

DO ACESSO AO DESMONTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2000-2021): PONTOS PARA REFLEXÃO CRÍTICA

FROM ACCESS TO THE DISMANTLING OF BRAZILIAN EDUCATION (2000–2021): POINTS FOR CRITICAL REFLECTION

Mary Gracy e Silva Lima¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6339-6557>

Resumo: Este texto realiza um levantamento histórico-descritivo e crítico da educação brasileira entre 2000 e 2021. Analisa as principais políticas educacionais do período, evidenciando tensões entre o projeto de formação humana integral e a racionalidade neoliberal que passou a hegemonizar o cenário educacional. Dialoga com autores da Pedagogia Crítica, como Charlot, Freire, Franco, Saviani e Libâneo, destacando a denúncia do “dualismo perverso”, que separa a escola do conhecimento, destinada às elites, da escola do acolhimento social, voltada às classes populares. Examina o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), argumentando que tais políticas deslocaram a centralidade do saber científico para uma pedagogia das competências alinhada ao mercado e à lógica gerencialista. Analisa ainda os impactos da pandemia de Covid-19 na democratização do ensino público e defende a reconstrução da escola a partir de uma educação compreendida como práxis científica, ética, crítica e emancipadora, fundamentada na justiça social.

Palavra-chave: Educação brasileira. Pedagogia crítica. Plano Nacional de Educação. Base Nacional Curricular. Pandemia de Covid-19.

Abstract: This text presents a historical-descriptive and critical overview of Brazilian education between 2000 and 2021. It analyzes the main educational policies implemented during this period, highlighting tensions between the project of integral human formation and the neoliberal rationality that gradually hegemonized the Brazilian educational landscape. The study engages in dialogue with Critical Pedagogy authors such as Charlot, Freire, Franco, Saviani, and Libâneo, particularly regarding the denunciation of the “perverse dualism” that separates the school of knowledge, aimed at elites, from the school of social assistance directed toward the popular classes. It examines the National Education Plan (PNE) and the National Common Curricular Base (BNCC), arguing that these policies shifted the centrality of scientific knowledge toward a competency-based pedagogy aligned with market and managerial logic. The paper also analyzes the impacts of the Covid-19 pandemic on the democratization of public education and advocates for the reconstruction of schooling grounded in a scientific, ethical, critical, and emancipatory praxis committed to social justice.

¹ Professora doutora adjunta efetiva do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI/CCM); membro do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE/UESPI/CCM), e do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação (PPGed UNISANTOS). E-mail: marygracy@com.uespi.br

Keywords: Brazilian education. Critical pedagogy. National Education Plan. National Curriculum Framework. Covid-19 pandemic.

INTRODUÇÃO

Pensar a educação brasileira entre 2000 e 2021 implica situá-la em trama histórica marcada por promessas de democratização e recorrentes frustrações emancipatórias para aqueles que acreditam no poder transformador da educação para superar ou, ao menos, minimizar as desigualdades sociais, especialmente da classe pobre, historicamente excluída de benefícios sociais. Trata-se de período em que se intensificaram investimentos normativos e institucionais, bem como disputas ideológicas acerca do sentido da educação, da função social da escola e da própria concepção de qualidade educacional. Longe de ser um campo neutro, a educação revela-se espaço de poder político, social e ideológico para a manutenção de ideários conservadores e do *status quo*, conforme Freire (2011a), configurando-se como campo de luta simbólica e material entre projetos antagônicos de sociedade e de formação humana.

A educação, como pauta central na agenda pública a partir dos anos 2000, esteve associada a compromissos internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ONU, 2000), e a marcos legais internos definidos na Constituição Federal de 1988, como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Brasil, 2001). Contudo, como adverte Saviani (2008), avanços normativos dissociados de transformações estruturais constituem marca histórica da política educacional brasileira, explicando o hiato entre o direito formal à educação e sua efetivação concreta.

Nesse horizonte, o artigo assume como problema central: “Em qual sentido as políticas educacionais implementadas no Brasil entre 2001 e 2021 vêm contribuindo para a construção de uma educação pública socialmente referenciada e orientada à emancipação dos sujeitos?” Objetiva-se analisar criticamente os marcos políticos e educacionais do período, evidenciando contradições relativas à emancipação.

Trata-se de pesquisa teórica, de natureza bibliográfica e documental, com levantamento histórico de leis, planos e diretrizes curriculares implementados no período. Parte-se do entendimento de que políticas educacionais expressam projetos ético-políticos e visões de mundo que exigem interpretação crítica.

Buscou-se compreender a criação e implantação dessas políticas no contexto das transformações do Estado e do capitalismo contemporâneo. Nos anos do Governo Jair Bolsonaro (2019-2022), evidenciou-se o rebaixamento da educação como prioridade estatal,

com fragilização de políticas públicas voltadas à garantia de direitos sociais básicos. Observa-se, nesse período, ambiguidade normativa: se a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 afirmam a educação como direito de todos e dever do Estado, a implementação da BNCC tensionou a autonomia pedagógica ao instituir padronizações curriculares.

Nas últimas duas décadas, o país viveu movimento pendular na oferta da educação pública, enquanto mecanismos como o PNE (2014-2024) operaram sob lógica gerencialista. Tais determinismos legais podem funcionar como instrumentos de controle de resultados, comprometendo a formação integral e crítica do sujeito. As políticas do período refletem ajustes estruturais vinculados a organismos internacionais, nos quais a expansão do acesso não altera a estrutura de classes.

O texto analisa projetos como o PNE, a BNCC e o Novo Ensino Médio, destacando o deslocamento do conteúdo científico para competências técnicas alinhadas ao mercado. Culmina com a análise dos impactos da pandemia de Covid-19, que evidenciou o contraste entre expansão formal do sistema e esvaziamento da qualidade política da educação pública.

EDUCAÇÃO NO BRASIL DE 2000 A 2021: GESTÃO E DUALISMO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A educação no Brasil é um direito do cidadão e um dever do Estado e, no âmbito das políticas públicas, constitui investimento essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes para o crescimento do país. Considerada um dos pilares do desenvolvimento social e econômico, contribui para a compreensão da evolução nacional e dos desafios do capitalismo neoliberal, especialmente quanto à implementação de políticas educacionais voltadas à organização do cenário escolar e curricular. Entre esses desafios, destacam-se as desigualdades sociais, a desarticulação entre ensino escolar e realidade social, a falta de infraestrutura, a evasão escolar, o acesso a equipamentos tecnológicos e o desconhecimento de saberes específicos na área das tecnologias exigidos para o acesso das comunidades pobres, inclusive nas escolas públicas.

A trajetória da educação brasileira no século XXI tem sido marcada por um paradoxo: o sucesso na universalização do acesso e o relativo fracasso na promoção da autonomia intelectual, evidenciando que não pode ser reduzida ao tecnicismo, sob pena de comprometer a formação crítica necessária ao exercício profissional e ao desenvolvimento do país. Entre 2000 e 2018, observaram-se políticas de inclusão das minorias no cenário educacional sem

perspectiva de emancipação, nas quais o aparato estatal se expandiu, mas a formação escolar foi colonizada pela lógica do mercado.

O início do século XXI herdou a universalização do acesso escolar, o financiamento e o repasse de recursos, a descentralização da gestão e reformas focadas na eficiência do gasto, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef), vigente de 1997 a 2006, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Contudo, a partir de 2003, o projeto educacional ampliou sua dimensão social.

A substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, representou marco no investimento público ao incluir toda a educação básica, reconhecendo a indissociabilidade das etapas de ensino e buscando garantir sua manutenção e o desenvolvimento, bem como valorizar os profissionais. O fundo é financiado por impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, redistribuídos para aplicação na educação básica, contribuindo para a melhoria da qualidade e para a valorização docente, por meio da garantia de piso salarial e outras medidas.

Nesse período, políticas de financiamento como Fundef e Fundeb ampliaram a redistribuição de recursos, reduzindo parcialmente as desigualdades regionais (Pinto, 2014). Sob a ótica da justiça distributiva, tais iniciativas configuram avanços na afirmação da educação como direito social.

A educação passou a ser vista não apenas como instrução, mas como estratégia de combate à pobreza, materializada na articulação de políticas como o Bolsa Família (Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004) e a educação antirracista, instituída pela Lei nº 10.639/2003, que não se limita a adendo burocrático à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Sua promulgação marcou reestruturação obrigatória dos currículos nacionais, visando romper com o silenciamento histórico imposto às populações negras, ao determinar que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [...] O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Essa conquista representa uma das maiores vitórias históricas do Movimento Negro brasileiro e uma ruptura epistemológica no currículo nacional. Constituiu o primeiro grande passo para uma pedagogia crítica e decolonial no Brasil, buscando reparar o silenciamento histórico de matrizes étnicas fundamentais. Como afirma Adorno (2021, p. 11), “A educação não é necessariamente um fator de emancipação.” Há, portanto, “necessidade da crítica permanente. [...]”. Essa lei, ainda que possua força predominantemente no campo legal, oficializa a potencialidade de estudos, pesquisas e pautas urgentes acerca das questões raciais no espaço da educação escolar.

Os Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) promoveram um ciclo inédito de interiorização acadêmica por meio do Reuni e da criação e expansão dos Institutos Federais. Todavia, autores como Saviani (2007) e Libâneo (2012) apontam que essa “forte indução estatal” priorizou, por vezes, o acolhimento social em detrimento da apropriação do saber sistematizado. Libâneo (2012, p. 14) denomina esse fenômeno de “dualismo perverso”: uma escola do conhecimento para as elites e uma escola do acolhimento (gestão da pobreza) para as classes populares.

Na educação superior, foram criadas políticas como o ProUni (Brasil, 2004), o Fies (Brasil, 2001), o Reuni (Brasil, 2007) e os Institutos Federais (Brasil, 2008), que ampliaram significativamente o acesso ao ensino superior e à educação profissional. Embora tais medidas tenham promovido a democratização formal do ingresso, sobretudo para estudantes de baixa renda e egressos da escola pública (Ristoff, 2014), também suscitaram críticas quanto à mercantilização da educação e à subordinação do conhecimento a lógicas de mercado. Ao massificar o acesso por meio de instituições privadas de baixa qualidade, o Estado pode promover uma “ilusão de escolarização”, na qual o diploma é obtido, mas o capital cultural² institucionalizado, segundo Bourdieu (1979), revela-se determinante para explicar a desigualdade de desempenho escolar entre crianças provenientes de diferentes classes sociais.

No decorrer dessa década, com a ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, instituiu-se uma cultura de performatividade e responsabilização para avaliar o desempenho escolar dos alunos no processo de escolarização, que, embora tenha favorecido a transparência, também reforçou uma concepção gerencialista de qualidade, centrada em métricas e rankings (Ball, 2005; Freitas, 2018).

² Conceito de Pierre Bourdieu (1979) que se refere ao acúmulo de conhecimentos e competências valorizadas socialmente que permitem a emancipação real.

A concepção gerencialista de qualidade na educação, discutida por Ball (2005), refere-se à transposição da lógica de mercado e de práticas de gestão empresarial para o setor público, com ênfase na performatividade, em métricas de desempenho e em rankings. Essa abordagem redefine a qualidade educacional, reduzindo-a a resultados mensuráveis e colocando o trabalho docente e escolar sob controle constante. Segundo Ball (2005), a performatividade constitui uma tecnologia que utiliza métricas, indicadores e rankings para julgar, comparar e classificar profissionais, escolas e alunos, criando uma cultura na qual a “performance” (o resultado aparente) torna-se o indicador predominante de qualidade.

Um avanço considerável para a educação no país foi a interiorização do ensino superior, mediante a criação de novas universidades federais e institutos federais, levando o desenvolvimento acadêmico a regiões historicamente esquecidas e distantes dos centros urbanos, promovendo a formação local e diminuindo o êxodo acadêmico. Mesmo sendo um debate emblemático, a aprovação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) tem sido considerada um divisor de águas, por confrontar o mito da democracia racial e permitir que filhos da classe trabalhadora ocupem espaços de prestígio social e de transformação de sua condição social por meio da formação no ensino superior. No entanto, até os dias atuais, essa política vem gerando posicionamentos divergentes e críticas de diferentes segmentos sociais, que não a compreendem como política pública de reparação histórica diante das desigualdades raciais estruturadas desde o período colonial.

O período de ruptura e a retórica da crise na gestão do país (2016-2018), marcado pelo impedimento da continuidade da Presidência em 2016, assinalou a ascensão de uma postura gerencialista e, por vezes, autoritária, bem como a descontinuidade de projetos educacionais de viés democrático desenvolvidos pela gestão anterior, como a expansão da educação a distância (EAD) e a reconfiguração dos processos formativos. Um dos fenômenos mais contundentes desse período, especialmente após o Decreto nº 9.057/2017, foi a explosão das matrículas em cursos de graduação a distância, concentradas majoritariamente em instituições de ensino privado.

Sob o enfoque filosófico, a EAD, da forma como foi implementada no Brasil, radicaliza a razão instrumental no currículo escolar tradicional. O conhecimento transforma-se em pacotes de informação, com conteúdos padronizados e sem aprofundamentos teóricos, epistemológicos, conceituais e críticos, nos quais o tutor substitui o professor-pesquisador, e a plataforma, o lócus do processo formativo. Para Arroyo (2011), o currículo constitui um território de disputa, no qual os “sujeitos”, muitas vezes invisibilizados pelas métricas tecnocráticas, reafirmam sua identidade, em contraposição à lógica da educação bancária.

A oferta de EAD atende a um número maior de pessoas em espaços geograficamente distantes e reduz o número de professores formadores, diminuindo custos na oferta da educação e, desse modo, alinhando-se à lógica empresarial. Contudo, sua massificação pode ser lida como expressão da indústria cultural, segundo Adorno (2021), aplicada ao ensino. O saber é simplificado para consumo rápido, esvaziando a dimensão do esforço intelectual e da contradição, elementos vitais para a emancipação. Diante de uma formação fragmentada e técnica, os profissionais podem encontrar maiores dificuldades para exercer a resistência crítica exigida na articulação entre teoria e prática em sua futura atuação profissional. Ball (2005) compreende que o projeto global de educação infiltra os espaços cotidianos e locais nos quais a educação acontece, por meio da instalação de mecanismos políticos capazes de (re)construir novos valores e práticas, sintetizados em três eixos: a forma de mercado, a gestão gerencial e a performatividade.

Nesse período da educação brasileira, o ciclo de expansão, articulado à racionalidade do capital, teve como marcos o PNE (2001-2010), o Fundeb (2007) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de oferecer às instituições condições para expandir o acesso e garantir a permanência no ensino superior, simbolizando um esforço de democratização. Contudo, a filosofia política que sustentou programas como o ProUni (Lei nº 11.096/2005) evidencia uma inclinação à privatização indireta do ensino superior. Segundo Mészáros (2008), o sistema de ensino nas sociedades capitalistas opera para internalizar as necessidades do capital. Ao fomentar o crescimento do setor privado por meio de isenções fiscais, o Estado brasileiro reforçou a ideia da educação como “serviço” e “investimento individual”. Enquanto a educação for concebida como instrumento para a formação de “capital humano”, tenderá a reproduzir hierarquias necessárias à manutenção da ordem estabelecida, adiando qualquer possibilidade de autonomia real do sujeito, em detrimento de um projeto de formação humana cuja consciência crítica deva ser despertada pela escolarização, especialmente na escola pública.

PNE E BNCC, EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

O início dos anos 2000 foi marcado pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Lei nº 10.172/2001, primeiro plano decenal do Brasil pós-Constituição de 1988, que organizou prioridades e propôs metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes,

com foco na universalização do ensino fundamental, na expansão da educação infantil e na educação de jovens e adultos (EJA) (Brasil, 2001).

O PNE (2001-2010) teve como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Os setores organizados da sociedade civil que se envolveram na construção do PNE esperavam que, a despeito das dificuldades de ordem política e administrativa, este se configurasse como um plano de Estado, e não como um plano de governo, uma vez que ultrapassaria, pelo menos, o período de duas gestões governamentais. Vale ressaltar que, dois anos após sua aprovação, houve mudança de governo no Brasil, e a agenda das políticas educacionais, a partir de 2003, foi reorientada, com ênfase, sobretudo, na expansão da educação pública de qualidade. É importante afirmar que um PNE resulta de embates em torno de projetos político-sociais.

O Plano Nacional de Educação surgiu em contexto de transição e sob forte influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO. Embora apresentasse 295 metas, carecia de base material para sua plena execução. Saviani (2007) aponta que o plano foi aprovado com vetos presidenciais, especialmente no que se refere ao financiamento de 7% do PIB, o que o transformou em uma “carta de intenções” sem eficácia real.

Apesar de avanços, o plano enfrentou dificuldades de implementação, o que demandou a revisão das metas para o decênio seguinte (2014-2024), sendo considerado, por alguns analistas, mais como um plano de governo do que como um plano de Estado, em razão das mudanças na agenda política após 2003.

A aprovação do PNE (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, representou um marco relevante ao estabelecer metas ambiciosas de expansão e financiamento da educação (Brasil, 2014). Contudo, sua implementação foi severamente comprometida pela Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que instituiu o teto de gastos públicos (Brasil, 2016).

Nesse contexto, destacam-se a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora apresentadas como iniciativas de modernização, tais políticas foram amplamente criticadas por aprofundarem a fragmentação curricular, limitarem a autonomia pedagógica e reforçarem uma concepção utilitarista da educação, orientada por competências e empregabilidade.

A partir de 2014, com o novo PNE (2014-2024), a educação brasileira intensificou a centralidade dos indicadores de desempenho. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 pelo Inep, consolidou-se como principal indicador de qualidade da educação no Brasil, tornando-se balizador da qualidade escolar ao estabelecer critérios comuns para avaliação do desempenho educacional. Tal lógica, entretanto, pode desconsiderar

a complexidade, a territorialidade e a diversidade das condições de oferta e qualidade do ensino diante das desigualdades sociais e da implementação de diferentes projetos educacionais.

Assim, vale ressaltar que tanto os PNEs quanto a BNCC não constituem apenas documentos técnicos, mas expressões de projetos de sociedade, culminando na implantação de um currículo escolar em disputa, orientador das políticas educacionais vigentes.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: O ESVAZIAMENTO CIENTÍFICO

A imposição da Reforma do Ensino Médio por medida provisória (2017) revelou um distanciamento do diálogo com os educadores. A introdução dos “itinerários formativos” e da BNCC trouxe o embate entre o ensino voltado para as competências do mercado e a formação humana integral. Essa base curricular foca em “competências socioemocionais” (como a resiliência) para que o jovem aceite a desigualdade sem questioná-la. Trata-se da governamentalidade em ação, em que a emancipação é adiada porque o currículo passa a priorizar a produção do empreendedor de si mesmo.

Nesse sentido, a BNCC (2017) representa o ápice da tentativa de uniformização do conhecimento no Brasil. A racionalidade instrumental, com foco no tecnicismo e referendada na Base, sustenta que a educação brasileira deve concentrar-se na técnica (aprender a fazer) em detrimento da reflexão (aprender a ser e a criticar). Nesse contexto, pode-se questionar se estamos diante de educação ou de barbárie como horizonte para a sociedade contemporânea (Charlot, 2020), uma vez que tal orientação visa à adaptação ao mercado e retira do sujeito a capacidade de resistir com consciência a esse processo opressor, isto é, de dizer não às estruturas de opressão.

A BNCC desloca o eixo do conteúdo científico para o das competências e habilidades. Essa determinação enfatiza o ensino por meio da valorização das competências socioemocionais e instrumentais, visando à formação de um trabalhador adaptável e resiliente às precariedades do mercado, em vez de um cidadão intelectualmente autônomo (Libâneo, 2012). Com isso, reforça-se o “dualismo perverso” da educação, caracterizado pela racionalidade gerencialista e por sua consolidação em um sistema educacional no qual, “de um lado, [há] a escola para os incluídos [...] com foco no conhecimento e no desenvolvimento de capacidades intelectuais; de outro, a escola para os pobres, focada no acolhimento, na proteção social e no aprendizado de competências mínimas para a inserção precária no mercado” (Libâneo, 2012, p. 14).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a BNCC, ao padronizar o “o quê” e o “como” ensinar, retira a autonomia do professor, transformando-o em mero executor de currículos prescritos. Diante dessa normativa, o docente deixa de ser o intelectual crítico e o pesquisador de sua própria ação pedagógica, pois, de acordo com Freire (2011a, p. 31), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Ensinar implica compromisso do educador com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se realiza automaticamente, mas por meio de um projeto de educação com intencionalidades formativas transformadoras e emancipatórias.

A BNCC aplica a “razão instrumental” à educação. O conhecimento passa a ter valor apenas se for “aplicável” ou “prático”. Aquilo que é reflexivo, filosófico ou artístico é escanteado ou diluído em “temas transversais”. Com isso, abre-se caminho para que grandes conglomerados educacionais comercializem sistemas de ensino apostilados “alinhados à BNCC”, transformando o direito à educação em mercadoria de consumo rápido e padronizado.

O encontro da BNCC com o Governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2021), mediante a implantação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), coincidiu com a gestão de ministros que deslegitimavam a ciência pedagógica. Enquanto a BNCC buscava padronizar o ensino técnico, o Governo Federal procurava impor uma “moralização” por meio da censura a temas de gênero e diversidade, instaurando uma guerra ideológica que desconsiderava as diversidades territoriais e regionais, as desigualdades na qualidade da educação ofertada e o multiculturalismo brasileiro.

Contra a padronização promovida pela BNCC em uma educação brasileira complexa e diversa, e diante do autoritarismo do período, Freire (2011a, p. 47) afirma que educar torna-se ato de resistência quando o docente indaga, problematiza, dialoga e escuta. Assim, a autonomia docente configura-se como antídoto contra um currículo prescrito que ignora a realidade local do aluno, sobretudo em uma gestão educacional que percebe o pensamento crítico e a produção do conhecimento como ameaça ao poder ideológico dominante, haja vista que “[...] saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Ao analisar o cenário brasileiro entre 2019 e 2020, ressoa com urgência a tentativa de converter o espaço escolar em ambiente de aceitação da proposta neoliberal e conservadora da educação, por meio da militarização do ensino e do esvaziamento do pensamento crítico na BNCC. Aproxima-se, assim, do que Charlot (2020, p. 14) denomina preparação para a barbárie, visto que “[...] existe barbárie em qualquer situação, encontro ou relação entre humanos na qual

se nega a humanidade do outro”, interrompendo o fortalecimento de vínculos de pertencimento a um mundo coletivo e comum.

Quando a escola renuncia à autonomia e da reflexão em favor da ordem e da técnica, abdica de sua função de desfetichização da realidade, tornando-se instrumento de reprodução de estruturas autoritárias. Freitas (2018) denuncia esse processo como reforma empresarial da educação: quando a escola se concentra exclusivamente em resultados quantitativos, ocorre o esvaziamento do tempo pedagógico destinado à reflexão filosófica e sociológica. A emancipação do sujeito é adiada em nome da eficiência estatística, produzindo uma escola que ensina a responder testes, mas não a questionar a realidade. Desse modo, no neotecnicismo, o Estado descentraliza a gestão direta da educação, mas continua controlando à distância os resultados por meio de avaliações externas, criando testes, metas e índices para quantificar e mensurar a produtividade do trabalho e do desempenho escolar, o que contribui para o esvaziamento do sentido da função social da escola (Freitas, 2018, p. 385).

A intencionalidade da educação ofertada deixa de ser a formação de um sujeito capaz de transformar o mundo e passa a priorizar sua adaptação e aceitação resiliente da precarização e da desvalorização do trabalho. Historicamente, a educação pública no país reverbera esse desmonte por meio da oferta de uma educação tecnicista, consolidada na BNCC e na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que desloca o eixo da formação dos conhecimentos científicos para competências e habilidades. A BNCC, articulada à governamentalidade neoliberal (2017-2020), ao enfatizar “competências socioemocionais” e o “projeto de vida”, sem considerar as diversidades e subjetividades na construção do ser humano, opera como tecnologia de governo voltada à produção do empreendedor de si mesmo, conforme aponta Charlot (2020, p. 31).

Tal relação com o mundo estrutura formas culturais e as práticas cotidianas nas sociedades pobres e, de modo mais geral, naquelas que reina a austeridade. Estas não são ricas para satisfazer a todos seus desejos, e muitas vezes, nem sequer podem garantir um mínimo de bem-estar coletivo.

Humanizar esse debate é reconhecer que a BNCC trata o conhecimento como um *kit* de ferramentas para a sobrevivência imediata, com foco nas competências socioemocionais, e não na preparação intelectual e emocional para a vida social e escolar. Quando a escola retira a Filosofia e a Sociologia para oferecer treinamentos técnicos superficiais, transmite a esse jovem a mensagem de que o mundo das ideias não lhe pertence, promovendo a perda de sentido acerca de sua própria realidade, como pressuposto da pedagogia tradicional bancária.

Para superar essa perspectiva conservadora da educação, defende-se a pedagogia crítica em favor de uma educação transformadora e emancipadora do sujeito, mediante um ensino que forme indivíduos reflexivos e atuantes, com consciência crítica da realidade social e política, para que não apenas compreendam o seu lugar no mundo, mas também desenvolvam a capacidade de transformá-lo, abrindo caminho para uma sociedade mais equitativa e emancipada, na qual o potencial humano seja constantemente nutrido e a dignidade inerente de cada pessoa seja reconhecida. Freire (2011a, p. 142) afirma que a educação produz humanidade, pois “[...] como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”, defendendo, ainda, a vivência de experiências com rigor voltadas ao desenvolvimento da autonomia e da disciplina intelectual.

Nesse sentido, a BNCC parece mais interessada em produzir mão de obra dócil, barata e desqualificada. Reivindicar a omnilateralidade constitui, portanto, um ato de amor e de revolta: é afirmar que nenhum ser humano é pequeno demais para a imensidão do conhecimento universal. A universalização do acesso à escola, embora necessária e tardia na história brasileira, não se converteu em democratização do saber sistematizado para as classes desfavorecidas. Conforme Arroyo (2012), a desconsideração das desigualdades sociais e culturais na formulação das políticas curriculares aprofunda processos de exclusão simbólica e material, convertendo a promessa de igualdade em nova forma de injustiça.

A BNCC e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) institucionalizaram a teoria do capital humano; nessa lógica, o estudante é concebido como investimento produtivo individual. O foco desloca-se da “ciência” para a “competência”. Enquanto a ciência busca a explicação das causas e a compreensão das leis que regem a realidade, a competência concentra-se no desempenho imediato e na adaptabilidade.

O reducionismo da BNCC manifesta-se na fragmentação curricular. Ao criar os “itinerários formativos”, a política educacional brasileira desse período promoveu uma escolha ilusória. Para o filho da classe trabalhadora, a “flexibilização” significa, na prática, a retirada de disciplinas propedêuticas (Física, Química, Filosofia, Sociologia) em favor de treinamentos técnicos superficiais. Frigotto (2010) ressalta que a reforma educacional reforça o dualismo da educação básica, oferecendo uma formação de caráter geral e acadêmico para as elites e uma formação superficial e técnica para a classe trabalhadora.

INGERÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021): CENÁRIO DE RETROCESSO E ABANDONO PEDAGÓGICO NO BRASIL

O Governo iniciado em 2019 caracterizou-se pelo que pesquisadores denominaram “desgoverno educacional”. O investimento na educação deixou de ser prioridade, dando lugar a uma guerra ideológica (Escola sem Partido) e ao incentivo à militarização do ensino.

A ingerência na pandemia de Covid-19, culminando na crise sanitária de 2020, constituiu o teste decisivo para a gestão federal. Enquanto o mundo buscava soluções para o ensino remoto, o MEC demonstrou falta de coordenação, e o Brasil foi um dos países que mais tempo manteve escolas fechadas, em razão da ausência de diretrizes nacionais de segurança e de políticas de conectividade, o que aprofundou a exclusão digital. A pandemia transformou essa lacuna em um abismo de aprendizagem.

Nos anos de 2020, no cerne da pandemia de Covid-19, o Novo Fundeb (Brasil, 2020), mesmo diante de resistências governamentais, foi aprovado como cláusula constitucional permanente, tornando-se uma vitória da sociedade civil, de defensores e representantes da educação pública brasileira. Garantiu-se, assim, a sobrevivência financeira das redes de ensino, por meio de investimentos em políticas de formação e valorização de professores da educação básica, em contraste com o ideário do “desgoverno” no contexto pandêmico.

A pandemia de Covid-19, além de representar um momento de medo, insegurança e perdas de vidas humanas, agravadas pelo negacionismo da gestão do país diante da crise sanitária mundial, escancarou desigualdades educacionais históricas, evidenciando a exclusão digital, a evasão escolar e a fragilidade das redes públicas para garantir o direito à educação em contextos de crise. A ausência de uma política nacional articulada para o ensino remoto emergencial agravou as perdas de aprendizagem e comprometeu ainda mais a qualidade da educação pública, intensificando processos de semiformação, sobretudo entre estudantes das camadas populares matriculados na escola pública. De acordo com Adorno (2021, p. 27), “[...] a experiência formativa, caracterizada pela difícil mediação entre o conhecimento social, o momento de resistência e o sentido autônomo de resistência [...], simboliza a dominação do coletivo objetivado sobre o individual e do abstrato formal sobre o concreto empírico”.

É fato que o período da educação no Brasil entre 2019 e 2021 revela que a evasão escolar não foi um acidente de percurso, mas resultado direto da ausência de políticas de proteção social e pedagógica, da falta de conectividade e do abandono dos alunos durante mais de um ano de ensino remoto, demonstrando a incapacidade e/ou o desinteresse da equipe responsável pelo planejamento educacional público do país. Como afirma Adorno (2021, p. 27), “A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto fora da sociedade, acidental [...], mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao modo de produzir-

se e reproduzir-se dela [...]”. Assim, pode-se compreender que uma intencionalidade ideológica perpassou o projeto de formação humana e de educação, mesmo em um momento de extrema gravidade pandêmica vivenciado pela população mundial nos anos de 2020 e 2021.

Nesse contexto, ancorado no pensamento de Freire (2011b, p. 32), segundo o qual o opressor tende a transformar tudo em objeto de seu domínio, pode-se afirmar que “[...] esse clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. [...] tendem a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu comando. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo dos homens, tudo se reduz a objeto de seu comando”.

Diante desse cenário, na educação pós-pandemia em que o país se encontra, faz-se urgente oportunizar práticas pedagógicas críticas e conscientizadoras, para que docentes e discentes se constituam como agentes ativos de sua realidade e, na ação-reflexão e na ação comum, descubram-se como refazedores permanentes desse saber da realidade, compreendendo-a, criticando-a e transformando-a, recriando e produzindo conhecimentos que lhes foram historicamente negados, intensificados no contexto pandêmico.

A escola pública exerce função social de mediação do saber em perspectiva crítica. Quando o Estado retira as condições necessárias para essa mediação, evidencia-se retrocesso educacional, como ocorreu diante da sobrecarga dos professores e da desarticulação das aulas on-line no período pandêmico. A ingerência educacional do Estado, ao não oferecer condições mínimas de trabalho e diretrizes claras para o ensino remoto, descaracterizou a docência como prática social transformadora, reduzindo-a, em muitos casos, à transmissão mecânica de informações por meio de telas, desprovida da intencionalidade pedagógica necessária à aprendizagem efetiva. Tal cenário vai ao encontro do que afirma Franco (2008, p. 145), ao problematizar os processos formativos desprovidos de mediação pedagógica consistente:

Os processos de formação precisam considerar a estruturação de uma experiência formativa, experiência essa que não apenas mostra a prática transmite teorias; discursa sobre profissionalização; essa experiência precisa colocar o sujeito em processos de diálogo com a realidade; diálogos formativos com sua própria identidade, diálogos que irão formar capacidades de reelaboração reflexiva, a partir das contradições da existência vivenciada.

O diálogo, como categoria inerente à convivência humana, torna-se basilar nos processos educativos. No entanto, o ensino remoto, como modalidade emergencial para o retorno do ano letivo, comprometeu a relação dialógica necessária entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a ingerência do sistema educacional nesse período

foi catalisadora do abandono escolar no contexto pandêmico. A evasão foi agravada pelo veto presidencial ao Projeto de Lei nº 3.477/2020, que previa 3,5 bilhões de reais para garantir acesso à internet em escolas públicas. Ao impedir a conectividade como possibilidade urgente de escolarização, o Governo Federal sentenciou milhões ao “apagão pedagógico”, especialmente estudantes da escola pública das regiões mais pobres do país.

Entre 2020 e 2021, constatou-se um “silenciamento forçado” de uma geração sem acesso à escolarização no período pandêmico. A evasão escolar deve ser compreendida não como escolha do aluno, mas como resultado de uma educação excludente operada pela ingerência do projeto educacional do Estado. Tal cenário evidenciou-se pelo desinteresse em monitorar o retorno às aulas, pela ausência de busca ativa por parte do MEC e pela falta de condições materiais e tecnológicas adequadas ao ensino remoto, configurando quadro de desamparo institucional para a maioria da população.

A necropolítica educacional (2020-2021), no Brasil, representa o ápice da tensão entre o paradigma tecnocrático e a realidade social. A pandemia de Covid-19 não apenas suspendeu as aulas presenciais, mas expôs fragilidades de uma crise civilizatória preexistente. Freitas (2018) argumenta que a insistência em avaliações externas e a ausência de apoio efetivo ao ensino remoto configuraram formas de “necropolítica educacional”. Ao ignorar que milhões de alunos estavam sem acesso à internet, o Estado operou seleção excludente, na qual apenas os mais favorecidos puderam manter continuidade acadêmica, diante da omissão do Ministério da Educação na coordenação de apoio a estados e municípios.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) consolidou o fosso entre as classes. Enquanto as elites migravam para plataformas digitais sofisticadas, a maioria dos estudantes da escola pública enfrentava o apartheid digital. A educação reduziu-se, em muitos casos, ao cumprimento formal de tarefas via aplicativos, sem o diálogo e a mediação docente essenciais à humanização do processo educativo. Franco (2008) destaca que o ensino sem relação pedagógica consistente, puramente instrucional e a distância, esvazia a cientificidade da pedagogia, transformando o direito à educação em mera prestação de serviço precário.

Todavia, os desafios para a educação no Brasil permanecem expressivos, como a recomposição das aprendizagens, a valorização do magistério, a consolidação da educação inclusiva e a superação das desigualdades regionais, mediante políticas educacionais e orçamentárias voltadas à educação pública. Do ponto de vista filosófico, trata-se de momento liminar, no qual se decide se a educação seguirá subordinada à lógica da gestão eficiente ou se poderá ser reinscrita por meio de projeto coletivo como práxis emancipatória. Para tanto, é

necessário refletir sobre a educação que temos e aquela que desejamos para a população brasileira.

CONCLUSÃO

A expansão do sistema educacional no Brasil, entre 2000 e 2021, constituiu um avanço democrático formal necessário; contudo, sob o marco do capitalismo dependente brasileiro, essa expansão foi capturada pela lógica da acumulação. A educação brasileira, nesse período histórico, encontrou-se em uma encruzilhada: se, por um lado, havia marcos legais sólidos (PNE, Novo Fundeb e BNCC), por outro, enfrentou-se o desafio de reconstruir um ministério que abdicou de seu papel orientador das questões curriculares da educação brasileira, especialmente da escolarização pública. A vivência da pandemia de Covid-19, em 2020-2021, passou a exigir não apenas projetos de recuperação da aprendizagem, mas o resgate da escola como espaço de democracia e transformação social, diante de currículos conservadores e de conhecimentos encapsulados pelo sistema que professores e alunos devem aceitar nos processos formativos.

A trajetória da educação brasileira entre 2000 e 2020 revela um percurso de avanços formais e retrocessos ideológicos. A análise dialética dos dados e da fundamentação teórica permite concluir que o projeto educacional implementado nas últimas duas décadas priorizou a democratização do acesso em detrimento da democratização do saber. Contudo, a resistência demonstrada na aprovação do Novo Fundeb e na resiliência de professores, inspirados na Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (Freire, 2011a), reafirma que ensinar exige pesquisa, criticidade, reflexão, escuta e disponibilidade para o diálogo, bem como o reconhecimento de que a educação é ideológica.

A perspectiva da ação educativa crítica não perpassou, de modo estruturante, o projeto de educação escolar na última década, especialmente no período pandêmico da Covid-19, quando, por mais de um ano, não foi possível a manutenção plena do vínculo educativo em tempos de isolamento. Ainda assim, a escola pública permanece como um dos últimos redutos de resistência democrática. A reconstrução da educação brasileira exige, portanto, o resgate da compreensão da educação como prática intencional e política, reconhecendo a potencialidade emancipatória do sujeito educado que desenvolve consciência crítica da relação entre fundamentos teóricos e ações cotidianas, implicando-se na realidade em que está situado para compreender e superar a lógica da “escola-depósito” ou da “escola-empresa”.

O PNE (2001) e a BNCC (2017), embora pertencentes a contextos distintos, compartilham a marca da influência neoliberal. Se o primeiro enfrentou limites decorrentes da insuficiência de recursos, a segunda ameaça a educação pela via da padronização desumanizadora. Ambos exigem do educador contemporâneo postura de Pedagogia Crítica: a capacidade de ler as entrelinhas das políticas públicas para assegurar que, na sala de aula, o conhecimento permaneça ferramenta de libertação, e não de adestramento.

O percurso da educação brasileira entre 2001 e 2021 revelou avanços institucionais relevantes; entretanto, entre 2019 e 2022, a educação e outros setores da sociedade sofreram abalos decorrentes de uma gestão governamental marcada por crises e tensionamentos ideológicos. A educação pós-2021 enfrenta o desafio de combater a “semiformação” intensificada pelo esvaziamento curricular da BNCC e pela desarticulação pedagógica vivenciada na pandemia. A ingerência do Governo Federal durante a crise sanitária não se limitou a falhas técnicas, mas produziu impactos políticos que aprofundaram o chamado “abismo didático”, no qual o conhecimento científico cede lugar à mera instrução voltada à sobrevivência em um mercado precarizado.

Considera-se, portanto, que o projeto de educação voltado à emancipação no Brasil (2001-2021) não se consolidou como horizonte estruturante, evidenciando tensões com a agenda neoliberal predominante. Sendo a educação um campo de disputa, ela deve constituir-se como ferramenta de resistência à fragmentação promovida pela BNCC e à lógica da educação como mercadoria. Urge retomar os ideários da Pedagogia Crítica, defendendo o saber produzido coletivamente como instrumento de luta e a escola pública como espaço de afirmação da razão crítica, no qual docentes e discentes, especialmente das áreas de Filosofia e Sociologia, assumam postura de intelectuais orgânicos. A emancipação não decorrerá de decretos estatais, mas da resistência pedagógica que assegura o acesso ao conhecimento clássico e crítico no interior da sala de aula. A emancipação permanece, assim, como uma promessa ainda não plenamente realizada da modernidade pedagógica brasileira.

O percurso da educação brasileira entre 2001 e 2021 revela movimento profundamente contraditório, marcado por avanços normativos e institucionais relevantes, como Fundeb, ProUni, Reuni, PNE e Piso do Magistério, e por entraves persistentes que fragilizaram seus impactos substantivos. Embora tais políticas tenham ampliado o acesso e promovido maior equidade formal, seus efeitos sobre a qualidade da educação pública foram limitados pela hegemonia de concepções gerencialistas de qualidade, pela precarização do trabalho docente e pela descontinuidade das políticas de Estado.

O futuro da educação no Brasil depende da capacidade de transformar o trauma das desigualdades escancaradas pela Covid-19 em força motriz para uma pedagogia crítica que não apenas ensine a ler o mundo, mas prepare os sujeitos para transformá-lo, restabelecendo a educação como pilar inegociável da cidadania e da dignidade humana.

Este levantamento histórico-descritivo da educação brasileira entre 2000 e 2021 revela um país que ampliou matrículas e acesso à educação básica e ao ensino superior, mas não investiu de modo equivalente na formação escolar voltada à humanização e à emancipação. A reconstrução inacabada da educação nesse contexto exige o resgate da pedagogia crítica como fundamento para uma consciência de classe que reconheça o acesso ao saber como direito revolucionário. Como afirma Adorno (2021, p. 11), “[...] após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita [...]”. Nesse sentido, a educação emancipatória, concebida como projeto educativo, político e social, pode possibilitar atos de resistência contra a lógica colonizadora que historicamente orienta o sistema educacional brasileiro, buscando superar o paradigma tecnocrático e o currículo tradicional fortemente presentes entre 2017 e 2021, a fim de avançar em direção a uma educação humanizadora, transformadora e emancipatória, fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Crítica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra. 3.ed. 2021.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo: território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Decreto nº 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação a distância. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108*, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95*, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF: Inep, [ano].

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. *Lei nº 10.260*, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. *Lei nº 11.738*, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. *Lei nº 14.172*, de 10 de junho de 2021. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da rede pública de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Mensagem nº 374, de 18 de agosto de 2020. Veto parcial ao Projeto de Lei nº 3.477, de 2020, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da rede pública de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie: uma escola para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 43.ed, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b, 3.ed.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 01, p. 13-28, jan./mar. 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 567-587, 2014.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 723-746, 2014.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica das políticas MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1254, out. 2007.

UNESCO. *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*. Paris: UNESCO, 2020.