



Angela Vieira Neves
Reginaldo Ghiraldelli
(Organizadores)

Trabalho, **DEMOCRACIA** e participação no Brasil

EDITORA
UnB 

Ferreira



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Ana Flávia Magalhães Pinto
Andrey Rosenthal Schlee
César Lignelli
Fernando César Lima Leite
Gabriela Neves Delgado
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Liliane de Almeida Maia
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcanti
Sely Maria de Souza Costa

Angela Vieira Neves
Reginaldo Ghiraldelli
(Organizadores)

Trabalho,
DEMOCRACIA
e participação
no Brasil

EDITORA
UnB 

	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Jade Luísa Martins Barbalho
Preparação e revisão	Angela Gasperin Martinazzo
Ilustração da capa	Geralda Aparecida de Araújo Guevara

© 2021 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa,

1º andar - Campus Darcy Ribeiro,

Asa Norte, Brasília/DF - CEP: 70910-900

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Nome do bibliotecário – Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

T758 Trabalho, democracia e participação no Brasil / Angela Vieira
Neves, Reginaldo Ghiraldelli (organizadores). – Brasília :
Editora Universidade de Brasília, 2022.
356 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-130-2.

1. Democracia. 2. Trabalho. 3. Política pública. 4. Participação social. I. Neves, Angela Vieira (org.). II. Ghiraldelli, Reginaldo (org.).

CDU 304

7 | Prefácio

Trabalhadores, participação e a disputa (permanente) pela construção democrática no Brasil

Roberto Goulart Menezes

13 | Apresentação

Angela Vieira Neves
Reginaldo Ghiraldelli
(Organizadores)

PARTE I – Trabalho, desigualdades e lutas sociais

27 | Capítulo 1

Crônica de uma crise pandêmica anunciada e suas implicações para o trabalho e os direitos

Reginaldo Ghiraldelli

59 | Capítulo 2

A divisão racial do trabalho na formação social brasileira

Leonardo Dias Alves
Reginaldo Ghiraldelli

85 | Capítulo 3

Lutas da classe trabalhadora na consolidação da ordem monopólica no Brasil

Michelly Ferreira Monteiro Elias

111 | Capítulo 4

A agenda neoliberal e antidemocrática e suas implicações para os direitos sociais no Brasil

Avelina Alves Lima Neta

PARTE II – Democracia, participação e políticas públicas

141 | Capítulo 5

Ativismo e participação da sociedade civil no Brasil: destruição das instituições participativas e ameaças à democracia?

Angela Vieira Neves

- 167** | Capítulo 6 —————
Memória da participação política das mulheres na
resistência à ditadura brasileira de 1964-1985
Maria Elaene Rodrigues Alves
- 195** | Capítulo 7 —————
Controle democrático e democratização: o desmonte dos
mecanismos institucionais
Melina Sampaio de Ramos Barros
- 219** | Capítulo 8 —————
A política nacional de drogas: entre retrocessos e
deslegitimação da participação social
Lara Lisboa Farias
Andreia de Oliveira
- 239** | Capítulo 9 —————
O hibridismo na cultura política do Distrito Federal: entre o
clientelismo e a luta por direitos mediante a participação social
Thais Kristosch Imperatori
- 262** | Capítulo 10 —————
Restrição à participação e agenda política de Conselhos
Nacionais no cenário pós-2019
Daniel Pitangueira de Avelino
Igor Ferraz da Fonseca
João Claudio Basso Pompeu
- 285** | Capítulo 11 —————
Fórum Interconselhos: análise da participação social no
planejamento governamental
Felipe Portela Bezerra
- 313** | Capítulo 12 —————
O salteamento e o desbarate da educação pública no Brasil:
um futuro sem ponte ou uma ponte sem futuro?
Flávio Bezerra de Sousa
- 345** | Considerações finais
Angela Vieira Neves
Reginaldo Ghiraldelli
(Organizadores)
- 349** | Sobre os autores e as autoras

**PARTE II – Democracia, participação e
políticas públicas**



O salteamento e o desbarate da educação pública no Brasil: um futuro sem ponte ou uma ponte sem futuro?

Flávio Bezerra de Sousa

12.1 Introdução

Neste texto apresenta-se a discussão de como as ações governamentais, no escopo do processo de impedimento presidencial de 2016, têm alterado o sentido da participação social em educação e a sua organização como espaço de garantia de direitos. Toma-se como hipótese a existência de uma dinâmica que esvazia onexo democrático-participativo e se aproxima do setor privado como justificativa para atuações neoconservadoras que protegem e abarcam atitudes de uma extrema-direita¹ crescente no Brasil.

¹ Para Miguel (2018, p. 19), há uma reemergência da direita no Brasil, que de fato, nunca esteve ausente; pelo contrário, reedita-se com discursos conservadores

Localizamos que tal contexto tem como pano de fundo o golpe parlamentar, midiático e empresarial que desencadeou o *impeachment* (SANFELICE, 2017) da então presidenta Dilma Vana Rousseff, em agosto de 2016, o qual, instrumentalizado por uma parte da sociedade, expôs os riscos inerentes às conquistas históricas da classe trabalhadora.

Esse movimento, no entanto, não ocorreu de forma harmônica ou anacrônica em meio à sociedade de classes; pelo contrário, ensejou muitas desavenças sociais, que geraram instabilidade e alteraram as condições reais, a fim de justificar reformas estruturais visando modificar distintos temas sociais de forma discricionária, assentadas principalmente no ataque e no desmonte de direitos sociais.

O *impeachment* tem provocado profundas alterações no cotidiano daqueles que se encontram em situação de desvantagem; dentre elas, incluem-se as modificações no campo educacional, que por vezes é posto como produto mercadológico, utilizado para a solução das crises provocadas pelo capital.

Para Boito Jr. (2016), há uma disputa de projetos sociais, na qual o confronto entre neoliberais e desenvolvimentistas externaliza o perene conflito entre o livre mercado e o intervencionismo estatal, o que Laval e Dardot (2016) descreveram como a escolha pública – *public choice* – em prol de uma diminuição da participação democrática, pois esta levaria a uma maior intervenção burocrática em favor de direitos que “engessariam” o mercado e a livre iniciativa.

O campo da participação no âmbito da educação está em situação desfavorável na perspectiva democrática, não só pela tentativa de tornar inexistentes esses espaços, mas pela contundente atuação normativa que incide de forma enfática nos quesitos organizacionais e de concepção da educação como espaço de avanço e de formação emancipadora.

Os ataques realizados à seara educacional pelos dois últimos governos não são pontuais e nem únicos, tendo em vista a ocorrência de algo

e reacionários, especialmente com a confluência de grupos a termos como o “libertarianismo, o fundamentalismo religioso e a reciclagem do antigo anticomunismo”.

similar na relação entre o Ministério da Educação e a Agência Internacional de Desenvolvimento estadunidense – o acordo MEC-USAID2 –, que forçou a realização de reformas aqui e acolá. Esses ataques expõem a educação a uma fragilidade no seu todo, da educação básica à superior, da educação infantil à pós-graduação, quando têm como pano de fundo alterações de funcionalidade pró-mercado.

A isso se associa o fato de que há uma sinalização das intenções governamentais no campo educacional por meio de duas formas de atuação: a que se configura na tentativa de expurgo da participação social em educação, enfraquecendo as representações que buscam a garantia de direitos, e as ameaças à democracia por meio do próprio mecanismo educacional. Ao transitar pelas reflexões de Santos (2017), verifica-se que o estudo da problemática democrática contemporânea está intrinsecamente vinculado à investigação sobre a dinâmica institucional.

² “Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a ‘ajuda externa’ para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). (HISTEDBR, 2020). Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Miguel (2018) destaca que a ala conservadora nunca esteve ausente da política brasileira, mas que se assentou diante de uma agenda atenta à obtenção de vantagens para si mesma, em que o caminho da educação é um dos mais favoráveis diante de uma realidade tão desigual no cenário brasileiro. Ademais, Carapanã (2018) indica que o Estado a ser desmontado pela direita é aquele que concede direitos.

Apensamos o conceito de democracia enquanto extensão das atividades mentais qualificadas de Antônio Gramsci (2002), como contribuição à observação do movimento presente do Estado brasileiro no âmbito da educação. Sustentamo-nos na conceituação, amparada por Neves (2016) e Santos (2017), de que a democracia deve ser ativa e real, na qual a participação social, por meio da construção de consensos, possibilite o levante de narrativas em busca de uma consciência política que represente os interesses coletivos e universais de uma democracia viva.

O declínio da participação social em educação nos últimos anos está intimamente ligado à frente de ataques e desmontes intencionais do Estado brasileiro em prol do cumprimento dos desejos dos países centrais no que tange à disposição da educação como espaço de disputa e construção cultural de dominação.

Para tanto, tendo como mote a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, apresentamos o contexto dos movimentos sociais em educação e da atuação do Ministério da Educação (MEC) na sua proposta de ingerência na política educacional, principalmente no que concerne aos processos democráticos e à elaboração e implementação das políticas de educação básica.

Não se põe em dúvida que as distintas políticas educacionais no decurso cotidiano são consequência de lutas dos movimentos organizados e participativos. Contudo, mudanças de rumos nesse avanço podem ser caracterizadas como um dos elementos do que Chomsky (2017) classificou de “os dez princípios da concentração de riqueza e poder”, entre os quais a necessidade de “reduzir a democracia” quando se avançam as causas progressistas, tornando-se conveniente a proteção contra o “excesso de democracia” na ótica de um Estado neoliberal, em que o equilíbrio natural de dominação deve ser mantido sem esse tipo de amarra social.

Boa parte da história do Brasil se mostra pródiga em passagens dessa envergadura; contudo, atentaremos para o período que compreende o *impeachment* presidencial de 2016, seguido pelo o governo de Michel Temer até o atual de Jair Messias Bolsonaro, com o fito de indicar a transformação da educação como produto da lógica mercantil imbricada em um projeto societário de disputa. Nesse sentido, faz-se mister perguntar: que concepção de educação está amparada pela ação de ambos os governos? Que movimento está associado ao discurso das ações educacionais? Como se apresentam as investidas governamentais que propalam um sentimento de contracorrente aos preceitos democráticos, das quais educação é vítima?

Este texto está organizado em quatro seções, além do texto introdutório: “Da educação como campo de disputa dos interesses democráticos”, em que são explicitados argumentos que ampliaram a participação em educação a partir da década de 1980, na chamada reabertura democrática, mostrando como estes espaços se constituíram em importantes vetores na busca pela garantia de direitos em educação; “Do *slogan* informal à formalidade ativa: a ascensão do golpe e as imposições deletérias”, em que se mostram as ações empreendidas pelos governos Temer e Bolsonaro no campo da educação; “Bases para a ‘desdemocratização’: uma junção desagradável para a educação”, cujo pano de fundo está assentado na explícita atuação legal e normativa que infringe preceitos democraticamente consolidados, expondo a educação a uma necessidade de ajustes desconcertantes; e “A título de conclusão: onde foi parar a ponte para o futuro?”, que intenciona apontar, a partir das alterações realizadas nas políticas educacionais, as implicações futuras para a relação da educação e os processos democráticos.

12.2 Da educação como campo de disputa dos interesses democráticos

O trilho da educação está assentado no percurso político, especialmente aquele que apresenta acontecimentos marcantes, que abriram

caminhos importantes no cenário nacional. Na formação social brasileira, a palavra golpe sempre esteve presente, e se entende por tal nuance a derrubada de um governo constitucionalmente legítimo, de forma violenta ou não. Entretanto, na acepção de Santos (2017), os golpes que ocorrem via ação parlamentar só são possíveis nos sistemas de democracia representativa.

É golpe porque promove uma ruptura institucional, contrariando a normalidade da lei e submetendo o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para essa tarefa. O impedimento está previsto na lei maior do país, mas as condições formais para tal estão longe de serem respeitadas pelos poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), como ocorreu em vários países da América Latina, antontem, ontem e hoje (LOMBARDI; LIMA, 2017).

No Brasil, o ato da Proclamação da República, em 1889, a chamada “Revolução de 1930”, o fim do Estado Novo em 1945, a morte de Vargas em 1954, a renúncia de Jânio Quadros em 1961 e o assalto militar em 1964 representaram golpes diretamente decretados e as ações consequentes permearam de forma incisiva o ambiente. Entretanto, não se pretende aqui uma análise sobre todos esses acontecimentos, pois os resultados já estão registrados na história (LOMBARDI; LIMA, 2017). Convém visualizar o comportamento do campo educacional após o “encerramento”, em 1985, do golpe civil-militar de 1964, quando se presencia um amplo espectro de mudanças no que se chamou de “reabertura” democrática.

A década de 1980 representa um dos momentos de forte mobilização dos educadores, estudantes, coletivos diversos, movimentos sociais de base e populares, com a intensificação da realização de greves, paralisações, marchas, passeatas e manifestações que se concretizaram em ações de educadores, teóricos e organização de associação científica (ROSAR, 2011).

O país vivenciou um processo de mobilização em favor da democratização, mesmo que restrita e não efetiva à luz dos determinantes do capital. Podemos considerar que, nesse período, três fatores se destacam no conjunto histórico: a escolha direta dos governantes, a ampliação das entidades representativas e, principalmente, todo o conjunto de debates ocasionados em torno da Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

Na seara educacional, um dos principais motes de questionamento assentou-se nos movimentos em defesa da escola pública, que exigia o fim das concepções tecnicistas da administração escolar. Destaca-se, assim, a atuação relevante dos movimentos sociais em educação em prol de proposituras mais democráticas e participativas.

Para Farias (2008), o discurso democrático, assim como o participativo, comporta projetos de sociedade muitas vezes distintos e até mesmo antagônicos. A concepção de democracia funde-se à de participação como processo básico; assim, a ideia de gestão democrática da educação tem suas origens relacionadas a um processo mais amplo que é o movimento de democratização da sociedade.

Uma forma de compreender os movimentos sociais, segundo Neves (2016), é que são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos, pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país. Na ação concreta, adotam diferentes estratégias, que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até às pressões indiretas.

No Brasil, de acordo com Gohn (2011), a relação entre a educação e o movimento social foi sendo construída de forma lenta, a partir dos anos 1970, quando, além da presença de associações já existentes, surgem novas como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas bianualmente, que passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos do país, em que se destaca a atuação dos grupos e movimentos sociais envolvidos como uma forma de contra-hegemonia ao projeto político no campo da educação.

Os movimentos sociais puseram em marcha outra maneira de ver o papel do indivíduo na sociedade. Nesse processo dialético, Shiroma (2011) aponta que as bandeiras de luta e propostas consubstanciavam um amplo cenário de reivindicações, que se desenhava inicialmente

na exigência do estabelecimento de um sistema nacional de educação. A concepção de uma educação como direito público e gratuito decorria não só do estabelecimento de um sistema, mas representava a conquista de anos de lutas em prol de uma educação pública.

A instituição de conselhos deliberativos, como os da saúde e de acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)³ para a discussão de temas em políticas públicas, configurou-se como estímulo para a associação de profissionais no campo da educação. Dessa maneira, os movimentos sociais dos anos 1970/1980 incidiram fortemente, via demandas e pressões sociais, na conquista dos direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988 e demais leis, resultantes da tentativa de garantir uma educação igualitária e socialmente referenciada.

Os determinantes históricos da educação no país a partir da década de 1990 apontam para um novo crescimento da participação dos movimentos sociais em educação, na busca da garantia de direito de acesso e permanência. No plano econômico, apresentava-se a necessidade de superação da crise por meio da acumulação, sobretudo do capital financeiro especulativo. Para tanto, se instaura a “competição feroz entre grandes grupos econômicos, corporações transnacionais que se constituem, na expressão de Noam Chomsky, no poder de fato do mundo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95). Destacam Frigotto e Ciavatta (2003) que o capital, para a sua retroalimentação, exigiria a abertura de novos campos de exploração, e que as reformas seriam os instrumentos utilizados para que isso se realizasse.

O pensamento único dos neoliberais afirma a visão positiva e pragmática, esfaceladora e fragmentária da realidade, pairando acima dos determinantes que a constituiu. O plano econômico que se apresenta no início de 1990 se sobrepõe ao processo de abertura democrática recentemente ocorrido, que, tendo que cumprir exigências

³ O Fundef esteve vigente até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 1 jun. 2020.

impostas pelas lutas sociais, estabeleceu direitos sociais e educacionais na Constituição Federal de 1988.

A tentativa de implantação do projeto neoliberal no país, com sua dinâmica de desregulamentação dos mercados e da privatização dos serviços públicos, por meio do primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), ameaçou os direitos sociais e educacionais aparentemente conquistados e pôs em xeque todo o movimento de gestão construída pela sociedade por meio do processo participativo e democrático.

Antes da denominada “era FHC” o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura civil-militar para a redemocratização. O centro desses debates foi canalizado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição (1988). Poderíamos arriscar afirmar que o capítulo da ordem econômico-social incorporou amplas teses do projeto de desenvolvimento “nacional popular” e logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 104).

Entretanto, há que se atentar para as formas de atuação do Estado, principalmente nos processos ditos participativos, vistos antes como um novo âmbito de pressão social por demandas de responsabilidade estatal, e que, em boa medida, alteraram a relação do governo com a sociedade. O Estado, agora, atua conforme suas intencionalidades, não apenas de fora para dentro, mas de dentro para fora, em uma nova tentativa de centralização de coordenação das ações com a sociedade civil.

A emergência dos movimentos sociais abriu o leque de participação na condução de políticas públicas sociais. Particularmente na educação, percebeu-se o surgimento de entidades representativas do campo progressista que, de forma vigorosa, contribuíram para avanços; dentre eles, o do estabelecimento de princípios constitucionais que garantam efetividade às ações democráticas.

Tornou-se possível um processo de avanço na constituição de espaços educativos como os fóruns e conselhos com pautas ampliadas no que se refere ao coletivo. Em boa medida, a decadência formal da

ditadura cívico-militar favoreceu um certo arrefecimento das intencionalidades opressoras explícitas. A atividade e organização em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e de um plano nacional de educação colaboraram para a atuação diferenciada na gestão da educação a partir das perspectivas de lutas ocorridas. Todavia, como acentua Gohn (2016),

[n]a atualidade as autoridades governamentais têm tido dificuldade em dialogar com os movimentos sociais, especialmente com maioria de jovens porque, na primeira década do novo século, preferiram as formas institucionalizadas de participação civil, dadas por conselhos, câmaras e grandes conferências nacionais e políticas específicas às mulheres, juventude, afro-descendentes ou áreas temáticas como alimentação etc. Muitos representantes institucionais, que atuam nestas estruturas institucionalizadas, advêm dos movimentos de forma indenitária, formados a partir da onda de novos movimentos sociais que sacudiu o país ao final dos anos de 1970-1980 e parte dos 90. Eles não acompanharam as mudanças operadas no campo social, especialmente as novas formas de sociabilidade e comunicação geradas pelas redes e mídias sociais (GOHN, 2016, p. 10).

O movimento ocorrido na década de 1990, na qual governos eleitos democraticamente, como os de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, expôs uma tentativa de retomada da classe burguesa em detrimento dos avanços das causas sociais. O processo de privatização, de arrocho salarial, de diminuição do quadro de servidores públicos, de escassos recursos e de sérios problemas econômicos para a população, dentre outras questões, provoca uma sintomática crise em que as garantias trabalhistas sofreram profundos impactos.

No campo da educação, as determinações das Declarações⁴ de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000) surtiram efeitos

⁴ Conjunto de ações para a educação elaborado por organismos e agências internacionais. Exercem importante influência nos rumos da organização e do planejamento educacional de vários países, especialmente aqueles que se encontram

e o ensino reforçou-se da necessidade de preparação para o trabalho, em que o saber fazer e o saber ser consubstanciavam-se em um novo modelo de formação que superaria as desavenças econômicas da década anterior. Para Andrade (2000), era a “Formação do cidadão-trabalhador no contexto do Novo Industrialismo”.

Diante disso, e à luz das reflexões de Venco e Assis (2017), esse é o período em que se cristalizam as bases para uma visão futura, mas não descolada do passado, de uma educação alijada por um contexto de minimização dos direitos sociais, políticos e civis, para um viés de formação da força de trabalho com vistas a responder à divisão internacional do trabalho, de forma a oferecer um contingente relevante de massa de reserva com baixa qualificação e que aceite realizar labor repetitivo, com remuneração insuficiente.

Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência, no ano de 2003, o cenário se altera. Para Löwy (2016), há que se diferenciar governos de esquerda que optam por coalizões social-liberais, que, apesar de não romperem com os fundamentos do “Consenso de Washington”, ainda conseguem se utilizar de medidas progressistas. Assim, o princípio basilar dessa forma de governo é realizar tudo que for possível para melhorar a situação dos pobres, com a condição de não tocar nos privilégios dos ricos.

Porém, tal estrutura não funciona senão pelo conflito de classes, que justifica as crises e as soluções de acumulação prepostas. É o que percebemos com a sinalização de golpe eleitoral-democrático no país a partir do ano de 2013, tendo as manifestações⁵ de junho como mote, o qual expôs as intencionalidades de um governo coordenado por uma oposição parlamentar que viabiliza uma nova forma de ascensão ao poder àqueles que acomodariam a agenda de interesses.

na situação de periféricos e semiperiféricos no sistema capitalista. Ver Ferreira e Fonseca (2011); Silva (2002).

⁵ Para Warren (2014), esse tipo de mobilização se refere às manifestações de rua contemporâneas, que vêm ocorrendo em diversas esferas públicas mundiais. São convocadas principalmente por múltiplas redes sociais virtuais, que frequentemente existem em torno de algumas afinidades sociais ou políticas, mas que em seu conjunto podem apresentar ideários e ideologias conflitivos.

Cabe assinalar que esse momento demarca a mobilização de um bloco à direita da política nacional que rompeu com o discurso da defesa dos direitos contidos no imaginário socioconstitucional amparado nas inscrições constantes na Constituição Federal de 1988, especialmente no que se dispõe circunscrito aos direitos e deveres individuais e coletivos.

Ademais, demonstra-se claramente a reconfiguração negativada do campo participativo em educação, em que os ideais⁶ de libertarianismo, do fundamentalismo religioso e da reciclagem do antigo anti-comunismo são mais importantes que o fortalecimento dos espaços como fóruns e conselhos de educação.

São visíveis as tentativas escusas de pôr a fio formas condensadas de pressão social em torno da garantia de direitos, demonstrando o retrocesso imanente às ações exaradas desde o governo representativamente questionável de Michel Temer, no qual se alinham as ações de ajuste liberal de abertura do mercado às organizações internacionais, incluindo a venda de estatais e do pré-sal.

Atualmente, o presidente Jair Bolsonaro alardeia o discurso conservador no que diz respeito à preservação da moral convencional e da estrutura familiar, além da ordenação básica do capitalismo reverberada na autoridade da lei, da ordem e da implantação de um Estado que não cause tumulto à liberdade individual e à livre iniciativa.

⁶ Para Miguel (2018), o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo podem ser assim entendidos, respectivamente: o primeiro prega o menor Estado possível; qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição; é ultraliberal; defende contratos livremente estabelecidos e o direito de propriedade; tem ojeriza à solidariedade social; concebe o poder político como baseado em uma rede de contratos privados. No segundo, os líderes religiosos desempenham o papel de novos coronéis da política brasileira; e o terceiro parecia finalizado com a Guerra Fria, mas ganha uma nova roupagem na América Latina e Brasil, com o chamado bolivarianismo venezuelano.

12.3 Do *slogan* informal à formalidade ativa: a ascensão do golpe e as imposições deletérias

Ações da chamada “Operação Lava Jato”, da Polícia Federal e dos Tribunais estiveram embebidas pelo objetivo de retirar à força, em boa medida como revanche pela derrota da oposição nas eleições de 2014, a então presidenta Dilma Rousseff. Entretanto, ao final, não se comprovou nenhum crime de responsabilidade da mandatária a não ser o de interesse político classificado como pedalada fiscal,⁷ não cabendo posteriormente sequer a sua condenação à perda de direitos políticos por oito anos consecutivos para uma disputa eleitoral, como acontecera com o então presidente Fernando Collor de Melo no ano de 1992, quando foi afastado por impedimento devido a atos de corrupção.

Consumado o golpe, quebrou-se a institucionalidade democrática e passou-se a conviver com uma verdadeira escalada de arbítrios e constantes violações dos direitos dos cidadãos, ao arrepio do que dispõe a Constituição (SAVIANI, 2017). Assim, algumas ações foram observáveis: *i*) a excepcionalidade do judiciário em se sobrepor à presunção de inocência e ao direito de defesa previstos na Carta Magna de 1988; *ii*) a alegação de que, em tempos excepcionais as decisões judiciais não precisam observar as leis; *iii*) o uso de métodos de tortura para a desocupação de escolas por estudantes; e *iv*) as invasões institucionais em universidades e centros em defesa da democracia. Desse breve contexto, é importante registrar que o processo de ocupação das escolas pelos estudantes se caracterizou como uma reação às injunções do governo Temer.

Em um movimento amparado pela União dos Estudantes Secundaristas (Ubes), mais de 1.100 escolas foram ocupadas em 22 estados brasileiros, tendo como ponto de reivindicação posicionamentos

⁷ Pedalada fiscal é considerado um crime de responsabilidade (art. 85 da CF, incisos II a VII), e se constitui em um tipo de manobra contábil pelo Poder Executivo para cumprir metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 1 ago. 2020.

contrários à Medida Provisória⁸ n° 746, editada em setembro de 2016, posteriormente aprovada pela Lei n° 13.415, de 2017, de Reforma do Ensino Médio, e à Proposta de Emenda Constitucional n° 55, aprovada posteriormente como a EC n° 95, que congelou por 20 anos os gastos públicos na área social, especialmente em saúde e educação, demonstrando e ratificando atitudes suicidas no escopo social para atender ao chamado quesito da austeridade⁹ fiscal.

Para Santos (2017), um golpe não significa, limitadamente, a substituição do governo anterior pela oposição conhecida; nem o governo nem a oposição têm a cara da semana passada. No Brasil, esse cenário se repete quando o motivo está posto por intencionalidades conservadoras na educação. Na contramão das ações qualificadas de ocupação dos estudantes, esteve a publicação da Portaria n° 577, de 27 de abril de 2017, que dissolveu e estabeleceu nova composição ao Fórum Nacional de Educação (FNE),¹⁰ em desrespeito às decisões colegiadas de seus membros, além de alterar a responsabilidade pela realização da

⁸ É um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, ou seja, já vale ao tempo em que tramita no Congresso, mas depende de aprovação da Câmara e do Senado para que seja transformada definitivamente em lei. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 1 jul. 2020.

⁹ “Austeridade não é um termo de origem econômica; a palavra deita raízes na filosofia moral e aparece no vocabulário econômico como um neologismo que se apropria da carga moral do termo, especialmente para exaltar o comportamento associado ao rigor, à disciplina, aos sacrifícios, à parcimônia, à prudência e à sobriedade, além de reprimir comportamentos dispendiosos, insaciáveis, pródigos, perdulários. [...] No Brasil, o discurso da austeridade tem justificado os cortes de gastos sociais e reformas estruturais. Esse discurso, no entanto, apesar de propagar uma alegada sabedoria convencional, se ampara em mitos fantasiosos e dogmas imunes às evidências” (ROSSI; DWECK, 2018, p. 79-80).

¹⁰ O Fórum Nacional de Educação foi criado ano de 2010 por meio da Portaria MEC n° 1.407, de 14 de dezembro, e instituído pelo Plano Nacional de Educação, Lei n° 13.005, de 24 de junho de 2014. Alterado, em sua composição e funcionalidade, pela Portaria MEC n° 577, de 2017, passa a ter a supervisão e orientação das atividades de articulação e coordenação dispostas no art. 6° da lei do PNE, n. 13.005, exercidas pela Secretaria Executiva do Ministério, ofuscando completamente o papel participativo dos representantes das entidades que passaram, em boa medida, a exercer uma mera formalidade.

Conferência Nacional de Educação. O Decreto de 26 de abril de 2017 subordina, de fato, o FNE à Secretaria executiva do MEC, que passa a deter as decisões sobre a realização da Conferência, indo de encontro às perspectivas postas na Lei nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), a qual, em seu art. 6º, inciso II, parágrafo 1º, determina que a articulação para a realização das conferências nacionais, estaduais e municipais estava a cargo do FNE (BRASIL, 2014).

Para além da centralização do Fórum e da realização das conferências de educação no governo Temer, está a vedação à participação, nesses âmbitos, de entidades históricas que exerceram o direito de oposição política ao movimento de impedimento presidencial. A alteração da forma de escolha da composição, que passou a ser prerrogativa do Ministro da Educação, ratificou de vez as atitudes conservadoras nesse espaço representativo, tornando-o mero simbolismo figurativo junto ao executivo federal – atitude cabalmente reacionária em uma explícita resposta à insubmissão, com uma dose de coação. Convém apontar que

[a] entrada de Michel Temer na Presidência da República, de forma velada aos trâmites “democráticos”, marca profundamente a entrada da hegemonia burguesa centralista e conservadora, que põe em risco os preceitos democráticos postos à educação na Constituição Federal de 1988 (MELO; SOUSA, 2017, p. 31).

Com isso, a criação e as atribuições do Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação (GTSRE), constante na Portaria MEC nº 166, de 29 de agosto de 2016, acenou de vez com a perspectiva da educação como mercadoria do comércio internacional, pondo-a como mero insumo de serviço, já que a sua finalidade consistiu em autorizar a entrada do Brasil no Tisa, sigla para “Acordo de Comércio e Serviço” no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC).

[...] o que verdadeiramente está em jogo neste acordo é muito mais que comércio, muito mais que serviços. Está em jogo o próprio conceito de democracia, a liberdade de um povo escolher como deve funcionar o Estado e

suas prioridades em oferecer serviços básicos; de definir o modelo de desenvolvimento preferível em busca de um futuro melhor e mais sustentável. Hoje, já se notam claras limitações em se governar, mas para empresas e alguns governos isso ainda é pouco. Acordos como o TISA socam a governabilidade em um grau nunca antes possível, favorecendo ainda mais as corporações. O TISA – junto com o Tratado do Pacífico (TPP) e o Tratado Transatlântico (TTIP) e outros – estabelece um novo grau de hegemonia e sua consequente concentração de renda (CONTEE, 2015).

Na educação, um cenário propositivo havia sido anteriormente estabelecido. Da ampliação de um importante fundo para a educação básica¹¹ à criação e ampliação dos Institutos Federais de Educação, programas e expansão das vagas de nível superior¹², ampliação de bolsas científicas e de mobilidade no exterior, escolas técnicas, dentre outras, se não foi o suficiente diante da concepção ideológica subjacente, no mínimo demonstrou um avanço em questões básicas dos sistemas de ensino que há décadas estavam relegados.

O ponto de partida desse contexto é conhecido: dispor dos números e da realidade educacional como eternos vilões em termos de resultados. Fora o que se diz da qualidade das escolas e universidades públicas, do desempenho dos alunos em avaliações externas internacionais ou da incompetência formativa e de atuação pedagógica dos

¹¹ A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Em 2019, dos R\$ 248 bilhões aplicados nas escolas públicas do país, R\$ 156 bilhões (65% do total) saíram do fundo. Ver: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/01/06/manter-o-fundeb-e-garantir-recursos-sao-desafios-do-congresso-em-2020>. Acesso em: 1 ago. 2020.

¹² O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi instituído em 6 de abril de 2007 pelo Decreto Presidencial nº 6.096. De acordo com Paula e Almeida (2020), entre os anos de 2003 e 2010, o número de universidades federais passou de 45 para 59, e o total de *campi*, de 148 para 274. Além disso, em 2014, foram criadas mais 47 unidades que totalizaram 321 *campi* espalhados pelos estados brasileiros. No que tange à progressão de vagas por universidade, entre 2007 e 2013, o crescimento médio foi de 89,3%.

docentes, que, aguilhoados a carreiras esfaceladas, ainda devem assumir a responsabilidade pela educação de milhões de jovens alijados até mesmo de condições sociais mínimas de sobrevivência, para não dizer das condições sofríveis dos sistemas de ensino.

Para Orso (2017), a justificativa de que a educação está ruim, de que estamos atrasados em relação a outros países, foi o ponto de partida para retrocessos desde o governo interino de Michel Temer ao contexto atual do governo Jair Messias Bolsonaro.

Na transitoriedade aludida por Temer, é singular a aparição dos documentos¹³ *Uma ponte para o futuro* e *A travessia social*. O primeiro expõe de forma escancarada as intencionalidades do capital internacional, tendo como mote o fim das vinculações orçamentárias nas áreas de saúde e educação, com a justificativa de que o crescimento fiscal não pode estar atrelado a tais amarras.

No segundo, o pano de fundo é a conhecida afirmativa do déficit educacional em seus níveis básicos; para tanto, elenca um conjunto de ações já postas variadas vezes no rol de questões educacionais, e que se tornam inexecutáveis tendo em vista o limite do teto dos gastos imposto pela EC nº 95, aprovada pela base do governo de Michel Temer. Nos dizeres de Orso (2017), a proposta de reforma imposta e reafirmada pelos dois governos não visa resolver as deficiências históricas da educação, mas o problema da crise do capital. Um exemplo disso é a Medida Provisória nº 746, de 2017, que não respeitou nenhum espaço de discussão e se concretizou na Reforma do Ensino Médio, aprovada às pressas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Uma mistura de tecnicismo, escolanovismo,¹⁴ educação tradicional e positivismo que transforma tudo no pior ecletismo e pragmatismo

¹³ “‘Ponte para o futuro’, de outubro de 2015, e ‘A travessia social’, publicado imediatamente após o golpe de Estado consumado em maio de 2016, como sendo um projeto de governo do presidente em exercício, ambos publicados pela Fundação Ulysses Guimarães” (VENCO; ASSIS, 2016, p. 279).

¹⁴ A Escola Nova foi um movimento que empreendeu uma crítica total à escola tradicional, prevendo uma mudança na organização central da educação escolar, especialmente no tocante à forma de aprender não no direitismo, mas assentado nos métodos e processos pedagógicos do professor para o aluno. Ver Mesquita, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola

(ORSO, 2017). Impõe a impossibilidade futura de acesso ao ensino superior por priorizar a formação técnica, dispõe de formas abertas de contratação de professores e ainda prevê um tipo de atuação de qualidade esfacelada ao permitir os “notórios saberes”, ademais de um ensino médio que passa funcionar por créditos e módulos.¹⁵

Por um lado, a suposta liberdade apregoada pelo Ministério, além de precarizar, empobrece ainda mais a já depauperada educação. Por outro a suposta “Liberdade de escolha” não passa de uma “verdadeira mentira”. Todos são livres e podem fazer escolhas, sim, contanto que acatem e defendam o que o governo quer; todos os alunos poderão fazer escolhas, sim, contanto que “escolham”, isto é, submetam-se a aquilo que a escola oferece. Trata-se, portanto, de uma MP enganosa e “do fim do mundo” (ORSO, 2017, p. 251).

Cabe acentuar que esse conjunto de proposições reformistas está previsto no documento “Agenda 2030”,¹⁶ em que a centralidade

Nova e suas implicações para a formação de professores. em MARTINS, L. M., e DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [on-line]*. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

¹⁵ O sistema de ensino modular, previsto na Lei nº 13.415/2017, tem como característica a organização do ensino médio em módulos, ao determinar a formação por áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias) e itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; e formação técnica e profissional), conforme seus arts. 3º e 4º. Além disso, possibilita o formato de créditos, que podem ser aproveitados no ensino superior, conforme dispõem os parágrafos 9º e 10º do art. 4º.

¹⁶ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Ancur), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais

e protagonismo nos rumos educacionais está sob a tutela do governo, em conjunto com as agências multilaterais.

Reafirmamos que a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. Estamos determinados a estabelecer marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, bem como a governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito à participação de todas as partes interessadas. Baseada no legado de Jomtien e Dakar, esta Declaração de Incheon é um compromisso histórico de todos nós com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras, para que alcancemos nossa ambiciosa meta até 2030 (UNESCO, 2016, p. 3-4).

No conjunto da discussão sobre a reforma do ensino médio, está a pressa intencional de levá-la à frente, menos pelos já declarados e ratificados interesses multilaterais, em que se verifica o uso retórico dos termos educação inclusiva, inclusão e equidade, igualdade de gênero, qualidade e educação ao longo da vida, e mais pela intenção governamental de transformar a centralidade na característica de uma gestão que demonstra total irresponsabilidade com o campo histórico participativo da educação, haja vista os resultados da lei da Reforma do Ensino Médio, a qual não permitiu um momento de discussão sobre sua validade político-pedagógica com a sociedade, tendo sido inicialmente imposta por meio de uma Medida Provisória, instrumento de atuação individualizada do chefe do Executivo.

adotaram a Declaração de Incheon para a educação, que estabelece uma nova visão para os próximos 15 anos.

12.4 Bases para a “desdemocratização”: uma junção desagradável para a educação

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é vista como uma das representações mais significativas da pouca participação da comunidade educacional e de seus vários espaços. Desde a instituição da comissão de especialistas para a elaboração da proposta, via Portaria MEC nº 592, de junho de 2005, à criação do Programa de Apoio à Implementação da BNCC, pela Portaria nº 331, de abril de 2018, e à atualização das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, mediante a Portaria nº 3, de novembro de 2018, pouco se atentou para alterações de cunho conceitual que, diante dos resultados em prol de uma base curricular, deixaram explícita a intenção de cumprir um tipo de formação de “concepções fragmentárias, caóticas, incoerentes e desarticuladas da realidade” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 401).

Ademais, acrescentam-se as disposições contidas na Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que apresenta o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), fechando o tripé de sustentação via Acordo¹⁷ de Empréstimo números 8812 – BR e 8813-BR, entre o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird/Banco Mundial) e o Ministério da Educação, que, além disso, assume o programa de implementação da reforma do ensino médio e da BNCC. Tal cenário corrobora o financiamento na modalidade flexível com margem fixa de US\$ 250.000.000, 00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América), cerca de R\$ 1.410.000.000,00 (um bilhão, quatrocentos e dez milhões de reais), em valores atuais, ao governo brasileiro por meio de operação

¹⁷ Acordo de empréstimo aprovado pela Resolução nº 4 do Senado Federal, publicada na Seção 1, página 7, do Diário Oficial da União do dia 18 de abril de 2018, que autoriza a República Federativa do Brasil a contrair a operação de crédito externo com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), no valor de US\$ 250.000.000,00. O inciso VI do artigo 2º da resolução apresenta o seguinte cronograma de desembolso: US\$ 45.000.000,00 em 2018; US\$ 59.000.000,00 em 2019; US\$ 56.000.000,00 em 2020; US\$ 45.000.000,00 em 2021 e US\$ 45.000.000,00 em 2022.

de crédito¹⁸ externo, com taxas de juros e prazo para pagamento definidos de desembolso até o ano de 2023.

A execução do apoio terá como base a inserção de recursos em fontes de três ações orçamentárias¹⁹ do Ministério da Educação: Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica; Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica; e Dinheiro Direto na Escola para a Educação Básica.

De acordo com o Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal (Siop), tem-se a seguinte disposição orçamentária para essas ações no exercício 2018:

Tabela 1: Recursos de ações orçamentárias do Ministério da Educação

Ação	Recursos previstos (R\$)
0000 – Concessão de bolsas de apoio à Educação Básica	245.000.000,00
0509 – Apoio ao desenvolvimento da Educação Básica	661.678.326,00
0515 – Dinheiro direto na escola para a Educação Básica	1.492.506.297,00
Total	2.399.184.623,00

Fonte: Brasil, [2018]. Elaboração própria.

Observa-se que os recursos provenientes do empréstimo compuseram, como um aporte, o conjunto de recursos já destacados para ações orçamentárias do MEC e gerenciadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na ordem de R\$ 2.399.184.623,00, que, somados aos recursos do Banco Mundial (BM), se aproximam

¹⁸ As operações de crédito dos entes públicos destinam-se a atender a insuficiência de caixa durante o exercício financeiro e deverão ser liquidadas com juros e outros encargos. Disponível em www.tesouro.gov.br. Acesso em: 1 ago. 2020.

¹⁹ “Para alcançar os objetivos dos programas, o orçamento define as chamadas ações orçamentárias. Elas representam um detalhamento dos programas, por vezes segmentando os trabalhos com bases em linhas específicas para atender as necessidades da sociedade ou até de outros entes da federação. Por meio das ações, o governo executa os programas e avança nos objetivos para cada uma das áreas (funções)”. Disponível em: <http://www.portalttransparencia.gov.br/entenda-a-gestao-publica/programas-de-governo>. Acesso em: 1 jul. 2020.

do montante de R\$ 3.370.000.000,00, que pode ser visto como um considerável fundo público disponível para a implantação das ações de educação básica, em especial de implantação do novo ensino médio, em conluio com a atuação de entidades que do fundo dependem para a manutenção da ordem de lucro no nicho da educação.

Tal fato permite analisar a expertise do BM em se aproximar de um *locus* orçamentário estável do Ministério, obtendo uma segurança na efetivação do acordo no que diz respeito às suas exigências e ganhos previstos por meio dos juros impostos, garantindo, além disso, o alcance dos objetivos conceituais e ideológicos de organismos internacionais sobre os rumos da educação brasileira.

Em paralelo a esse cenário, verifica-se um movimento de recorte governamental no que tange aos descaminhos impetrados na educação no governo Temer, a saber, a ampliação e ratificação do debate conservador constante no PL nº 867, de 2015, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Cabe lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, traz em si um histórico de construção coletiva de amplo e demorado debate até a sua aprovação, especialmente coadunada com o espírito que circunstanciou a elaboração do texto sobre educação da Constituição Federal de 1988.

De certo, como já sinalizaram Frigotto e Ramos (2016), com o discurso do ajuste no passado e da austeridade no presente, visualiza-se uma junção desagradável para o contexto educacional, o que poderíamos chamar de “desdemocratização²⁰ diretamente proporcional”, ou seja, quanto mais se aumentam as ações conservadoras em prol dos interesses do capital internacional nos últimos governos, mais se amplia a impossibilidade de atuação de instâncias democrático-participativas na educação.

Tal afirmativa ecoou de forma explícita no governo Temer e se ampliou no governo Bolsonaro, pois inúmeros têm sido os ataques e tentativas de desmonte da educação: criminalização do papel do professor, que é acusado de exercer ideologia específica nas escolas; menosprezo pelas ciências humanas, que são colocadas como inúteis

²⁰ Ver Laval e Dardot (2016) no que tange ao conceito explicitado de “desdemocratização”.

ao desenvolvimento da nação; redução da participação da pesquisa científica; esfacelamento dos espaços participativos em educação, como fóruns e conselhos; extinção de secretarias responsáveis por temas transversais como diversidade de gênero e raça no âmbito do MEC; corte de recursos na educação básica e superior; restrição de programas voltados para jovens e adultos, inclusive com a agudização da redução do financiamento; implementação de escolas cívico-militares como esplendor da qualidade; ataques ao financiamento da educação pública como aporte à garantia do direito; adensamento da implantação da educação domiciliar (*homeschooling*)²¹; ingerência sobre a forma de escolha dos dirigentes das instituições públicas de ensino,²² além da ausência do aporte financeiro necessário às políticas de Educação Integral, Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. Soma-se a esse conjunto o desprezo às instituições e a falta de abertura ao debate sobre os encaminhamentos necessários à aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que, proposto pela PEC nº 15, de 2015, foi regulamentado somente em 2020 por meio da Lei nº 14.113, de 25 dezembro.

O lançamento do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Future-se), por meio do Projeto de Lei nº 3.076, de 2 de junho de 2020, do ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub, agrega-se ao conjunto de ações degradantes ao contexto educacional. Apesar de um aparente respeito à autonomia universitária, o texto

²¹ Trata-se de uma proposta educacional cujo pano de fundo conceitual está ancorado na *public choice*, e que se refere, especialmente, à concepção de desresponsabilização do Estado em relação à garantia da oferta do direito à educação. Apresentado pelo Projeto de Lei nº 3.179, de 2012, foi apensado pelo Projeto de Lei nº 3.261, de 2015, de autoria do Deputado Federal do Partido Social Cristão (PSC) Eduardo Bolsonaro. Para Barbosa (2016), o *homeschooling* também provoca questionamentos sobre a escola, seja ela pública ou privada. Rejeitando-a em sua estrutura e forma de funcionamento, as famílias que optam pelo ensino em casa apontam a necessidade de repensar o papel e a existência dessa instituição, ameaçando as representações coletivas sobre a escola, tão diluídas no cotidiano das pessoas.

²² Ver Medidas Provisórias de números 914, de 24 de dezembro de 2019; 979, de 9 de junho de 2020; e 981, de 12 de junho de 2020, ademais da Lei nº 13.979, de 6 de junho de 2020.

proposto tem como diretriz o empreendedorismo, em que, no fundo, estão subtendidos os conceitos de governança e gestão na tentativa de capturar recursos junto à iniciativa privada, inclusive com a ampliação da margem para a assinatura de contratos de gestão com as Organizações Sociais na gestão de planos de ensino, pesquisa e extensão.

A proposta deixa dúvidas quanto à autonomia da gestão financeira das universidades, além de estipular metas não muito esclarecidas aos contratos firmados no tocante às avaliações de desempenho. O que se observa é uma tentativa explícita de abertura do espaço universitário para o mercado, visto inclusive nas recomendações do Banco Mundial sobre o ensino superior, conforme o relatório²³ *Em uma encruzilhada: o Ensino Superior na América Latina e no Caribe*, de 2017.

Na tentativa de concluir a análise de contexto, faz-se necessária a exposição das inconstâncias presentes no comando do Ministério da Educação do atual governo, que dispôs de quatro ministros nomeados sem nenhum caminho definido no transcurso das políticas públicas e ausência considerável na execução orçamentária dos programas no que concerne às dotações iniciais *versus* liquidado,²⁴ e cuja única

²³ Um relatório do Banco Mundial divulgado em 2017 traz um diagnóstico da situação do ensino superior na América Latina, que apresentou um crescimento principalmente atrelado às instituições de ensino privadas. Todavia, o relatório também pontua a necessidade de maior eficiência e eficácia na gestão, gerando-se mais informações sobre desempenho, sistemas de financiamento, conectividade ao mercado de trabalho e prestação de contas, termos do gerencialismo que encontram barreiras em uma perspectiva de educação pública, como é o caso do maior sistema de ensino superior no Brasil. O “Future-se”, assim, constituiu-se como um importante empreendimento de mudança de cultura de gestão. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>. Acesso em: 1 jul. 2020.

²⁴ A título de exemplo, no ano de 2019, o Decreto nº 9.711, que versa sobre a programação orçamentária e financeira, determinou contingenciamentos por meio de Limites de Movimentação e Empenho incidentes sobre as despesas discricionárias. O contingenciamento aplicado sobre a programação discricionária do MEC perdurou até 21 de novembro de 2019. Apenas após essa data o orçamento pôde ser empenhado em sua totalidade. Tal situação tem como pano de fundo as posições autoritárias do ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub, que, usando o argumento de que universidades públicas praticavam a “balbúrdia” em lugar do ensino, cortou em 30% os recursos discricionários

preocupação está na propagação do discurso anti-ideologização que o exime de agir em prol dos interesses sociais coletivos. Dessa maneira, não restam dúvidas de que todo o conjunto de ações ominosas perpetradas desde o governo Temer, e que se agudizam no governo Bolsonaro, tem servido para um afogamento da instrumentalização dos espaços participativos em educação e, principalmente, ataca em cheio a organização de uma educação pública.

12.5 A título de conclusão: onde foi parar a ponte para o futuro?

Os arranjos políticos após o *impeachment* de 2016 apontam para a necessidade de problematizar os desdobramentos da política educacional, tanto no que diz respeito ao projeto que se tenciona instalar em termos de organização quanto ao que tange à imposição de barreiras para o processo democrático participativo. Tem-se como mote a “retomada e a continuidade de um projeto de sociedade favorecedor dos interesses do capital nacional e internacional, consequentemente da burguesia” (VENCO; ASSIS, 2016, p. 279).

Na tentativa de empreender uma análise, verifica-se uma definição conceitual de organização que tem por objetivo uma educação individualista, competitiva e pragmática, orientada a distanciar-se de sua classificação como direito social e, mais ainda, de sua necessidade de ser ofertada.

No campo democrático-participativo, que pode ser considerado em situação de cerco, apoiamo-nos na visão de Neves (2016), que observa estar a democracia sob práticas reforçadas pelo clientelismo e autoritarismo do Estado, que insiste em estender suas ações privadas à seara do público, assim descaracterizando suas obrigações. No caso brasileiro, há uma harmonia entre políticas do passado, vinculadas

das Universidades Federais da Bahia, de Juiz de Fora e de Brasília. Após recuar dessa decisão, devido à pressão da imprensa e da comunidade acadêmica, e com a justificativa de arrecadação abaixo do esperado, Weintraub em seguida realizou o contingenciamento de R\$ 2,4 bilhões de investimento em educação, comprometendo 30% do orçamento de custeio de todas as universidades e institutos federais do país.

ao presente e tentadas a se lançarem ao futuro no formato desejado, tamanha a incidência de interesses sociais sectários, por parte daqueles que não deixam de se apegar ao domínio de outrora.

Para tanto, aventa-se o uso constante de aparelhos de hegemonia, principalmente em uma nova configuração que põe em prática uma política que se coloca não apenas como detentora dos meios econômicos, mas que age sob as circunstâncias de um discurso de ódio encampado contra as concepções progressistas, de repúdio ao bem público e de exaltação do mercado, em uma numa espécie de “refluxo reacionário”, como destaca Casimiro (2018).

O processo de *impeachment* ocorrido em 2016, visto por muitos da área jurídica como um golpe parlamentar à democracia representativa, foi tecido pelos segmentos conservadores da política partidária, que, mesmo sob a contraposição de um Partido dos Trabalhadores (que todavia abandonara boa parte de seus princípios de fundação), obteve êxito em suplantar novamente o ideário de um Estado social, com vistas a cumprir uma agenda neoliberal para o mercado.

Nesse sentido, encampa-se a concretização da Emenda Constitucional nº 95, que congela por 20 anos os gastos em áreas sociais como a educação, e que tem posta por terra a meta do Plano Nacional de Educação nº 20, que destinava recursos da Bacia do pré-sal para a área, em uma clara desatenção ao compromisso firmado na construção coletiva, ainda que tardia, do plano. Tem-se ademais a disposição, contida na Reforma do Ensino Médio, que recupera e reacende a conhecida dualidade entre a formação da classe dominante (provida das habilidades para o trabalho complexo) e da classe que servirá ao trabalho simples, em sublocações trabalhistas propícias à manutenção do *status quo* social, em uma formação imersa no “ceticismo pedagógico, na fragmentação, individualização, e no pragmatismo utilitarista” (FERRETTI, 2010).

Tais tentativas, expostas tanto no governo Temer quanto no de Jair Bolsonaro, orbitam a ideia de um Estado que prima por uma suposta agilidade, baseada na eficiência e flexibilização das organizações, e que, além disso, mostra limitado apreço pelo processo participativo na construção e decisões relacionadas às políticas públicas, em que a educação tem sido um exemplo explícito na forma de gestão conservadora.

Para Venco e Assis (2016), “assumir um possível consenso contrário ao determinado pelas urnas em 2014 é diametralmente oposto a ser efetivamente democrático” (p. 284).

De todo o contexto apresentado, cabe acentuar que o embasamento das ações está ancorado na velha e emblemática palavra “austeridade”, pilar central do neoliberalismo, juntamente com a liberação dos mercados e privatizações, pois os cortes de gastos e a redução das obrigações sociais, previstos nos documentos do governo Temer e nas aprovações performáticas de Bolsonaro, abrem espaço para futuras reduções de impostos às empresas e elites econômicas, além de aumentar a demanda da população por áreas como saúde e educação, fortalecendo e ampliando os espaços de acumulação de lucro privado e justificando reformas estruturais, para o que a educação tem sido um meio valioso.

A relação entre o ataque aos espaços participativos em educação, em várias frentes, e as mudanças estruturais do Estado, tendo a educação como laboratório ampliado, corroboram o uso da cartilha da educação com efeitos reversos, em que se acaba seguindo a trajetória histórica recheada de mitos fantasiosos e dogmas vetorizados, sistematicamente, aos interesses do capital.

Isso posto, é intuitivo pensar que o vernáculo da Reforma do Aparelho do Estado, do governo Fernando Henrique Cardoso, apenas se altera do termo ajuste para o de austeridade, e que, tendo alvos semelhantes de ataque e desmonte, entregou à ambição da direita e dos conservadores a revogação do contrato social materializado na Constituição Federal de 1988, permitindo o aprofundamento das reformas neoliberais. Para Almeida (2018), o neoliberalismo exige um processo de exclusão progressiva da possibilidade de decisões democráticas cujo intuito é a interferência na ordem econômica, comprovando o estabelecimento das políticas de austeridade e de retirada de direitos sociais.

O recorte temporal e de gestão para demonstrar o ocorrido recente no Brasil não se constitui como uma tarefa simples ou desajustada em termos de justificativas plausíveis; pelo contrário, emerge de um contexto altamente combalido por ações catastróficas sobre os direitos sociais, civis e políticos.

O ataque e a tentativa de desmonte da educação tem um propósito claro: ampliar o espaço para a lucratividade, mas, especialmente, torná-la um instrumento de racionalização do neoliberalismo como cultura no seio social. Por isso, as características da formação para o mercado e da promoção de indivíduos capazes de suplantar suas capacidades individuais encontram reflexo direto no sujeito empreendedor e sua livre escolha.

A educação é intimada a desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico. É interessante constatar que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia são mantenedoras pontuais desse modelo, tornando a formação dentro do espírito de empreendimento uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais, em que países semiperiféricos, como o Brasil, apresentam suas respostas por meio de governos totalmente voltados à constituição do homem econômico na acepção de Laval e Dardot (2016), caracterizada pela presença do empreendedorismo e utilitarismo no ser individual.

Portanto, evidencia-se que todas as ações de ambos os governos, Temer e Jair Bolsonaro, têm como lema a união aos ideais do neoliberalismo, que enxerga a questão democrático-participativa como um entrave ao mercado e deseja o espaço educativo para a imposição e continuidade de ideais em favor de um mundo adequado às vertentes conservadoras e tradicionais de sociedade.

O projeto é sempre apresentado e vendido como uma política de inovação, de modernização, de rupturas de práticas antigas, de fórmulas encantadas e vanguardistas, tornando-se no imaginário a referência desejada. Entretanto, tais propostas sedutoras e as respectivas políticas públicas são terrenos arenosos; não progridem além da intencionalidade de estabelecer uma situação em que o capital possa circular e ser acumulado sem limites, conformando uma retórica excludente e de práticas autoritárias sobre uma população indesejada. Assim, para que ponte o tipo de educação e seus espaços democráticos-participativos, nos governos Temer e Bolsonaro, têm nos levado? Para o futuro ou para uma volta ao passado?

Referências

ALMEIDA, Silvio F. Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGO, Ester S. et al. (org.). *O ódio como política*. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

BARBOSA, Luciane M. R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, jan.-mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00153.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2020.

BOITO JR., Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana. *Por que gritamos golpe?* São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento – Siop* [página inicial]. Brasília, DF: MPOG, [2018].

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e o do fascismo. In: GALLEGO, Ester S. et al. (org.). *O ódio como política*. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

CASIMIRO, Flávio H. C. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In: GALLEGO, Ester S. et al. (org.). *O ódio como política*. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

CHOMSKY, Noam. *Réquiem para o sonho americano: os 10 princípios de concentração de riqueza & poder*. Tradução de Milton Chaves de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (CONTEE). *Novos acordos comerciais e educação: privatização do ensino em escala mundial*. Disponível em: <https://contee.org.br/novos-acordos-comerciais-e-educacao-privatizacao-do-ensino-em-escala-mundial/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

FARIAS, Júlio C. B. de. *Gestão Escolar no Distrito Federal: a comunidade local e o local da comunidade*. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732011000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 jul. 2020.

FERRETTI, Celso J; SILVA, Mônica R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise N. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, nº 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2020.

GOHN, Maria da G. Movimentos Sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

LAVAL, Pierre; DARDOT, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

LOMBARDI, José C; LIMA, Marcos R. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S.; LUCENA, Lurdes (org.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LÖWY, Michel. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, I.; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). *Por que gritamos golpe?* São Paulo, SP: Boitempo, 2016, p. 61-67.

MELO, Adriana A. S. de; SOUSA, Flávio B. de. A agenda do mercado e a educação no governo temer. *Germinal: marxismo e educação*, Salvador, v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619>. Acesso em: 15 jul.2020.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGO, Ester S. et al. (org.). *O ódio como política*. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

NEVES, Angela V. Ameaças à Democracia hoje: desafios contemporâneos. In: NEVES, Angela V. (org.). *Democracia e Participação Social: desafios contemporâneos*. Campinas: Papel Social, 2016.

ORSO, Paulino J. Reformas Educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S.; LUCENA, Lurdes (org.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PAULA, Camila H. de; ALMEIDA, Fernanda M. de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. *Ensaio: Aval. Públic. Educ.*, Rio de Janeiro, RJ, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801869>. Acesso em: 1 ago. 2020.

ROSAR, Maria de F. F. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 2. jul./set. 2011.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. O discurso econômico da austeridade e os interesses velados. In: GALLEGO, Ester S. *et al.* (org.). *O ódio como política*. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

SANFELICE, José L. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S.; LUCENA, Lurdes (org.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SANTOS, Wanderley G. *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2017.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S.; LUCENA, Lurdes (org.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SHIROMA, Eneida O. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Fapesp, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação 2030: Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, DF: Unesco, 2016.

VENCO, Selma; ASSIS, Ana Elisa S. Q. A ponte, o golpe, a travessia e o resultado: neo “deficientes cívicos”. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S.; LUCENA, Lurdes (org.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

WARREN, Ilse Scherer. Dos movimentos sociais às manifestações de rua: o ativismo brasileiro no século XXI. *Política e Sociedade*. Florianópolis, v. 13, n. 28, set./dez. de 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2014v13n28p13>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Angela Vieira Neves (organizadora)

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói), mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou estágio de pós-doutoramento na PUC-Rio. Docente do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (UnB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Democracia, Sociedade Civil e Serviço Social (Gepedss/UnB).

Reginaldo Ghiraldelli (organizador)

Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (UnB). Assistente social, mestre e doutor em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), com estágio pós-doutoral pela Universidade de Roma “La Sapienza” (Itália). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Sociabilidade e Serviço Social (Trasso/UnB).

Andreia de Oliveira

Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (UnB). Assistente social, mestre em Saúde Pública pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do Grupo

de Estudos e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde, Sociedade e Política Social.

Avelina Alves Lima Neta

Doutoranda e mestra em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Estado, Movimentos Sociais e Cultura (Uespi). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Servidora pública federal da carreira de Analista Técnica de Política Social do Ministério da Economia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Democracia, Sociedade e Serviço Social (Gepedss/UnB).

Daniel Pitangueira de Avelino

Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com mestrado em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutorado em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Felipe Portela Bezerra

Bacharel em Gestão de Políticas Públicas e mestre em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Docente da Graduação em Administração Pública do Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP). Servidor público da carreira de Técnico Administrativo em Educação na UnB. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Democracia, Sociedade e Serviço Social (Gepedss/UnB).

Flávio Bezerra de Sousa

Graduado em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente se encontra vinculado aos cursos de Filosofia da UnB e ao doutorado em Estado, Políticas Públicas e Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (Greppe/Unicamp) e do Grupo sobre Democracia, Participação, Sociedade Civil e Serviço Social (Gepedss/UnB).

Igor Ferraz da Fonseca

Pesquisador titular do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Possui graduação em Sociologia, mestrado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorado em Ciência Política/Democracia pela Universidade de Coimbra (Portugal).

João Claudio Basso Pompeu

Servidor público e Pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialização em Políticas Públicas e Gestão Governamental pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), mestrado em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB).

Lara Lisboa Farias

Assistente social da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). Mestre em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB).

Leonardo Dias Alves

Assistente social, com residência em Saúde da Família pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e mestrado em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Sociabilidade e Serviço Social (Trasso/UnB).

Maria Elaene Rodrigues Alves

Docente do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com mestrado em Planejamento e Políticas Públicas pela mesma instituição. Doutora em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Sociabilidade e Serviço Social (Trasso/UnB).

Melina Sampaio de Ramos Barros

Assistente social, mestre em Política Social e doutoranda em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Democracia, Sociedade Civil e Serviço Social (Gepedss/UnB).

Michelly Ferreira Monteiro Elias

Docente do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB). Assistente social, mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Sociabilidade e Serviço Social (Trasso/UnB) e do Núcleo de Estudos Agrários (Neagri), do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam/UnB).

Thaís Kristosch Imperatori

Docente do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação em Serviço Social e em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB), com mestrado e doutorado em Política Social também pela UnB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Democracia, Sociedade Civil e Serviço Social (Gepedss/UnB).

Este livro foi composto em UnB Pro e Gandhi Serif/Sans.

