

Na contramão da gestão democrática: políticas educacionais no Brasil a partir de 2016

Against democratic management: educational policies in Brazil from 2016

Contra la gestión democrática: políticas educativas en Brasil a partir de 2016

Karine Vichielt Morgan¹

Faculdades Integradas Maria Thereza, Professora Adjunta
<https://orcid.org/0000-0001-5014-5679>

Jorge Najjar²

Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Professor Associado
<https://orcid.org/0000-0002-0491-9298>

Resumo: A partir da queda da Ditadura Civil-Militar e da construção de uma nova Constituição brasileira, a gestão democrática tornou-se princípio balizador da educação pública no Brasil. Importantes processos de alargamento da participação popular nas decisões no interior das instituições públicas e nos sistemas de ensino ocorreram, pautados, inclusive, por diversas políticas criadas para tal fim. Entretanto, após o Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016, retorna à agenda política a discussão sobre uma suposta ineficiência da educação pública, abrindo espaços para novas formas de gestão escolar que divergem frontalmente do princípio constitucional. Este artigo, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, objetiva descartar e analisar os avanços históricos e os retrocessos nos processos democráticos na gestão dos sistemas e das escolas nos anos pós-Golpe de 2016. Conclui-se que, embora o País tenha conquistado um alargamento real da democracia na educação nas últimas décadas, tais conquistas permanecem instáveis e à mercê das variações político-partidárias.

Palavras-chave: Gestão democrática. Políticas públicas em Educação. Gestão dos sistemas de ensino.

Abstract: Since the fall of the Military Civil Dictatorship and the construction of a new Brazilian Constitution, democratic management has become a guiding principle for public education in Brazil. Important processes of widening popular participation in decisions within public institutions and in education systems have been guided, including, by several policies created for this purpose. However, after the 2016 Parliamentary Legal Coup, the discussion about a supposed inefficiency of public education

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

returns to the political agenda, opening spaces for new forms of school management that diverge head-on from the constitutional principle. This article, through bibliographic review and documentary analysis, aims to unveil and analyze historical advances and setbacks in democratic processes in the management of systems and schools in the years after the 2016 Coup. It is concluded that, although the Country has achieved a real enlargement of democracy in education in recent decades, such achievements remain unstable and at the mercy of party political variations.

Keywords: *Democratic management. Public policies in Education. Management of teaching systems.*

Resumen: *Desde la caída de la Dictadura Civil Militar y la construcción de una nueva Constitución brasileña, la gestión democrática se ha convertido en un principio rector para la educación pública en Brasil. Los procesos importantes para ampliar la participación popular en las decisiones dentro de las instituciones públicas y en los sistemas educativos se han guiado, incluso, por varias políticas creadas para este propósito. Sin embargo, después del Golpe Legal Parlamentario de 2016, la discusión sobre una supuesta ineficiencia de la educación pública vuelve a la agenda política, abriendo espacios para nuevas formas de gestión escolar que difieren directamente del principio constitucional. Este artículo, a través de la revisión bibliográfica y el análisis documental, tiene como objetivo revelar y analizar los avances y retrocesos históricos en los procesos democráticos en la gestión de sistemas y escuelas en los años posteriores al Golpe de Estado de 2016. Se concluye que, aunque el País ha logrado un real ampliación de la democracia en la educación en las últimas décadas, tales logros siguen siendo inestables y a merced de las variaciones políticas de los partidos.*

Palabra clave: *Gestión democrática. Políticas públicas en educación. Gestión de sistemas de enseñanza.*

Recebido em 9 de novembro de 2019

Aceito em 5 de abril de 2020

Publicado em 5 de agosto de 2020

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O debate sobre a gestão democrática da educação e das instituições escolares no Brasil não é novo. Diversos autores vêm debruçando-se sobre o tema, tanto no âmbito das políticas públicas, como Paro (2017), Cury (2002), entre outros, quanto no âmbito das práticas escolares, como Lima (2014), Torres e Garske (2008), entre outros.

No seio desses debates, parece consenso que, ao menos no que tange ao aparato legal, a gestão democrática parece ter conquistado importantes avanços relativos à educação pública, em especial a partir da aprovação da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Entretanto, os avanços, aparentemente estáveis, por constituírem matéria de lei nacional, têm sido alvo de intensos ataques, e novos arranjos vêm sendo incorporados, ainda que à revelia da legislação e das lutas históricas de educadores e educadoras. Este artigo tem por objetivo descortinar e analisar os avanços históricos e os recentes retrocessos no que tange ao alargamento de processos democráticos na gestão dos sistemas e das escolas brasileiras nos anos pós-Golpe de 2016.

Para tanto, por meio de análise documental da legislação pertinente, a partir do Congresso Nacional Constituinte, da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente e da revisão bibliográfica acerca do tema, buscamos dar luz ao processo de construção das bases legais que forneceram sustentação à tentativa de inserção de uma lógica democrática na educação e no interior das instituições de ensino. Tais análises são realizadas em diálogo com o contexto político-social, levando-se em conta os grupos de interesse que atuaram e atuam na construção das políticas públicas em educação.

2 A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL

O Congresso Nacional Constituinte de 1987 marcou o retorno do Brasil à democracia. Após 21 anos (1964-1985), o País buscava retomar a difícil tarefa de avançar nas pautas sociais, cujas agendas foram destruídas ao longo do período de exceção.

A Constituinte teve em sua composição 559 congressistas eleitos por meio de voto direto e, para seu auxílio, contava com aqueles que ficaram conhecidos como “os notáveis” – profissionais e estudiosos especialistas nas temáticas a serem legisladas pelos parlamentares. É importante salientar que o grupo teve orientação política de centro-direita, cujo direcionamento ocorreu a partir dos quatro maiores partidos políticos³ à época, e, posteriormente, ficaram conhecidos como Centrão.

Segundo Cunha e Góes (2002, p. 29), nos anos de 1950 e início dos anos de 1960, importantes movimentos de cultura e educação popular cresceram e se fortaleceram. “Os quatro movimentos pioneiros de educação e cultura popular⁴ dos anos 60 e mais o Sistema Paulo Freire fazem parte de uma história na qual o país buscava caminhos alternativos às propostas tradicionais e conservadoras.”

³ Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Democrático Social (PDS) e Partido da Frente Liberal (PFL).

⁴ Os quatro movimentos a que se referem os autores são o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC).

Com o advento do autoritarismo a partir de 1964, o Regime não apenas destruiu o que havia de avanço no que tange à educação no campo político, mas relegou ao esquecimento e ao silêncio forçado, ainda que temporariamente, intelectuais de grande envergadura, como Paulo Freire e Anísio Teixeira, perseguidos, exilados e expurgados da memória e da história do povo brasileiro.⁵

Exatamente por tal silenciamento, e em virtude do grande retrocesso, a seção da educação foi uma das mais discutidas e disputadas ao longo da vigência do Congresso Nacional Constituinte (1987-1988). No seio dessas disputas, dois grupos de interesse atuavam fortemente no lobby aos parlamentares. De um lado o Fórum em Defesa da Escola Pública reuniu 15 entidades que traçaram um projeto convergente com relação ao texto que deveria ser incluído na nova Constituição. Entre os pontos principais, destacam-se a consolidação da escola pública, laica e gratuita para todos (democratização do acesso) e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, com destinação de recursos públicos exclusivamente a instituições públicas (PINHEIRO, 2015).

Às posições do Fórum, porém, opuseram-se os grupos ligados ao ensino privado tanto leigo quanto religioso. Esses grupos, no entanto, não se configuraram como um bloco único, mas convergiam em torno de alguns pontos em comum. A Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenem) reuniu os empresários leigos, ao passo que as instituições confessionais e comunitárias atuaram por meio de representações próprias.

A Fenem defendeu o maior percentual de recursos vinculado para a educação, mas militava pela gratuidade somente para aqueles que comprovassem insuficiência financeira, o que forçaria grandes contingentes a se matricular em instituições privadas. Já no que tange aos ensinos de segundo e terceiro graus os serviços educacionais fornecidos gratuitamente deveriam ter como contrapartida a prestação de serviço de interesse público por parte dos beneficiários. A Entidade defendeu também a imunidade fiscal para as instituições de educação privadas e a inclusão do ensino religioso no currículo.

As escolas católicas, representadas pela Associação de Educação Católica (AEC), defendiam, além da inserção do ensino religioso no currículo obrigatório, a gratuidade do ensino de primeiro grau para todos, mas no que tange aos ensinos de segundo e terceiro graus o benefício seria concedido somente aos que provassem insuficiência de recursos. Também propunha a subvenção do Estado às instituições privadas que investissem seu excedente em educação e que contribuíssem de maneira relevante para o interesse público. Os grupos ligados às instituições filantrópicas e comunitárias defenderam a escola do povo

⁵ Paulo Freire foi preso e forçado ao exílio em 1964 e Anísio Teixeira foi perseguido, e sua morte foi, posteriormente, atribuída ao Regime.

e colocaram como dever do Estado a destinação de recursos para instituições privadas que buscassem soluções para os problemas sociais.

É importante destacar que não foi à toa a oposição entre os publicistas e privatistas em torno da destinação dos recursos da educação. Cunha (2001) relata que, na década de 1980, 70% das matrículas das instituições privadas de ensino de segundo grau eram preenchidas por bolsas de estudo pagas pelo Governo ou pagas com recursos da restituição do Salário Educação.

Percebe-se, assim, que as posições privatistas traziam em seu bojo uma ameaça à democratização do acesso à educação proposta pelos publicistas e construída a partir da necessidade da educação universal, pública e gratuita. Como resultado, após intensa tramitação, com discussões acaloradas, o texto final aprovado pela Constituição de 1988 trouxe muitos avanços no que tange ao alargamento dos direitos sociais. Segundo Cury (2012, p. 25), na letra da lei aprovada, “a educação é afirmada como o primeiro dos direitos sociais (Art. 6º), como direito civil e político (capítulo Da Educação) e ela, como dever de Estado é afirmada por muitos modos.”

Quanto às disputas até aqui relatadas, os publicistas garantiram a gratuidade da educação nas instituições oficiais para todos – dispositivo presente pela primeira vez nas constituições brasileiras. Os setores privados venceram no que diz respeito aos recursos, tendo a CF garantido a legalidade da concessão de bolsas de estudos quando não houver disponibilidade na rede pública e no dispositivo que regula o salário educação que permite a dedução da contribuição sobre o investimento em educação de funcionários e dependentes (PINHEIRO, 2015).

Para além da disputa que envolveu os setores público e privado acerca dos recursos públicos, alguns outros pontos merecem destaque. O primeiro e mais importante deles, como mencionado anteriormente, é a inclusão da educação como o primeiro no rol dos direitos sociais (Art. 6º) colocando como obrigatório o ensino fundamental (à época) dos 7 aos 14 anos e dando a essa obrigatoriedade o status de Direito Público Subjetivo. Tal dispositivo marcaria, posteriormente, a ênfase dos anos de 1990 no que tange à universalização do ensino fundamental.

Os dados estatísticos do período demonstram a necessidade da ênfase dada às matrículas e à “erradicação” do analfabetismo. Segundo dados levantados em 1980 a taxa líquida de matrículas no ensino fundamental girava em torno dos 80%. Ou seja, duas em cada 10 crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola. No que tange à alfabetização, o quadro não era melhor; no mesmo ano, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais passava dos 25% (IBGE, 2020).

Tendo em vista os caminhos que levaram a sociedade brasileira a requerer maior participação nos processos decisórios do País, a Constituinte constrói um arcabouço legal, cuja efetivação se dá também no alargamento da democracia na educação. Ela marca um período de busca pela democratização da escola pública, não só no que tange ao acesso, mas também à democratização em sua gestão e à destinação de recursos para que a escola pública, de fato, cumpra seu papel.

Embora haja a previsão de destinação de recursos públicos para escolas e instituições privadas (Art. 213), a vinculação das receitas provenientes de impostos, após ser retirada nos anos de chumbo (e antes disso no Estado Novo) e reinserida mediante a Emenda Calmon (1983), é mantida na nova Constituição com a obrigatoriedade de destinação de 18% para a União – a emenda Calmon previa 13% – e 25% para Estados e Municípios.

Outro elemento inovador da Carta Magna de 88, sobre o qual nos debruçaremos mais atentamente, incluído pela primeira vez na história brasileira, foi o princípio da gestão democrática do ensino público como norteador da educação pública nacional. “O termo princípio é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais.” (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 65).

O Art. 206, cujo conteúdo elenca os princípios da educação brasileira, dispõe em seu inciso VI, “a gestão democrática no ensino público, na forma da lei.” (BRASIL, 1988). A inclusão de tal dispositivo no rol dos princípios da educação na Carta Magna representa um grande avanço para a organização das instituições públicas de ensino. Entretanto, é de fundamental importância refletir sobre alguns pontos nevrálgicos dessa inclusão.

Primeiramente, a letra da lei refere-se apenas a instituições públicas de ensino, propiciando práticas antidemocráticas e unilaterais nas escolas privadas, mesmo aquelas subvencionadas pelo Estado. Na prática, há instituições financiadas pelo poder público, cujos alunos são os mesmos das escolas estatais, que não possuem assegurada uma educação democraticamente organizada. O fato de a Lei maior do País possibilitar práticas autoritárias na educação é ainda mais grave quando se reflete sobre os fins da educação que buscamos.

Se ela [a escola] se pretende um espaço educacional por meio do qual educandos e educandas se apropriam do conhecimento historicamente acumulado, tendo como ponto de partida a prática social concreta e a realidade onde ela acontece, objetivando a humanização e a viabilização da convivência justa, solidária e sustentável, a escola não pode estruturar seu trabalho e as relações humanas em bases autoritárias. (ANTUNES, 2008, p. 51).

Porém, embora excluídas as instituições privadas de ensino, a menção a esse princípio foi um avanço importante que tendeu, se não à efetivação de práticas mais democratizantes, ao menos serviu ao fomento dessa discussão nos âmbitos das redes públicas de ensino, desencadeando um maior detalhamento de sua expectativa de efetivação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014.

Quanto à LDB, além de o princípio da gestão democrática ser reproduzido como consta na CF, em seus Artigos 14 e 15 foram incluídos dispositivos que orientam e responsabilizam os sistemas de ensino pela sua efetivação.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Ainda que sejam excluídos os não profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, como os funcionários de limpeza, inspetores, pais e responsáveis, merendeiras, etc., a legislação alarga ainda mais as questões relativas à democracia no interior das unidades escolares, inclusive exercendo um importante papel de pressão sobre os sistemas de ensino.

A participação desses atores consta, no entanto, nos conselhos escolares ou equivalentes, cujas funções podem ser consultivas, deliberativas, fiscais e mobilizadoras (BRASIL, 2009). Assim, os conselhos escolares representam importantes espaços de controle social da gestão escolar e de uma tomada de consciência política partindo da participação e da construção da coletividade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2001).

Ainda analisando os dispositivos da LDB que proporcionam maior democratização do ensino há, entre as incumbências da União (Art. 9º), a obrigatoriedade da elaboração de um Plano Nacional de Educação (inciso I) e da inclusão de um Conselho Nacional de Educação na estrutura organizacional da educação (IX, § 1º). Tanto o primeiro quanto o segundo se constituem em potentes instrumentos em direção à democratização e ao controle social da educação brasileira.

O Plano Nacional de Educação de 2001, Lei n. 10.172, previu, entre outros dispositivos legais no que tange à gestão, "Definir, em cada sistema de ensino, normas de

gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.” (BRASIL, 2001). O PNE em questão, tendo em vista os vetos presidenciais, em especial no que tange ao seu financiamento, não teve efetividade, não representando mais que uma carta de intenções (KUENZER, 2010).

Já o PNE de 2014, Lei n. 13.005, considerando sua concepção, construção e tramitação, teve maior abrangência na comunidade educacional. Sua elaboração tem início em 2010, de forma pública utilizando-se como forte elemento de democracia e participação, das conferências municipais, regionais e estaduais de educação e culminando com a Conferência Nacional de Educação (Conae). Segundo o Ministério da Educação, estima-se que 3,5 milhões de pessoas tenham participado das etapas de construção do PNE de 2014.

É de fundamental importância, no entanto, enfatizar que o documento final resultante das conferências passou por sistematização do Ministério da Educação, transformando-o em Projeto de Lei (PL) que foi posteriormente encaminhado para as casas legislativas e, neste sentido, sofreu distorções em seu corpo. Especificamente sobre a gestão democrática,

É interessante notar a discrepância do sentido de gestão democrática vencedor das disputas travadas pela sociedade através das Conferências de educação e a proposta de lei enviada à casa legislativa. Ao passo que o primeiro texto apontava para uma gestão democrática baseada no alargamento dos processos democráticos e espaços de discussão, o PL aponta para questões de mérito e desempenho que são base para uma proposta de educação que vai frontalmente de encontro ao proposto no documento. (LINO; MORGAN, 2018, p. 79).

Entre as 20 metas estabelecidas na lei aprovada após a tramitação, a meta 19 e suas estratégias tratam das questões que envolvem a gestão.

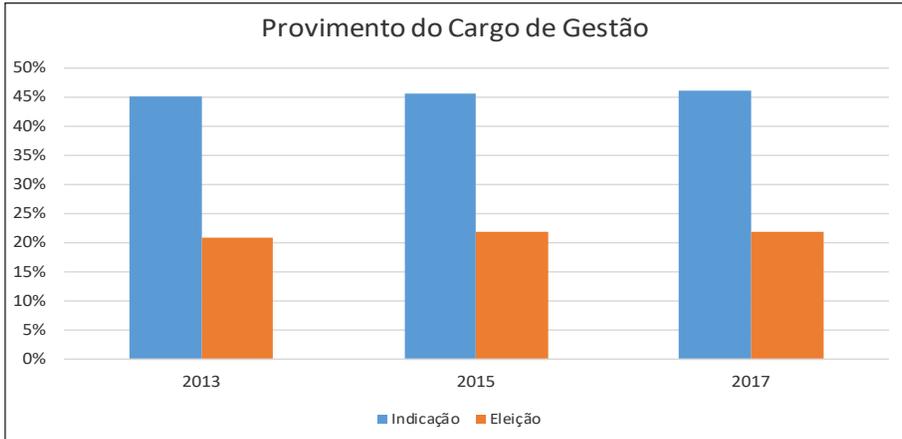
Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto. (BRASIL, 2014).

É possível perceber, a partir do texto compilado, a indicação da consulta pública à comunidade escolar embora associada a critérios de mérito e desempenho, cuja normatização ficou sob a responsabilidade dos sistemas de ensino.

Os dados demonstram que, ainda que a consulta pública tenha sido mencionada na letra da meta em questão, sua efetivação tem sido acentuadamente lenta. Paradoxalmente,

a indicação como forma de provimento do cargo de diretor escolar também aumentou praticamente na mesma proporção no período de 2013 a 2017.

Gráfico 1 - Forma de provimento do cargo de Diretor Escolar



Fonte: elaborado a partir de dados combinados do Observatório do PNE (2018) e Qedu (2020).

A indicação e a eleição aumentaram, respectivamente, em 1% e 1,2% com relação ao total de diretores em exercício no período. Pode-se verificar, portanto, que o cenário do provimento do cargo de diretor escolar permanece inalterado mesmo após a aprovação do Plano Nacional de Educação.

Quanto aos Conselhos Escolares, o panorama é bastante diferente. Segundo o Observatório do PNE (2018), em 2011, cerca de 76% dos municípios possuíam conselhos escolares em funcionamento. Em 2017, o número de municípios nessa situação chegava aos 90%; um aumento de 14% num período de seis anos.

Já os Conselhos de Educação, outro ponto nevrálgico da democratização do poder decisório em educação, em específico no que tange ao Nacional, foi historicamente concebido como instituições dotadas de conhecimento técnico para o assessoramento do Governo em matéria educacional, tendo sido inicialmente compostos por funcionários públicos e dirigentes de escolas. Segundo Bourdignon (2009, p. 60),

os conselheiros passaram a ser de livre escolha do Governo, obedecido ao princípio do notório saber. No entanto, o critério de escolha - dos mais sábios, dos melhores, dos homens bons - que fluía do respeito, da liderança intelectual, passou, gradativamente, a ser substituído pelo poder de influência, seja intelectual, político, econômico ou militar.

Nesse sentido, os Conselhos configuravam-se enquanto órgãos representantes dos governos e “em nome dele exerciam suas funções.” (BOURDIGNON, 2009, p. 59). Ainda, segundo o autor, com a Constituição de 1988, as demandas por maior participação do povo nas decisões de tudo aquilo o que é público (e consequentemente na gestão do que é de todos) fizeram com que o caráter dos Conselhos de Educação se modificasse, passando a “responder às aspirações da sociedade e em nome dela exercer suas funções.” (BOURDIGNON, 2009, p. 59).

Por todo o exposto, é possível inferir que, a partir da Constituinte, em 1987, houve uma preocupação crescente em fomentar dispositivos legais que alargassem de maneira significativa os espaços democráticos na educação brasileira. Tais dispositivos focalizaram não apenas a democratização do acesso, mas também da gestão da escola e da educação.

É importante salientar nesse ponto que, embora o Brasil tenha sido governado desde as eleições diretas em 1989 por partidos políticos de diferentes matizes e filiações ideológicas, o alargamento dos dispositivos legais em favor da democracia na educação manteve-se ao longo dos anos.

Melo e Sousa (2017) afirmam que, no período em tela, houve a incorporação de pautas historicamente ligadas a diversos setores sociais ao mesmo tempo que, paradoxalmente, políticas de favorecimento de empresários da educação foram fortalecidas. As políticas sociais tiveram grande importância, ainda que tenham sido conduzidas a partir de parcerias público-privadas consolidadas por acordos político-sociais.

Dessa forma, criou-se a falsa ideia de que as conquistas sociais – de alargamento da democracia e de inclusão social, entre outras – eram permanentes, tendo em vista que pareciam estar asseguradas por um conjunto de leis, decretos e pela própria CF e suas alterações.

3 NA CONTRAMÃO DA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO

Embora o arcabouço legal que norteou o alargamento da democracia nos processos decisórios da educação e da escola parecessem conquistas estabelecidas, o retrocesso democrático na legislação, nas instituições e nas práticas escolares tem sido frequente, a partir do Golpe Jurídico-Parlamentar que retirou a Presidente Dilma Rousseff do poder, modificando o projeto de País vencedor no pleito de 2014.

Giroux (apud FREITAS, 2018) esclarece que o cenário atual, que nos causa perplexidade, não é exclusividade brasileira.

No meio de um enorme ataque global ao estado do bem-estar social e às cláusulas sociais, alimentadas por políticas neoliberais, o contrato social central das democracias liberais foi destruído e com ele também qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum. O progresso foi transformado em seu oposto e registra mais desigualdades, sofrimentos e violência. A antiga linguagem dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais, e o vocabulário da colaboração e solidariedade foi deslocado pelo discurso do individualismo radical e o *ethos* áspero da sobrevivência do mais forte. A “liberdade” se transformou em sinônimo de interesse próprio desenfreado e em racional para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política.

Ainda, segundo Freitas (2018), há, ao longo dos séculos XIX e XX, três grandes filosofias sociais postas em prática: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. No Brasil, continua o autor, os dois primeiros unem-se na tentativa de defenestrar do poder o terceiro, ainda que este último seja representado por sua “forma embrionária, à moda socialdemocrata” materializada pela coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT) (FRETAS, 2018, p. 908).

Em matéria educacional, após o Golpe de 2016, uma das primeiras ações do então Presidente Michel Temer foi propor o Novo Regime Fiscal, apresentado à Câmara dos Deputados quando contava apenas um mês de sua diplomação. O então Projeto de Emenda à Constituição (PEC) n. 241/2016, convertido na Emenda Constitucional n. 95/2016, impôs limites, com vigência de 20 anos, para as despesas primárias, entre elas a educação.

A EC, em última instância, congela os gastos em educação, não podendo estes exceder aos gastos do ano anterior (a partir de 2017), sendo corrigido apenas pela inflação.

Isto significa que o investimento de novos recursos na construção de escolas, creches, para melhorar as universidades públicas, os estabelecimentos de ensino básico ou os salários dos professores está em risco. Em suma, a EC 95/2016, que se concretiza dentro do quadro de medidas econômicas regressivas levadas a cabo pelo governo Michel Temer, torna quase impossível alcançar as metas e estratégias da Lei 13.005/2014 (PNE). (CARA; PELLANDA, 2018, p. 112).

A democratização da educação no acesso, na equidade, na gestão e na qualidade dos serviços oferecidos começa a ruir a partir do corte de seu financiamento a pretexto da contenção da crise econômica e do suposto inchaço da máquina pública.

Em seguida, ainda no ano de 2016, a partir da Medida Provisória (MP) n. 746, o Governo Temer definiu as bases da Reforma do Ensino Médio. Inúmeros estudos (FERRETTI; SILVA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; STEIMBACH, 2018, entre outros) apontam que a Reforma

decorrente da MP em questão - que se tornou a Lei n. 13.415/2017 - aprofunda as desigualdades educacionais, limitando, em última instância, o direito à educação.

Tal apontamento vem ancorado na ideia de que a Reforma, por sua ênfase na formação profissional do Ensino Médio, limita o acesso ao conhecimento e à formação crítica dos estudantes das classes populares, conservando e aprofundando o caráter dual e elitista da educação como um todo deste nível de ensino especificamente. Para tanto, relativiza a presença no currículo de componentes curriculares como a sociologia e a filosofia e ratifica a obrigatoriedade de outros dois componentes curriculares recomendados por organismos multilaterais.

Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. (KUENZER, 2017, p. 335).

O discurso governamental vem a público enfatizar os benefícios da flexibilização do currículo para tornar a etapa da educação básica algo mais prazeroso e atrativo e, dessa forma, conter a evasão escolar. Entretanto, para os autores citados, a intencionalidade de tamanha modificação na estrutura do Ensino Médio brasileiro, ao contrário do que foi propagado pela comunicação social do Governo, é conformar as classes populares de sua situação subalterna.

A organização, os currículos, os métodos de ensino, os valores predominantes, os conteúdos, as relações entre educandos e educadores vigentes na escola tem como função necessária a reprodução dos interesses da burguesia. Tanto isso é verdade que os dois objetivos fundamentais da educação, nesta sociedade, são: a formação de força de trabalho para ser vendida no mercado e a formação de cidadãos, vale dizer, de indivíduos que introjetem os valores, as normas e os comportamentos que contribuam para reproduzir esta forma de sociedade aceitando-a como a melhor possível. (TONET, 2016, p. 41).

Ainda no seio dessa Reforma, conforme enfatizam Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018), o ano letivo do Ensino Médio deverá ser progressivamente ampliado para 1400 horas anuais (BRASIL, 2017), ou seja, os estudantes deverão permanecer na escola ou sob sua responsabilidade, no mínimo, por sete horas diárias durante cinco dias na semana, considerando o ano letivo de 200 dias. Tal medida traz implicações diretas tanto para a gestão dos sistemas de ensino quanto para a gestão das escolas.

No primeiro caso, levando-se em conta o corte de recursos na educação aqui analisado anteriormente e, somando-se a isto, dados do censo escolar, temos o seguinte panorama: apenas 10,3% das matrículas de Ensino Médio público são de tempo integral (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019), o que representa, em números absolutos que a progressiva compulsoriedade do tempo integral nas escolas de Ensino Médio públicas precisará ampliar o horário para 6.906.900 alunos. Coloca-se um desafio de proporções gigantescas à gestão dos sistemas de ensino, em especial dos sistemas estaduais.

No âmbito da escola perde-se a possibilidade de construir coletivamente a escola que a comunidade precisa e deseja, além do cerceamento de sua autonomia, ao passo que, diante de modificação de tamanha envergadura, é preciso a revisão obrigatória de seu currículo e a implementação de uma política, cujo conteúdo não foi amplamente discutido nem em seu interior nem no âmbito da sociedade.

A crítica aqui tecida, é preciso deixar claro, não se refere à fundamental importância da ampliação de tempo de escola. Em publicações anteriores (MORGAN, 2015; MORGAN; NAJJAR; SILVA, 2017; NAJJAR; MORGAN; MOCARZEL, 2018) apontamos a importância do tempo escolar integral para a promoção de uma formação que priorize a integralidade do desenvolvimento humano, porém, para tanto, é necessário um projeto de homem substancialmente diferente desse discurso de formação de capital humano (SHULTZ, 1971) recuperado dos anos de 1970 e renovado para o período atual.

Mais um importante aspecto no que tange ao retrocesso da gestão democrática repousa sobre a questão curricular, cujos desdobramentos envolvem concomitantemente a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A letra da Lei n. 13.415 é clara quando postula, em seu Art. 14, cujo conteúdo modifica o Art. 36 da LDB, que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

Se analisarmos as diferentes realidades dos entes federados brasileiros, podemos inferir que não há a possibilidade de garantia de liberdade de escolha dos estudantes (tampouco das escolas) no que tange aos itinerários formativos de que trata o artigo citado.

Como exemplo, podemos citar a Cidade de Macuco, no Estado do Rio de Janeiro, que possui apenas duas escolas públicas com matrículas de Ensino Médio, com dependência administrativa estadual e que, juntas, atendem 210 alunos (QEDU, 2020). Será inviável preservar o direito de escolha dos alunos entre os cinco itinerários formativos constantes na Lei. Isto sem nos aprofundar nas possibilidades de ensino técnico profissionalizante, cuja oferta será bastante reduzida no número de cursos a serem ofertados. Assim, a maior atratividade de que tanto se utiliza o Governo no plano discursivo para enaltecê-la não passa de lei morta que, em última instância, retira dos estudantes o direito a uma educação básica comum a todos (LINO, 2017).

Ainda no aspecto curricular, temos a Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de discussão e aprovação foi envolvido por uma longa e intensa rede de atores, perpassada pela mudança da presidência e pelo desmantelamento do caráter democrático do Conselho Nacional de Educação. A menção a uma Base Nacional comum está contida na Constituição Federal, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 26) e no Plano Nacional de Educação (metas 2, 3 e 7), sendo, portanto, legalmente exigida nos dispositivos legais do País.

A Base Nacional inicia sua discussão e consulta pública ainda no Governo de Dilma Rousseff, no ano de 2015 quando é lançada a primeira versão construída por 116 especialistas de 35 Universidades do País. A proposta preliminar da Base foi aberta para consulta pública em uma plataforma on-line e assim permaneceu por seis meses, tempo no qual recebeu mais de 12 milhões de sugestões de alterações e duras críticas de mais de 200 mil pessoas cadastradas no site. Tais contribuições foram em parte incorporadas na segunda versão da Base publicada poucos dias antes do Golpe de 2016.

Cury (2019) afirma que a ideia de uma base curricular é necessária para dar aos cidadãos o direito de acesso a determinados conteúdos mínimos que fornecerão “coesão de caráter nacional a todas as pessoas do país.” Entretanto, o autor alerta que defender a ideia de uma base não é advogar em favor da que foi aprovada ao apagar das luzes do Governo Temer.

Segundo Freitas (2017), a atual BNCC vem com a função de padronizar competências e habilidades em vez de funcionar como orientação à Educação Nacional. Além disso, atrela a qualidade da educação a uma política de avaliação censitária em escala nacional, o que, na prática, amarra currículos de estados municípios e escolas e arrebatou a liberdade de aprender e ensinar elencada enquanto princípio constitucional da educação.

Outra crítica contundente quando falamos em BNCC, em especial para o Ensino Médio, é a inserção das habilidades socioemocionais que recaem diretamente sobre o tipo de homem para qual sociedade se deseja formar. Nesse bojo, abrem-se as oportunidades

para a atuação de organizações privadas pautarem a política pública de educação. No Rio de Janeiro, por exemplo, o Instituto Ayrton Sena, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do RJ, é responsável pela proposta curricular de 35 escolas da rede pública.

A BNCC não vai mudar a escola, sua estrutura, sua lógica. Vai reforçá-la amarrando tudo a exames nacionais e locais. É uma estratégia de se conseguir resultados a qualquer custo. O único "sucesso" que se pode esperar desta proposta é a privatização da escola pública, a ampliação da segregação social e a formação de quadros para alimentar as empresas - claro, além de criar uma trilha especial para a elite continuar elite e os filhos dos trabalhadores continuarem filhos de trabalhadores. (FREITAS, 2017).

Em última instância, as bases ideológicas que regem as novas regulações e as políticas públicas curriculares na atualidade atendem às demandas de um processo formativo vinculado a uma sociabilidade requerida pelos setores burgueses do capitalismo brasileiro. Tais políticas, travestidas e amplamente divulgadas como modernizantes, acabam por alavancar um grande retrocesso da democracia na escola e na educação.

A aprovação da BNCC, no entanto, não poderia ser possível sem o consentimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que deveria limitar, ou ao menos fazer parte, [do] poder decisório em educação.

Tecnicamente, o CNE é um órgão integrante do Ministério da Educação, e sua finalidade é, segundo a Lei n. 9.131, "colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação." (BRASIL, 1995). No que tange ao alargamento da gestão democrática dos sistemas de ensino brasileiro, segundo o Ministério da Educação (2018),

O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Para tanto os Conselheiros são eleitos por seus pares e nomeados pelo Presidente da República. Atentamos, aqui, para o fato de que pelas atribuições do CNE, que envolvem normatização e orientações para a execução da política educacional no País, sua composição é um campo de disputas permanente, que envolve governos, movimentos sociais, entidades científicas e empresariado, entre outros.

Nesse sentido, em busca da maioria e do aparelhamento do Conselho, pouco mais de um mês após afastamento da Presidente Dilma, o então Presidente interino Michel Temer revogou

a nomeação de 12 conselheiros. Tal ato foi fundamental não apenas para a aprovação da BNCC, como também vem sendo útil para o Governo no que tange à inserção na pauta de outras temáticas importantes (como a reforma da formação de professores, entre outras). Ainda que o Governo tenha a prerrogativa de indicação da metade dos membros do CNE, o fato é inedito.

As indicações dos conselheiros impedidos respeitaram a ideia central de participação da sociedade civil, e foram escolhidos com base na indicação de 39 entidades civis de educação.

A presidenta eleita Dilma Rousseff, apesar de ter a prerrogativa legal de livre indicação para metade das vagas do CNE, adotou o critério republicano de acolher os nomes das listas técnicas encaminhadas pelas entidades civis ao Ministério da Educação. (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Segundo Veiga (2016), o CNE avançou na possibilidade de participação da sociedade por intermédio de “comissões ampliadas, audiências públicas, seminários e outras atividades envolvendo os diversos atores que compõem a educação nacional.” Contudo, ainda segundo o autor e conselheiro não reconduzido, o desmantelamento do órgão só foi possível em virtude de não ter havido modificações nos marcos legais que deveriam assegurar maior autonomia ao órgão.

Encerrado o mandato de Michel Temer, chega à Presidência da República Jair Bolsonaro, cuja plataforma de governo apresentada durante a campanha de 2018 já demonstrava ares de retrocesso democrático. Em meados do mês de maio de 2019, iniciou-se a materialização do prenúncio na forma de escolha das gestões das Universidades e Institutos Federais brasileiros.

Os reitores de tais instituições são historicamente escolhidos a partir de consulta à comunidade acadêmica. O candidato mais votado de maneira paritária em processo eleitoral figura como o primeiro de uma lista tripla elaborada nos Conselhos Universitários, e esta é enviada à presidência da república para nomeação. Desde o ano de 2003, invariavelmente o Presidente nomeia o primeiro da lista, respeitando, dessa forma, o processo democrático ocorrido no interior das instituições de ensino superior públicas.

Porém, a tradição dos últimos 17 anos foi quebrada. Um levantamento do Jornal O Globo (2019) demonstra que, até setembro de 2019, dos 11 reitores nomeados por Bolsonaro, seis não foram os mais votados em suas instituições.

Ainda que a Lei n. 9.192/1995 seja clara no que tange à legalidade da medida, sua legitimidade é, no mínimo, duvidosa. Um dos possíveis motivos da intervenção governamental

nos rumos das instituições é atribuído à guerra declarada, desde a campanha, entre Bolsonaro e os partidos de esquerda.

O Ministro da Educação, Abraham Weintraub, divulgou vídeo afirmando que checa o perfil dos reitores a fim de evitar que eles promovam ideologias. Além disso, o deputado Pedro Cunha Lima (PSDB-PB) afirma que “Em conversa com o ministro Weintraub, ficou claro: se for um reitor que tenha uma linha ideológica, partidária e contra o governo, ou que faça uma oposição mais dura, de ligação com Partido dos Trabalhadores (PT) ou Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), ele vai segurar [a nomeação].” (O GLOBO, 2019).

Os frequentes ataques à esquerda e à democracia no âmbito da gestão da educação brasileira por parte do Governo materializam a ideia de que, “Numa sociedade rasgada por contradições cada vez mais agudas, a esfera ideológica assume grande importância enquanto elemento de coesão social.” (BRUNO, 1997, p. 39). E é nesse sentido que retirar do âmbito escolar a possibilidade do desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo se faz tão importante atualmente.

A tais ataques à educação brasileira, une-se o fomento à gestão militarizada de escolas a partir de um programa do Governo Bolsonaro lançado em setembro de 2019 que pretende militarizar 216 escolas até o ano de 2023. O Programa Nacional de Escolas Cívico-militares (Pecim) “tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, grifo nosso).

É importante salientar que o Programa se justifica pelo alto rendimento das escolas militares do Brasil. De fato, se tomarmos como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), teremos uma discrepância considerável entre os rendimentos destas e das escolas públicas municipais e estaduais do País. No segundo segmento do Ensino Fundamental, por exemplo, a média das escolas militares gira em torno de 6,5, enquanto as públicas municipais e estaduais têm índice de 4,1.

Entretanto, é importante também salientar que a discrepância no financiamento, salários dos professores e infraestrutura entre os dois modelos é bastante maior: enquanto as escolas militares contam com quadras, laboratórios e até piscinas, 67% das outras não possuem biblioteca, e 33% não possuem água via rede pública (QEDU, 2020). Os salários dos professores militares obedecem aos da carreira militar (Forças Armadas, Bombeiros Militares ou Polícia Militar) e são mais atrativos, em geral, que os das redes públicas de ensino. Por último, o custo anual por aluno das escolas militares é mais de três vezes maior que o das outras escolas que oferecem a mesma etapa de escolarização - 19 mil reais contra 6 mil reais (SINDOIF, 2019). Fica o questionamento se as escolas cívico-militares terão o investimento necessário para se equipararem às escolas militares do Brasil.

Segundo o MEC, no Programa de Escolas Cívico-militares, os militares não serão responsáveis pelo processo pedagógico das instituições, cuja atribuição permanece sendo dos profissionais da educação. O apoio será na Gestão Escolar e na Gestão Educacional.

O princípio da Gestão Democrática do Ensino Público, nesse panorama, encontra-se seriamente ameaçado tendo em vista que o Decreto n. 1.004/2019, que institui o Pecim, em seu Art. 11, exalta a “**gestão de excelência** nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, **baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares** do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, grifo nosso).

De acordo com Gonçalves e Baladeli (2018), tendo como foco os colégios militares do Exército Brasileiro (EB), o sistema educacional do EB valoriza a hierarquia, as regras, as condutas e os comportamentos desejáveis. As punições são aplicadas aos alunos que não se adequam, e condecorações são ofertadas aos alunos que conseguem cumprir a conduta, as regras e manter suas notas altas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, é possível concluir que o princípio constitucional da gestão democrática, erigido de forma sólida a partir de lutas e embates travados no Congresso Nacional Constituinte, e que ascendeu ao longo dos anos pós-LDB e se fortaleceu com o PNE de 2014, encontra-se sob ataque. Forças conservadoras e liberais no comando da Nação, a partir de maio de 2016, começam a ruir as bases de sustentação da própria democracia em matéria educacional a partir de leis, decretos e programas outorgados ao País sem a devida participação popular.

O desmonte de uma educação que se pretendeu democrática nos últimos anos se encontra em curso na gestão da educação brasileira. A partir do corte de seu financiamento, a inviabilidade do oferecimento de uma educação de qualidade para as classes populares se torna mais consistente e compromete, dessa maneira, a democratização de conhecimentos, de saberes e a liberdade das comunidades em nível local.

As consequências para o Brasil do impedimento de uma vivência democrática nas escolas e na educação em última instância e a urgente e necessária luta em defesa da democracia são traduzidas nas palavras de Freire (1997, p. 88):

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo, é o direito também a atuar.

Nesse sentido, é preciso resgatar o espírito dos movimentos sociais, das instituições, do Congresso Nacional Constituinte, enfim, do ar democrático que pairou nos anos pós-Ditadura Civil-militar para que as conquistas daqueles dias não sejam apagadas da história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. *Gestão, financiamento e direito à educação*: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

AGÊNCIABRASIL. Temer revoga a nomeação de 12 conselheiros de educação feita por Dilma. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/temer-revoga-nomeacao-de-12-conselheiros-de-educacao-feita-por-dilma>. Acesso em: 3 abr. 2020.

ANTUNES, Â. Democracia e cidadania na escola: do discurso à prática. *Múltiplas Leituras*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 47-66, 2008.

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município*: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 3).

BRASIL. *Constituição*. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 nov. 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 10. jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho escolar e sua organização em fórum*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394, [...] e 11.494 [...] que regulamentam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, [...] revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRUNO, L. E. N. B. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARA, D.; PELLANDA, A. Avanços e retrocessos na Educação Básica: da Constituição de 1988 à Emenda Constitucional 95. *Impactos Sociais da Austeridade e Alternativas para o Brasil*. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. *O golpe na educação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS M. H. Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 18, n. 2, 2002.

CURY, C. R. J. O Ensino Médio sempre foi a pedra de toque da desigualdade social expressa na desigualdade educacional. [Entrevista cedida a] Cátia Guimarães. *EPSJV/Fiocruz*, 3 jan. 2019. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-ensino-medio-sempre-foi-a-pedra-de-toque-da-desigualdade-social-expressa-na>. Acesso em: 3 abr. 2020.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*. 7 abr. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018.

GONÇALVES, J. S.; BALADELI, A. P. D. O sistema educacional dos colégios militares e o discurso da educação de excelência. *Revista Uniabeu*, v. 11, n. 28, p. 191-204, 2018.

IBGE. *Censo Demográfico*. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=SEE17&t=taxa-liquida-escolarizacao-niveis-ensino>. Acesso em: 3 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

LINO, L. A.; MORGAN, K. V. Do documento final da Conae ao Plano Nacional de Educação: uma análise da meta 19. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [s. l.], p. 67-83, 2018.

MELO, A. A. S.; SOUSA, F. B. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 25-36, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de educação - CNE**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o Programa Nacional das Escolas Cívico-militares?** 2019. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MOCARZEL, M. S. M. V.; ROJAS, A. A.; PIMENTA, M. F. B. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 159-176, 2018.

MORGAN, K. V.; NAJJAR, J. N. V.; SILVA, W. C. da. Educação integral em São João de Meriti: conceitos em desalinho. **Conhecimento & Diversidade**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 61-71, 2017.

MORGAN, K. V. **O programa mais educação no formigueiro das américas: a política de indução à educação integral no município de São João de Meriti**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NAJJAR, J.; MORGAN, K.; MOCARZEL, M. Educação integral em tempo integral no Brasil: dos planos às incertezas. *Movimento-revista de educação*, v. 5, n. 8, p. 126-149, 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Pesquisa de dados educacionais*. 2018. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 3 abr. 2020.

O GLOBO. *Maioria de reitores de universidades federais nomeados por Bolsonaro*. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/maioria-de-reitores-de-universidades-federais-nomeados-por-bolsonaro-nao-venceu-lista-triplice-23948280>. Acesso em: 3 abr. 2020.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação. Conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (ed.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2015.

QEDU. *Dados Educacionais*. Disponível em: qedu.org.br. Acesso em: 10 fev. 2020.

SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano: investimentos em Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SINDOIF. *Escolas federais custam menos e têm desempenho superior que colégios militares*. 2019. Disponível em: <https://www.andes.sindoif.org.br/2019/01/08/escolas-federais-custam-menos-e-tem-desempenho-superior-que-colegios-militares/>. Acesso em: 3 abr. 2020.

STEIMBACH, A. A. A reforma do ensino médio (mp 746/2016; lei 13415/2017): implicações à consolidação do ensino médio como direito. *Notandum*, n. 49, p. 143-162, 2018.

TONET, I. Marxismo, educação e pedagogia socialista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 8, n. 1, p. 37-46, 2016.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. *Em Aberto*, v. 17, n. 72, 2008.

VEIGA, J. M. CNE - conselheiros avaliam que revogação de indicações mostra ato antidemocrático do governo interino e fragilidade do órgão de estado. *Anped*. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/cne-conselheiros-avaliam-que-revogacao-de-indicacoes-mostra-ato-antidemocratico-do-governo>. Acesso em: 3 abr. 2020.

Endereços para correspondência: FEUFF - A/C Jorge Najjar. Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, Bloco D, Sala 430, São Domingos, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; jorgenajjar@gmail.com