE nº 349/72. Propõe a realização de estágios na rede pública e particular de ensino. *Conselho Federal de Educação*, Brasília, 1972.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Censo Escolar 2002*. Brasília: INEP, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.947/2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.** Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010.** Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.195/2012. Inclui a carne suína no cardápio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=541313 . Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 959, de 16 de outubro de 2013. Estabelece diretrizes e normas gerais para os Colégios de Aplicação.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 out. 2013. Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Guia Alimentar para a População Brasileira.** 2. ed. Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** *Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e nº 8.036, de 11 de maio de 1990, o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga dispositivos da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.292/2020. Prioriza a compra de leite fluido no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).** Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2263236. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.595/2020. Dispõe sobre a terceirização da alimentação escolar no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).** Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2263236. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. **Relatório de Monitoramento do PNLD 2021.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2021. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e**

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: https://meloeandrada.adv.br/2021/12/28/lei-no-14-276-2021-altera-a-lei-do-fundeb-e-dar-nova-definicao-dos-profissionais-da-educacao-basica/. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** ***Como é feita a divisão dos recursos distribuídos pelo Fundeb?***. Brasília, DF. Disponível em: $$http://portal.mec.gov.br/component/content/article/128-perguntas-frequentes-911936531/fundeb-1960787641/146-como-e-feita-a-divisao-dos-recursos-distribuidos-pelo-fundeb]. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): diretrizes e critérios.** Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas.** Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas. Acesso em: 31 mar. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Parlamento brasileiro foi fechado ou dissolvido 18 vezes.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/545319-parlamento-brasileiro-foi-fechado-ou-dissolvido-18-vezes/. Acesso em: 20 mar. 2025

CÂMARA DOS DEPUTADOS. ***Diretas Já: um marco na história política brasileira*.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/diretas-ja. Acesso em: 27 mar. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. ***Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas*.** Brasília, 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas. Acesso em: 1 abr. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. ***Relatório sobre financiamento da educação básica*.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. ***Comissão debate financiamento e funcionamento de colégios de aplicação no sistema federal de educação básica*.** 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1114244-comissao-debate-financiamento-e-funcionamento-de. Acesso em: 1 abr. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **De convênios a vouchers, FUNDEB é alvo da privatização da educação brasileira.** 2020. Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2020/02/12/de-convenios-vouchers-fundeb-e-alvo-da-privatizacao-da-educacao-brasileira/ . Acesso em: 31 mar. 2025

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. ***Nota técnica: impacto da indisponibilidade de microdados do INEP no monitoramento independente do Plano Nacional de Educação*.** Disponível em: https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-impacto-da-indisponibilidade-de-microdados-do-inep-no-monitoramento-independente-do-plano-nacional-de-educacao/. Acesso em: 30 mar. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. ***PNE chega a seu décimo ano em 2024 com 90% de seus dispositivos descumpridos, 13% em retrocesso e 30% com lacuna de dados*.** Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2024/06/17/pne-chega-a-seu-decimo-ano-em-2024-com-90-de-seus-dispositivos-descumpridos-13-em-retrocesso-e-30-com-lacuna-de-dados/ . Acesso em: 30 mar. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. ***Campanha participa de acordo sobre o percentual de complementação da União ao Fundeb.*** Disponível em:https://campanha.org.br/noticias/2020/01/27/campanha-participa-de-acordo-sobre-o-percentual-de-complementacao-da-uniao-ao-fundeb-no-minimo-20/ . Acesso em: 30 mar. 2025.

CASA DE NOTÍCIAS. ***Desafios na implementação do Plano Nacional de Educação*. 2024.** Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2023/07/os-desafios-na-implementacao-do-plano-nacional-de-educacao-cljrrgm4000fb015lwtpw9hss.html. Acesso em: 1 abr. 2025.

CARVALHO, José Murilo de. ***A construção da ordem: uma política imperial de elite* .** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Pública Brasileira: Tempos de Capanema e Tempos de FHC.** São Paulo: Cortez, 2007.

CIEB. **Práticas Pedagógicas Inovadoras.** Disponível em: https://ppi.cieb.net.br. Acesso em: 15 jan. 2025.

COCAR. ***Política de financiamento público para o segmento privado mercantil de ensino superior: desafios para o governo Lula (2023-2026)*.** Revista Cocar, n. 27, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9103. Acesso em: 1 abr. 2025.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE . **Projeto Pedagógico - PP**, Recife, 2016. Disponível em : Projeto Pedagógico . Acesso em: 12 mar. de 2025.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE. **Regimento Interno**, Recife, 2020. Disponivel em : https://www.ufpe.br/documents/39038/0/Regimento+do+Col%C3%A9gio/fe1f1a32-06dd-4f97-b474-e78fb11cc04a .Acesso em: 23 de fev. de 2025.

CONDICAP. *O CONDICAP*. 2025. Disponível em: https://condicap.org.br/. Acesso em: 1 abr. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **A inclusão de psicólogos e assistentes sociais na LDB descaracteriza e afronta a profissão dos/as trabalhadores/as em educação…**, 2023 Disponível em : https://cnte.org.br/noticias/a-inclusao-de-psicologos-e-assistentes-sociais-na-ldb-des

caracteriza-e-afronta-a-profissao-dosas-trabalhadoresas-em-educacao-bd05 Acesso em : 31 mar. 2025

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS (CNM). **Confira a última estimativa do Fundeb de 2023.** Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/confira-a-ultima-estimativa-do-fundeb-de-2023. Acesso em: 31 mar. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS (CNM). **Quais são os profissionais que podem ser pagos com os 70% do novo FUNDEB?** Disponível em: https://cnm.org.br/storage/biblioteca/2024/Informativos/202204_INF_EDUC_Quais_sao_profissionais_podem_ser_pagos_setenta_porcento_novo_FUNDEB.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS): Conselho Federal de Psicologia (CFP). **Assistentes Sociais e Psicólogas(os) são trabalhadoras(es) da Educação e lutam pelo Financiamento que garanta uma Educação Pública de Qualidade,** 2023. Disponível em : https://www.cfess.org.br/arquivos/Nota-CoordenacaoEntidades-CNTE-Final.pdf Acesso em : 31 mar. 2025

COSTA, Valdemar Sguissardi; CATANI, Afrânio Mendes. **Universidade Pública Brasileira: Tempos de Capanema e Tempos de FHC.** São Paulo: Cortez, 2007.

COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. **Privatização da educação pública no Brasil: uma análise do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).** Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xyz123456789/. Acesso em: 31 mar. 2025.

CNN BRASIL. *Governo Lula bloqueia R$ 332 milhões destinados à educação*. 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/politica/governo-lula-bloqueia-r-332-milhoes-destinados-para-a-educacao/. Acesso em: 1 abr. 2025.

CNTe. ***Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública*.** 2022. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/relembre-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-a9dc. Acesso em: 1 abr. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. ***Educação, Estado e Democracia no Brasil.*** São Paulo: Cortez, 2017.

DAVIES, Nicholas. **O financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

DAVIES, Nicholas. **Omissões, inconsistências e erros na descrição da legislação educacional.** *Fineduca* (revista de financiamento da educação), Porto Alegre, v.1, n. 3, p. 1-17, 2011.

DAVIES, Nicholas. **A frágil confiabilidade do Tribunal de Contas de Santa Catarina na fiscalização dos recursos da educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2011.

DAVIES, Nicholas. **Desafios do financiamento em planos de educação.** In: CRUZ, Rosana Evangelista da. SILVA, Samara de Oliveira. Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para garantia do direito à educação. Teresina: EDUFPI, 2017.

DAVIES, N. **O financiamento da educação: breve histórico da legislação e seus percalços.** *Pesquisa E Debate Em Educação*, *9*(2), 661–691. https://doi.org/10.34019/2237-9444.2019.v9.30833, 2019.

ESTADO DE S. PAULO. **Homenagens relembram os 100 anos de Tancredo Neves. 1º de março de 2010.** Disponível em: https://web.archive.org/web/20100304132709/http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100301/not_imp517520,0.php. Acesso em: 28 mar. 2025.

EL PAÍS. ***Rombo nas contas provoca cortes em saúde, educação e desenvolvimento social*. 2015.** Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/01/politica/1441064251_785364.html. Acesso em: 1 abr. 2025.

FARIA, R. **Gestão universitária e autonomia financeira.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

FASUBRA SINDICAL. ***Fasubra Sindical participa de Audiência Pública sobre os Colégios de Aplicação no Brasil.*** 2024. Disponível em: https://fasubra.org.br/geral/fasubra-sindical-participa-de-audiencia-publica-sobre-os-colegios-de-aplicacao-no-brasilna-tarde-desta-quinta-feira-28-a-fasubra-sindical-participou-da-audiencia-publica-convocada-para-discutir-os/. Acesso em: 1 mar. 2025.

FERNANDES, Florestan. ***A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica.*** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 25–42, maio 2018.

FERRARO, A. R . **ANALFABETISMO E NÍVEIS DE LETRAMENTO NO BRASIL: O QUE DIZEM OS CENSOS?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100003

FRANGELLA, R. C. P. **Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil.** In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Anais... Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. P. 1-13.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Dualidade da Educação no Brasil: Escola Pública e Escola Privada.** São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ***A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (Re)exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista.*** São Paulo: Cortez, 2006.

G1. **Governo de SP não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano.** 1 de agosto de 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml. Acesso em: 31 mar. 2025.

G1. ***Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores*****. 2019.** Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml. Acesso em: 1 abr. 2025.

G1. ***Bolsonaro diz que universidades ensinam ideologia marxista*****.** 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/27/bolsonaro-diz-que-universidades-ensinam-ideologia-marxista.ghtml. Acesso em: 1 abr. 2025.

G1. ***Enem 2020: exame foi adiado devido à pandemia e enfrentou problemas técnicos*****.** 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/enem/noticia/2020/11/01/enem-2020-exame-foi-adiado-devido-a-pandemia-e-enfrentou-problemas-tecnicos.ghtml. Acesso em: 1 abr. 2025.

G1. ***Corte de gastos: Educação perde R$ 42,3 bilhões até 2030*****.** 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/11/29/corte-de-gastos-educacao-perde-r-423-bilhoes-ate-2030.ghtml. Acesso em: 1 abr. 2025.

G1. ***Lula sanciona lei para ampliar oferta de vagas na educação básica em tempo integral*****.** 2023. Disponível em:

https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/07/31/lula-sanciona-lei-para-ampliar-oferta-de-vagas-na-educacao-basica-em-tempo-integral.ghtml. Acesso em: 1 abr. 2025.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. ***História da Educação.*** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério, 2º grau. Série formação do professor).

GLUZ, Micaela Passerino. **O Novo Fundeb é uma vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo Fundeb.** *Revista de Financiamento da Educação - Fineduca*, v. 11, n. 10, 2021. Disponível em: https://fineduca.org/. Acesso em: 30 mar. 2025.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. **Reflexões sobre a educação e hegemonia.**

HENRIQUES, Ricardo. ***Políticas públicas e o impacto do ProUni no Brasil.*** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

HRW. *Brasil:* ***Ataques à Educação sobre Gênero e Sexualidade.*** 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/news/2022/05/12/brazil-attacks-gender-and-sexuality-education. Acesso em: 1 abr. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em: 31 mar. 2025

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021.** Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 28 mar. 2025.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2023.**

Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 28 mar. 2025.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos.** Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8437. Acesso em: 27 mar. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. ***Financiamento da Educação Pública no Brasil.*** 2025. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/especiais/financiamento-da-educacao-publica-no-brasil/. Acesso em: 1 abr. 2025.

INESC. ***Entenda como funciona o financiamento da educação básica no Brasil.*** 2024. Disponível em: https://inesc.org.br/entenda-como-funciona-o-financiamento-da-educacao-basica-no-brasil/. Acesso em: 1 abr. 2025.

JORNAL USP. **Analfabetismo no Brasil é maior na população que vive no Nordeste e reflete desigualdades estruturais.** *Jornal da USP*, 26 mar. 2024. Disponível em: https://jornal.usp.br/radio-usp/analfabetismo-no-brasil-e-maior-na-populacao-que-vive-no-nordeste-e-reflete-desigualdades-estruturais/. Acesso em: 29 mar. 2025.

LEHER, Roberto. **Banco Mundial: O Novo Senhor da Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

MARTINS, Angela Maria. **O Financiamento da Educação no Brasil: Uma Análise Histórica e Política.** São Paulo: Cortez, 2016.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAPA - ARQUIVO NACIONAL. Presidente do Conselho de Ministros. Disponível em: https://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/65-dicionario-da-administrac

ao-publica-brasileira-do-periodo-imperial/331-presidente-do-conselho-de-ministros. Acesso em: 20 mar. 2025.

MEC. **Relatório de Expansão das Universidades Federais.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MELO, J. M. S. **História da Educação no Brasil** ; Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). ***Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETTO, J. P. **FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras.** In: LESBAUPIN, Ivo (Org.) O desmonte da nação: balanço do governo FHC. 3a ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, p. 75, 1999.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64.** São Paulo. Cortez, 2011.

NOVA ESCOLA. ***O que esperar de Jair Bolsonaro na Educação?*.** 2025. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc-noticia/nova-escola-o-que-esperar-de-jair-bolsonaro-na-educacao. Acesso em: 1 abr. 2025.

NUNES, César. ***A educação básica no Brasil: Desafios e soluções*.** São Paulo: Editora Cortes, 2021.

O GLOBO. ***Governo retoma educação sexual em escolas*.** 2023. Disponível em: https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2023/07/26/governo-retoma-educacao-sexual-em-escolas.ghtml. Acesso em: 1 abr. 2025.

O GLOBO. ***Lula sanciona programa para ampliar em um milhão matrículas em tempo integral*.** 2023. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/07/31/lula-sanciona-programa-para-ampliar-em-um-milhao-matriculas-em-tempo-integral.ghtml. Acesso em: 1 abr. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SANTOS, André Pereira dos. **Fundamentos do Financiamento da Educação Básica no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, J. **Infraestrutura e qualidade no ensino superior.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). ***Relatório de Avaliação dos Professores no Brasil*.** Paris: OCDE, 2022.

PILETTI, Claudino. ***História da Educação no Brasil* .** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade.** Propuesta Educativa, Buenos Aires, Argentina, v. 2, n. 52, p. 24-40, nov. 2019.

PIRES, M. F. DE C.. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997.

POCHMANN, Márcio. **Políticas Sociais no Brasil: Organização, Abrangência e Tensões.** São Paulo: Cortez, 2018.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. ***Educação - Portal da Transparência*.** 2024. Disponível em: https://portaldatransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2023. Acesso em: 1 abr. 2025.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Moraes, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

SALVADOR, E. **Renúncias tributárias: os impactos no financiamento das políticas sociais no Brasil.** Brasília: Inesc, 2015.

SANTOS, M. **Políticas de inclusão no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. ***História das Ideias Pedagógicas no Brasil.*** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCAPATICIO, Márcia. **Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil.** Nova Escola. 2012. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/colegios-aplicacao-sao-ilhas-excelencia-brasil-680744 Acesso em: 06 fev. 2025.

SENADO. ***Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas.*** Brasília, 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas. Acesso em: 1 abr. 2025.

SENADO. ***Teto de gastos provocou queda de recursos para educação, apontam especialistas.*** 2022. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/21/teto-de-gastos-provocou-queda-de-recursos-para-educacao-apontam-especialistas. Acesso em: 1 abr. 2025.

SESUNIPAMPA. ***Retrospectiva 2024: Os cortes orçamentários na educação e seus impactos.*** 2024. Disponível em: https://www.sesunipampa.com.br/post/retrospectiva-2024-os-cortes-or%C3%A7amento%C3%A1rios-na-educa%C3%A7%C3%A3o-e-seus-impactos. Acesso em: 1 abr. 2025.

SINASEFE. **Greve 2024: pauta de reivindicações.** [S. l.], 8 abr. 2024. Disponível em: https://sinasefe.org.br/site/greve-2024-pauta-de-reivindicacoes/. Acesso em: 03 de abril 2025.

SOUZA FILHO, Rodrigo de; GURGEL, Cláudio. **Gestão democrática e serviço social: princípios e propostas para a intervenção crítica.** 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. ***Pequena Introdução à Filosofia da Educação: O Homem que Ensinou a Pensar.*** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1969.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. ***Quatro anos de descaso com a Educação.*** 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/. Acesso em: 1 abr. 2025.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. ***O método materialista histórico-dialético para a pesquisa em educação.*** Rev. Simbio-Logias, v. 12, n. 17, 2020.

UFMA. ***As Origens dos Colégios de Aplicação.*** 2024. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/colun/paginas/pagina_estatica.jsf?id=547. Acesso em: 1 abr. 2025.

UOL. ***Educação perde R$ 10,5 bi em 2015.*** 2016. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/01/02/educacao-perde-r-105-bi-em-2015.htm. Acesso em: 1 abr. 2025.

VEJA. ***Ala conservadora do Congresso tenta barrar volta da educação sexual.*** 2023. Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/ala-conservadora-do-congresso-tenta-barrar-volta-da-educacao-sexual/. Acesso em: 1 abr. 2025.

Wehling, Arno; Wehling, Maria José C. De M. **A formação do Brasil Colonial.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p. 287.