



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REGINALDO APARECIDO DA SILVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO
ESTADO DO PARANÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19**

LONDRINA, PR
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA
2022

REGINALDO APARECIDO DA SILVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO
ESTADO DO PARANÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania da Costa Fernandes

LONDRINA
2022

REGINALDO APARECIDO DA SILVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO
ESTADO DO PARANÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr^a Tania da Costa Fernandes
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Silvio Cesar Nunes Militão
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Londrina, 14 de dezembro de 2022.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S586p Silva, Reginaldo Aparecido da.
Políticas Educacionais e Gestão da Educação no estado do Paraná em tempos de pandemia de Covid-19 / Reginaldo Aparecido da Silva. - Londrina, 2022.
113 f.

Orientador: Tania da Costa Fernandes.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Políticas Educacionais - Tese. 2. Gestão da Educação - Tese. 3. Pandemia de Covid-19 - Tese. 4. Gestão Gerencialista e Empresarial - Tese. I. Fernandes, Tania da Costa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

*Dedico este trabalho ao meu herói sem capa, meu
alicerce de vida.
Meu pai, Adivino José da Silva (in memoriam).
Foi durante a produção desta pesquisa que
metade de mim se tornou saudade diária e uma dor que
não se finda, mas essa dor há de transformar meu
mundo.*

*Aos meus sobrinhos (Elo, Amanda, Junior,
Gabriel e Rafael). Eu acredito e luto por uma educação
melhor, por vocês!*

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência. (Karl Marx)

AGRADECIMENTOS

Gratidão é motor que transforma a vida das pessoas e tudo que as cerca. Tenho muitos a agradecer, mas destaco:

Agradeço à força motora – a luz – a Deus, que acalentou e fortaleceu meu coração em momentos que não sentia que conseguiria.

Agradeço a minha família, por tudo que a vida tem me proporcionado. Tudo devo a ela que me amparou, encorajou e manteve. Em especial minha mãe, Marlene de Fátima de Oliveira Silva, que no olhar aflito do luto e da perda me mostrou ser capaz.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Danillo Ferreira de Brito, que me entusiasmou quando eu sentia não ter capacidade ou esperança para concluir.

Agradeço à Família Albino, o colégio ao qual me dedico a ser bom gestor, mas que me acolhe e ampara como um bom amigo.

Agradeço à professora Dr.^a Tania da Costa Fernandes – foram tantos aprendizados, tantos diálogos e trocas de experiência que me fizeram crer que o gerencialismo e empresariamento da educação são períodos que podemos vencer.

Agradeço ao professor Dr. Silvio Militão e à professora Dr.^a Adriana de Jesus, que leram, analisaram, contribuíram e enriqueceram a pesquisa. Cada detalhe que indicaram ampliaram minhas possibilidades e se tornaram fundamentais em minha trajetória.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual de Londrina (UEL) por ser referência em pesquisa e exemplo de educação pública, gratuita e de qualidade.

SILVA, Reginaldo A. **Políticas Educacionais e Gestão da Educação no estado do Paraná em tempos de pandemia de Covid-19**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa trata das Políticas Educacionais e a Gestão da Educação do Paraná em tempos de pandemia. Vincula-se ao Núcleo de Políticas Educacionais (PPEdu/UEL) e ao grupo de pesquisa Políticas Públicas, Currículo, Gestão e Sociedade (CNPq). Norteia-se pelo problema: quais modelos de gestão e ideologias que permearam as políticas educacionais implementadas no Paraná durante a pandemia Covid-19 no biênio 2020-2021? Para responder ao problema, o objetivo geral da pesquisa foi mapear e analisar as políticas públicas de Estado para a educação básica implementadas no Paraná em tempos de pandemia de Covid-19, caracterizando o modelo de gestão e as ideologias que lhes amparam. Teve como objetivos específicos: compreender os conceitos de Estado, Neoliberalismo, Organismos Internacionais e Educação; contribuir para o entendimento dos projetos que preconizam a educação: o público e o privado, e suas contextualizações; apresentar e analisar as políticas educacionais implementadas no Paraná no período de pandemia de Covid-19 e suas tendências ideológicas. A pesquisa possui abordagem qualitativa, utilizando as categorias do método materialismo histórico dialético: totalidade e contradição, apontadas por Cury (1986), e discutidas por Netto (2011). Os procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Os estudos das legislações vigentes durante a pandemia de Covid-19 acenaram para o aceleração da lógica gerencial e empresarial nas políticas educacionais do Paraná, corroborando com a intensificação da ideologia neoliberal. As ações para o controle e a busca de resultados foram aprofundadas com o uso intensivo de ferramentas tecnológicas, tidas como eficientes e eficazes. Portanto, houve respostas rápidas da gestão educacional realizadas pela Secretaria Estadual de Educação e Esportes (SEED) para a manutenção do ensino, mesmo que não presencial, no período pandêmico. Tal fato, porém, intensificou e aprofundou a gestão gerencialista e empresarial, vinculadas às concepções neoliberais. A execução das políticas educacionais realizadas pela mantenedora prezou pela eficiência, eficácia e controle no uso das tecnologias, pelo estudantes e professores, afastando-se da perspectiva de gratuidade, qualidade e equidade da educação pública. O estudo evidenciou que os modelos de gestão gerencialista e empresarial permearam as políticas educacionais do Paraná ancorados na ideologia neoliberal, marcando estas políticas pela busca de eficiência, eficácia e controle, com o uso das tecnologias na educação pública. Observou-se que a pandemia de Covid-19 foi utilizada como “janela de oportunidades” para intensificação do neoliberalismo na Educação.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Gestão da Educação; Pandemia de Covid-19; Gestão Gerencialista e Empresarial.

SILVA, Reginaldo A. **Educational Policies and Education Management in the state of Paraná in times of Pandemic in Covid-19**. 2022. 113 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The present research deals with Educational Policies and Education Management in Paraná in times of a pandemic. It is linked to the Center for Educational Policies (PPEdu/UEL) and to the research group Public Policies, Curriculum, Management and Society (CNPq). It is guided by the problem of management models and ideologies that permeated the educational policies implemented in Paraná during the COVID-19 pandemic in the 2020-2021 biennium? To answer the problem, the general objective of the research was to map and analyze the State public policies for basic education implemented in Paraná in times of the Covid-19 pandemic, characterizing the management model and the ideologies that support them. Having as specific objectives: to understand the concepts of State, Neoliberalism, International Organisms and Education; contribute to the understanding of projects that advocate Education: public and private, and their contextualization; present and analyze the educational policies implemented in Paraná during the Covid-19 pandemic and their ideological tendencies. The research has a qualitative approach, using the categories of the dialectical historical materialism method: totality and contradiction, pointed out by Cury (1986), and discussed by Netto (2011). The procedures used: bibliographic research and document analysis. Studies of the legislation in force during the Covid-19 pandemic signaled the acceleration of managerial and business logic in Paraná's educational policies, corroborating the intensification of neoliberal ideology. The actions for control and the search for results were deepened with the intensive use of technological tools, considered efficient and effective. Therefore, there were quick responses from educational management carried out by the State Department of Education and Sports (SEED) to maintain education, even if not presential, in the pandemic period. This fact, however, intensified and deepened managerial and business management, linked to neoliberal conceptions. The execution of educational policies accomplished by the supporting company valued efficiency, effectiveness, and control in the use of technologies, by students and teachers, moving away from the perspective of gratuitousness, quality, and equity of public education. The study showed that managerial and business management models permeated Paraná's educational policies anchored in neoliberal ideology, marking these policies by the search for efficiency, effectiveness and control, with the use of technologies in public education. It was observed that the Covid-19 pandemic was used as a "window of opportunities" for the intensification of neoliberalism in Education.

Key-words: Educational policies; Education Management; Covid-19 Pandemic; Managerial and business management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de material abordado na pesquisa documental	30
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APH - Aparelhos Privados de Hegemonia
BI - Business Intelligence
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEE - Conselho Estadual de Educação
CF 88 - Constituição Federal de 1988
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CW - Consenso de Washington
DEDUC - Diretoria de Educação
DOU - Diário Oficial da União
DPGE - Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GE - Gabinete de Educação
GS - Gabinete do Secretário
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases para Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRCO - Livro de Registros de Classe Online
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
MS - Ministério da Saúde
NRE - Núcleo Regional de Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PL - Partido Liberal
PNE - Plano Nacional de Educação
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSD - Partido Social Democrático
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RH - Recurso Humanos
SEED - Secretaria Estadual de Educação e do Esporte
SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar
SESA - Secretaria Estadual de Saúde
SISU - Sistema de Seleção Unificada
UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização para as Nações Unidas para Educação, Ciência e Tecnologia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA	26
2 ESTADO, NEOLIBERALISMO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO	32
2.1 O PAPEL DO ESTADO.....	32
2.2 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL	38
2.3 NEOLIBERALISMO- IDEOLOGIA E ORGANISMOS INTERNACIONAIS	43
2.3.1 A Crise de Acumulação do Capital	44
2.3.2 Instituições Internacionais/Organismos Multilaterais	45
2.3.3 O Consenso de Washington	46
2.4 A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL.....	48
3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NO BRASIL	52
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO FHC.....	53
3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO LULA.....	55
3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF	57
3.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO TEMER	58
3.5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO BOLSONARO.....	60
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO PARANÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	63
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO- GOVERNANTES DO PARANÁ (2011-2021).....	63
4.2 PANDEMIA DE COVID-19: CONTEXTO E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	67
4.3 MAPEAMENTO E ANÁLISE DAS LEGISLAÇÕES IMPLEMENTADAS PELA SEED-PR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO DE PANDEMIA (2020-2021)	70
4.3.1 Legislações para o Acompanhamento do Trabalho Docente 2021	77
4.3.2 Análise das Políticas Educacionais Implementadas no Paraná no biênio 2020 -2021 (no contexto de pandemia de Covid-19)	82
4.4 AS CATEGORIAS DE TOTALIDADE E CONTRADIÇÃO RELACIONADAS AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO PARANÁ NO PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19	92
4.4.1 A Categoria da Totalidade e Políticas Educacionais no Paraná entre 2020-2021.....	93

4.4.2 A Categoria de Contradição, a Inserção do Viés Privado no Público.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

Para conceituar a educação na sociedade contemporânea é necessário levar em conta os aspectos que a tangenciam. Compreendemos que a educação é uma política social aplicada na sociedade capitalista, sociedade essa marcada por crises, principalmente crises econômicas. A educação, enquanto política social¹, ao inserir-se nesse contexto de crises, redefine-se constantemente, via reformas, reestruturações, contrarreformas². A disputa constante pelo fundo público³, que alicerça as políticas sociais, tem ocorrido sistematicamente por meio de capitalização e retirada de direitos. É neste contexto de sociedade que as políticas educacionais e sua gestão tem se aproximado diuturnamente de um modelo gerencialista e empresarial e se distanciado do modelo democraticamente construído. O anseio de compreender a gestão das políticas educacionais e suas respectivas consequências na sociedade surgiu a partir de minha análise histórica e também da minha prática profissional, como docente da educação básica.

Historicamente, as políticas sociais, entre elas a educação, sofrem constantes transformações para corroborar com os projetos ideológicos hegemônicos na sociedade. Na contemporaneidade isso é verificável com o projeto neoliberal⁴. Este projeto, construído e estruturalmente adaptável às crises econômicas, geradas pelo próprio mercado, se apresenta na teia histórica desde a década de 1980, principalmente após a crise do capitalismo avançado, eclodida em 1973, passando por intervenções e reformas também nas políticas educacionais e na gestão destas.

¹ O termo política social será conceituado a partir da página 38.

² O termo contrarreforma denomina as reformas neoliberais do Estado brasileiro que implicam um profundo retrocesso social, partindo das reflexões de Behring (2003), vinculadas à recusa de caracterizar como reforma processos regressivos. Para a autora, o reformismo é um patrimônio da esquerda, um termo que ganha sentido no debate do movimento operário socialista e de suas estratégias, tendo em vista a equidade, e que difere substancialmente da perspectiva regressiva das “reformas” neoliberais. Como exemplo destes significados do termo, temos a reforma do Estado brasileiro materializada na Constituição de 1988, progressivamente destruída pela contrarreforma a partir da década de 1990.

³ A análise sobre fundo público, produzida por Evilasio Salvador, esclarece: o fundo público é um conceito construído para investigar os processos pelos quais o capitalismo perdeu a sua capacidade regulatória. Francisco de Oliveira também procura esclarecer, citando que “fundo público [...] é um mix que se forma e se representa na mesma unidade, no mesmo movimento, a razão do Estado sociopolítico, e as razões dos capitais, que é a privada”. (MARTINELLO, 2012, p. 87). É a luta de classes, o deslocamento da esfera privada para pública. Link: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n110/a09n110.pdf>.

⁴ O termo neoliberalismo será conceituado e contextualizado a partir da pag. 43.

Temos como precursores deste projeto o governo de Thatcher e Reagan, como aponta Perry Anderson (2005, p. 12).

Os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal [...] O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre rendimentos altos, aboliram controles sobre fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplantaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais.[...] Nos Estados Unidos, onde não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia.

As égides neoliberais ultrapassam as fronteiras dos países que o preconizam e tornam países ocidentais laboratórios de aplicabilidade de seus pilares – liberdade econômica e política – como exemplo, na América Latina, a adesão a esse projeto na ditadura chilena, sob às ordens de Pinochet. As reformulações do papel do Estado e das constituições que o regem ultrapassam os limites territoriais e alcançam a esfera global.

Diante do cenário de avanço neoliberal em escala mundial, no Brasil, após décadas de ditadura civil e militar (1964-1985)⁵, e de lutas contínuas da sociedade civil para a retomada da democracia, ocorre a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 88), conhecida como constituição cidadã, onde o Estado, tardiamente reconhece os direitos sociais e fundamentais a todos os brasileiros. Contudo, as influências neoliberais, mas por influências do neoliberalismo e o preceito da globalização, provocaram mudanças profundas interpostas à CF 88 nas últimas décadas, também no que se remete às políticas educacionais e à gestão da educação, que trataremos no decorrer de nossa pesquisa.

Em minha prática profissional como docente, nas escolas públicas do estado do Paraná, procurei refletir mais detalhadamente sobre a educação e, ao participar do processo educacional de algumas dezenas de adolescentes e jovens, atento às fortes investidas do Capital contra o projeto de uma educação pública, democrática e de qualidade, fiquei instigado a encontrar respostas mais qualificadas, que nos

⁵ Importante análise sobre esse período é a obra do cientista político uruguaio René Armand Dreifuss, 1964, *a conquista do Estado* (1981).

possibilitem compreender, mais ainda, motivar a ação na prática docente. Ser professor durante as ocupações escolares do movimento estudantil no ano de 2016⁶, tendo um dos motes a reforma do Ensino Médio⁷, proposta pelo governo Temer (MDB), até mais recente, com as agruras impostas pelo governo Bolsonaro (PL), aguçou-me o desejo de pesquisar as políticas educacionais e sua gestão, as interferências que a permeiam e, conseqüentemente, refletir sobre as aproximações e simbioses das lógicas pública e privada no interior delas.

Além das inquietações anteriormente expostas, em 2020, vivenciamos o contexto pandêmico de Covid-19⁸, que alterou significativamente o cotidiano global, inclusive nas instituições escolares. O contexto impôs compulsórias mudanças em hábitos cotidianos – as ações de ir ao trabalho, até momentos de lazer, sofreram restrições sanitárias, tornou-se presente o uso obrigatório de máscaras de proteção, a necessidade de constante higienização das mãos, a recomendação e, em alguns momentos, a proibição da circulação de pessoas em áreas públicas. Essas alterações influenciaram o mundo do trabalho, marcado por uma variação entre acordos trabalhistas⁹, demissões coletivas e a inserção do trabalho remoto, o *Home Office*.

⁶ Em 2016, diante da iniciativa do governo federal em propor uma Emenda Constitucional que congela os investimentos públicos (dentre os quais, a educação) por um período de 20 anos; e a publicação da Medida Provisória nº 746/20163, alterando a Lei nº 9394/96 em relação à oferta do Ensino Médio, os estudantes paranaenses se mobilizaram contra essas medidas, ocupando instituições de ensino em todo o estado. O movimento de ocupações tomou projeção nacional. Segundo os dados do movimento Ocupa Paraná, foram ocupadas cerca de 850 escolas, 14 universidades e 3 núcleos regionais de educação. Em nível nacional a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), contabilizou um total de 1.197 escolas ocupadas (ZINET, 2016).

⁷ A reforma do Ensino Médio, advinda de medida provisória, que posteriormente se tornou a lei 13.415/2017, ocorreu com forte influência de grupos do capital privado, financiado por movimentos, como: “Todos pela Educação”; Fundação Ayrton Senna; Fundação Lemann; Fundação Dom Cabral, dentre outros, para avançar no setor público, ditando seus espúrios interesses que “[...] por trás dessas alterações estão articulados com a lógica produtivista e mercadológica, praticamente apoiados pelo setor privado.” (GONÇALVES, 2017, p.139).

⁸ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan, na China, e causou a Covid-19, sendo em seguida disseminada e transmitida de pessoa a pessoa. A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com Covid-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.

⁹ Um exemplo dessas alterações foi a Medida Provisória 936/2020, convertida na lei 14.020/20, que instituiu o *Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda*. O programa é voltado para preservação do emprego e da renda, manutenção de empregos, porém com a redução da jornada de trabalho e de salários e suspensão de contratos de trabalho. Percebe-se uma profunda movimentação

As mudanças causadas pela pandemia alteraram as políticas educacionais vigentes e, por consequência, as práticas escolares. Com esse cenário, preponderou na maioria dos estados e municípios adequações na gestão da política educacional para responder às demandas do período, com a exigência de que seus(as) estudantes e educadores(as) deveriam efetivar os meios remotos de ensino para dar continuidade ao ano letivo. O contexto pandêmico acelera a implementação de processos gerenciais¹⁰ nas políticas educacionais públicas. Esses processos já eram concebidos no interior dos interesses do mercado educacional e de seus Aparelhos Privados de Hegemonia¹¹. Com esse cenário, acelerou-se a precarização do trabalho docente, complementado pela falta de formação para utilização dos meios remotos de ensino, além da necessidade de compra de equipamentos tecnológicos para ter condições de trabalho (aparelhos de celular, *notebook*, computadores, *internet* de qualidade e velocidade) e, para os discentes, a falta de infraestrutura familiar e tecnológica, com os meios necessários para a condução de um ensino por meios remotos (acompanhamento das atividades *online*; acesso à *internet*; aparelhos eletrônicos compatíveis com a tecnologia utilizada e outros).

Nessa direção, no Paraná, intensifica-se, por parte das secretarias estaduais e municipais, a proposta de implantação e desenvolvimento do ensino por meios remotos. Na rede estadual, com a suspensão das aulas presenciais a partir de 20 de março de 2020, por meio do Decreto n.º 4.230/2020¹² e a implantação de aulas não presenciais, ensino por meio remoto, a partir do dia 06 de abril de 2020, amparado pela resolução n.º 1.016/2020¹³, conduziu-se em curto espaço de tempo a aceleração

empresarial para precarização do trabalho, com mudanças organizacionais e econômicas no cotidiano do trabalhador.

¹⁰ Os processos gerenciais são moldes da administração privada, neste contexto, aplicado ao Estado, conforme Silva e Carvalho (2014, p. 217): “O Estado assume um caráter gerencialista e, nessa perspectiva, objetiva priorizar a busca da eficiência e eficácia, reduzir os gastos com o setor público, além de controlar e introduzir modelos de avaliações que focam no desempenho individual, visando aferir o produto e instalando a competitividade e a descentralização, como pilares dessa eficiência e eficácia”. Cabe ressaltar o conceito de eficiência e eficácia, amplamente utilizado durante a pesquisa, são definidos por Fernando Prestes Motta e Bresser Pereira (1980) como, eficiência: no emprego de esforços (meios) para obtenção do máximo de resultados (fins) e eficácia: selecionar os objetivos adequados ou as alternativas corretas.

¹¹ Termo gramsciano que se remete a qualquer instituição, espaço ou agente que organize, medie e confirme a hegemonia de uma classe sobre as outras. Para aprofundar, consulte: FONTES, Virginia. O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e História. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz/UFRJ: 2010.

¹² Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – Covid-19.

¹³ Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19.

do processo gerencialista de gestão, enfatizado primordialmente na eficácia da utilização de meios tecnológicos, direcionados pela lógica de formação de mão de obra, como aponta Laval (2004, p. 71).

Em todos os países capitalistas, os desejos do patronato e de suas organizações têm o mesmo sentido: determinar de maneira mais precisa o conteúdo das formações a fim de dispor de uma mão de obra mais “empregável” e mais capaz de utilizar as ferramentas técnicas mais modernas.

Os anseios das iniciativas privadas nas políticas educacionais, como na Reforma do Ensino Médio, apontada anteriormente, descaracterizaram a educação pública, determinando modelos gerenciais e empresariais, próprios da ideologia neoliberal, como sendo os mais aptos a serem aplicados à educação pública.

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços [...]. Esta concepção de sociedade corrói a escola como instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado - ele mesmo, agora visto também como uma grande empresa. (FREITAS, 2018, p. 49).

No mesmo período, de Covid 19, desenvolvem-se acordos empresariais entre os atuais gestores da política educacional recrutados no mercado (destacamos aqui como ocorreu o processo de escolha desses gestores pela Secretaria da Educação e do Esporte – SEED), em sua grande maioria, oriundos da iniciativa privada, alguns de áreas tecnológicas¹⁴ e grandes corporações (*Google, Microsoft*, Emissoras de TV, Operadoras de telefonia); e surgem profundas modificações no âmbito das relações de trabalho dos(as) educadores(as) com o uso de tecnologias e monitoramento de ações.

As relações de trabalho foram profundamente influenciadas pela lógica gerencialista/empresarial, com o aceleração de ações de controle, pois com a inserção do *Home Office*, devido ao afastamento social e a utilização de ferramentas

¹⁴ O atual secretário de educação e do esporte, Renato Feder, é ex-CEO da empresa Multilaser, e foi convidado pelo governador do estado Carlos Massa, “Ratinho” Jr., para empreender uma gestão corporativa frente à pasta da educação. Notamos a implicação de uma relação das ações tecnológicas no último biênio, conforme reportagem publicada em 04 de janeiro de 2020 na Gazeta do Povo. <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/ratinho-junior-balanco-2019-educacao/>. Acesso em: 07 Jun. 2020.

online, para realização de atividades laborais, explicitaram esse controle com objetivo de traduzir a eficiência e eficácia do trabalhador.

Essas transformações no mundo do trabalho na conjuntura da pandemia da Covid 19 se acirraram, refletindo também nas políticas sociais. No contexto educacional paranaense é perceptível a inserção de instrumentos de controle: exemplo é o *Power BI*¹⁵, que produz relatórios de acesso aplicados aos estudantes e docentes que apontam em gráficos e planilhas os dias da semana e horários em que houve acesso e realização das atividades nas plataformas virtuais, a partir disso, exercendo o controle sobre toda ação dos sujeitos da educação.¹⁶

Em 2020 e 2021 sucederam-se mudanças e reestruturações nas políticas educacionais para adequação e oferta do ensino por meio remoto, como modelos adotados de ensino (plataformas virtuais privadas); modos de avaliação e avanço de série/turmas (avaliações padronizadas); alterações de normativas, orientações (calendário letivo, adequação de aulas práticas para cursos técnicos integrados e subsequentes¹⁷); utilização de ferramentas de controle de acesso para discentes e docentes (*Power BI*) e outros.

Ao vivenciar todo esse “choque de gestão”, e a disputa no espaço da política pública de educação, chegamos ao problema que a presente pesquisa buscará responder: quais são os modelos de gestão e as ideologias que os permeiam, nas políticas públicas de Estado para a educação básica implementadas no Paraná em tempos de Pandemia de Covid-19?

Ao elencarmos as políticas educacionais, referimos a gestão da educação e/ou educacional, assim não trataremos neste estudo da gestão escolar, pois como distingue Vieira (2007, p. 60), “a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino”. Analisaremos, à luz do problema proposto, as políticas de gestão implementadas na

¹⁵ O *Power BI* é a ferramenta de *Business Intelligence* da Microsoft. Com ela é possível consolidar, tornar coerentes e visuais as informações que se encontram em diversas fontes, desde uma simples pasta de trabalho do Microsoft Excel, a arquivos localizados na nuvem. Possui como objetivo sistemático verificar e analisar resultados empresariais e de corporações. Disponível em: <https://www.voitto.com.br/blog/artigo/o-que-e-power-bi>. Acesso em: 17 ago. 2020.

¹⁶ A SEED inseriu no cotidiano dos gestores escolares e professores acessos a plataformas por meio de sites que cruzam dados oriundos tanto do sistema interno de RH (Recursos Humanos) da própria secretaria, como das plataformas privadas da GOOGLE (*Classroom* e *Meet* por exemplo).

¹⁷ Na modalidade de curso integrado, o estudante faz o curso técnico e ensino médio ao mesmo tempo. Já na modalidade subsequente, o estudante os cursos são voltados para quem já concluiu o ensino médio, ou seja, posterior ao ensino médio. <http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/1866-quais-as-diferencas-entre-integrado-concomitante-e-subsequente>. Acesso em 28 mar. 2021.

educação básica pelo governo estadual do Paraná por meio da SEED e demais secretarias de estado, no período de 2020 e 2021, pois

[...] a gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou entre outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas. (VIEIRA, 2007, p. 63).

Para compreender o problema proposto, partimos do pressuposto que a educação é uma política social, respondendo a distintos interesses de classe, interesses esses que fazem parte organização da sociedade neoliberal. As políticas educacionais, como parte da organização da educação no estado, foram constantemente cerceadas pela estrutura do próprio neoliberalismo, este que propaga os modelos produtivos de trabalho e, portanto, anseiam pela reestruturação das políticas educacionais com este fim.

É preciso levar em consideração a existência de projetos em disputa. Com isso, definimos duas perspectivas distintas para análise do problema, mas que de forma direta corroboram com a manutenção da ideologia neoliberal, sobretudo no momento histórico analisado.

A primeira perspectiva é a estrutural, já inserida no interior da própria sociedade neoliberal, e que diz respeito à própria forma de organização e às ações previsivelmente impostas ao todo social, e está presente na maioria das ações, regida pelos conceitos mercadológicos e que visam ao lucro. O histórico das ações do Estado, com o direcionamento e as mudanças nas políticas sociais, sobretudo, na educação, demonstra que a própria estrutura social, política e econômica tem colaborado para a manutenção das políticas educacionais voltada ao viés gerencial, parte do neoliberalismo. Citamos como exemplo a reforma do Ensino Médio, onde percebemos a forte influência de grupos do capital privado (APH), financiando movimentos como: “Todos pela Educação”; Fundação Ayrton Senna; Fundação Lemann; Fundação Dom Cabral, dentre outros, para avançar no setor público, ditando seus interesses que “[...] por trás dessas alterações estão articulados com a lógica produtivista e mercadológica, praticamente apoiados pelo setor privado.” (GONÇALVES, 2017, p.139).

Já a segunda perspectiva de análise é conjuntural. Partindo do contexto pandêmico, houve uma aceleração das medidas utilizadas pelo mercado nas políticas educacionais, pois o momento atípico propiciou acordos com grandes corporações

(Google; Empresas de Telefonia e TV's), alterações contínuas das legislações à revelia – dos princípios constitucionais de educação pública, gratuita, democrática e de qualidade – e explicitaram a influência neoliberal e, por consequência, o empresariamento na educação¹⁸.

Em uma análise da relação diretiva do coronavírus e as classes sociais, Harvey *et al.* (2020, p.16) afirma que “[...] o impacto econômico e demográfico da disseminação do vírus depende de fissuras e vulnerabilidades preexistentes no modelo econômico hegemônico”, modelo delineado pelo mercado. Os ideários gerenciais de controle e eficácia na gestão da educação alteraram de forma significativa o cotidiano das escolas públicas precarizando o trabalho docente e elucidando as relações de poder.

Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo geral mapear e analisar as políticas públicas de Estado para a educação básica implementadas no Paraná em tempos de pandemia de Covid-19, caracterizando o modelo de gestão e as ideologias que lhes amparam, acompanhada dos seguintes objetivos específicos:

- Compreender os conceitos de Estado, Neoliberalismo, Organismos Internacionais e Educação;
- Contribuir para o entendimento dos projetos que preconizam a educação: o público e o privado, e suas contextualizações;
- Apresentar e analisar as políticas educacionais implementadas no Paraná no período de pandemia de Covid-19 e suas tendências ideológicas.

Ao analisar as políticas educacionais, se faz necessário compreender e contextualizar alguns conceitos a partir da concepção de Estado, que de acordo com Poulantzas (1977, p. 28): “não é uma ‘entidade’ em essência instrumental intrínseca, mas uma relação, mais precisamente a condensação de uma relação de classes”, ou seja, a formação do Estado e seu papel estão vinculadas às relações de classes sociais marcadas pelos ideários de poder e controle.

¹⁸ Concordamos que “A política neoliberal de educação escolar, quer na educação básica, quer na educação superior, passa a ter como objetivo fundamental contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas de capital estrangeiro. À escola brasileira na atualidade cabe, em boa parte, desenvolver competências para a execução de tarefas simples e complexas na produção, no aparato estatal e também na sociedade civil, que venham garantir a reprodução ampliada do grande capital”. (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

O autor esclarece que há sempre no espectro político do Estado uma relação entre as frações de classe no interior da classe dominante, com os blocos no poder, que exercem influência no papel do Estado, direta ou indiretamente, por meio dos aparelhos de Estado¹⁹. Poulantzas se distancia da concepção de Estado como de oposição de classes sociais (dualidade) e introduz o conceito de relação das classes existentes e no interior delas, de acordo com as suas específicas funções de poder: econômicas, políticas, ideológicas, não somente pela relação econômica, mas por meio dos aparelhos de Estado.

As diversas funções (econômica, políticas, ideológicas) preenchidas pelos aparelhos de Estado na reprodução das relações sociais não são funções “neutras” em si, existindo primeiramente como tais para serem simplesmente destorcidas ou desviadas em seguida pelas classes dominantes; tais funções dependem do poder de Estado inscrito na própria estrutura de seus aparelhos, isto é, classes e frações de classes que ocupam o terreno de dominação política. (POULANTZAS, 1977, p. 28).

O Estado historicamente tem administrado conflitos de classes por meio das políticas sociais, definidas por Faleiros (1991, p.59) como forma de “[...] gestão estatal de força de trabalho, articulando as pressões e movimentos sociais dos trabalhadores com as formas de reprodução exigidas pela valorização do capital e pela manutenção da ordem social”. Uma dessas políticas sociais é a educação, utilizada como aparelho ideológico de Estado para a qualificação de mão de obra e controle social voltado para a produção capitalista e, portanto, para a manutenção do capital.

Com a ideologia neoliberal, articulada à ideia de globalização²⁰, busca diminuir o papel do Estado, consistindo em ações globalmente interligadas, ações essas dominadas pelo mercado. A intencionalidade neoliberal do antagonismo entre o público e privado traz à tona a disputa pelo fundo público e, por consequência, os direcionamentos das políticas educacionais, chegando ao gerencialismo e o empresariamento da educação²¹.

Conforme Peroni e Caetano (2015, p. 16)

¹⁹ As concepções de frações de classe, blocos no poder e de Aparelhos de Estado, principalmente o aparelho ideológico serão tratados no decorrer do Capítulo I.

²⁰ O conceito Globalização, na perspectiva do materialismo histórico dialético, trata-se do modo de produção capitalista pelo qual a interferência dos detentores do capital altera substancialmente as questões locais, impondo mudanças contínuas nas políticas sociais e exercendo controle sobre o papel do Estado.

²¹ Os conceitos de Gerencialismo e Empresariamento da educação serão norteadores da pesquisa, tendo LAVAL e PERONI, como referências para a compreensão.

[...] a relação entre o público e o privado na direção e execução da educação é um processo de correlação de forças, que não ocorre por acaso e que está cada vez mais dando direção para a política pública. Lutamos por processos democráticos e de justiça social na educação e quanto mais avançamos neste caminho, mais o capital se organiza para retomar o seu papel na educação. Assim, retomamos a ideia de que são distintos projetos societários de classe em relação.

Com estes projetos societários, a partir do Consenso de Washington²², o neoliberalismo e sua dinâmica de controle de crises econômicas, busca diminuir a figura do Estado, contrapondo o público frente ao privado. No contexto brasileiro, nos anos de 1990, nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, pautados na contrarreforma do Estado, sob orientação dos mais diversos organismos internacionais, como: Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), e exigindo a diminuição do papel do Estado, pressionado para que haja reformas públicas e institucionais, então vinculadas às mudanças nas políticas sociais e, portanto, na educação pública. Conforme aponta,

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços, o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p. 13).

As políticas educacionais, como parte importante do processo neoliberal, experienciam mudanças direcionadas, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), denota os mais diversos arautos que buscaram influenciar as políticas educacionais para que a sociedade mantivesse seu controle nos cidadãos, tendo mão de obra qualificada. Um exemplo desses arautos é o Banco Mundial, que também trata as políticas educacionais com perspectivas do privado no público, como eficiência.

O Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano, atentando para relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social,

²² O Consenso de Washington é marcado historicamente por uma reunião ocorrida no ano de 1989 entre os EUA (Estados Unidos da América) e os organismos internacionais, como FMI, BM, OCDE e outros para avaliar as políticas neoliberais interpostas aos países da América Latina. O “Consenso de Washington teve como cerne a soberania absoluta do mercado em detrimento de um projeto de nação”. (NOVAES, 2008, p. 13).

maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA, 2011, p.62).

Em contrapartida, é preciso destacar a concepção de educação pública, como consta no artigo 205 da Constituição Federal (1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que tange a legislação das políticas educacionais brasileiras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, assegura sobre a qualidade e a gestão democrática do ensino público. Dos documentos norteadores da educação no país, há de se considerar dois aspectos: o primeiro é compreender que tipo de cidadania a CF 88 apresenta e, o segundo, a real formação que a educação pública tem apresentado. A característica da educação é formar cidadãos conscientes, estes, que são sujeitos críticos, ativos e transformadores da sociedade, mas Saviani (2017) explicita que a educação tem formado pessoas que sabem ocupar seu lugar na sociedade, que são disciplinadas, ordeiras, respeitam os outros, reconhecem a diversidade e principalmente acatam a hierarquia, vinda pelos detentores do capital.

Percorrer e compreender o percurso das políticas educacionais na história recente do país obriga-nos a analisar os modelos de gestão da educação que tem sido adotado: o modelo de gestão democrática e o modelo de gestão gerencial.

A gestão democrática na educação foi progressivamente adotada em substituição ao modelo tecnocrático presente no país durante o período histórico da ditadura militar (1964-1985). No anseio de pautar as expectativas da comunidade escolar na educação, diante dos desafios anteriormente enfrentados pelos educadores, afirma Ruiz e Marinheiro (2015, p. 612).

A gestão democrática, fruto da luta dos trabalhadores da educação, pressupõe a participação de toda a comunidade na organização do trabalho pedagógico, na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização e participação de Conselhos escolares e nos processos de decisão coletiva, no interior das instituições escolares. Uma participação sócio-política que vai do planejamento, passa pela execução das atividades e desemboca na avaliação de todo o processo.

Já a gestão gerencial legitima os preceitos modelados pelo mercado, tangenciando todas as formas possíveis economicamente, também na educação, pois o modelo empresarial é tido como o mais moderno, eficiente e eficaz, e tido como ideal inclusive para as políticas sociais. Toda a conjuntura econômica e política dos anos 90, e sobretudo com a interferências dos organismos internacionais, como Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Fundo Monetário Internacional (FMI), a gestão da educação passou a ser pautada pelos princípios de mercado, o modelo gerencial.

[...] no campo da educação, o modelo de gestão gerencial, pautado na descentralização administrativa do macro e micro-sistemas, se apresenta como fórmula prática para resolver os problemas crônicos da educação pública da América Latina. Esse modelo de gestão passa a ser incluído na agenda política como proposta inovadora e modernizadora da gestão educativa dos governos latino-americanos para garantia do sucesso escolar, tendo influência direta nos projetos políticos dos governos da região. (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p.90).

Diante de todo este processo histórico da educação, o modelo de gestão democrática do ensino público tem sido conduzido para que as políticas educacionais e a própria escola se torne mais um fator de medição de resultados, principalmente por avaliações e índices, que são itens fundamentais para o capitalismo e a seu caráter concorrencial e não para a formação da consciência crítica dos cidadãos.

Cientes da relevância da educação utilizada como parte da política neoliberal para conformar a cidadania, as políticas educacionais tornam-se relevantes para o “resgate econômico” e controle da força de trabalho, de tal forma que a educação no Brasil passa a ser apropriada pelo âmbito privado, denotando o empresariamento, descaracterizando-se como política pública. Peroni e Caetano (2015, p. 2) explicitam bem esta relação ao apontar que

Entendemos que a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em rede, do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor de processo pedagógico e na organização da escola pública. Nesse caso, o privado assume a direção das políticas educativas e define a produção e apropriação do conhecimento.

1.1 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa, na qual se buscará compreender os significados explícitos e implícitos presentes nos documentos analisados. É qualitativa, pois, “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos” (MINAYO, 2015, p. 21), dentre outros.

Além de ser qualitativa, a pesquisa também se torna descritiva, seguindo a afirmativa de que

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. (GODOY, 1995, p. 63).

Assim sendo, o fenômeno da gestão da educação será estudado, pois “[...] deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam” (RUDIO, 1983, p. 57). Efetivar a compreensão de um fenômeno exige uma análise de documentos. Para tanto, escolhemos como forma/procedimentos para sua realização a *pesquisa documental*, definida como “[...] aquela realizada em documentos oficiais, ou seja, em atas, regulamentos, memorandos, balancetes, cd-rom, internet, etc” (COSTA; COSTA, 2013, p. 36), ou ainda mais direcionada às políticas educacionais, como afirma Evangelista (2012, p. 63).

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de preposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico.

Compreender a que propósito os documentos analisados se direcionam é, pois, compreender os dados que se encontram de maneira implícita nos documentos e que desta forma explicitam a intencionalidade do Estado e dos sujeitos que conduzem a gestão da educação, sobretudo no estado do Paraná.

Há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que ela proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. [...] deve-se perguntar o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte. (EVANGELISTA, 2012, p. 64).

A pesquisa documental, se aliada à pesquisa bibliográfica, é aquela que “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Os dados foram coletados nos sites e canais oficiais da SEED/PR, dos NRE´s ou dos seus representantes. A leitura e compreensão destes conteúdos presentes nas resoluções, orientações, decretos, editais, pareceres, portarias, sites oficiais, artigos, livros e outros, conduzirá a pesquisa com a perspectiva de crítica aos parâmetros das políticas educacionais que a contemporaneidade tem imposto ao que é público, buscando expor e descrever os acontecimentos que corroboram com o problema pesquisado.

A investigação ancora-se no método de pesquisa fundamentado no *materialismo histórico dialético*, que se baseia em categorias, das quais destacamos duas: totalidade e contradição, sendo elas “históricas e transitórias” (NETTO, 2011, p. 46). Vale destacar que Marx desenvolveu tais categorias e as utilizou para investigar o seu objeto de pesquisa que é a sociedade burguesa (NETTO, 2011).

A categoria de totalidade, que “expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples” (TONET, 2018, p.97), caracterizada na pesquisa pelas relações da gestão da educação, com a utilização e adequação das políticas educacionais para êxito da ideologia neoliberal. Conforme CURY (1986, p. 13), “a educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere como historicamente determinada pelo modo de produção dominante, em nosso caso, capitalista”. A constatação é de que o modo de produção capitalista se reafirma na luta de classes e no papel hegemônico da classe dominante, cujo fundo social é deduzido da mais-valia.

[...] as relações sociais são relações econômicas (pela apropriação da mais valia), são relações políticas (pela gestão hegemônica da mais valia) e são relações ideológicas (pela tentativa de representá-las e difundi-las de modo abstrato). A educação como conjunto totalizante dessas relações busca uma compreensão global de fenômeno educativo, como ele se define frente a si e ao todo. [...] As diferentes instituições pedagógicas (além de outras) atuando como instrumento de persuasão e de poder a serviço dos interesses dominantes, por isso, denominados *aparelhos ideológicos de Estado*. (CURY, 1986, p. 66-67).

Já a categoria de contradição compreendida por Netto (2011, p. 57) infere que

a totalidade concreta e articulada, que é a sociedade burguesa, é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as contradições de seus limites, controles e soluções, dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las.

Quando a categoria da contradição se refere à política social da educação, que constitucionalmente é pública, democrática e de qualidade, mas tem sido permeada por interesses privados, sobretudo nos fundos públicos, verifica-se essa condições no interior da gestão da educação, reforçada na perspectiva de Cury (1986, p. 30): “A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa, mas também sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”. A realidade das políticas educacionais, sobretudo da gestão da educação pública, no estado do Paraná, tem sido conduzida com este viés contraditório, ainda mais no período pandêmico de Covid19. Utiliza-se a educação pública para manutenção da hegemonia da classe dominante e propagação dos princípios da ideologia neoliberal de hipervalorização da produtividade e o desprezo ao saber crítico.

A educação como instrumento de persuasão entra com papel dissimulador [...]. A escola, como mercadoria, cujo valor é determinado pela necessidade da classe capitalista, buscará articular as necessidades próprias da classe trabalhadora em torno das necessidades próprias do capital. (CURY, 1986, p. 71-72).

Em observância ao contexto histórico-metodológico apresentado, a presente pesquisa está organizada em cinco seções, com a seguinte estruturação: Esta primeira seção é a *Introdução*, que objetiva apresentar a contextualização do problema, os objetivos gerais e específicos e os aspectos metodológicos nos quais a pesquisa está pautada. Pretende-se apresentar o levantamento das produções referentes ao tema proposto, principalmente no que tange à gestão educacional pública voltada a um viés empresarial.

A segunda seção, Capítulo 1, retoma os conceitos de Estado, de educação como política social e do Neoliberalismo, partindo dos pensadores que fundamentam

o método histórico dialético e o desnudam. No interior do neoliberalismo intenciona-se examinar as tendências de empresariamento, terceirização e gerencialismo das políticas educacionais.

Em continuidade, Capítulo 2, apresentamos a construção histórica da gestão da política educacional brasileira, pós CF 88, apontando as mediações entre o projeto público e privado, principalmente a partir das mudanças da “Contrarreforma do Estado” de Bresser Pereira, a criação e hipervalorização das decisões orientadas pelos grupos privados de educação como o “Todos pela Educação” até as reformas na LDB no governo Bolsonaro.

A quarta seção, Capítulo 3, apresenta e analisa as políticas educacionais implementadas nas escolas de educação básica estaduais (por meio do estudo e sistematização de legislações e documentos da SEED e NRE) no período de pandemia de Covid-19, no estado do Paraná, desvelando suas tendências ideológicas e implicações sociais frente à defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Abaixo apresentamos um quadro das legislações e documentações analisados durante a pesquisa (em processo de construção):

Quadro 1 - Relação de material abordado na pesquisa documental

DOCUMENTAÇÃO
ORIUNDA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS
Banco Mundial – Artigo: A Covid-19 impõe desafios nunca vistos na educação do Brasil
Unesco: Educação: da Interrupção à recuperação
OCDE – O impacto da COVID-19 na educação – Visão Geral da Educação
ABRANGÊNCIA FEDERAL
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e suas alterações
PNE – Plano Nacional de Educação
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010)
Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 – altera dias letivos na Educação Básica
MEC - Proposta de Parecer sobre Reorganização dos Calendários Escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19
ABRANGÊNCIA ESTADUAL
Decreto nº 4.230/2020 – Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19
Resolução nº 1.016/2020 (SEED-PR) – Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19.
Conselho Estadual de Educação do Paraná – Processo nº 32/2020, aprovada em 31/03/2020 – Institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema

Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências
Orientação 02/2020 (DPGE-SEED) – Trata do regime especial das atividades escolares na forma não presencial.
Orientação 06/2020 (DEDUC-SEED) – Em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19, orienta sobre os procedimentos para a realização do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes da Educação Especial, matriculados na rede pública estadual de ensino do Paraná, em atendimento à Resolução n.º 1.016/2020 – GS/SEED
Ofício Circular n.º 044/2020 – DEDUC/SEED - Procedimentos complementares para o atendimento dos estudantes da Educação Especial no Google Classroom
RESOLUÇÃO n.º 1.249/2020 – GS/SEED – Dispõe sobre a adequação do Calendário Escolar 2020 para a Rede Pública Estadual de Educação Básica
RESOLUÇÃO n.º 1.522/2020 – GS/SEED – Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19
RESOLUÇÃO n.º 3.907/2020 – GS/SEED – Estabelece de forma excepcionalíssima o regime e a rotina de trabalho dos servidores em exercício na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e nos Núcleos Regionais de Educação, conforme Resolução SESA n.º 1.129/2020 e revoga dispositivos da Resolução n.º 891/2020 – GS/SEED
Resolução n.º 3.943/2020 GE/SEED: Regulamenta o processo de retorno gradativo das atividades presenciais extracurriculares nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas no âmbito do Estado do Paraná, em conformidade com os termos dispostos na Resolução da Secretaria de Estado da Saúde / SESA n.º 1.231 de 9 de outubro de 2020
Resolução n.º 673/2021 SEED/GS – Estabelece as atividades escolares presenciais e não presenciais síncrona para ano letivo de 2021
Orientação 03/2021- DEDUC/SEED: Orienta pedagogicamente os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e as escolas públicas estaduais quanto aos encaminhamentos contidos na Resolução n.º 673/2021 GE/SEED
RESOLUÇÃO n.º 1.111/2021 – GS/SEED – Súmula: Estabelece os critérios para o registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de Covid-19
RESOLUÇÃO n.º 2.157/2021 – GE/SEED – Estabelece de forma excepcionalíssima os procedimentos para teletrabalho aos professores e pedagogos com vulnerabilidades médicas em exercício nas instituições de ensino da rede pública estadual, conforme Resolução SESA n.º 98/2021
RESOLUÇÃO n.º 3.047/2021 GE/SEED – Estabelece o retorno dos servidores em exercício na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, nos Núcleos Regionais de Educação e nas instituições de ensino da rede estadual
RESOLUÇÃO n.º 3.616/2021 – GE/SEED – Estabelece a oferta de atividades escolares na forma presencial e remota para os estudantes da rede pública do Estado do Paraná no ano letivo de 2021
RESOLUÇÃO n.º 4.461/2021 – GE/SEED – Estabelece a oferta de atividades escolares na forma presencial e remota para os estudantes da rede pública do Estado do Paraná

Fonte: produzido pelo autor (2022).

Na última seção, as Considerações Finais, entrelaçamos a perspectiva da metodologia histórico-dialética com o processo de alterações nas legislações educacionais no Paraná, em tempos de pandemia, apresentando uma recapitulação das análises realizadas nos capítulos anteriores, explicitando as tendências de modelos de gestão da educação adotadas no Paraná no biênio 2020-2021 e a ideologia que o permeia, contribuindo assim para a reflexão sobre as políticas educacionais vigentes no país.

2 ESTADO, NEOLIBERALISMO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO

Conceituar as perspectivas de Estado, Educação e Neoliberalismo, além de evidenciar como o neoliberalismo, como corrente ideológica, tem influenciado o cotidiano das políticas educacionais e torna-se elementar para a compreender as modificações das legislações que ocorreram no período pesquisado. Cabe ressaltar que tais modificações ocorrem de maneira sistêmica, tendo como foco a manutenção no poder dos detentores do capital, tangenciado sempre pelo aspecto econômico. Assim sendo, nota-se que aprofundar ideais do empresariamento e o gerencialismo na educação, mesmo esta sendo uma política social, tornou-se usual.

2.1 O PAPEL DO ESTADO

Para compreender o Estado, no período moderno, como conjunto das ações humanas e, ao mesmo tempo, condutor de práxis cotidiana, é preciso verificar as concepções que nortearam as funções do Estado no período. Nos ateremos aqui, principalmente, às questões do Estado Social, pela perspectiva do materialismo histórico, mas é preciso retomar as definições anteriores, mesmo que em linhas gerais.

O Estado, como princípio da organização humana, tem sua gênese nas comunidades primitivas, que saíram do modo de sobrevivência nômade e tornaram-se sedentárias, formando as primeiras comunidades fixas, onde houve a necessidade de organização para manutenção e proteção da vida. O Estado vinculou-se, assim, às formas de organização social e, posteriormente, às relações diretas de poder estabelecidas entre os indivíduos. Cabe ressaltar a importância da organização feudal, no continente europeu, que desvelou as cicatrizes sociais, historicamente constituídas – as relações de domínio tornaram-se explícitas.

O período moderno, compreendido entre os séculos XVI e XIX, por sua vez, constitui as funções do Estado, mais evidentemente as relações que concebemos hoje. A primeira concepção de Estado datado a este período se trata do Estado Absolutista, embasado sobretudo nas concepções de Maquiavel, onde o soberano é aquele dotado de poderes constituídos pelo próprio grupo e que de maneira divina governa seus súditos. Nesta concepção de Estado, com resquícios do feudalismo, o

papel dos súditos é submeter aos desígnios de seu soberano. Ainda corroborando com o Estado Absolutista, o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679), apresenta o soberano como o Leviatã (deus mitológico), em tudo superior aos súditos. Nesta visão, o Estado existe apenas para servir à nobreza.

A segunda concepção do Estado no período moderno, e que possui vínculos com as diversas políticas presentes na atualidade, é a concepção de Estado Liberal. Diante das preeminentes crises entre classes com poder, a nobreza e os novos detentores do capital, os burgueses, o filósofo inglês John Locke apresenta a concepção do Estado Liberal, sendo a principal característica a liberdade individual, a luz da economia, que definiria as ações do Estado. O liberalismo influencia não somente a economia, mas também o direito, chegando à concepção que os seres humanos possuem liberdade para tomada de ações, desde que não ultrapasse o direito do outro. Cabe-nos ressaltar a inserção desta concepção em todo o planeta, tendo como prerrogativa a luta pela liberdade, mas que ali inserida estava também a concepção de regulação do mercado, pelo próprio mercado, conseqüentemente trazendo uma infinidade de conseqüências na vida cotidiana, até o conflito de classes e exploração do trabalho.

Já a concepção de Estado Social nos conduz à reflexão sobre o papel do Estado diante da organização da própria sociedade, superando os ideais relacionados ao viés meramente econômico e de liberdades individuais. No Estado Social as diferenças entre as classes que formam o todo social explicitam qual o papel do estado. Os expoentes desta forma de Estado são Marx, Gramsci e Poulantzas.

Para Marx, o Estado moderno e, portanto, capitalista, é definido como o resultado da própria divisão de classes – a burguesia e o proletariado, sendo que a dominação burguesa sobre os meios de produção reflete diretamente no Estado. O antagonismo das classes sociais forma a sociedade civil e, no seio deste antagonismo, surge o Estado para representar os interesses da classe burguesa.

O Estado e a organização da sociedade não são do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade [...]. Com efeito, esta dilaceração, essa infâmia, essa escravidão da sociedade civil é o fundamento natural onde se apoia o Estado moderno, assim como a escravidão era o fundamento onde se apoiava o estado antigo. (MARX, 1995, p. 80).

A compreensão de que o Estado surge na sociedade civil e não o contrário acaba por delinear os aspectos da história da humanidade, demonstrando desta forma

que o Estado surge aliado à classe dominante, sendo que contribuirá, da forma como está, para manutenção do domínio de uma classe sobre a outra e a continuidade de exploração da classe dominada, o proletariado. Para que não haja questionamentos quanto ao papel do Estado, a sociedade civil o qualifica como algo externo à própria luta de classes, aparentando ser um poder externo, tendo como função a manutenção do domínio de classe e dos privilégios desta. O Estado é, portanto, fundado e não fundante, sendo gestado no intuito de manutenção do poder da classe que domina. Marx exemplifica o papel do Estado como estrutura do capital quando analisa os conflitos de classes que surgem na própria sociedade, como a desigualdade social – produto do capital – que para ser superado precisa alterar a sociedade civil.

Conclui-se que o papel do Estado está na representação da classe dominante e que intenciona a manutenção desta dominação. No Manifesto do partido comunista (MARX; ENGELS, 2012, p. 47) de 1848, Marx e Engels são ainda mais enfáticos ao afirmarem que “o poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”. E, adicionando,

Se o Estado moderno quisesse acabar com a impotência de sua administração, teria que acabar com a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria que eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela. Mas nenhum ser vivo acredita que os defeitos de sua existência tenham a sua raiz no princípio de sua vida, mas, ao contrário, em circunstância externas a sua vida. (MARX, 1995, p. 81).

Em Gramsci, relação de classes e o Estado ganham novas perspectivas, considerando em essência que o Estado não é apenas o representante da classe dominante, mas o Estado é a própria sociedade civil organizada, constituídas de organizações complexas que buscam instaurar ou manter a hegemonia a qual representam. A ênfase do papel do Estado em Gramsci ultrapassa o viés econômico de Marx e avança nas pautas políticas e ideológicas.

Tal como Marx, Engels, Lênin ou Lukacs também em Gramsci a economia determina a política não mediante a imposição mecânica dos resultados unívocos, fatais, mas condicionando o âmbito das alternativas que se colocam a ação do sujeito. (COUTINHO, 1997, p. 97).

As ações do sujeito são consideradas por Gramsci na concepção do Estado por duas esferas diferentes: a sociedade civil e a sociedade política. As duas esferas são mantidas tendo como intuito a manutenção hegemônica da classe dominante,

utilizando, além dos aparelhos repressivos do próprio Estado, os aparelhos privados de hegemonia. Com as novas configurações do capitalismo no início do século XX, Gramsci conceitua uma perspectiva de Estado diferente de Marx e Lênin,

Gramsci, porém, trabalha numa época e num âmbito geográfico nos quais já se generalizou uma maior complexidade do fenômeno estatal: ele pôde assim ver que, com a intensificação dos processos de socialização da participação política que tomam corpo nos países “ocidentais”, sobretudo a partir do último terço do século XIX (formação de grandes sindicatos e partidos políticos de massa, sufrágio universal), surge uma esfera social nova, dotada de leis e de funções relativamente autônomas e específicas, tanto em face do mundo econômico, quanto dos aparelhos repressivos de Estado (COUTINHO, 2007, p. 124).

O Estado em Gramsci continua dirigindo o conjunto da sociedade de acordo com os interesses da classe dominante e não possui neutralidade, embora busca aparenta possuir. Porém dois aspectos básicos marcam a concepção de Estado para o pensador italiano: a coerção e o consenso,

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (GRAMSCI, 2000, p. 244).

A sociedade política é representada no Estado pelos aparelhos de controle político que estão disponíveis para a manutenção do monopólio legal e da força, como as forças jurídicas, políticas, administrativas e militares. A sociedade política é conceituada por Gramsci como Estado Coerção. Já a sociedade civil possui representantes na própria sociedade, em sua maioria ligados à classe dominante, e embutem na esfera social o consenso, deixando a coerção ser exercida pela sociedade política. As organizações que formam a sociedade civil buscam formar e difundir o pensamento da classe dominante, estabelecendo o seu domínio por adesão. Um exemplo das organizações da sociedade civil, chamados de aparelhos privados de hegemonia (APH), citado por Gramsci, é o sistema escola, foco da presente pesquisa.

A relação entre a sociedade políticas e APH's se dá no interior do próprio Estado, concebendo uma relação dialética, mantendo os interesses de classes e a dominação. “Por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o

aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil”. (GRAMSCI, 2000, p. 254-255). As relações que ocorrem, levando em consideração a coerção, exercida pela sociedade política,

Assim, ao definir a sociedade política, ele a caracteriza como o aparelho de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (COUTINHO, 1996, p.56-57).

E o consenso, exercido pelos aparelhos privados de hegemonia, tem por finalidade a manutenção hegemônica da classe dominante pela expansão ideológica, tornando o projeto da classe dominante como um projeto de todos, com a universalização de valores e interesses particulares de uma classe, oculta-se a exploração econômica, por exemplo.

Por fim, da concepção de Estado Social chegamos à concepção de Estado em Poulantzas, que altera a percepção gramsciana de que a sociedade política representava apenas o poder coercitivo, e introduz o uso da ideologia neste grupo. Assim,

O Estado não pode sancionar e reproduzir o domínio político usando como meio exclusivo a repressão, a força ou a violência “nua” e, sim, lançando mão diretamente da ideologia, que legitima a violência e contribui para organizar um consenso de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público. A ideologia não é algo neutro na sociedade, só existe ideologia de classe. A ideologia dominante consiste especialmente num poder essencial da classe dominante. (POULANTZAS, 2000, p. 27).

Com a perspectiva ideológica inserida na sociedade política, representante da classe dominante, ocorre a imbricação com os aparelhos estatais,

Desse modo, a ideologia dominante invade os aparelhos de estado, os quais igualmente têm por função elaborar, apregoar e reproduzir esta ideologia, fato que é importante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e domínio de classe. Esse é, por excelência, o papel de certos aparelhos oriundos da esfera do Estado, designados aparelhos ideológicos de Estado, mesmo que pertençam formalmente ao Estado ou conservem um jurídico “privado”: Igreja (aparelho religioso), aparelho escolar, aparelho oficial de informações (rádio, televisão), aparelho cultural, etc. Resta lembrar que a ideologia dominante intervém na organização dos aparelhos aos quais compete principalmente o exercício da violência física legítima (exército, polícia, justiça-prisão, administração). (POULANTZAS, 2000, p. 27).

Porém, Poulantzas não analisa o Estado meramente como detentor do poder coercitivo e ideológico, mas como aquele que somado aos “blocos no poder” defendem os interesses destes. A concepção de blocos no poder se dá pelas frações de classes da burguesia existentes na organização social, e são essas frações de classe que de maneira instável articulam o Estado. O Estado, portanto, constitui “[...] a unidade política das classes dominantes: ele instaura essas classes como classes dominantes.” (POULANTZAS, 2000, p. 37). As contradições presentes nas frações de classe determinam as mudanças que ocorrem no papel exercido pelo Estado, não sendo este determinado por interesse homogêneo e monolítico, mas que se transmuta pela forma como as relações são travadas no interior do Estado.

Estado, portanto, não é “[...] nem o depositário instrumental (objeto) de um poder essência que a classe dominante deteria, nem um sujeito que possua tanta quantidade de poder que, num confronto face a face, o tomara das classes.” O Estado é o local de exercício do poder, onde se dá a “[...] organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas.” (POULANTZAS, 2000, p. 150).

Na objetivação do Estado em Poulantzas, e somando a concepção de Gramsci, as mudanças nas características de dominação de classes exercido pelo Estado se darão apenas no interior do próprio Estado, através da luta pelo poder das classes populares, como afirmará Poulantzas (2000, p. 156),

É sabido igualmente que as massas populares devem, paralelamente a sua eventual presença no espaço físico dos aparelhos de Estado, manter e desenvolver permanentemente focos e redes à distância desses aparelhos: movimentos de democracia diretamente na base e redes de autogestão. Mas estes não se situam, por mais que visem aos objetivos políticos, nem fora do Estado nem, de qualquer maneira, fora do poder, conforme as ilusões simplistas de uma pureza antiinstitucional. E ainda: colocar-se a qualquer preço fora do Estado quando se pensa em situar-se por isso fora do poder (o que é então impossível) pode ser muitas vezes exatamente o melhor meio de deixar o campo livre para o estatismo, em suma, recuar nesse terreno estratégico diante do adversário.

No interior do Estado e permeado pelos constantes conflitos, surge a necessidade de políticas sociais que ocorreram pela reivindicação das classes dominadas, mas também como forma de manutenção do controle sobre estas.

2.2 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL

Para compreender a educação como uma política social é importante compreender o que é a política social em sua concepção histórica e política, tendo como embasamento o materialismo histórico dialético. Observa-se desde o fim do feudalismo e inserção do capitalismo na era moderna a necessidade de políticas sociais para manutenção dos modos de produção.

No modo de produção feudal, o servo era vinculado ao senhor por relações de submissão e proteção (sobretudo militar), encontrando satisfação de certas necessidades dentro das associações comunas e principalmente religiosas. A religião servia para legitimar a esmola, o asilo e certos cuidados de saúde (coação extra-econômica). Nesse modo de produção o servo era proprietário dos meios de produção. No modo de produção capitalista produz-se uma ruptura entre a posse dos meios de produção e o trabalhador. Os meios de produção passam a ser de propriedade do capitalista, pela expropriação, pela reprodução simples e ampliada, pela acumulação. O homem, como disse Marx, se vê livre, sem estar ligado ao senhor, pronto a oferecer sua força de trabalho como indivíduo, em troca do salário. (FALEIROS, 1991, p.10).

Com a política de salários aos trabalhadores e o êxodo rural pungente, ocorre o desequilíbrio da economia, pois há diversas demandas de produção, mas também, um grande número de desassistidos quanto a sua sobrevivência. O alinhamento histórico da Europa ao liberalismo culpabiliza o trabalhador por sua condição de ser urbano vivendo em extrema miserabilidade, pois neste viés econômico e político – do liberalismo – o mercado produziria o equilíbrio entre o consumo e a produção. “O indivíduo era julgado e culpado de sua situação, [...]. Como se o fato de existir pobres e ricos fosse um fenômeno natural e não resultado do tipo de produção existente”. (FALEIROS, 1991, p. 11). Nesta perspectiva, o bem-estar é uma expectativa econômica e individual, portanto idealista.

Posteriormente à teoria liberal individualista de bem-estar, Keynes teoriza certa intervenção do Estado na economia, como uma exceção, trata não mais de uma visão meramente individualista, mas da compreensão do indivíduo-consumidor. Afirma Faleiros (1991, p. 44): “A teoria exposta se baseia nessa separação radical entre produção e consumo, pois é a produção que produz o consumidor. Ela se realiza para o intercâmbio e não para satisfazer as necessidades ou preferências individuais”.

A perspectiva do Estado de bem-estar social keynesiana é aplicada principalmente no período pós Segunda Guerra, com a devastação territorial,

econômica e política de diversas nações. Pauta-se no: “pleno emprego, no bem-estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos”. (HARVEY, 2008, p. 20).

Destarte, o Estado busca conciliar o capitalismo e os direitos fundamentais aos cidadãos (saúde, educação, habitação), tornando o Estado provedor. O capitalismo se torna assim mais conciliador e democrático,

O Estado de Bem-estar, ao mesmo tempo “reformista” e “interventor”, parecia conformar um todo coerente e duradouro, cujos direitos sociais propalados aparentemente tinham eterna vigência garantida, incluindo uma educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva. (GROPPO, 2005, p. 69).

Por meio da compreensão histórica do caráter de bem-estar social, principalmente do período pós-guerra, definir o que são políticas sociais e sua aplicabilidade quanto à educação, guia a pesquisa e vai ao encontro das facetas que o neoliberalismo impõe às políticas educacionais e à educação de forma ampla. Para FALEIROS (1991, p. 59), “[...] a política social é uma gestão estatal da força de trabalho, articulando as pressões e movimentos sociais dos trabalhadores com as formas de reprodução exigidas pela valorização do capital e pela manutenção da ordem social [...]”. E ainda OLIVEIRA (2005, p. 31) diz que

A política social reflete, assim, a direção política das ações econômicas. A política social intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na produção da igualdade.

A relação entre política social e educação se torna presente em toda a sociedade capitalista e, por consequência, no cotidiano dos indivíduos, sempre com a iniciativa de colaboração do aspecto social e econômico, tornando-os indissociáveis. Conforme VIEIRA (1992, p. 22),

A política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar relações sociais, cujas raízes se localizando no mundo da produção. Portanto, os planos, os projetos, os programas, os documentos referentes em certo momento à Educação, à Habitação Popular, às Condições de Trabalho e Lazer, à Saúde Pública, à Previdência Social e até mesmo à Assistência Social não se colocam como totalidades absolutas. E não se põem como

totalidades absolutas enquanto esferas mais amplas, com a denominação de política social ou, em outro caso, de política econômica. Muito menos se põem como totalidades absolutas enquanto esferas específicas, que levam nome de política educacional, habitacional, de saúde, de previdência ou assistência.

Quando se reflete sobre política social e sua aplicabilidade na sociedade capitalista é importante destacar alguns pontos de vista: histórico, econômico, o político. Como afirma Behring e Boschetti (2011, p. 43),

Do ponto de vista histórico, é preciso relacionar o surgimento da política social às expressões da questão social que possuem papel determinante em sua origem (e que, dialeticamente, também sofrem efeitos da política social). Do ponto de vista econômico, faz-se necessário estabelecer relações da política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. Dito de outra forma, relaciona as políticas sociais às determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem em caráter específico ou uma dada configuração ao capitalismo e às políticas sociais, assumindo assim, um caráter histórico-estrutural. Do ponto de vista político, preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam.

A conjunção entre política social e educação é definida por HOFLING (2001, p. 32) como

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado.

A educação construída historicamente já possuía características ideológicas da classe dominante, onde apenas os burgueses poderiam ter acesso. Posteriormente se tornou parte do sucesso dos dominadores dos meios de produção. Com o advento da Revolução Industrial e o aumento exponencial da produção a educação torna-se necessária à classe trabalhadora. “O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo”. (HOFLING, 2001, p. 33). A finalidade comum no âmbito educacional ocorre quando há a mudança do trabalho em emprego, e a busca de qualificação profissional (conhecimento) para que se alcançasse melhores posições no mercado de trabalho. A regulamentação do trabalho só ocorre após

constantes lutas, onde os sindicatos aparecem como protagonistas, para a inserção de direitos legais nas classes consideradas, agora, assalariadas. “A regulamentação do trabalho, os direitos trabalhistas e previdenciários, o futuro garantido mediante a aposentadoria, trouxeram finalmente aos trabalhadores a possibilidade de viverem da venda de sua força de trabalho.” (OLIVEIRA, 2005, p. 29).

Na esfera brasileira, durante o século XX, as políticas sociais, portanto, também a educação, passa por períodos compreendidos por VIEIRA (2001) como: período das políticas sociais como controle da política (1930-1954); período das políticas sociais como políticas de controle (1964-1988) e política social como direitos sociais (depois de 1988). Aos dois primeiros períodos cabe-nos ressaltar que

Nesses dois períodos, a política social brasileira compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos, que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade. (VIEIRA, 2001, p. 10).

Caracterizar o terceiro período citado, de política social sem direitos sociais, remete-nos a considerar o tamanho acolhimento da política social em uma constituição brasileira, como na CF 88, porém ressaltar a imensa dificuldade de regulamentação e efetivação desses direitos advindos das políticas sociais constitucionais. A CF 88 positivou uma gama de direitos sociais em seu: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988, *online*).

A devida efetivação das políticas sociais, por meios dos direitos sociais é permeada pela expectativa política, essa margeada pelas concepções ideológicas que a direcionam como o neoliberalismo, que será apresentado posteriormente.

Para tratar da educação como uma política social e, portanto, um direito social, necessita-se compreender a sua relação com o artigo 3º da CF 88 que trata dos objetivos fundamentais:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo,

cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, *online*).

A educação, partindo da análise dos objetivos fundamentais, sofre influência na teoria e na sua prática derivadas do Capítulo III denominado: “Da Educação, da Cultura e do Desporto” e dos Organismos Internacionais dos quais o Brasil é signatário²³. VIEIRA (2001, p. 19) sintetiza que

Constitucionalmente, a educação brasileira deve ser direito de todos e obrigação do Estado; deve acontecer em escolas; deve seguir determinados princípios; deve ratificar a autonomia universitária; deve conservar a liberdade de ensino; e principalmente deve converter-se em direito público subjetivo, com a possibilidade de responsabilizar-se a autoridade competente.

Os artigos constitucionais 205 a 213 especificam o regime jurídico da educação e sua aplicabilidade a torna um direito público subjetivo. Sendo assim, o indivíduo pode requerer ao Estado a prestação educacional por estar no quadro de garantias educacionais, com a força de direito de ação. A efetivação do direito à educação como política social teoricamente está explícita e sua aplicabilidade deveria ser regida por diretrizes e reformas necessárias para isso. Nos anos de 1990, com a CF 88 vigente, mas o Estado envolvido em profundas reformas, sob influência dos Organismos Internacionais e pela ideologia política e econômica vigente em escala global, surge as diretrizes que regulamentam a educação do país.

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conforme o artigo 22 da Constituição, disciplinando a educação escolar, efetivada sobretudo pelo ensino em instituições próprias, pelos sistemas educacionais e sua divisão nas esferas do poder: municipal, estadual e federal.

A reforma da Educação Básica, a partir de 1990, foi instrumentalizada a fim de garantir aspectos da reforma do Estado, a qual incorporou um novo modelo de gerir a Educação, adequando-a às leis do mercado. As reformas prescritas por Organismos Internacionais vêm associadas à construção de um consenso favorável ao mercado, segundo o qual o Estado neoliberal deve criar condições para um sistema eficaz de concorrência no âmbito econômico e social. É por isso que a ampla constitucionalização dos Direitos Sociais não foi amparada na formulação de Políticas Sociais, o que tornou difícil sua efetivação,

²³ Cita-se aqui, como exemplos: a Declaração dos Direitos Humanos (ONU-1948), A Conferência Internacional Todos pela Educação, Joimtien, Tailândia (1990), Declaração de Nova Delhi, Índia (1993) e Conferência Internacional da Unesco, Genebra, Suíça (1996).

tornando necessária uma requisição judicial. (GUERRA; FIGUEIREDO; ZANARDI, 2020, p. 2198).

2.3 NEOLIBERALISMO- IDEOLOGIA E ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Observar o neoliberalismo como ideologia presente no cotidiano das sociedades é considerar o Estado Mínimo, uma reação ao Estado de bem-estar social, que preza pela manutenção do poder e acúmulo do capital – este, pautado na liberdade individual e o livre mercado – tornando mais árdua a implantação e manutenção das políticas sociais, como a educação. As ações neoliberais têm explicitado as diferenças econômicas e prezado pela manutenção do capital, seja de maneira direta (nas privatizações), ou de maneira indireta (nas ações de gestão da coisa pública). Neste capítulo vai ser explicitado que as ações neoliberais se dão, não incisivamente, mas por meio de utilização de organismos internacionais que pautam o todo social.

Compreender como ações da sociedade contemporânea são norteados ideologicamente é elucidar como o capitalismo se modifica e transforma no decorrer da história moderna, mantendo sua ação de controle do Estado e conseqüentemente das teias sociais. Como afirma Dardot e Laval (2016, p. 14), “a partir do fim dos anos 1970 e início dos anos 1980, o neoliberalismo foi interpretado em geral como se fosse, ao mesmo tempo, uma ideologia e uma política econômica diretamente inspirada nessa ideologia”. Neste mesmo aspecto, Harvey (2008, p. 27) elucida

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização, seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e da reestruturação do poder das elites econômicas.

Refletir sobre como se instala esta nova formatação de organização ideológica, econômica e política é retomar a história pós segunda guerra. Neste período dos anos 1950 e 1960 os Estados são direta ou indiretamente envolvidos em um novo modelo econômico e político que leva em consideração pontos de equilíbrio da economia com aspectos sociais, com o intuito de reconstruir os países neste cenário, introduzindo o estado de bem-estar social, keynesianismo.

“O que todas essas várias formas de Estado tinham em comum era a aceitação que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no

crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado”. (HARVEY, 2008, p. 15).

É também neste cenário de surge os organismos internacionais que procuram nortear as ações dos Estados signatários para que haja a implementação e desenvolvimento deste modelo de bem-estar social, tais como a ONU (Organização das Nações Unidas), FMI (Fundo Monetário Internacional), BM (Banco Mundial) e outros. Houve intenso movimento sindical e com este a conquista de direitos sociais, que mais tarde passaram a ser questionados pelas elites econômicas e pelo Estado, pois conseqüentemente, em 1970, houve a crise da acumulação do capital com o crescimento do desemprego e inflação acelerada.

Houve, no período pós-guerra, e com a inserção do Estado de bem-estar social para a manutenção dos países envolvidos, a ilusão do fim do liberalismo econômico e, portanto, da influência do Estado na economia, mas essa fórmula foi superada quando o neoliberalismo se impôs e não impediu que sua pseudo eficiência enquanto sistema normativo capaz de orientar na prática efetiva governos, empresas e milhões de pessoas que não compreenderam seu papel.

2.3.1 A Crise de Acumulação do Capital

Ao final dos anos 60 a chamada “era de ouro” do capitalismo, pós-guerra, inicia seu declínio com os questionamentos acerca do aceleração considerável da inflação e com o desemprego crescente, o Estado de Bem-estar Social apresenta duas vias possíveis para a reestruturação econômica em escala mundial. A primeira foram os movimentos socialistas e comunistas que ganharam corpo,

Os partidos comunistas e socialistas estavam ganhando terreno em muitas partes da Europa, e mesmo nos Estado Unidos as forças populares mobilizavam-se por amplas reformas e intervenções do Estado, um espectro que ia, desde a proteção ambiental, até a segurança e a saúde ocupacional e a proteção dos consumidores contra os malfeitos corporativos. (HARVEY, 2008, p. 8).

A segunda, a clara ameaça política que se apresenta às classes dominantes em todos o mundo, principalmente ao que tangia o aspecto econômico, pois no auge do Estado de bem-estar social não tinha taxa de juros negativas, dividendos e tão

pouco a própria economia a ponto de colapsar. A solução palatável foi a inserção de modelos econômicos viáveis às classes dominantes, que agiram energeticamente para proteger seu poder. Inicialmente, com o golpe militar no Chile, que se tornou laboratório do neoliberalismo, que demonstrando os benefícios de um projeto que visa restaurar o poder de classe dos estratos mais ricos da população. “O país e suas elites dirigentes, justamente com os investidores estrangeiros, deram-se bastante bem, enquanto o povo em geral passou bastante mal.” (HARVEY, 2008, p. 9).

Cabe destacar que os parâmetros do neoliberalismo inseridos nos dois países, que se tornam referência, Inglaterra e Estados Unidos, foram desde a elevação da taxa de juros, abolição dos controles sobre fluxos financeiros, cortes de gastos sociais até mesmo a competição militar.

Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Regan chegou à presidência dos Estados Unidos [...]. Os anos 80 viram o trunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal nesta região de capitalismo avançado. (ANDERSON, 2005, p. 11-12).

Apoiado nestes parâmetros, ocorre, a partir de 1980, a exportação da ideologia neoliberal para o mundo, tanto por meio de uma mescla de liderança e persuasão – treinando economistas com princípios neoliberais – mas também com a utilização da coerção, pelo uso do FMI como um agente primordial da neoliberalização, por meio dos programas de ajuste estrutural nos países inspecionados, que haviam solicitado ajuda para o pagamento de seus débitos.

A partir do modelo chileno, imposto via ditadura militar, os ideais do neoliberalismo passam a se expandir, como na Argentina e México, tanto por golpes militares quanto por aguilhoadas pelas instituições multilaterais, sugerindo os cortes de gastos sociais e reestabelecendo a austeridade fiscal. Posterior à aplicação do neoliberalismo nos países de capitalismo avançado, há o avanço do mesmo nos demais países, principalmente na América Latina.

2.3.2 Instituições Internacionais/Organismos Multilaterais

Com o fim da segunda guerra, no ano de 1944, durante a Conferência Monetária e Financeira nos Estados Unidos, criou-se duas instituições financeiras

internacionais: o Banco Mundial (BM)²⁴ e o FMI²⁵. Conforme afirma Silva (2005, p. 258), “juntas tornaram-se as guardiãs dos interesses do capital e com capacidade de induzir políticas econômicas e o destino de continentes e países em todo planeta”.

O FMI institui suas políticas econômicas norteando as ações para a expansão do neoliberalismo, agindo também nas ações políticas dos países, para manutenção da hegemonia das classes dominantes economicamente.

Em colaboração com a ideologia neoliberal, o BM propõe a formatação das políticas sociais, como a educação, para que os princípios de desigualdade de classes não se alterem.

[...] o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistemas de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA, 2007, p. 82).

Além das instituições mencionadas anteriormente há uma terceira que se relacionada com a perspectiva da pesquisa, a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), partindo do viés econômico, do capital, reverbera ações na educação dos membros, normalmente margeada pela ideologia neoliberal.

2.3.3 O Consenso de Washington

As políticas econômicas neoliberais apresentadas e aplicadas nos países capitaneados inicialmente pelo neoliberalismo, como Chile, Estados Unidos e Inglaterra, se espalham globalmente, com medidas impostas pelos países “desenvolvidos” aos países “subdesenvolvidos”, principalmente da América Latina e Leste Europeu, protagonizados por inserções de organismos multilaterais: BM, FMI e dos Estados Unidos. É neste contexto de expansão do neoliberalismo, em escala global, que ocorre o Consenso de Washington (CW).

²⁴ O Banco Mundial possui mais de 189 países membros. Há um desequilíbrio das forças dos países membros, pois há um controle por parte dos países mais ricos do mundo, tendo estes poder de veto e de comando.

²⁵ O FMI é composto por 188 países, tendo os países mais poderosos do mundo como credores, por isso são decisivos. Atua como termômetro da economia e da política dos países.

Em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes de instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington, a fim de procederem a uma avaliação de economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentem resultados insuficientes segundo a lógica de acumulação do capital. (SILVA, 2006, p. 256).

O que fundamenta do CW, segundo Williamsom (1990, p. 1), “que os objetivos econômicos convencionais de crescimento, inflação baixa, viabilidade da balança de pagamentos e justa distribuição de renda devem determinar a utilização dos instrumentos de política [econômica]”. Assim sendo, as políticas econômicas utilizadas deveriam ser substituídas pelo viés neoliberal.

Em outra perspectiva, o CW objetivou, em escala mundial, alterar a liberalização do mercado e minimizar o papel do governo no que se remete às questões econômicas, valorizando desta forma a “auto regulação” do mercado, secundarizando o papel do Estado. Foi criada pelo CW um decálogo de regras²⁶ a serem seguidas pelos países signatários, dos organismos internacionais, onde países em profundas crises econômicas e políticas vislumbravam a possibilidade de intensos aportes econômicos por meio do FMI e BM.

Segundo Bresser (1990, p. 6), as causas para que houvesse a adoção de medidas impostas pelo CW,

De acordo com a abordagem de Washington as causas da crise latino-americana são basicamente duas: a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais, tanto do setor privado quanto do setor público.

²⁶ 1. Ajuste fiscal: o Estado limita seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público. 2. Redução do tamanho do Estado: limitação da intervenção do Estado na economia e redefinição de seu papel, com o enxugamento da máquina pública. 3. Privatização: o Estado vende empresas que não se relacionam à atividade específica de regulamentar as regras sociais e econômicas e de implementar políticas sociais. 4. Abertura comercial: redução das alíquotas de importação. Estímulo ao intercâmbio comercial, de forma a ampliar as exportações e impulsionar o processo de globalização da economia. 5. Fim das restrições ao capital externo. 6. Abertura financeira: fim das restrições para que instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condição com as do país. Redução da presença do Estado no seguimento. 7. Desregulamentação: Redução das regras governamentais para o funcionamento da economia. 8. Reestruturação do sistema previdenciário. 9. Investimento em infraestrutura básica. 10. Fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas.

A instauração do modelo neoliberal, por meio do CW, afirma categoricamente que havia nos países, ditos periféricos, a necessidade de reformas estruturais e de aplicação de um plano de estabilização econômica e a concessão de novos empréstimos estava condicionada a estas ações.

2.4 A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL

Refletir sobre a educação sob a ótica neoliberal torna-se objeto de compreensão da busca de culpados e ações que podem ser tomadas para que a crise que as políticas educacionais se encontram seja corrigida. Tratar a reorganização da educação sob a ótica econômica é primar pelos aspectos de eficiência, eficácia e produtividade, próprios da gestão privada.

Na ótica neoliberal, essa crise expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais. Esse fato, sendo um atributo geral do assistencialismo estatal, expressa-se com uma peculiaridade própria no campo educacional: a crise de produtividade da escola não sintetiza outra coisa senão a crise do centralismo e da burocratização próprias de todo estado interventor. (GENTILI, 1998, p. 17).

A idealização dos âmbitos de: meritocracia, a educação enquanto comércio competitivo e esforço individual, apresentam-se como possíveis soluções para a crise da educação, culpabilizando o próprio Estado, os sindicatos e a sociedade pelo insucesso (MILITÃO; MAXIMINIANO; BERTASSO, 2022). Evidencia-se, na perspectiva neoliberal, que as soluções para a educação e as políticas educacionais devem estar centralizadas na busca de controle e resultados pedagógicos a despeito da descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão (GENTILI, 1998). As ações aqui postas como solução para a crise educacional se dariam por meio dos “experts”²⁷, os homens de negócio que alcançaram o almejado sucesso econômico e que apresentam como soluções o mérito e o individualismo. Antagoniza-se assim as políticas educacionais e sua Gestão Democrática, no que tange a CF88 e a Gestão Gerencialista/Empresarial que a ótica neoliberal apregoa.

²⁷ Neste estudo, em seu capítulo 4, exporemos ações do governo do estado do Paraná, que angariou no ano de 2019 um destes “experts” homens de negócio, alçando-o ao posto de secretário estadual de educação.

Na contramão dos aspectos da Gestão Democrática da Educação, no que tange a participação, a qualidade e as instâncias colegiadas, há de perceber a inserção, principalmente após a Contrarreforma do Estado dos anos 90, da adaptação da escola e a ação econômica. Conforme Laval (2004, p. 12), “as reformas impostas à escola vão ser, em seguida, cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral”.

As instituições educacionais tornam-se vinculadas à coisa econômica, sendo tangenciadas por fatores empresariais, pois “O Estado passaria não mais a ser fomentador de benefícios públicos e assumiria outro papel, como o de gerenciar, induzir e regular as políticas. Assumiria, então, um novo tipo de perfil: o gerencialismo” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 216), e as constantes alterações nas políticas educacionais, desde a Constituição de 1988, para uma gestão gerencialista da educação e das escolas, voltada para resultados, como nas empresas privadas.

[...] no campo da educação, o modelo de gestão gerencial, pautado na descentralização administrativa do macro e micro-sistemas, se apresenta como fórmula prática para resolver os problemas crônicos da educação pública da América Latina. Esse modelo de gestão passa a ser incluído na agenda política como proposta inovadora e modernizadora da gestão da educativa dos governos latino-americanos para a garantir do sucesso escolar, tendo influência direta nos projetos políticos dos governos da região. (ARAUJO; CASTRO. 2011, p. 90).

A inserção deste novo perfil na gestão da educação, e também na gestão escolar, é evidenciada pelo aspecto de atenção focada nos resultados, verificando se há eficiência, qualidade e eficácia dos serviços, além de que há um ambiente concorrencial e competitivo das instituições de ensino públicas. “A escola é cada vez mais responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso, uma vez que os governos consideram os recursos disponibilizados suficientes para que progridam e se desenvolvam”. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 222).

Tratarmos da relação da gestão da educação escolar, democrática ou gerencialista, ultrapassa a discussão meramente administrativa e cotidiana das escolas, e nos impulsiona a compreensão de projetos ideológicos e políticos. Conforme Peroni e Lima (2020, p. 4), “[...] entendemos que a relação entre gestão democrática e gerencial é mais amplo do que uma discussão sobre administração da escola, envolve projetos societários muito mais amplos em disputa”. Reforçar com

esta perspectiva a manutenção do neoliberalismo, na hipervalorização dos aspectos mercadológicos, inclusive no que se remete à esfera pública e de dever do Estado.

Quando os princípios gerenciais saem da alçada das empresas privadas e se aplica ao público ocorre a necessidade constante de contrarreformas, tanto para aprofundamento, como para a inserção de novos nuances do privado no público. Observa-se estes aspectos também na gestão educacional e escolar. “O gerencialismo como ideologia é essencial para o projeto de reforma, pois onde os serviços públicos não foram privatizados, era exigido que tivessem um desempenho como se estivesse em um mercado competitivo”. (PERONI; LIMA, 2020, p. 4). No Brasil, assim como na esfera global, nota-se as *think tanks*²⁸, que inserem e difundem conhecimento e ideais neoliberais, como solução para os problemas de gestão pública com vínculos ideológicos voltados à economia de mercado, liberdade individual e limitação da ação do Estado. A ação dos *think tanks* na educação é verificada nos avanços de ações mercadológicas e gerenciais: controle, eficiência e eficácia - nas políticas educacionais.

[...] defendem a redução do tamanho do Estado, redefinindo seus papéis especialmente com relação à oferta de determinados serviços, entre os quais se inclui a educação. Neste sentido, defendem a mercadificação da educação, a privatização das escolas públicas e sua desvinculação dos órgãos estatais. (PERONI; LIMA, 2020, p. 10).

Destacamos dois aspectos da gestão gerencialista que têm norteado a gestão das escolas: o controle e a busca de resultados.

As mudanças no papel do Estado são profundas; ele deixa de ser o executor de políticas para ser o controlador de resultados, fomentando, assim, a ideologia do empreendimento, deslocando para o indivíduo as responsabilidades que seriam do poder público [...]. A questão do individualismo *versus* coletivismo, que seria a proposta democrática de universalização de direitos, acaba unindo as propostas de mercado e as neoconservadoras. (PERONI; LIMA, 2020, p. 6).

Os aspectos de controle ocorrem em todas ações das escolas: no controle do trabalho docente, controle dos currículos, controle da gestão, controle dos resultados e até no controle dos sujeitos esvaziando os sentidos de justiça social, igualdade, solidariedade e diversidade presente nas escolas, buscando substituí-los pelo

²⁸ São instituições privadas que atuam a partir da sociedade civil, com caráter ativista, propondo ações de princípios neoliberais, como economia de mercado nas políticas públicas e no ambiente político, como a educação. No que se remete à educação, citamos: Escola Sem Partido, Instituto Millenium e Movimento Todos pela Educação.

empreendedorismo, produtividade e meritocracia. Percebemos, por exemplo, a inserção de disciplinas no currículo escolar que reafirmam este controle, como Educação Financeira²⁹, na esfera estadual do Paraná, no ano 2021.

A inserção de avaliação em larga escala, exemplo da busca de resultados, em todas as instituições escolares do país, tem proposto uma medição da gestão da educação e das escolas assolando um ranqueamento, meramente pelos números alcançados nestas avaliações, deixando de lado diversas conjunturas locais que permeiam o ambiente escolar. “O conceito de qualidade não pode ser reduzido à rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino.” (DOURADO, 2007, p. 941). Na contramão da compreensão de qualidade da educação na Gestão Democrática, na Gestão Gerencialista a maioria das ações se reduz a conceitos numéricos e estatísticos, portanto, a resultados.

Nesta forma de gestão, as avaliações são vinculadas aos interesses oficiais do Estado avaliador, que intervém, como instituição reguladora, a fim de manter a vigilância sob os resultados e produtos obtidos no processo educativo. Desta forma, a avaliação, tanto de aprendizagem como a institucional, ou em larga escala, passa a ser voltada para a prestação de contas dos resultados, que são de responsabilidade (*accountability*) de grupos isolados, não levando em conta o contexto político e econômico de cada escola e/ou sistema municipal de educação. (RUIZ; MARINHEIRO, 2015, p. 614).

Os aspectos do neoliberalismo/gerenciais aplicados às instituições de ensino e aos sistemas de educação, tem referendado a visão mercadológica e de produtividade na Gestão da Educação, de tal forma que Gestão Democrática tem sido substituída pelos anseios da Gestão Gerencial.

A educação é isolada de seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela inserção do livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância, faz variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças e na sua educação. (FREITAS, 2018, p. 37).

²⁹ Houve alteração na grade curricular das disciplinas do Ensino Médio da rede pública do Paraná, a partir de uma medida unilateral tomada pela Secretaria Estadual de Educação e Esportes do Paraná (SEED), sem o aval do Conselho Estadual de Educação (CNE), com a inserção da disciplina de Educação Financeira. Percebemos a diminuição da quantidade de aulas das disciplinas que fomentam o senso crítico e reflexivo dos cidadãos, como Arte, Filosofia e Sociologia.

3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NO BRASIL

A política social da educação, como as demais políticas sociais, tornou-se uma conquista dos movimentos democráticos brasileiros, que após o período da ditadura militar (1964-1985) tiveram seus anseios históricos contemplados na CF de 1988. A educação e as políticas educacionais, pautados na Constituição, vem recebendo constantes investidas de organismos internacionais e da classe dominante local, assim são realizadas diversas adaptações do que reverbera a constituição e como a realidade educacional do país executa as legislações. Cabe ressaltar que a democracia brasileira, pós CF88, já passou por dois processos de afastamento de presidentes da república e as políticas educacionais vigentes são alteradas constantemente, tendo como norteador a ideologia neoliberal e os anseios da classe dominante.

As demandas econômicas se constituíram nos anos de 1990 e permanecem até a atualidade, como o foco que movimenta os países globalmente, gerando orientações de demandas que vão na contramão da perspectiva legal, por exemplo: alterando a compreensão de conceitos como a educação ser pública e gratuita, e intencionando utilizar a educação como meio para manutenção do *status quo* do neoliberalismo na sociedade global. Consideraremos, neste capítulo, as perspectivas adotadas pelos diferentes governos no período de 1995 a 2019, período anterior à pandemia da Covid-19. A análise se dá no período de inserção das contrarreformas impostas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, no que se remete às políticas educacionais, perpassa os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff-considerados neodesenvolvimentistas, analisa o governo “tampão” de Michel Temer, após o impeachment, dito como direita neoliberal e, por fim, investiga as ações da direita neoliberal e neoconservadora de Jair Messias Bolsonaro.

O primeiro presidente eleito democraticamente, pós constituição CF88, Fernando Collor de Mello, ao nosso ver, não institui políticas educacionais relevantes para este estudo, pois durante seu governo buscou responder às demandas econômicas relacionadas à crise da dívida externa com o FMI e o processo de reestruturação econômica, tendo como foco as políticas neoliberais para economia, imposta globalmente. Ressalta-se que houve em 1992 o impedimento de Collor e o

vice-presidente Itamar Franco conduziu o poder executivo até 1994, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO FHC

As investidas neoliberais sobre as políticas educacionais e sua gestão, advindas, sobretudo pelos organismos internacionais, os “arautos” da inserção da ideologia neoliberal, ganham tangibilidade nas contrarreformas impostas em todos os âmbitos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. As reformas educacionais vigentes no período possuem interferências também do empresariado nacional e de intelectuais que corroboram com alterações de concepção da educação constitucional adaptando-a às concepções neoliberais. A perspectiva das políticas educacionais se relaciona com a utilização de recursos.

A reforma educacional brasileira em curso teve início com um elenco amplo de ações, porém sem aumento de recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino. A centralização dos recursos em nível federal, no Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (Fundef), possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do país, no entanto, provocou a perda do padrão educacional em centros maiores. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 186).

Com o foco na economia e diminuição de investimentos no que se refere à educação, o governo FHC instituiu a implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF³⁰) e promulga a LDB (Leis de Diretrizes e Bases para a Educação), inserindo diversas alterações no cotidiano educacional, tendo como principal objetivo a manutenção dos estudantes na escola-alteração da quantidade de dias letivos e progressiva adoção de educação em tempo integral. A LDB busca atrelar o setor público ao privado, além da universidade, as indústrias, satisfazendo as políticas educacionais delineadas pelo BM, OCDE e outros

³⁰ Criado pela Emenda Constitucional nº 14/96 e regulamentado por meio da Lei 9424/96, o FUNDEF consistiu em um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual vigente até o ano de 2006 que reunia automaticamente 15% de principais impostos e transferências vinculados à educação (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96) pertencentes a cada estado e seus respectivos municípios, aos quais retornavam proporcionalmente conforme o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino fundamental (MILITÃO, 2011; MILITÃO; KIILL, 2020).

organismos internacionais. As políticas educacionais do período são tratadas como secundárias, pois a prioridade é o pagamento dos credores internacionais,

A estrutura governamental no período de 1995-2002, busca introjetar na esfera pública as noções de eficiência e produtividade, perspectivas inerentes à lógica do capitalismo, levando em conta a adoção de conceitos privados. Surge as parcerias com o empresariado, além da contradição das ações das próprias políticas governamentais, programas que fortaleceriam a participação democrática da comunidade no ambiente escolar, como os Conselhos Escolares, mas ao mesmo tempo a inserção de organização gerencial para gestão de recursos financeiros, advindos dos investimentos federais.

Um exemplo que elucida os princípios neoliberais impostos às políticas educacionais do período de governo FHC é a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE)³¹, que prezou pelas orientações de organismo internacionais, visando a liberação de financiamentos secundarizando a participação das comunidades escolares. Cabe ressaltar que este documento, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e constituído de forma hierárquica, sem colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios, mas foi construído a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de alguns interlocutores do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), sendo este o documento do MEC.

A inserção da educação como foco central nos discursos do governo de FHC é limitada quando se analisa os investimentos que são atribuídos às políticas educacionais, tanto que há uma regressão contínua de investimentos, prezando constantemente pelo pagamento da dívida pública. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 93),

Ora, se a educação fosse prioridade real do governo, isso se expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária. Contudo, a despeito do discurso que reforça sua centralidade, o montante a ela

³¹ O PNE aprovado e implementado na gestão das políticas educacionais do governo FHC se difere do PNE apresentado pela sociedade civil - o primeiro norteado pela máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade; e o segundo que reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. (VALENTE; ROMANO, 2002).

destinado revela seu papel coadjuvante. A título de ilustração, vemos que o subprograma erradicação do analfabetismo recebeu, em 1995, apenas 61 mil reais e, no ano seguinte, os recursos a ele destinados foram ainda inferiores: 50 mil reais. Segundo dados do DESEP/CUT, o orçamento previa 11 milhões de reais a essa função. Em 1995, no ensino fundamental foram aplicados 2,25 bilhões de reais. Em 1996, foram apenas R\$ 2,03 bilhões, valor bastante inferior ao que havia sido autorizado (3,1 bilhões de reais). As despesas com o ensino superior foram de R\$ 4,2 bilhões, em 1996, 240 milhões a menos que no ano anterior.

Compreende-se de tal forma que as políticas educacionais apresentadas no governo FHC não se tornaram nada além de uma carta de intenções, que não se efetivaram, pois houve, pelo próprio presidente o veto aos investimentos do PIB para a educação.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO LULA

A partir da eleição do governo neodesenvolvimentista³² de Luiz Inácio Lula da Silva, houve, no que se remete as políticas educacionais, uma possibilidade de alterações substanciais, sobretudo na regulação da educação básica. O governo petista é marcado pela distribuição de renda e queda da desigualdade social, partindo desses marcos, a educação torna-se importante setor de distribuição e acompanhamento. A partir do programa Bolsa Família, direciona-se a programas dirigidos a juventude, como Projovem e Primeiro Emprego, programas estes que são dirigidos aos mais pobres e que tem sua execução descentralizada. Conforme Oliveira,

Observa-se, assim, que como política social a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos. (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Na análise de Oliveira (2009), o primeiro mandato de Lula é marcado pela falta de ações firmes que contrapunha as reformas iniciadas no governo anterior,

³² O conceito se relaciona à conciliação das orientações neoliberais com a distribuição de renda e combate à desigualdade social que evidenciou-se na primeira década pós CF 88. “O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos ‘positivos’ do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional — com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social.” (SAMPAIO, 2012, p. 679).

sendo as ações marcadas pela diversidade de programas especiais, dirigidos aos mais vulneráveis. A perspectiva de alterações na educação básica que produziram efeitos a médio e longo prazo, e que se distanciava das contrarreformas, inicia-se em 2006, depois da reeleição de Lula, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³³.

A educação nos dois mandatos de Lula (2003 a 2006 e 2007 a 2010) é marcada por três diretrizes: a democratização do acesso e a permanência; qualidade social da educação; e regime de colaboração e da democratização da gestão. No que se remete às diretrizes, Moraes, Santos e Paiva (2021, p. 8), afirmam que

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) salientam que o projeto de educação do Lula obedecia a três diretrizes gerais, a saber: a primeira destacada, seria a democratização do acesso e garantia de permanência, ou seja, a democratização não significava apenas construir escolas ou reformar, mas garantir as condições necessárias para o seu funcionamento e para a permanência dos estudantes; a segunda diretriz seria a qualidade social da educação, que considerava a qualidade como proposta de ampliação e diversificação das modalidades de ensino, permitindo que todos tivessem uma educação equânime; e a terceira, versava acerca da instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão, que para efetivar o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996, em vigor, a respeito da colaboração entre as esferas administrativas, encaminhou-se uma proposta de Lei para regulamentar a cooperação entre essas esferas, buscando uma maior articulação e também a reversão do processo de municipalização, demarcando um novo caminho de reciprocidade entre os entes federativos.

As políticas educacionais ganharam diversos programas que aproximaram a educação das classes sociais menos favorecidas, que em anos anteriores, não vislumbram o horizonte de possibilidade de acesso à educação, como uma garantia constitucional. No que se refere à educação superior, por exemplo, houve a criação de diversos programas de acesso, como Programa Universidade para todos (PROUNI), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), o aperfeiçoamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino

³³ O FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, reúne automaticamente 80% dos principais impostos e transferências constitucionalmente vinculados à educação pertencentes a estados e municípios (ICMS, FPE, FPM, IPI-Exportação, IPVA, ITCMD e ITR) e considera 19 fatores de ponderação diferenciadores de custo aluno/ano em relação às distintas etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino de educação básica para fins de redistribuição proporcional dos recursos totais nele reunidos (MILITÃO, 2019; MILITÃO; KIILL, 2020).

Superior (FIES) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU). É entre 2007 e 2010 que o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) ganha relevância, alçando a participação social com intuito de melhoria da qualidade da educação. Saviani (2007), porém, analisa que o PDE se remete ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Pode-se notar que as 30 ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação incidem sobre os aspectos previstos no Plano Nacional de Educação já que, como se mostrou, 17 dessas ações estão referidas à educação básica; cinco se referem à educação superior; sete dizem respeito às modalidades de ensino; e uma ação (estágio) se dirige simultaneamente ao ensino médio, educação tecnológica e profissional, e educação superior. Observa-se que não há ação dirigida especificamente à modalidade de ensino — educação indígena, nem ao financiamento e gestão. No entanto, o FUNDEB, além de dizer respeito ao financiamento e gestão, contempla explicitamente a educação indígena e quilombola. (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Observa-se também que durante a formulação do PDE nos anos finais do governo Lula, a opinião pública é baseada, sobretudo, nas reproduções das mídias e inserção de setores privatistas na elaboração do documento, visando à formação dos estudantes pela lógica neoliberal, baseados na pedagogia das competências e da qualidade total, princípios norteadores do gerencialismo e empresariamento da educação.

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF

Após oito anos do governo Lula, em 2011, assume a presidência a primeira mulher, intencionando dar prosseguimento às ações do governo anterior, em seus diversos setores: economia, cultura, saúde e educação. No que se remete à educação e às políticas educacionais, duas frentes do governo Dilma se destacam: o Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC), que objetivava a ampliação de acesso aos cursos profissionalizantes e tecnológicos, e a aprovação do PNE em 2014.

O PRONATEC tem como público alvo, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. Esses alunos recebem incentivos financeiros para a permanência nos cursos, que podem ser de curta ou longa duração, com professores com conhecimento tácito. O

PRONATEC se utilizará da rede federal de ensino e, também, da parceria entre o público e o privado. (WALDOW, 2014, p. 3).

A inserção do PRONATEC traz novamente a análise dualista de formação da classe trabalhadora, focando na formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, secundarizando a formação de cidadãos críticos. Há de se considerar, por exemplo, as diversas parcerias firmadas pelo governo federal para implantação de cursos técnicos de pequena e média duração, com sistema privados, intencionando disponibilizar mão de obra qualificada para o mercado.

O PNE para o decênio (2014-2024) foi aprovado democraticamente pelo congresso e sancionado pela presidente Dilma, neste houve importantes contribuições dos setores públicos por meio da Conferência Nacional de educação, movimentos sociais populares e organizações de educadores democráticos contra as políticas neoliberais da educação. Ao contrário do PNE elaborado pelo governo FHC, este responde também às pautas da sociedade e não somente à ótica do mercado.

Os avanços das políticas educacionais, no período de estabilidade do governo Dilma, estão intrinsicamente relacionados às ações do mercado e denotam as transformações e mutações do neodesenvolvimentismo, evidenciando os princípios neoliberais inseridos. Apesar dos diversos avanços dos governos petistas, de Lula e Dilma, no que se refere ao acesso, expansão, qualificação, a iniciativa privada estava inserindo seus anseios nas políticas educacionais e alterando os rumos dos investimentos públicos, objetivando a manutenção da classe dominante.

Mesmo com a indiscutível presença das elites, banqueiros e representantes da classe dominante nas ações governamentais nos governos Lula e Dilma, mesmo com constantes acordos e concessões, o tensionamento das relações evidenciou-se pelo não consentimento das classes dominantes aos interesses das classes populares e a expansão de seus direitos. O resultado da insatisfação das elites culminou na destituição da presidente Dilma Rousseff da presidência, e a ascensão do vice-presidente Michel Temer ao poder, respaldado sobretudo pelas elites econômicas e o neoconservadorismo que se instaurou no país nos últimos anos.

3.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO TEMER

Alçado ao poder em 2016, com os votos parlamentares pautados na pauta conservadora: tradição, família, religião e contra a corrupção, o governo Temer altera substancialmente as políticas sociais presentes no cotidiano dos brasileiros, políticas que haviam permitido a expansão e melhoria de vida das classes populares. A ruptura que o governo federal impôs à sociedade já no ano de 2016, alterou sistematicamente as políticas educacionais. A Ementa 95 à CF institui um novo regime fiscal e congelou os investimentos e o orçamento para educação, saúde e seguridade social por 20 anos, inviabilizando qualquer avanço possível nas políticas sociais. O documento norteador das ações do governo Temer: “Uma ponte para o futuro”, levaram ao regresso todos os possíveis avanços da classe trabalhadora e implantaram e privilegiaram os pilares econômicos e do mercado financeiro, basilares neoliberais.

No que se refere às políticas educacionais do período, o governo Temer seguiu a perspectiva privatista, “um projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população [...]”. (MELO; SOUSA, 2017, p. 31).

A centralidade das políticas educacionais do governo Temer está na conclusão e aprovação do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada exclusivamente para Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que delineou a formação voltada ao mercado, uma formação baseada em habilidade e competências e que limita a compreensão do jovem ao ato de empreender e tornar-se responsável pelas suas decisões, deixando de lado, todos os aspectos que o circundam.

A BNCC explicita que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, com a indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”. Com isso, se estabelecem referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na Base. Para atingir os objetivos a que se propõe, o documento está organizado em 10 competências gerais que deverão ser desenvolvidas por todos os alunos. Há ainda as competências específicas por áreas de conhecimento e pelos componentes curriculares do Ensino Fundamental. (ANDRADE, 2018, *online*).

Para que houvesse a aprovação da BNCC, o governo federal, por meio do MEC, fez profundas interferências na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o mesmo ter uma postura favorável às propostas e às ações do MEC. Importante destacar que

A BNCC portanto, como chave principal para mudar ou aprofundar os padrões concernentes ao currículo, avaliação, gestão e formação de professores da educação básica e superior no Brasil, apresenta-se como uma estratégia dirigida à “formação do “cidadão produtivo” assujeitado à lógica mercantil”, em detrimento da “construção de um sujeito emancipado”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006 *apud* AGUIAR, 2019, p. 17).

Outra medida implementada e mais polêmica foi a Reforma do Ensino Médio, instituída por meio de MP, e posteriormente torna-se lei, mesmo diante de incessantes movimentos de educadores e estudantes contrários à reforma.

O Ensino Médio proposto e imposto por Temer vincula a formação dos jovens ao mercado de trabalho e direciona suprir as necessidades deste mercado.

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

A intencionalidade das políticas educacionais, que vigoraram durante os anos de 2016-2018, elucidam a lógica do movimento neoliberal e agora neoconservador³⁴ para manutenção do poder da classe dominante e a formação para o trabalho dos diversos grupos sociais.

3.5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO BOLSONARO

Emergido pela onda neoliberal que dominou camadas da sociedade e o governo federal, posterior ao impeachment da presidente Dilma Rousseff, as eleições de 2018 foram marcadas por constantes ataques à credibilidade das instituições

³⁴ O movimento neoconservador caracteriza-se por pautas consideradas de direita, como tradição e costumes, e atacam qualquer grupo que possuía viés progressistas, como os discursos moralistas que estão presentes no cotidiano político do Brasil nos últimos anos. A origem do termo se dá nos anos de 1960 e 1970 nos EUA, atrelado à chamada nova direita. Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas *tradições culturais*. Houve diversos movimentos no Brasil que exaltaram os valores neoconservadores, como a inserção de projetos legislativos para a *Escola sem Partido*, por exemplo.

democráticas e ao processo eleitoral que levou à eleição de Jair Messias Bolsonaro, ex deputado federal, considerado do baixo clero, à presidência da república. O governo federal foi considerado de direita, ou para muitos de ultradireita, direcionando as ações para o mercado, ao setor financeiro e à bancada ruralista.

As políticas educacionais do governo Bolsonaro são marcadas por constantes ataques ao orçamento direcionado à educação, sucateamento das instituições de ensino superior e desvalorização de todos os aspectos que tangem a educação. Conforme Morais, Santos e Paiva (2021, p. 15),

Antes mesmo de se concretizar esse cenário do contexto atual brasileiro, havia no plano de governo do atual presidente, “O caminho da prosperidade”, que anunciava as alterações que implementaria, caso fosse eleito, dentre os quais estavam as mudanças no conteúdo e no ensino, preconizando disciplinas como português, matemática e ciências, sem — doutrinação e sexualização precoce, — expurgando a ideologia de Paulo Freire, seria um dos caminhos para essas mudanças através Base Nacional Comum Curricular (BNCC), transformando os caminhos formativos que buscassem aumentar a produtividade, fomentando o empreendedorismo, para que os jovens com seus protagonismos conseguissem abrir suas próprias empresas.

A políticas educacionais do governo atual são marcadas por constantes interferências de instruções dos organismos internacionais, ampliação e manutenção do poder da elite brasileira, e as constantes crises institucionalizadas pelo próprio governo nas constantes alterações de comando da pasta do MEC.

Evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representações são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significações sociais. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. (SILVA, 2019, p. 13).

O governo insere programas a serem instituídos para combate ao analfabetismo, como Tempo para Aprender, mas não direciona nenhum orçamento para a realização desta ação. Cabe destacar as constantes investidas do Ministério da educação, como dos próprios ministros indicados pelo presidente às instituições

de ensino superior, determinando que as mesmas não se objetivam à formação superior, mas local de estímulo ao comunismo e utilização de drogas. Ainda na cruzada do governo federal contra o modelo de gestão democrática da educação, surge a inserção do modelo de escolas cívicos militares, como programa do governo federal, com capilaridade em estados da federação que compactuam com o modelo de governo bolsonarista, como o Paraná.

Cabe ressaltar que as políticas educacionais norteadas pelo governo federal brasileiro, nos anos 2019-2021, período estudado, foi de constantes cortes orçamentários nas políticas sociais, como a educação – há bloqueio de mais de 2 bilhões (DOU, Decreto 10.886/2021) de reais nas políticas educacionais, apesar das investidas dos representantes do mercado educacional para o retorno às aulas presenciais, no período pandêmico, sem nenhum tipo de investimento no acesso e permanência dos estudantes. Por fim, há que considerar que os ministros que comandaram a pasta da educação no governo Bolsonaro são permeados de ações ideológicas e religiosas, sendo que a maioria dos indicados possuíam vínculos com o pseudofilósofo Olavo de Carvalho e/ou eram pastores de igrejas evangélicas, base do governo.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO PARANÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA

As estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo têm sido marcadas pelas transições sincronizadas pela ideologia neoliberal e os efeitos da chamada globalização que readequa as crises ao viés necessário para a manutenção do poder aos seus detentores históricos. Ainda assim, há momentos e ações históricas que fogem do controle econômico, mas que são rapidamente absorvidos pela ideologia neoliberal para o alcance de suas ações de constante controle e alcance de resultados. O último biênio (2020-2021) foi marcado pela pandemia da Covid-19 que assolou o mundo com milhões de mortes e percas significativas em vários âmbitos da vida social e das políticas sociais. Neste capítulo buscaremos mapear e analisar os reflexos da pandemia na educação, e em particular nas políticas educacionais que foram implementadas na educação básica do estado do Paraná no período pandêmico.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO- GOVERNANTES DO PARANÁ (2011-2021)

Para se compreender as políticas educacionais adotadas no estado do Paraná no biênio 2020-2021, é necessário retomar a história recente do estado e analisar os rumos que foram tomados nos últimos anos, buscando explicitar que as ações utilizadas durante a pandemia da Covid-19 foram marcadas pelo aprofundamento e aceleração das políticas de viés gerencialista e empresarial-traços fundamentais do neoliberalismo. Apresentar as características ideológicas fundamentais dos governos estaduais de Beto Richa (PSDB) e Ratinho Junior (PSD) e as políticas educacionais inseridas é foco deste item.

O Paraná foi governado durante os anos de 2011 a 2018 por Carlos Alberto Richa (PSDB), que diferentemente de seu antecessor, Roberto Requião (2003-2010), retoma elementos de caráter neoliberal, tais como: “[...] corte de gastos públicos, redução da burocracia, descentralização, maior ênfase no mercado e parcerias público privadas PPPs.” (SOUSA, 2013, p. 99). A atuação neoliberal ocorre com a inserção da educação como parte do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento

do Paraná³⁵, que intenciona adquirir empréstimos junto ao BM, no valor de US\$ 350 milhões de dólares. O projeto incluirá diversas secretarias do estado: Educação, Saúde, Agricultura, Administração e outras.

A proposta do Projeto está em consonância com a estratégia do governo para o desenvolvimento do Paraná, que visa à construção de um “Novo Jeito de Governar”, objetivando a introdução de uma gestão voltada a resultados. Esta postura, responsável inovadora, será construída a partir do desenvolvimento das competências de gestão, da renovação dos métodos de trabalho e das estruturas de governo, numa verdadeira nova gestão, focada em resultados efetivos. (PARANÁ, 2014, p. 11).

Importante destacar que a educação é um dos setores presentes no Projeto Multissetorial e cabe à educação cumprir os seguintes objetivos para manutenção do empréstimo junto ao BM: a) melhoria na qualidade de ensino; b) redução da distorção idade/ano e busca da permanência e conclusão dos anos escolares do aluno; e c) melhoria do ambiente escolar. Dentre esses objetivos está a implantação de avaliação padronizada para o ensino fundamental e médio, pois é necessário medir os resultados de aprendizagem – a partir dessas avaliações, poder-se-á fazer comparações entre as instituições e planejar intervenções para a melhoria da aprendizagem – afirma o governo do estado.

Conforme afirma Zanardini e Iijima (2022, *online*),

O Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná deve ser compreendido como uma política educacional associada ao âmbito federal, como consequência da Reforma do Estado e da Educação Básica, a qual promovia a cultura das avaliações em larga escala e que resultou na implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1991. Dessa forma, assim como ocorreu nos demais setores, e de modo específico na educação, em consonância com a estratégia de um Novo Jeito de Governar, implementou-se, nas escolas do Paraná, uma proposta de educação voltada para os resultados.

Outro programa implementado na pasta da educação em consonância com o BM foi o Programa Formação em Ação, voltado para formação teórica e prática dos professores e técnicos da educação, por meio de oficinas, envolvendo também ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE). “[...] instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento.” (PARANÁ, 2014,

³⁵ O objetivo do Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná era tornar mais justo e sustentável o acesso às oportunidades de desenvolvimento econômico e humano, como base em um “Novo Jeito de Governar”, caracterizado por uma gestão direcionada aos resultados.

p. 51), amparada pelas Instituições de Ensino Superior (IESs) e implementada nas escolas de Educação Básica. Ressalta-se que as ações deste programa alteram de maneira substancial a carreira dos docentes do Quadro Próprio do Magistério (QPM), professores que passaram por concurso público, pois a intencionalidade inicial do PDE não estava direcionada somente a formação dos demais docentes.

Por fim, o governo Richa implantou também o Programa Renova Escola que objetivava a melhoria das instalações escolares³⁶ em todo o estado. Este programa se estruturava na ampliação e/ou adequação de ambientes escolares; recuperações e reparos de Prédios Escolares; e aquisição de equipamentos e mobiliários.

Os documentos do governo do estado no período enfatizam que

Os três programas do setor Educação contribuem para o cumprimento desse compromisso. O programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem enfrenta o problema da “insuficiência de informações necessárias para o direcionamento pedagógico sobre o desempenho dos alunos”. O programa Formação em Ação visa à atualização e formação dos profissionais de educação. O programa Renova Escola objetiva a melhoria do ambiente escolar com a manutenção e conservação dos prédios escolares e a disponibilização de equipamentos e mobiliários. (PARANÁ, 2014, p. 27).

Destarte, destaca-se a influência e convergência das políticas educacionais implantadas no estado do Paraná durante o governo Beto Richa, sendo norteadas por estratégias do BM, que apresentam soluções a serem implementadas nos países periféricos e que afirma possuir pressupostos de que educação de qualidade deve ser perpassada por categorias empresariais (eficiência, eficácia, resultados, avaliação, competitividade).

O período de oito anos em que Beto Richa (2011-2018) esteve no comando do governo representou a consolidação das políticas educacionais de caráter neoliberal no Paraná. A formação continuada de professores ocorreu essencialmente em ambiente virtual, com temáticas pontuais e fragmentadas ofertadas eventualmente aos professores, sem nenhum critério acadêmico e de continuidade. E destruiu as equipes pedagógicas organizadas por áreas do conhecimento e que tinham a responsabilidade de manter vivo o debate pedagógico nos núcleos regionais e nas escolas. Como já apontado, tratava-se de um modelo de gestão educacional concebido a partir da visão empresarial e do mercado, uma política artificial focada tão somente nos resultados das avaliações institucionais de

³⁶ Durante a implantação e execução do programa Renova Escola houve diversas denúncias relativas ao desvio de dinheiro público na construção de escolas. A operação intitulada “Quadro Negro” evidenciou o esquema de corrupção, conluio entre os agentes públicos e desmoralizou o governo estadual no último ano de mandato. <https://comunicacao.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>.

larga escala, como Prova Brasil e Prova Paraná, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação ou a de ensino e aprendizagem no interior das escolas. (DAMETTO, 2017 *apud* MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 7).

Conclui-se, sobre o período do governo Beto Richa, a reinserção de parâmetros gerenciais e empresariais nas práticas do cotidiano escolar, no que tange a educação, com intuito de mostrar resultados e alavancar a qualidade sendo meramente eficiente e eficaz, secundarizando a formação humana dos educandos. Seguindo na mesma direção de utilização de práticas neoliberais o governo de Ratinha Junior (2019-atual) intensifica e aprofunda diversas ações nas políticas educacionais, de tal forma que explicita a intencionalidade ideológica.

Carlos Roberto Massa Junior (Ratinho Junior- PSD) assume o executivo estadual em 2019 e mantém as políticas educacionais focadas nos resultados e no controle de toda e qualquer ação voltada à educação. Conforme Mendes, Horn e Rezende (2020, p. 3),

Trata-se de uma política educacional perversa, focada tão somente nos resultados das avaliações institucionais de larga escala, como Prova Brasil, que produz o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e recentemente a Prova Paraná, que busca estimular o empreendedorismo gerencial dos diretores das escolas para a elevação dos índices de avaliações externas que aferem qualidade à educação, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação e de ensino e aprendizagem no interior das escolas.

As políticas educacionais inseridas no governo estadual pré-pandemia já se vinculavam aos direcionamentos do BM e de políticas pragmáticas e de natureza gerencial, implementadas por institutos e fundações educacionais rompendo com o modelo de gestão democrático e desresponsabilizando o Estado (SAVIANI, 2020). Um exemplo de políticas educacionais implementadas no Paraná é o programa de Tutoria Pedagógica, que inspirado no *Guia de Tutoria Pedagógica* (FUNDAÇÃO ITAÚ, 2014) adiciona, nos ambientes de todas as escolas da SEED, tutores indicados pelos NRE para acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas das equipes gestoras e professores.

Os princípios da ideologia neoliberal, com características gerenciais e empresariais, já se apresentam na educação paranaense, sendo o foco constante das ações a produção e controle de qualidade, focando sempre nas avaliações de larga escala, sejam elas internas ou externas, e nos resultados que objetivam ranquear a

educação pública paranaense como uma das melhores do país, sem levar em consideração o aspecto de igualdade que é essencial para a sociedade.

Na ampla maioria das vezes, quando se fala em educação de qualidade, tem-se por pressuposto imediato (deixemos de lado, no momento, pressupostos mais profundos) que ela implica: uma política educacional que permitisse boas condições materiais (infraestrutura, instalações, acesso a tecnologias); suficientes recursos financeiros; boa formação docente; boas condições de trabalho para técnicos e docentes; valorização da profissão com salários adequados, horas de trabalho que incluam tempo para estudo e aperfeiçoamento; adequada organização curricular; determinadas pedagogias; formas inovadoras de ensino e avaliação, etc. A boa qualidade da educação, por sua vez, ficaria comprovada pelo sucesso em processos de avaliação de caráter nacional e internacional. (TONET, 2020, p. 9-10).

Destarte, observa-se o alinhamento das ações do executivo estadual com o executivo federal, de forma que os direcionamentos das diversas políticas públicas são consonantes entre Ratinho Junior e Jair Bolsonaro. Este alinhamento evidencia toda a carga ideológica neoliberal, onde a representação do Estado mínimo é evidenciada e aprofundada durante o período pandêmico (COVID-19).

4.2 PANDEMIA DE COVID-19: CONTEXTO E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A história da humanidade é marcada por crises sanitárias que assolam, em escala mundial, a população e conseqüentemente leva a milhões de mortes. Há diversos exemplos que elucidam essas crises: a Peste Negra que durou cerca de sete anos (1347-1353) e que causou a morte de mais de 50 milhões de pessoas na Europa, chamada também de peste bubônica, ocasionada pela bactéria *Yersina Pestis*, transmitida por ratos; e a Gripe Espanhola, causada por uma mutação do vírus influenza, que ocorreu no pós 1º Guerra Mundial (1918-1919), assolando o mundo com mais de 50 milhões de mortes. Ambas pandemias trouxeram ao ideário popular a perspectiva de como a pandemia ocorre e age nos seios sociais.

Cerca de cem anos depois da Gripe Espanhola, mesmo com a evolução tecnológica e científica pungente, ocorre uma nova pandemia, com efeitos mortais sobre os seres humanos, causada pelo coronavírus, intitulada COVID-19. O primeiro caso confirmado de Covid-19, doença causada pelo SARS-CoV-2, ocorreu em território chinês, na cidade de Wuhan, em dezembro de 2019, e rapidamente se

espalhou pelo resto do mundo. A doença acomete o sistema respiratório, causando síndromes respiratórias, que podem levar à morte, o que ocorreu de maneira exacerbada em todos os países.

No Brasil, o primeiro caso confirmado de Covid-19 aconteceu em 26 de fevereiro de 2020 e se espalhou rapidamente por todo o território nacional. Houve orientações específicas sobre as ações sociais a serem implementadas no período, a grande maioria advindas da OMS (Organização Mundial de Saúde), passando pelos crivos de análise dos governos de cada país e o que se destacou foi o distanciamento social, higienização constante das mãos e uso de máscaras, como principais meios de controle da transmissão da doença. Em 11 de março de 2020, a OMS caracteriza que a doença causada pela Covid-19 se tornou uma pandemia (a doença espalhou-se em escala global, desencadeando surtos em vários países do mundo). As medidas sanitárias, anteriormente citadas, se tornam basilares para a manutenção da vida e enfrentamento da doença, acarretando o distanciamento social como melhor forma de evitar possíveis infecções.

Todas as ações para o controle da pandemia acarretaram consequências sociais, políticas e econômicas, de tal forma que houve uma negação por parte das autoridades políticas brasileiras de que as medidas tomadas trariam efeitos positivos sobre o contexto pandêmico. O governo federal do país efetuou diversas trocas no Ministério da Saúde (MS), pois não havia uma concordância entre a perspectiva dos ocupantes do cargo de ministro da saúde e o viés ideológico defendido pelo mandatário, Jair Bolsonaro, de que o distanciamento social traria os efeitos desejados ou apenas causariam uma crise na economia do país. Reforçou a crença de seus apoiadores de que doença causada pelo coronavírus era apenas “uma gripezinha” e que os remédios sem eficácia comprovada poderiam prevenir ou amenizar os sintomas causados pela doença.

Neste contexto, as políticas sociais também passaram por adequações e alterações em seu cotidiano, sobretudo a educação. Após a caracterização da Covid-19 como pandemia, houve, sob a orientação dos governos estaduais e municipais, na maioria dos estados brasileiros a suspensão das aulas de modo presencial, com o intuito de garantir o afastamento social e reduzir a circulação de pessoas.

Em escala mundial, houve a suspensão das aulas presenciais em diversos países, sobretudo aquelas sobre a tutela de Organismos Internacionais, como: Banco

Mundial, Unesco e OCDE. Estes mesmos organismos avaliaram os impactos quase irreversíveis para a educação globalmente, porém há de se considerar que há diversos interesses ideológicos acompanhando essas avaliações e análises. Houve iniciativas por parte destes para que o retorno as aulas presenciais fossem incentivadas constantemente nos governos locais.

Em comunicado à imprensa em 06 de dezembro de 2021, o BM³⁷ reforçou que as perdas de aprendizagem poderiam gerar percas financeiras no decorrer do tempo, enfatizando já em seu parágrafo inicial que uma perca de 17 trilhões de dólares para os estudantes que tiveram suas aulas suspensas no período pandêmico. A análise respalda-se nas avaliações em larga escala aplicadas nos países durante o ano de 2021, constatando a perca na aprendizagem em matemática e leitura. Desta forma o BM estabelece:

A reabertura de escolas deve continuar a ser uma prioridade máxima e urgente a nível mundial para conter e inverter as perdas de aprendizagem. Os países devem implementar Programas de Recuperação de Aprendizagem com o objectivo de assegurar que os estudantes desta geração atinjam pelo menos as mesmas competências da geração anterior. Os programas devem cobrir três linhas-chave de acção para recuperar a aprendizagem: 1) consolidar o currículo; 2) alargar o tempo de instrução; e 3) melhorar a eficiência da aprendizagem. (BM, 2021, *online*).

Já a Unesco em seu documento: Consequências Adversas sobre do fechamento das Escolas³⁸ afirma que:

O fechamento das escolas acarreta altos custos sociais e econômicos para as pessoas nas diferentes comunidades. Seu impacto, porém, é particularmente grave para os meninos e as meninas mais vulneráveis e marginalizados, assim como para suas famílias. (UNESCO, 2021, *online*).

Verifica-se que a ênfase nos custos econômicos é reforçada também pela UNESCO, objetivando demonstrar a relação entre Educação e Economia e, portanto, a formação dos estudantes para o mercado de trabalho.

³⁷ Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>. Acesso em: 19 nov. 2022.

³⁸ Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 19 nov. 2022.

Por fim, a OCDE em seu relatório anual³⁹ evidencia que a suspensão das aulas presenciais e a dificuldade para seu retorno, principalmente no Brasil onde as turmas possuem mais alunos, em comparação com os outros países, haverá maior defasagem de aprendizagem, trazendo consequências sociais e econômicas para toda a sociedade. No mesmo relatório a OCDE esclarece que o Brasil foi um dos países que menos investiu em educação no tempo de pandemia, e possivelmente aumentará os números de evasão escolar com o período de aulas não presenciais, sem os devidos e necessários investimentos.

4.3 MAPEAMENTO E ANÁLISE DAS LEGISLAÇÕES IMPLEMENTADAS PELA SEED-PR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO DE PANDEMIA (2020-2021)

Intenciona-se neste item identificar e analisar as políticas que nortearam as políticas educacionais do estado do Paraná, à luz do método histórico-dialético. Após a caracterização de pandemia, para a doença causada pelo coronavírus, todas as estruturas sociais passaram por adaptações, dentre essas estruturas, a educação. Por meio do Decreto Estadual nº 4.230 de 16 de março de 2020, em seu artigo 8, do governador do Estado do Paraná, (PARANÁ, 2021a), houve a suspensão das aulas.

As aulas em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas, ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. Parágrafo único. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo. (DOE 10647,17/03/2020). (PARANÁ, 2021a, *online*).

Cronologicamente no âmbito do poder executivo, mas neste teor em esfera federal, houve em 01 de abril de 2020 a publicação da Medida Provisória nº 934 que posteriormente se tornaria a Lei nº 14.040 de 2020, que estabelece normativas excepcionais à educação no período de pandemia de Covid-19. Ao se referir à educação básica, a MP estabelece:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos

³⁹ Disponível em: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (DOU 63-A, 01/04/2020). (PARANÁ, 2020a, *online*).

E, posteriormente ao decreto e à MP, resoluções do CEE e da SEED, que legislaram sobre a nova modalidade de ensino a ser aplicada em tempos de pandemia COVID-19. A educação e as políticas educacionais passam a ter legislações que a norteiam no período pandêmico, legislações essas normalmente com constantes alterações e adequações ao momento pandêmico e à realidade educacional do Paraná. Para elucidar as alterações, considera-se as alterações no texto do Decreto estadual nº 4.320 até a inserção da palavra PRESENCIAL, no artigo anteriormente citado, ficando **suspensa as aulas presenciais nas escolas da rede pública e privada de ensino** (grifo nosso).

A partir desta inserção, a SEED, mantenedora da educação básica do Paraná, legisla por resoluções, orientações, ofícios e outras formas, o método de ensino não presencial adotado pela rede. Para que as legislações possuam legalidade, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprova em 31 de março de 2020 a Deliberação 01/2020, que trata do regime especial para o desenvolvimento de atividades escolares no Paraná no período pandêmico. Neste viés, a Deliberação 01/20 (CEE, 2020, *online*) determina, a partir de seu artigo 4, o que são as atividades escolares não presenciais e como se realizarão, além de que exemplifica seus diversos formatos:

Art. 4.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou do componente curricular para a interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, áudio chamadas, vídeo chamadas e outras assemelhadas.

Art. 5.º Compreendem atividades escolares não presenciais:

- I – as ofertadas pela instituição de ensino, sob responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular, de maneira remota e sem a presença do professor e do estudante no mesmo espaço;
- II – metodologias por meio de recursos tecnológicos, inclusive softwares e hardwares, adotadas pelo professor ou pela instituição de ensino e utilizadas pelos estudantes com material ou equipamento particular, cedido pela instituição de ensino, ou mesmo público;
- III – as incluídas no planejamento do professor e contempladas na proposta pedagógica curricular da instituição de ensino aprovadas;
- IV – as submetidas ao controle de frequência e participação do estudante;
- V – as que integram o processo de avaliação do estudante.

Parágrafo único. A mantenedora e a instituição de ensino devem buscar amparo na experiência de seus professores que tenham habilitação em atividade escolar não presencial e/ou disponibilizar meios e recursos pedagógicos e tecnológicos para oportunizar a formação dos professores, com vista à oferta deste tipo de modalidade.

Com a publicação da deliberação do CEE e respaldada pela legalidade da mesma, a SEED inicia a publicação dos documentos que executam a implementação do ensino não presencial na rede pública do Paraná, aplicando incisivamente métodos de transmissão de conteúdo, buscando manter o distanciamento social. A Resolução Nº 1.016 – GS/SEED, publicada em 03 de abril de 2020, estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19. Nela, além dos acima citados modos de ensino não presencial, ressalta-se como o mesmo se dará na rede estadual, a partir de seu artigo 7,

Art. 7.o A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, como mantenedora da Rede Pública Estadual de Ensino, disponibilizará videoaulas gravadas pelos professores da rede utilizando os seguintes meios:

I – TV aberta, com transmissão ininterrupta de todas as disciplinas constantes no currículo de cada ano/série;

II – Aplicativo “Aula Paraná” gratuito para IOS e Android, contendo material das aulas, com possibilidade de interação em tempo real com um ou mais professores da turma na qual o aluno encontra-se regularmente matriculado, mediante sincronia automática via plataformas de gerenciamento de dados.

§ 1.o As videoaulas de que trata o caput deste artigo serão disponibilizadas na forma de 5 (cinco) aulas diárias de 45 (quarenta e cinco) a 50 (cinquenta) minutos, de acordo com o currículo da série/ano.

§ 2.o As videoaulas serão ministradas por professores da Rede Estadual de Ensino, selecionados por meio de ato específico.

Art. 8.o Para a oferta de aulas não presenciais serão disponibilizados aos estudantes e professores três (3) canais abertos com cobertura estadual, contemplando cinco (5) aulas diárias, de quarenta e cinco (45) a cinquenta (50) minutos, replicando a rotina diária de aulas de cada turma no seu contexto escolar, respeitando a distribuição curricular de cada disciplina, dispostas da seguinte forma:

I – um canal para as aulas do 8º e 6º anos;

II – um canal para oferta das aulas do 9º e 7º anos;

III – um canal para o Ensino Médio, guardadas as suas especificidades.

Art. 9.o Para garantir maior abrangência das aulas não presenciais, será disponibilizado, sem custo para o usuário, o aplicativo “Aula Paraná” e seus recursos, o qual deverá ser acessado durante o horário de disponibilização das aulas, conforme Anexo I, da seguinte forma:

I – os usuários, professores e estudantes deverão baixar o aplicativo “Aula Paraná”, disponível para Android e IOS;

II – para acessar o aplicativo, o aluno deverá utilizar o seu número do CGM (Cadastro Geral de Matrícula) e a senha será a data de nascimento com os quatro (4) dígitos do ano de nascimento (DDMMAAA). Caso o estudante não tenha conhecimento desta informação, deverá entrar em contato com a Coordenação de Atendimento aos Sistemas da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, pelo e-mail atendimento.sistemas@educacao.pr.gov.br, telefone 08006433340 e *WhatsApp* 41 99119-1694, ou ainda acessar www.aredoaluno.seed.pr.gov.br e clicar em recuperar CGM;

III – Para acesso, o professor deverá utilizar o número do RG (com a letra p minúsculo no início, seguido do número do RG) e a senha será a mesma utilizada para o acesso ao e-mail Expresso. Caso o professor não tenha conhecimento de usuário e senha do e-mail Expresso, deverá entrar em contato com a CRTE (Coordenação Regional de Tecnologias Educacionais) de seu respectivo Núcleo Regional da Educação.

Art. 10. Serão disponibilizados os serviços *Google Classroom* e *Google Forms*, vinculados ao e-mail @Escola, disponível a todos os estudantes e professores da rede estadual de ensino, que consiste em uma sala de aula virtual sincronizada com o aplicativo Aula Paraná, permitindo ao professor autonomia em organizar de forma didática os materiais complementares da respectiva disciplina, por meio de fóruns, imagens, vídeos, *links*, *quizzes* etc. (PARANÁ, 2020b, *online*).

O ensino não presencial, inserido no Paraná, ocorreu de forma vertical, por meio de determinações da mantenedora, sem diálogo com as comunidades escolares, essas, absortas em estranhamento do uso de tecnologias para a efetivação da modalidade de ensino não presencial. O uso da TV aberta, com três canais/multicanais digitais para a transmissão simultânea de conteúdo escolar e educacionais⁴⁰, método utilizado no século passado, sendo a TV considerada um importante veículo de comunicação para aquele período. O aplicativo Aula Paraná, foi criado e disponibilizado a toda comunidade escolar de maneira aligeirada, sendo que houve denúncias por parte dos deputados estaduais da oposição sobre a segurança dos dados dos discentes e docentes⁴¹. Além das plataformas presentes na *Google*, como os e-mail @escola.pr.gov.br e a utilização das plataformas *Google*

⁴⁰ Consideramos em nossa análise o valor do contrato 037/2020 para a utilização dos canais. Diário Oficial Comércio, Indústria e Serviços – Edição Digital nº 10663 OBJETO: Contrato n.º 037/2020, Prestação de serviços de transmissão simultânea de conteúdos escolares e educacionais através de sinais de televisão transmitidos em 3(três) canais/multicanais digitais próprios em operação no Estado do Paraná, no valor de R\$ 2.700.000,00 (dois milhões e setecentos mil reais), oriundos da dotação Orçamentária 410.112.368.426.470, Elemento de Despesa 3390.3959.

⁴¹ O Aplicativo Aula Paraná foi disponibilizado, inicialmente, para os celulares com sistema operacional Android e posteriormente para os IO's. Houve diversos questionamentos sobre sua criação e formatação em tempo recorde, além de que o mesmo apresenta instabilidade constantemente. Devido a disponibilização rápida à comunidade escolar, a segurança dos dados passou a ser questionada. Para mais esclarecimentos a respeito da denúncia: <https://appsindicato.org.br/app-aula-parana-tera-que-comprovar-seguranca/>.

Classroom e *Google Meet* que nortearam o ensino não presencial no período pandêmico⁴².

Com a implementação do ensino não presencial, ocorreu também a adequação do calendário escolar por meio da Resolução Nº 1.249/2020 GE – SEED, onde todo o período do ensino remoto é considerado tempo letivo. “Art. 1.º Adequar o Calendário Escolar para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, a ser praticado a partir de 20 de março de 2020, em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus - Covid-19, conforme Anexo desta Resolução.” (PARANÁ, 2020c, *online*).

Já instauradas as ferramentas de ensino não presencial e adequação do calendário escolar, levando em consideração as aulas não presenciais, a SEED passa a legislar sobre as formas de acompanhamento da relação ensino-aprendizagem e do trabalho docente, respaldado pelo Resolução Nº 1.522/2020 GE-SEED, que altera as práticas de acompanhamento pedagógico e estabelece atribuições ao trabalho docente vinculados ao uso das tecnologias disponíveis pelas plataforma da *Google*, assim como aos discentes, vinculando, inclusive à presença ou falta dos mesmos ao uso destas plataformas:

Art. 16. São atribuições do professor:

I – fazer login e interagir no *Google Classroom*, de acordo com o cronograma diário do LRCO anterior à suspensão das aulas;

II – participar efetivamente dos chats, estimulando a interação dos estudantes e promovendo a mediação da aprendizagem;

III – complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas do aplicativo, do *Google Classroom* e *Google forms* por meio de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, entre outros, observando a legislação que trata dos direitos autorais);

IV – atribuir nota às atividades impressas e realizadas no *Google Classroom*.

Art. 17. Os estudantes serão avaliados ao realizarem as atividades disponíveis no *Google Classroom*, *Google forms* e materiais impressos.

Art. 18. Para os estudantes que não têm acesso às aulas pela TV e pelo aplicativo ou *Google Classroom*, são disponibilizadas pela instituição de ensino atividades impressas, que serão retiradas e devolvidas quinzenalmente, no momento de entrega da merenda escolar.

§ 1.º Ao estudante cujo responsável legal solicite mais essa forma de atendimento, as atividades serão encaminhadas por e-mail.

⁴² A parceria firmada entre a SEED e a Google datam de 2017- conforme consta:

§ 2.o As atividades passarão pela validação docente e serão consideradas tanto a frequência quanto as avaliações preenchidas pelos professores no Livro de Registro de Classe On-line – LRCO.

Art. 19. A frequência do estudante será registrada mediante interação no *Google Classroom*, conforme orientação a ser emitida pela SEED.

Art. 20. Os estudantes que tiverem acesso apenas pela TV, canal aberto, deverão realizar as atividades e entregá-las na sua respectiva instituição de ensino, no prazo de quinze dias, no momento da entrega da merenda, e sua frequência será registrada conforme atividades entregues.

Art. 21. A frequência dos professores será registrada mediante interação no *Google Classroom*, conforme disposição das aulas que possui nas turmas presenciais da instituição de ensino, conforme orientação a ser emitida pela SEED. (PARANÁ, 2020d, *online*).

Ainda em julho de 2020, a SEED, por meio da Resolução Nº 3.907- GE/SEED já estabelecia as rotinas de retorno ao trabalho aos servidores das escolas (PARANÁ, 2020e). A presente resolução sofreu diversas alterações até a vacinação dos servidores públicos da SEED, levando em consideração os diversos picos pandêmicos durante o ano de 2020 e 2021, mas já se nota a persistência, da mantenedora, para o rendimento dos agentes educacionais e dos docentes, tendo em vista a eficácia do modelo de educação não presencial adotado e resultados buscados, inclusive em avaliações de larga escala.

Como forma de retorno de forma presencial dos estudantes e educadores, em 2020 houve diversos encaminhamentos que levavam em conta o retorno das atividades extracurriculares⁴³, conforme consta na Resolução Nº 3.943/2020, de 09 de outubro de 2020 (PARANÁ, 2020f). Durante o período, é fatídico que o retorno dos estudantes não ocorreu como esperava a mantenedora, levando em conta que muitas famílias não encaminharam os filhos, possivelmente para salvaguardar a saúde dos estudantes, devido ao grande número de internamentos e mortes, pois a vacinação ainda não tinha se iniciado no país. Neste mesmo período, ocorre as constantes investidas da SEED quanto ao monitoramento do ensino, com acompanhamentos por meio de *softwares* linkados aos programas próprios da SEED, como o LRCO (Livro de Registro de Classe Online) ou as plataformas da *Google* que deveriam ser

⁴³ Conforme consta na resolução em seu parágrafo único, compreende-se por atividades complementares extracurriculares aquelas atividades educativas integradas ao Currículo Escolar, com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, que visem ampliar a formação do estudante, sendo divididas em: I- Aprofundamento da aprendizagem; II- Reforço escolar e nivelamento; III- Cursos de idiomas IV- Experimentação e iniciação científica; V- Cultura e arte, esporte e lazer; VI- Tecnologias da informação, da comunicação e uso de mídias; VII- Meio ambiente; VIII- Direitos humanos; IX- Promoção da saúde; X- Mundo do trabalho e geração de rendas XI- Atendimento pedagógico individualizado.

utilizadas⁴⁴. Para que houvesse tal monitoramento, foi utilizado a o Power BI⁴⁵, ferramenta utilizada normalmente por empresas privadas, multinacionais, que passou a fazer parte do cotidiano escolar.

As estratégias de ensino remoto direcionadas pelas SEED passam por diversas alterações no decorrer dos meses de 2020, sempre pautada no uso das plataformas da Google, quando passa a ser utilizada prioritariamente a plataforma *Google Meet*, que se tornará a principal ferramenta de ensino no período de aulas não presenciais durante o último trimestre letivo de 2020 até o retorno as aulas presenciais em 2021.

O ano letivo de 2021 é marcado primordialmente pelo ensino híbrido, onde os estudantes realizavam parte de suas atividades de maneira remota/online e outra parte presencialmente. A Resolução Nº 673/2021 GS-SEED, em seu artigo 2 determina que fica sob a responsabilidade das instituições de ensino da rede pública estadual e da mantenedora, a oferta das atividades escolares na forma presencial e não presencial para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Especial, Conveniadas e EJA – Fase I e II. A mesma resolução estabelece os critérios de retorno dos estudantes e reforça a necessidade de presença física dos docentes. A resolução 673, em seus artigos 19 e 20, estabelece os papéis da direção escolar e da equipe pedagógica e ressalta o acompanhamento dos discentes e docentes na modalidade de ensino híbrido, principalmente no que se refere à realização de atividades que devem ser acompanhadas por plataformas *online*, como o BI, por exemplo (PARANÁ, 2021b).

Para que ocorresse o retorno presencial no início do ano letivo de 2021, houve a Orientação Nº 03/2021- DEDUC/SEED (SEED, 2021a), que tipifica os estudantes que deveriam retornar e o formato de acompanhamento das aulas não presenciais:

1.3.3 O ensino remoto continuará para aqueles estudantes cujos pais ou responsáveis não autorizaram o retorno presencial e para aqueles

⁴⁴ Não houve por parte da mantenedora inicialmente nenhuma resolução ou publicação sobre as formas de acompanhamento ou lançamento de faltas para os professores, por meio do RMF (Relatório Mensal de Faltas). Ocorre uma transmissão ao vivo, via Youtube, onde membros da diretoria da SEED afirmaram que a vinculação de presença estaria condicionada a postagens dos docentes no mural do *Google Classroom*, preferivelmente em horário das aulas, mas como limite até às 23:59h do dia da aula. Houve diversas ações da APP-Sindicato referentes a demanda de lançamento de faltas, como se pode verificar em: <https://appsindicato.org.br/professoras-devem-solicitar-a-retirada-de-faltas-as-direcoes-por-e-mail/>

⁴⁵ Data de 2015 os primeiros protótipos de utilização da ferramenta que executa o cruzamento de dados de diversas sistemas e programas da SEED e que trazem evidenciam numericamente o andamento das ações adotadas, como as chamadas, as matrículas e outros. <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-vai-adotar-sistema-de-Business-Intelligence>

que não possuem acesso à internet e demais tecnologias digitais. 1.4 O ensino não presencial envolve as aulas síncronas, ao vivo, via Google Meet, realizadas pelo professor da turma diretamente da sala de aula presencial; e assíncronas, com videoaulas e Trilhas de Aprendizagem, disponibilizados pela Seed para o professor da turma. Nessas atividades constam sucintamente e de forma autoexplicativa, os conteúdos tratados e dispostos durante as videoaulas do Aula Paraná para todas as instituições de ensino da rede pública estadual. Destacamos que essa ação tem o intuito de possibilitar o acompanhamento das aulas no aplicativo Aula Paraná e/ou pelo Google Classroom pelas equipes pedagógicas e docentes das escolas, bem como possibilitar os estudos aos estudantes que não possuem acesso ao aplicativo e aos canais disponibilizados. (SEED, 2021a, *online*).

A mesma instrução estabelece as atividades que deverão ser propostas pelos professores, todas vinculadas ao LRCO, de tal forma que a liberdade de cátedra é invertida por planos de ensino formulados pela mantenedora, desde o conteúdo até as atividades propostas. Observa-se da resolução, no ponto 7.2.6, “Utilizar as atividades propostas pela mantenedora no LRCO 2.0 e adaptá-las considerando o nível de aprendizagem dos estudantes”.

Cabe ressaltar que o retorno ocorreu de forma gradativa, seguindo as orientações da SESA, principalmente após iniciar a vacinação contra a Covid-19 na população brasileira. A vacinação ocorreu de forma escalonada, por faixa etária e por vínculo de trabalho (trabalhadores da saúde, da educação, do transporte e outros). O retorno as atividades escolares e educacionais ocorreram seguindo o cronograma de vacinação, não obstante, a SEED já havia iniciado procedimentos de acompanhamento de realização das atividades, visando o controle e resultados das ações, por meio de diversas legislações que marcam esse acompanhamento.

4.3.1 Legislações para o Acompanhamento do Trabalho Docente 2021

A perspectiva da modalidade de ensino híbrido adotada na rede pública de ensino do Paraná leva em consideração diversos aspectos de acompanhamento das atividades pedagógicas, principalmente por intermédio das ferramentas de tecnologia ofertadas pela *Google*, como o *Google Classroom* e *Google Meet*. Assim sendo, já em março de 2021, por meio da Resolução Nº 1.111 GE-SEED, estabelece os critérios

para o registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de Covid-19.

Art. 1.º Estabelecer os critérios para o registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. § 1.º Ensino híbrido é a estratégia pedagógica na qual os estudantes aprendem por meio de atividades presenciais e digitais (*on-line*) – o professor atua de forma presencial com uma parcela dos estudantes na instituição de ensino e transmite, simultaneamente, sua aula em tempo real, via *Google Meet*, para a outra parcela dos estudantes que acompanha a aula *on-line*. § 2.º O ensino exclusivamente remoto ocorre quando não há alunos na sala de aula, sendo feito por um professor que ministra aulas por intermédio da ferramenta *Google Meet*, preferencialmente na instituição de ensino. Art. 2.º A frequência do professor será aferida mediante a realização de videoaula por meio da tecnologia educacional *Google Meet* (plataforma utilizada para transmissão das aulas), em cada turma e em cada disciplina, de acordo com o cronograma de horário das aulas em cada instituição de ensino. I - Na modalidade de ensino híbrido, o professor deve realizar as transmissões das aulas, via *Google Meet*, na instituição de ensino. a) Não haverá obrigatoriedade de realização das transmissões na instituição de ensino que não dispuser de serviço de Internet fibra óptica. II - Na modalidade de aulas exclusivamente remotas, quando não houver presença de alunos, o professor deverá realizar as aulas via *Google Meet* seguindo o cronograma de horário das aulas da sua instituição de ensino, preferencialmente na instituição de ensino. (PARANÁ, 2021c, *online*).

A vinculação da presença do professor ao uso das ferramentas da Google traz uma série de questionamentos, pois não leva em conta as peculiaridades do ambiente escolar, como os aspectos sócios-econômicos dos estudantes, considerando que há universalidade de acesso à *internet* de qualidade e não há falhas nas ferramentas, programas e até mesmo nos equipamentos disponibilizados. Além da resolução citada, há ainda duas orientações que reforçam a mesma, ambas estabelecendo os critérios para se considerar ou não, a presença dos estudantes e dos professores. A Orientação 005/2021 da DEDUC/SEED (SEED, 2021b), nos pontos 1 e 5, orientam sobre a presença dos estudantes e a necessidade, inclusive, de manutenção da câmera aberta durante as aulas via plataforma *Google Meet*.

1- Para os estudantes que possuem acesso aos meios digitais e equipamentos, a frequência é atribuída pela participação das aulas síncronas realizadas pelos professores por meio da plataforma *Google Meet*. [...] 5- Orientamos que o professor e os estudantes mantenham a câmera sempre aberta nas aulas via *Google Meet*, pois essa ação permite a interação, o olhar e o estabelecimento de vínculo, tão necessários neste momento que estamos vivendo. A câmera aberta possui intencionalidade pedagógica, permite ao professor observar a

atenção dos estudantes e o acompanhamento e atendimento na realização das atividades propostas durante a realização da aula. (SEED, 2021b, *online*).

Na mesma intencionalidade, a Orientação Nº 005/2021 da DPGE/SEED (SEED, 2021b), em seu item 3, reforça a perspectiva de manter a câmera aberta durante as aulas para melhorar a relação ensino/aprendizado, pois se trata de ferramenta pedagógica que estreita a relação docente com os estudantes.

Diante do cenário de retorno das atividades presenciais, por parte dos docentes há algumas exceções que precisam ser consideradas. Assim sendo, por meio da Resolução Nº 2.157 GE-SEED, fica estabelecido de forma excepcionalíssima os procedimentos para teletrabalho aos professores e pedagogos com vulnerabilidades médicas em exercício nas instituições de ensino da rede pública estadual (PARANÁ, 2021d), conforme Resolução SESA N.º 98/2021 (PARANÁ, 2021a). Há uma diversidade de critérios que precisam ser seguidos para que o servidor público mantenha suas atividades de maneira remota, teletrabalho, sendo: servidoras gestante, servidores (as) com 60 anos ou mais e servidores que apresentem alguma comorbidade. A exceções elencadas na resolução 2.517 são cessadas a partir de 15 de julho de 2021, por meio da Resolução Nº 3.047/2021 - GE-SEED, que estabelece o retorno as atividades presenciais, conforme seus artigos:

Art. 1.º Os servidores que atuam na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, nos Núcleos Regionais de Educação e nas instituições de ensino da rede estadual de educação, que se enquadram nos grupos elencados no Art. 2.º da Resolução SESA n.º 1.433, de 2020, afastados ou em regime de teletrabalho, que estejam imunizados com o esquema vacinal completo há pelo menos 30 (trinta) dias, deverão retornar às atividades presenciais no prazo de 72 (setenta e duas) horas, a contar da data da publicação da presente Resolução. § 1.º Os servidores não imunizados, sem as comorbidades ou condições elencadas no Art. 2.º da Resolução SESA n.º 1.433, de 2020, e que estejam afastados ou em regime de teletrabalho, deverão retornar às atividades presenciais no prazo de 72 (setenta e duas) horas, a contar da data da publicação da presente Resolução. § 2.º Os servidores que se enquadram nos grupos elencados no Art. 2.º da Resolução SESA n.º 1.433, de 2020, afastados ou em regime de teletrabalho, que ainda não tenham completado o esquema vacinal deverão retornar às atividades presenciais no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da última dose da vacina contra a COVID-19. § 3.º As servidoras gestantes de qualquer idade gestacional, ainda que imunizadas, deverão realizar as atividades em regime de teletrabalho. § 4.º As servidoras lactantes de crianças com até 6 meses, ainda que imunizadas, poderão realizar as atividades em regime de teletrabalho. Art. 2.º Os servidores não imunizados contra a COVID-19 que se enquadram nos grupos elencados no Art. 2.º da

Resolução SESA n.º 1.433, de 2020, deverão comprovar a condição às suas chefias imediatas, que ficarão responsáveis por descrever as atividades a serem desempenhadas e as metas a serem atingidas. § 1.º Os procedimentos para solicitação de teletrabalho deverão seguir os documentos padronizados, conforme Anexo da Resolução SESA n.º 1.433, de 2020. § 2.º Os servidores com solicitação de teletrabalho já deferido deverão informar o número do protocolo à chefia imediata, não sendo exigido novo protocolado. Art. 3.º Os servidores que apresentam vulnerabilidades médicas e se encontram em regime de teletrabalho, com protocolo devidamente deferido pela Divisão de Perícia Médica – DPM, deverão proceder o preenchimento do Anexo desta Resolução e encaminhá-lo à chefia imediata. § 1.º A declaração prestada pelo servidor deverá ser anexada ao protocolo inicial em que já houve a comprovação de vulnerabilidade médica analisada pela Divisão de Perícia Médica – DPM, razão pela qual não será exigido novo protocolado. § 2.º Após as diligências cabíveis, a chefia imediata submeterá o protocolo à Unidade Administrativa responsável pelo registro das informações nos sistemas gerenciadores de Recursos Humanos (GARH ou GRHS). (PARANÁ, 2021e, *online*).

A Resolução Nº 3.047 GS-SEED leva em conta a necessidade de retorno de forma presencial dos servidores, considerando também o retorno das atividades, apenas de modo presencial, para os estudantes em curto período de tempo. Há, segundo a mantenedora, um acompanhamento contínuo do quadro de vacinação para tomada de decisões que levem ao retorno presencial do ensino na rede pública.

No início do mês de agosto de 2021, a SEED, por meio do Ofício Circular 051/2021 – DEDUC/SEED (SEED, 2021c), estabelece a urgência do ensino presencial para todos os estudantes da rede, tendo em vista que a maior parte do acompanhamento das atividades estava ocorrendo na forma de material impresso, deixando uma defasagem do ensino aprendizagem evidente em todos os âmbitos.

Desse modo, tendo como premissa a essencialidade da educação e a Lei Ordinária n.º 20.506, de 23 de fevereiro de 2021, que estabelece as atividades e os serviços educacionais como atividades essenciais no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, por meio desta Diretoria de Educação, alerta que o retorno às aulas presenciais é urgente e indispensável para assegurar o direito à educação de todas as crianças e os jovens do Estado. Se chegarmos ao final de 2021 sem as escolas retomarem plenamente o atendimento presencial, será muito desafiador o processo de recuperação da aprendizagem. (SEED, 2021c, *online*).

Com o aumento do número de vacinados, as demandas de retorno às aulas presenciais crescem em todos os âmbitos da SEED, chegando à Resolução Nº 3.616/2021 GE-SEED, de 16 de agosto de 2021, que versa sobre as atividades

escolares presencias e remotas, e que altera o distanciamento social para 1 metro, alavancando, assim, o número possível de estudantes em sala de aula.

Art. 6.º A oferta das aulas acontecerá de forma presencial, presencial por revezamento e/ou não presencial (remota), mediante a adequação dos encaminhamentos pedagógicos às possibilidades de ensino, sem prejuízo aos protocolos de biossegurança e prezando pela qualidade da aprendizagem dos estudantes. Art. 7.º A oferta de ensino ocorrerá na forma presencial prioritariamente para aqueles estudantes que não têm acesso às tecnologias e/ou àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Parágrafo único. Havendo capacidade física para o recebimento demais estudantes, respeitando o mínimo de 1 (um) metro de distanciamento, a gestão das escolas deverá ampliar o atendimento presencial a todos os estudantes até a capacidade máxima. (PARANÁ, 2021f, *online*).

A perspectiva do retorno presencial eleva sobre os docentes as ações a serem desenvolvidas para que o atendimento aos estudantes seja síncrono, presencial e remoto (ocorrendo por meio de *Meet's* para quem não está frequentando presencialmente). Somando-se ao retorno presencial as aulas, as plataformas de acompanhamento das ações docentes por meio do BI são mais aprofundadas, criando diversos tipos de relatórios que verificam e intensificam as ações docentes de maneira mecanizada.

Por fim, em 27 de setembro de 2021 é publicada a Resolução Nº 4.461 GS/SEED, que especifica sobre o retorno as aulas presenciais para todos os estudantes da rede, sendo que só haverá revezamentos em casos de estudante com comorbidades, tendo em vista as alternativas de medição do distanciamento, levando em consideração não mais o distanciamento de 1 metro de carteira a carteira, mas de cabeça a cabeça dos estudantes.

Art. 7.º A oferta e ensino na forma presencial ocorrerá para todos os estudantes, respeitando as medidas de biossegurança contidas na Resolução SESA n.º 860/2021. Parágrafo único. A oferta de ensino passa a ser presencial com revezamento, quando necessário, para cumprir o distanciamento de 1 metro (um metro) entre os estudantes, conforme previsto na Resolução SESA n.º 860/2021, exceto para aqueles estudantes incluídos no grupo de risco, os quais retornarão presencialmente 30 dias após completar seu ciclo vacinal. Art. 8.º O ensino presencial ocorrerá com a presença do professor e dos estudantes no ambiente da sala de aula e, concomitantemente, a transmissão de aulas síncronas, via Google Meet quando for necessário, para atendimento das exceções previstas no parágrafo único do artigo 7.º da presente resolução. (PARANÁ, 2021g, *online*).

4.3.2 Análise das Políticas Educacionais Implementadas no Paraná no biênio 2020 - 2021 (no contexto de pandemia de Covid-19)

A presente perspectiva de análise é retratada levando em conta dois cenários distintos, sendo: a visualização da educação e das políticas educacionais, como política social e direito fundamental, pautada pela igualdade e caracterizada como pública, gratuita e de qualidade; em segundo cenário, explicitar como as legislações vigentes no período de pandemia de Covid-19, principalmente as acima citadas, estabelecem um viés gerencialista e empresarial, frutos da ideologia neoliberal.

Quando se analisa a educação como direito fundamental – anteriormente exposto pelos artigos 6º e 205º da CF88 – há que se considerar que, sendo fundamental, cabe a premissa de igualdade a todos e, para manutenção da igualdade, cabe ao Estado a responsabilidade de implementação da educação como umas das políticas sociais. A questão posta, quanto ao direito fundamental e à igualdade da educação, é que cronologicamente os direitos têm sido substancialmente alterados, tornando estes direitos efetivos apenas dentro do possível, ou seja, há restrições de direito. Desta forma se evidencia o caráter de desigualdade do mesmo para todos os cidadãos. Em diversos âmbitos, o Estado, e suas constantes contrarreformas, tem esvaziado os direitos fundamentais, como por exemplo a Reforma do Ensino Médio (2017), que nega o acesso pleno à educação e insere nas políticas educacionais a necessidade de formação profissional para o,s adolescente e jovens que deveriam ter igualdade de formação, independente de classes sociais. Conforme FREITAS (2018, p. 84),

[...] a profissionalização no Ensino Médio (implementada pela atual reforma do Ensino Médio com a desculpa de que hoje ele não é “atrativo”) criando uma linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma linha de inclusão que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio). Sem essa profissionalização, uma parcela da juventude fica algum tempo dentro do sistema de Ensino Médio e sai, denunciando sua má formação através da evasão; com a profissionalização precoce, essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que tenha que alterar a qualidade do ensino para atender a todos.

Torna-se questionável a igualdade entre todos os cidadãos quando há, no interior da própria política educacional adotada, um tratamento desigual de formação

básica, como para os estudantes do Ensino Médio. No contexto de pandemia o cerceamento à educação evidenciou-se, prioritariamente, quando se analisa o tripé social: Educação, Comunicação e Informação – todos interligados quanto ao direito, mas com a pandemia tornaram-se também dependentes uns dos outros, pois com as medidas adotadas para a controle da doença, o distanciamento social, a relação entre comunicação e informação por meio virtual foi a única possível e no interior dessa comunicação, por meio virtual, inseriu-se também a educação, com a necessidade de continuidade do ano letivo em meio à pandemia. Conforme Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 39), “O desafio à educação, então, tem sido efetivar o direito à educação nesse período, contextualizando as escassas opções de meios de comunicação e com a realidade social dos estudantes e escolas brasileiras”.

Refletir sobre direito fundamental e das características pertinentes à educação, consideramos que é dever do Estado fornecer políticas sociais de qualidade, mas no contexto educacional houve sonegação dos direitos à inclusão digital e acesso às tecnologias a diversos atores do processo de ensino, desde os estudantes, professores e comunidade escolar, fora do ambiente físico da escola. Consideramos ainda as peculiaridades regionais e a falta de condições, minimamente possíveis, para oferecer educação de qualidade. Para Dourado (2007, p. 15),

De modo geral, a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social também esbarra em uma realidade marcada pela desigualdade socioeconômico-cultural das regiões, localidades, segmentos sociais e dos sujeitos envolvidos, sobretudo dos atuais sujeitos-usuários da escola pública, o que exige o reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma qualidade social, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social. [...]. Por outro lado, faz-se necessário implementar políticas públicas e, entre essas, políticas sociais ou programas compensatórios que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas socioeconômico-culturais que adentram a escola pública. Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem deve envolver os diferentes setores a partir de uma concepção ampla de educação envolvendo cultura, esporte e lazer, ciência e tecnologia.

Para o exercício de uma educação gratuita e de qualidade, ainda mais em tempos pandêmicos, onde há uma dependência da educação à tecnologia, observa-se a implementação precária de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão digital e acesso à tecnologia pelos estudantes. A tecnologia, sendo

fundamental para a educação no período pandêmico, já fazia parte do Plano Nacional de Educação (PNE), e deveria estar presente no ambiente escolar, pois ele mesmo estabelece estratégias para efetivação da tecnologia no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014, *online*):

5.3 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças [...];

5.4 fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização [...];

7.12 incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o Ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras [...];

5.6 promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, [...];

7.15 universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de Computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública de Educação Básica [...];

As normativas do PNE (2014-2024) explicitam a necessidade de familiaridade dos estudantes e docentes com as tecnologias e o acesso às mesmas, mas considera também o acesso às tecnologias fora do ambiente escolar – famílias que têm estudantes matriculados na rede pública, mas que não possuem acesso às tecnologias disponíveis para efetivação da modalidade de educação, proposto nas esferas estaduais e federais para a manutenção do ensino no período pandêmico.

E é exatamente essa perspectiva que a pandemia de Covid e a suspensão do ano letivo escancarou, que a desigualdade social e de acesso às novas tecnologias fora da escola terá o condão de aumentar a desigualdade de acesso à educação durante esse período, e aumentar o descompasso qualitativo educacional a médio prazo. (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 41).

Com a suspensão das aulas presenciais e a adoção por parte da SEED da modalidade de ensino remoto não presencial (não havia, em abril de 2020, qualquer certeza quanto ao fim da pandemia, ou meios de efetivo controle das contaminações), o acesso às tecnologias, por meios virtuais, vincula-se ao acesso à educação. Disponibilizar e garantir o acesso à educação por meios tecnológicos, para manutenção do distanciamento social, evidencia e também segrega, a parcela de estudantes desfavorecidos economicamente. Há no interior das instituições de ensino diversos estudantes que acessam os computadores e a *internet* na escola. É relevante

esclarecer que a manutenção da aprendizagem por meios virtuais pode ter sido benéfica para uma parcela dos discentes, mas é também relevante os limites de acesso aos aparatos tecnológicos de maneira igualitária.

Além do acesso dos estudantes, denota-se também o engajamento destes na modalidade de ensino não presencial, por sua abrupta implementação, e por haver um desconhecimento da forma de ensino-aprendizagem adotada na pandemia, além das questões emocionais ocasionadas pelo distanciamento social que afetaram estudantes e profissionais da educação. Segundo Jacobs (2020, p. 3),

Além das taxas de perda e abandono da aprendizagem, há fatores de difícil mensuração. É muito provável que a crise cause perturbações sociais e emocionais, aumentando o isolamento social e criando ansiedade diante da possibilidade de que os pais possam perder o emprego e os entes queridos possam adoecer. Marcos importantes também têm sido cancelados, como cerimônias de formatura, campeonatos esportivos e eventos extracurriculares. São exemplos do que pode reduzir a motivação acadêmica e prejudicar o desempenho e o envolvimento.

Além da igualdade e qualidade de acesso à política social da educação, de modo não presencial, com a utilização da tecnologia por parte dos estudantes, é salutar observar as demandas de contato e habilidades na utilização das tecnologias digitais por parte dos profissionais da educação, sobretudo os professores, que de maneira inesperada precisam, com distanciamento social, se familiarizar ao uso de tecnologias virtuais, planejando e ministrando suas aulas. A alteração na vida destes profissionais, devido a pandemia, obrigou docentes a se adaptarem com pouco (ou nenhuma) formação à modalidade de ensino não presencial.

Para se concluir a análise deste primeiro cenário – da igualdade de acesso ao direito fundamental à educação e sua gratuidade – observamos como as características pública, gratuita e de qualidade podem ter ficado em segundo plano na implantação do ensino não presencial no período de pandemia. Apesar dos diversos meios de acesso à educação disponibilizados pelas SEED, no início da implantação das aulas, de modo remoto/não presencial, não há como desvincular este acesso à perspectiva econômica dos estudantes e professores, pois o acesso à *internet* de alta velocidade e de qualidade, por exemplo, não é universal. A gratuidade proposta por meio do aplicativo Aula Paraná não possuía a qualidade necessária para o desenvolvimento das atividades propostas, além de que a disponibilização de aulas gravadas, mesmo que por professores da rede, e transmitidas em canais de TV não

implicaria na visualização dos estudantes, haja vista as outras formas de acesso às tecnologias disponíveis e mais atraentes aos estudantes, com formatos possíveis de engajamento entre eles, não necessariamente com perspectiva educacional. Assim, Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 45) apontam que

A pandemia de Covid-19 evidencia déficits sociais que sempre foram conhecidos e demonstra potencial para agravar problemas educacionais já existentes, exigindo uma capacidade de resposta rápida que nunca foi característica intrínseca do Sistema educacional e ressaltando a necessidade de uma efetiva priorização da educação sob uma perspectiva multifacetada.

Partindo para o segundo cenário proposto, quando se analisa as legislações advindas da SEED, e observa-se os devidos acompanhamentos dos Organismos Internacionais, se explicita as relações de poder e busca de ações gerenciais e empresariais no interior das políticas educacionais estudadas. Já há evidências da intencionalidade ideológica dos Organismos Internacionais quando se verifica na maioria das indicações a relação direta entre a educação e a perspectiva econômica.

Na análise dos textos da BM, Unesco e OCDE, exposto anteriormente, há clareza da preocupação em escala mundial, mas principalmente dos países latinos, como será a situação econômica posterior à pandemia de Covid-19. Os textos citam cifras estratosféricas de perda econômica dos estudantes que estiveram afastados das aulas presenciais na pandemia, e enfatiza o tipo de formação ao qual este grupo apresentará à sociedade, e indiretamente o questionável âmbito de qualificação da mão de obra que será disponibilizada ao mercado. As estratégias propostas pelos Organismos Internacionais são de recuperação do ensino e aprendizagem direcionados ao conhecimento mínimo para o mercado de trabalho.

Em uma perspectiva de análise das legislações instauradas pela SEED na rede pública de ensino do Paraná, há que se considerar dois aspectos: o primeiro, relacionado aos acordos com as empresas e os conglomerados tecnológicos; e o segundo, a adoção de métodos empresariais no que compete à administração pública da educação - estes métodos guiados pela busca de resultados e monitoramento constantes dos atores educacionais, estudantes e profissionais da educação.

A escola parece estar se transformando – à força – numa agência multifuncional, num Brasil que pratica uma espécie de hibridização entre políticas neoliberais e discursos societais, que se confundem em meio a uma visão assistencialista da escola, avaliações externas, ataques à escola pública, defesa e práticas de privatização sob a égide de parcerias do Estado com organizações sociais, precarização da

docência, uso político da área educacional, falta de transparência efetiva e má utilização dos recursos públicos – tudo isso acontecendo sob os auspícios de uma Constituição Federal que pôs em relevo a educação nacional, de toda uma legislação que tenderia a atender cada vez melhor a instituição escola, desde o ponto de vista do financiamento, passando pela valorização docente e por um currículo amplamente discutido, nos últimos 30 anos, mas que encontra entraves para avançar efetivamente. (ROGGERO, 2020, p. 9).

Os acordos empresariais ocorridos no período de pandemia no estado do Paraná, no que se remete à educação, são tidos como parcerias com os conglomerados internacionais de tecnologia como a Google e Microsoft. As parcerias vinculadas entre setores públicos e empresas de tecnologia vem ocorrendo de maneira generalizada em vários estados, e o questionamento que perpassa estas parcerias é sobre a intencionalidade empresarial. Vivemos em uma sociedade condicionada aos meios virtuais no cotidiano – desde o tipo de comunicação por redes sociais, até os comandos de acionamento de energia elétrica (*internet das coisas*). Ou seja, a estabilidade do convívio social torna-se, na grande maioria dos ambientes, dependente dos meios virtuais. Não podemos deixar de considerar, porém, as dificuldades que a falta de acesso à *internet* causa no dia a dia para um grande número de pessoas em todo o Brasil.

Segundo dados da PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado e encontrado em 99,2% dos domicílios, mas muitas famílias compartilham um único equipamento. Outra realidade que não podemos desconsiderar é que as casas das classes médias e alta têm uma estrutura privilegiada para o desenvolvimento de atividades escolares. Porém, as residências das classes populares se configuram, em geral, com poucos cômodos onde convivem várias pessoas, tornando-se difícil a dedicação dos alunos às atividades escolares. (SOUZA, 2021, p. 111).

Se há uma dependência dos meios virtuais, há também uma gama de possibilidades de mercado. As vinculações mercadológicas, *linkadas* ao uso das plataformas disponíveis pelas multinacionais de tecnologia, utilizam normalmente os dados dos usuários e as suas ações cotidianas para análise e indicação de perfil do usuário, como consumidor de bens e serviços.

Essas mesmas informações, todavia, são também utilizadas para fins secundários, por diversas sociedades empresárias, a fim de estabelecer um perfil pessoal, econômico e social de cada usuário. A partir desses perfis, é possível direcionar a publicidade de maneira

bastante personalizada (targeting), bem como estabelecer estratégias de vigilância, manipulando o comportamento dos cidadãos nas mais diversas áreas da vida. (MARRAFON; FERNANDES, 2020, p. 203).

Quando os usuários das plataformas da Google, por exemplo, exercem um comando de pesquisa, seja ele por utilização de voz, ou digitação, automaticamente há uma busca de produtos e serviços relacionados à pesquisa que se tornam disponíveis para o usuário, e estes banco de dados de pesquisa e interesses traça o perfil do usuário, tão importante para as empresas. A lucratividade das empresas de tecnologia se evidencia em acordos entre as empresas privadas (produtos e serviços) que acessam os perfis e efetivam o seu mercado.

Em verificação de universo de mais de 1,5 milhão de estudantes, somado ao número de profissionais da educação (professores, agentes administrativos e de serviços gerais), vinculados à SEED, há uma gama de potenciais consumidores de produtos e serviços que movimentariam diversos ramos de mercados, tendo acesso aos perfis de usuário que utilizaram as plataformas relacionadas às multinacionais de tecnologia, por exemplo. Torna-se questionável a utilização de dados dos usuários das plataformas da Google for Education, porém no Termo de Serviço oferecido pela empresa aparece a perspectiva de possibilidade de uso de dados com finalidade comercial:

b) Nos Termos de URL. A Google poderá fazer alterações comercialmente razoáveis nos Termos de URL de tempos em tempos. Se a Google fizer uma alteração material nos Termos de URL, a Google informará o Cliente enviando um e-mail para o Endereço de E-mail de Notificação ou alertando o Cliente pelo Admin Console. Se a mudança tiver um impacto adverso concreto sobre o Cliente e ele não concordar com a mudança, o Cliente deverá notificar a Google por meio da Central de Ajuda no prazo de trinta dias após o recebimento da notificação da mudança. Se o Cliente notificar a Google como solicitado, permanecerá regido pelos termos em vigor anteriores à alteração até o fim do prazo então em vigor. Se os Serviços forem renovados, a renovação obedecerá aos Termos de URL da Google que estiverem em vigor. (GOOGLE, 2019, *online*).

Além das parcerias com os conglomerados tecnológicos internacionais, houve no momento de inserção do ensino remoto não presencial, acordos com empresas de TV. No caso do estado do Paraná, o acordo foi realizado entre o governo do estado e a RIC-TV, para utilização de multicanais digitais para transmissão de conteúdo educacional. O contrato já citado anteriormente ocorreu com dispensa de licitação e em cerca de 15 dias após a suspensão das aulas presenciais em toda rede pública e

privada de educação do Paraná. Considerando, segundo a SEED, a urgência da transmissão de conteúdo escolar e educacional, o acordo no valor de R\$2.700.000,00 se fez necessário. A utilização das emissoras de TV para transmissão de conteúdo foi exitosa nos anos de 1990, mas com a evolução da tecnologia e dos meios virtuais de acesso deixou de ser atraente, principalmente para os nativos digitais⁴⁶. Neste caso, os principais interessados, estudantes da educação básica. Não há dados disponibilizados que demonstram o acesso aos canais digitais de TV disponibilizados aos estudantes e, tampouco, um estudo sobre o sucesso ou insucesso da implantação desta forma de ensino não presencial. Mas analisando cronologicamente as legislações vigentes é perceptível que houve, por parte da mantenedora, ênfase na utilização das plataformas *online* de acesso, e os canais digitais de TV foram deixados em segundo plano.

Por fim, no que se remete aos acordos sobre a criação do aplicativo Aula Paraná, que disponibilizava, em sua implantação, acesso à *internet* por meio das redes móveis, aos alunos sem acesso à rede com uso de fibra ótica ou *wifi*, que posteriormente tornou-se meio de acesso às plataformas e ferramentas da Google, como Google Classroom e Google Meet. Os dados relacionados à disponibilização dos aplicativos para a comunidade escolar girou em torno de R\$ 900.000,00 durante o ano de 2020, conforme consta no portal da transparência, e sobre a segurança dos dados inseridos no aplicativo. Como já citado anteriormente, houve denúncias na Assembleia Legislativa do Paraná sobre a segurança de dados oferecida e garantida pela empresa criadora do aplicativo. A intencionalidade do aplicativo, de garantia de acesso à *internet* aos estudantes sem este acesso, não se efetivou, tendo em vista que houve diversos relatos de dificuldade de acesso e instabilidade do aplicativo⁴⁷. Já os contratos com as empresas que disponibilizam *internet* móvel, 3G e 4G, ultrapassou o teto de gastos de 20 milhões de reais, isso somente no ano de 2020⁴⁸.

⁴⁶ Termo cunhado por Marc Prensky, em 2001, relacionado aos indivíduos familiarizados com as tecnologias de acesso rápido à informação. Se aplica diretamente a todas as crianças que nasceram fazendo uso de computadores, *internet* e dispositivos móveis. “Os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas.” (PRENSKY, 2001, p. 2).

⁴⁷ Os comentários inseridos pelos usuários do aplicativo, na página Google Play, reforçam a presente afirmação. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=tv.ip.aulapr&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 19 nov. 2022.

⁴⁸ Conforme reportagem da Gazeta do povo, a SEED aponta que os gastos, quanto ao uso das tecnologias de redes móveis, foram inferiores a 300 mil reais. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/custo-ensino-remoto-contratos-secretaria-educacao-parana/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

Para que houvesse a manutenção e funcionamento da rede de ensino estadual, os acordos com os diversos setores tecnológicos foram realizados de maneira aligeirada e escusa, deixando em segundo plano questionamentos relevantes quanto à implantação e manutenção desta forma de ensino.

Cabe ressaltar que o ensino remoto emergencial aconteceu primeiramente sem discussão nas escolas de educação básica, não houve discussão coletiva, não se considerou as condições de acesso às tecnologias e materiais necessários por parte dos professores e estudantes, nem as condições das famílias para que este ensino ocorresse. Salientamos, ainda, que para que a economia não parasse e para que a escola voltasse a funcionar de alguma forma, garantindo o lucro, foi crucial a ideia disseminada pelo governo em parceria com o grande capital de falsa normalidade da vida. (COSTA, 2020, p. 11).

O segundo aspecto, que se remete à aplicação de métodos empresariais e gerenciais ao ambiente educacional da rede pública do Paraná, está permeado em todas as legislações vigentes no período estudado, de 2020 e 2021. A adoção da otimização do trabalho nas escolas da rede pública marca o período pandêmico desde a suspensão das aulas presenciais. Já nas primeiras semanas de abril de 2020 houve as primeiras ações da SEED, solicitando a presença da equipe gestora (direções) no espaço escolar para organização das atividades e entrega de alimentos, fruto da merenda escolar disponível na escola, para as famílias com estudantes regularmente matriculados e que se encontravam no grupo de usuários de programas sociais do governo federal. Segundo a Resolução nº 898/2020 SEED-GS,

Autoriza a distribuição dos alimentos perecíveis da Merenda Escolar disponíveis nas instituições de ensino da Rede Estadual durante o período de suspensão das aulas previsto nos Decretos n.º 4.230/2020, 4.258/2020 e 4.298/2020. [...] Art. 2.º A distribuição dos alimentos de que trata o art. 1.º ficará sob a autonomia da Direção de cada estabelecimento de ensino, que deverá efetuar o devido registro de saída no Sistema da Merenda Escolar. § 1.º O diretor deverá organizar a entrega de modo a evitar aglomerações e sem contar com profissionais ou voluntários que estejam no grupo de risco do Coronavírus. § 2.º O alimento será destinado exclusivamente ao aluno matriculado na instituição de ensino. (PARANÁ, 2020h, *online*).

Com a publicação da resolução que estabelece as aulas não presenciais, houve o retorno, mesmo que remoto, dos professores para o acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas inicialmente. Há ainda, na implantação do ensino não presencial, a necessidade de acesso às plataformas disponibilizadas pela mantenedora por todos os docentes, sendo que este acesso e monitoramento inicial

garantiria o lançamento no LRCO do professor da presença ou falta do estudante no decorrer do trimestre/bimestre letivo. (conforme resolução 1.522). Neste ponto, evidencia a prática de controle, exercida pela SEED, trazendo no artigo 21 da resolução a condição para frequência do professor (a) que neste momento era a interação com os estudantes via mural do *Google Classroom*. Pela análise destas frequências, as resoluções posteriores emergem a necessidade do retorno presencial dos servidores da escola, para o acompanhamento das atividades educacionais e sociais. Inicia-se, a nossa ver, os constantes processos de monitoramento e busca de resultados, para alavancar os índices de acesso e evidenciar o êxito das políticas educacionais adotadas pelo estado do Paraná nos tempos de pandemia de Covid-19. Laval (2004, p. 44) antecipava a perspectiva de uma educação voltada para a produtividades de seus atores: “A instituição escolar não encontra mais razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas na lógica da produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista”.

É com as orientações de retorno dos estudantes de modo presencial, primeiramente para as atividades extracurriculares, que se evidencia o controle implantando pela mantenedora, nas políticas educacionais vigentes e também no ambiente escolar. As vinculações de plataformas privadas, somadas aos sistemas já presentes no cotidiano da escola, como LRCO e SERE, a programas como *Power BI* demonstram esse controle sobre a ação de toda a comunidade escolar, desde equipe gestora, docente e estudantes. Conforme Freitas (2018, p. 54-55),

Trata-se de que a escola seja vista como uma “organização empresarial” de prestação de “serviços” [...]. Com isso, a escola passa a ser uma “empresa” educacional, com procedimentos operacionais e não mais procedimentos típicos de uma instituição pública, homogeneizando-a na forma de uma “operação empresarial” com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos.

Já o ano letivo de 2021 é marcado pelo retorno gradativo de forma presencial dos estudantes, adotando o sistema híbrido, focando principalmente nos estudantes sem acesso à tecnologia, em sua grande maioria os que realizavam atividades impressas. Se amparando por legislações, tanto da SESA como da própria mantenedora, os impactos e inserções de práxis empresarial na educação pública do Paraná se intensificaram. As plataformas ligadas à Google se tornam as principais formas de transmissão de conteúdo não presencial, sobretudo a Google Meet, com

exigências de manutenção de câmera aberta para controle de frequência dos professores e recomendação para os estudantes.

A soma dos fatores interação e tempo na plataforma ocasionam o aprofundamento do uso do *Power BI*, demonstrando os acessos, a temporalidade e se houve ou não a abertura da câmera durante a aula síncrona. Neste período, a mantenedora disponibilizou nas escolas *internet*, via cabo, para acesso dos docentes, condicionando a não ida ao ambiente escolar para transmissão das aulas via Meet a garantia de acesso remoto, da casa do professor, às plataformas por sua responsabilidade. Além do controle diário e cobranças constantes quanto à realização das atividades de modo síncrono, com a evolução da vacinação, o anseio de retorno presencial dos docentes, por parte da mantenedora, ocorre sistematicamente até à publicação da resolução 3.047, que estabelecia os grupos que manteriam o trabalho remoto e, por fim, em agosto de 2021, a resolução 3.616, que estabeleceu o retorno dos estudantes de modo que só permaneceriam em atividades não presenciais grupos específicos, descritos na resolução.

O aprofundamento na utilização da ferramenta BI reforçou o aspecto de controle das ações dos docentes, monitorando o cotidiano escolar, pois o mesmo explicitava os níveis de acesso e utilização de todas os meios virtuais adotados no período (2020-2021). Em análise, cabe ressaltar como se observou a supervalorização da tecnologia, partindo, sobretudo, do viés fetichista. Conforme Frigotto (2021, p. 643),

No campo da educação, a pandemia da Covid-19 explicitou de forma clara a fetichização da tecnologia. Primeiro, passando a ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos e, segundo, que mediante o trabalho remoto ou híbrido resolveríamos o déficit educacional e teríamos uma educação melhor. Em relação ao acesso, o que existe é mais exclusão que inclusão. Dados do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cetic) indicam que 70 milhões de pessoas no Brasil têm acesso precário da internet; 56% acessam por celular, sendo que destes, 51% tem celular pré-pago. A fetichização se expressa por um conjunto de palavras de ordem para justificar o ensino remoto ou híbrido: protagonismo juvenil, autonomia para a escolha e, a mais apelativa, o do jovem ou aluno digital.

4.4 AS CATEGORIAS DE TOTALIDADE E CONTRADIÇÃO RELACIONADAS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO PARANÁ NO PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19

As ações implementadas no estado do Paraná, na educação básica pública, evidenciam as categorias de totalidade e contradição, parte do método histórico dialético, em diversas ações ocorridas no biênio 2020-2021, e se relacionam com o aprofundamento da ideologia neoliberal. Exemplo deste aprofundamento são as ações de controle, busca de resultados, princípios da eficiência e eficácia, imposto unilateralmente pela SEED, que não podem ser analisadas como ações isoladas do período pandêmico, pois possuem interligações históricas e de intencionalidade implícita.

Compreender as ações adotadas na educação pública como parte de um todo complexo, nos conduz ao conceito de pseudoconcreticidade⁴⁹, onde se verifica eventos isolados, sem relacioná-los com as diversas partes que o formam. Observar ações fragmentadas, como as políticas educacionais do Paraná adotadas no período pandêmico, é verificar apenas parte de um todo social e complexo. As políticas educacionais com perspectiva empresarial e gerencialista foram aceleradas no período, mas não significa que o evento foi isolado, mas sim que é parte de um aprofundamento da ideologia neoliberal, parte da totalidade – categoria posteriormente apresentada.

As ações de contradição, também categoria do método de Marx, estão presentes nas ações da SEED, observando a inserção de princípios da iniciativa privada (gerencialista e empresarial) nas políticas sociais públicas, de modo que ao mesmo tempo que a educação é disponibilizada a todos, os princípios constitucionais de qualidade e gratuidade tornam-se secundários, já que a quantificação das ações é primordial, e visa os resultados que deverão ser revelados posteriormente.

4.4.1 A Categoria da Totalidade e Políticas Educacionais no Paraná entre 2020-2021

Compreender a totalidade das ações implementadas na educação paranaense ultrapassa a linearidade cronológica e nos remete às ações ideológicas

⁴⁹ Termo cunhado pelo filósofo tcheco Karel Kosik (1926-2003), que remete à perspectiva marxista de isolamento de fenômenos, tornando objetos centrais de estudo e compreensão. Os fenômenos para Kosik não podem ser tratados isolados de sua essência, pois se tornariam superficiais, aparentes e maquiando a realidade de acordo com os interesses. “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano” (1976). Neste estudo, isolar o período pandêmico, COVID- 19, e detalhar as políticas educacionais do período, é tornar um fenômeno isolado que não possui concreticidade sem análise do viés histórico dialético.

que permeiam as políticas educacionais. Especificidade de ações não conduz à compreensão totalizante do momento histórico da pandemia, tanto que analisar somente o biênio estudado, deixará de lado a universalidade, tornando o momento pandêmico objeto isolado. Conforme Cheptulin (1982), o conhecimento do objeto é meramente conhecimento de uma parte:

É exatamente nessa forma global, nessa totalidade, que o conteúdo se relaciona com a forma. Mas, à medida que se dá o desenvolvimento do conhecimento do objeto, a característica global de seu conteúdo torna-se insuficiente e um estudo mais detalhado dos diferentes momentos do conteúdo, assim como dos processos e relações que os constituem, torna-se necessário. O conteúdo decompõe-se em partes qualitativamente isoladas, e a análise dessas partes conduz à necessidade de colocar em evidência as leis de sua correlação mútua com o todo. Essas leis da correlação das partes isoladas, com o todo que as contém, refletem-se nas categorias de “todo” e “parte”; as leis de correlação das partes entre elas, no quadro do todo, refletem-se nas categorias de “elementos” e de “estrutura”. (CHEPTULIN, 1982, p.270).

A compreensão do conteúdo conduz a questionamentos sobre o sentido implícito das ações, os movimentos intrínsecos que conduzem e relacionam o objeto estudado à ideologia neoliberal, que intenciona a manutenção da classe dominante e inserção de formas para essa manutenção. A perspectiva marxista, por si mesma busca compreender a lei que rege o fenômeno, e não meramente o fenômeno - neste estudo não apenas as ações indicadas pela SEED, mas o viés neoliberal ali implicado. No posfácio da segunda edição de “O Capital”, Marx (2013, p. 100-101), citando seus críticos, elucida que

Para Marx uma só coisa é importante: encontrar a lei dos fenômenos, de cuja investigação ele se ocupa. E, para ele, é importante não apenas a lei que os rege na medida em que eles têm uma forma acabada e permanecem numa conexão, tal como é observada num dado período de tempo. Para ele, é ainda acima de tudo importante a lei da sua mudança, do seu desenvolvimento, isto é, da passagem de uma forma à outra, de uma ordem de conexão à outra. Uma vez descoberta esta lei, investiga em pormenor as consequências por que se dá a conhecer na vida social... Por consequência, Marx esforça-se por uma só coisa: por demonstrar, através de uma investigação científica rigorosa, a necessidade de determinadas ordens das relações sociais e por constatar, tão irrepreensivelmente quanto possível, os factos que lhe servem de ponto de partida e de apoio. Para isso é perfeitamente suficiente que ele, com a necessidade da ordem presente, demonstre ao mesmo tempo, a necessidade de uma outra ordem, a que a primeira inevitavelmente tem de passar, sendo totalmente indiferente que os homens acreditem, estejam conscientes dela ou não estejam conscientes.

A categoria da totalidade é percebida quando se ultrapassa a análise das ações inseridas de maneira aligeirada pela SEED, como a inserção do ensino não presencial, sendo monitorado por plataformas privadas como o *BI* para o controle e busca de resultados nas ações pedagógicas e no cotidiano escolar, e compreende-se na realidade as ações ideológicas que estão presentes. A perspectiva de um gerencialismo nas políticas educacionais é objeto de estudo e tem como motivador o acompanhamento de organismos internacionais, além de que a relação entre formação para o trabalho ultrapassar o ideário de formação para a cidadania. A prática de utilização da gestão gerencial é aprimorada nas políticas sociais, como a educação, deixando em segundo plano a gestão democrática e a participação dos cidadãos na tomada de decisões, por exemplo.

O aligeiramento de ações gerenciais no período de pandemia de Covid-19 é um fenômeno que possui características da ideologia neoliberal e a busca de manutenção de controle da classe dominante sobre os trabalhadores. A compreensão desta totalidade evidencia a ligação das partes sociais com um todo ideológico, pois

A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície da causalidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e causais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e causalidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante. (KOSIK, 2011, p. 37).

A totalidade como categoria do materialismo histórico dialético considera a interligação entre a diversidade de fenômenos sociais com um todo que deve ser necessariamente considerado. A pandemia de Covid-19 tornou-se um fenômeno histórico e social que alterou significativamente o cotidiano, além de trazer uma nova perspectiva de realidade à sociedade em geral, mas o fenômeno também foi utilizado pelos “arautos” do neoliberalismo para o aprofundamento de ações ideológicas e o aceleração de ações, tidas como privadas, no que compete ao público, como a educação paranaense. O próprio Kosik (2011, p. 49) elucida essa relação da parte, fenômeno social, com o todo, a sociedade capitalista:

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dele efetivamente fazer um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao

mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio.

4.4.2 A Categoria de Contradição, a Inserção do Viés Privado no Público

Ao analisar as políticas educacionais que foram implementadas no Paraná no biênio (2020-2021), considerando meramente a linearidade histórica, observamos as respostas incisivas e rápidas, dadas pelo governo estadual, às ações que remetem à educação básica pública, tendo a SEED como mantenedora. Porém, ao considerar o método histórico dialético, norteador do estudo, evidencia-se como a categoria de contradição se faz presente nas políticas educacionais que regeram o período estudado. Como afirma Cury (1986), a categoria de contradição rebate a linearidade histórica e parte para o entendimento que não existe permanência, mas sim a realidade passível de superação. A realidade posta de pandemia de Covid-19 que altera o todo social, também explicita possíveis lacunas para a inserção do viés privado nas políticas sociais.

Cientes da intencionalidade da ideologia neoliberal, de manutenção do poder da classe dominante, além de que a introdução de características que remetem à eficiência e eficácia de ações, deixando em segundo plano as ações constitucionais para a educação, como ser pública, gratuita e de qualidade. Ao analisar o controle imposto às ações docentes, por meio da aquisição de plataformas e programas privados (Power BI, Inglês Paraná e outros), o engessamento do trabalho docente com Planos de Aulas inseridos no controle de presença e conteúdo do docente (LRCO), e a intencionalidade de ranqueamento das instituições de ensino, concebe-se uma atmosfera de competitividade presente predominantemente nos ambientes privados, onde os ideários empresariais e gerencialistas, respondem a essas concepções.

Os questionamentos acerca da qualidade da educação disponibilizada aos cidadãos e sua garantia de gratuidade, gera amplos conflitos e contradições para sua

real implementação. Quando se reflete sobre o ensino não presencial, remoto, por meio de plataformas digitais (*Google Meet e Google Classroom*), não se considera os aspectos socioeconômicos das diversas comunidades estudantis, como: os equipamentos de acesso e qualidade da *internet* para este acesso. Cabe ainda ressaltar o distanciamento da qualidade educacional disponibilizadas aos discentes que não possuíam acesso aos equipamentos e plataformas, recebendo materiais impressos que eram entregues quinzenalmente, tendo como método avaliativo questões objetivas.

A categoria de contradição é concebida neste aspecto quando se observa as ações tidas como exemplos de sucesso da ideologia neoliberal, a busca de eficiência e eficácia como motor da educação pública – a inserção de controle contínuo e alcance de resultados como o principal intuito da educação paranaense, deixando os princípios constitucionais e as garantias aos cidadãos como coadjuvantes nas ações educacionais. As ações vistas nos ambientes escolares e naturalizadas como a busca de resultados e controle, além de hipervalorização da eficácia e eficiência da comunidade escolar, de estudantes aos professores, desnuda as políticas educacionais inseridas no biênio 2020-2021 como reprodutoras da ideologia neoliberal. “Se a escola auxilia na preparação das gerações segundo os padrões dominantes, ela guarda a possibilidade de uma crítica à falsificação do saber. A insistência no lado reprodutor da escola acabou por obnubilar o lado transformador [...]” (CURY, 1986, p. 104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas sociais, principalmente a educação, atravessaram diversas formulações e reformulações no decorrer dos governos, tanto na esfera federal como na esfera estadual. Ao analisar as formatações impostas às políticas educacionais do Paraná no período de pandemia de Covid-19, levando em conta o aprofundamento e aceleração do viés gerencial e empresarial, nota-se que a ideologia neoliberal, permeia as diversas ações governamentais, inserindo o controle e busca de resultados como prática cotidiana.

Partindo do problema que norteou a presente pesquisa, intencionado responder quais modelos de gestão e ideologias permearam as políticas educacionais do Paraná no período de 2020-2021 (Pandemia de Covid-19), buscou-se, por meio de estudos bibliográficos e análise de legislações inseridas no biênio citado, apresentar as características dos projetos em disputa, o privado e o público. O primeiro, regido por concepções e ideologias do mercado e, o segundo, regido pela constituição e pelas lutas sociais históricas. Ao mapear e analisar as legislações estabelecidas no período pandêmico, objetivo da dissertação, pode-se averiguar como o projeto de inserção de ações gerencialistas e empresarias foram aprofundadas na rede pública paranaense, com os acordos com empresas de tecnologias, necessidade de eficiência e eficácia.

A retomada histórica do papel do Estado, desde o absolutismo de Maquiavel ao Estado de bem estar-social de Marx, somado às influências de organismos internacionais, corroboram para a compreensão que as políticas educacionais presentes no período estudado não aconteceram de forma indireta e sem planejamento, mas que a ocorrência de uma pandemia que assolou milhões de pessoas no planeta, foi mais um evento histórico que os detentores do capital puderam usufruir para impor a laboração no qual o neoliberalismo se sustenta. Conforme Harvey *et al.* (2020), porventura, a crise sanitária não foi um evento controlável e gerido, mas foi utilizado para que houvesse um aceleração de políticas educacionais que respondem aos anseios neoliberais.

Os diversos governos brasileiros desde 1995 inseriram, cada um ao seu modo, alterações às políticas educacionais, todos com colaboração de organismos internacionais e locais. FHC, com influência mais direta nas políticas educacionais e

na elaboração de legislações; Lula e Dilma, considerados neodesenvolvimentistas, conciliam a agenda de acesso e permanência à educação com os interesses dos detentores do poder econômico. É a partir do governo Temer que as políticas educacionais se tornam explicitamente voltadas para o mercado, tornando secundário as garantias constitucionais de qualidade e gratuidade da educação. Já o governo Bolsonaro, extrema direita e conservador, retira os investimentos orçamentários da educação, realizando ameaças consecutivas ao ensino superior do país, criando programas de combate ao analfabetismo sem as devidas vinculações orçamentárias.

As políticas educacionais do Paraná, sobretudo nos tempos de pandemia, são a espinha dorsal do estudo, mas cabe reforçar que o projeto de vinculação da educação paranaense à perspectiva gerencial e empresarial surge no governo anterior, de Beto Richa (PSDB), que faz acordos com o BM para adquirir empréstimos para todas as pastas governamentais. “O novo jeito de governar” instaura a necessidade de resultados, inclusive a educação com as avaliações em larga escala. O governo Ratinho Junior dá continuidade às ações mercadológicas para a educação, instalando fórmulas mais incisivas, buscando resultados, eficiência, eficácia e controle do trabalho docente. Quando o empresário do ramo de tecnologia Renato Feder é alçado ao cargo de secretário de educação, já objetiva demonstrar como o mercado e a ideologia neoliberal estariam inseridas nas políticas educacionais do Paraná.

A utilização de tecnologias no ambiente escolar já havia sido planejada, mas sua expansão durante a Pandemia de Covid-19, sem a devida formação para os docentes e equidade para os estudantes, evidenciou o abismo socioeconômico que a sociedade possui. Além disso, ampliou o horizonte de possibilidades para utilização de um modo de ensino (não presencial) que não se apresentou eficaz durante a pandemia. Os acordos empresariais com conglomerados tecnológicos tornaram-se parte do cotidiano escolar, sempre considerando as perspectivas numéricas: avaliações em larga escala (Prova Paraná, SAEB, Prova Paraná Mais); controle de frequência dos estudantes; utilização de plataformas educacionais (sejam concebidas pela mantenedora, sejam contratadas); e outros.

As legislações implementadas na pandemia foram norteadoras da gestão educacional presente nas escolas, tornando o cotidiano escolar incerto e inseguro. No primeiro momento, quando houve a suspensão das aulas – que posteriormente se referia somente às aulas presenciais (Decreto 4.320). Posteriormente ao início de

aulas não presenciais (Deliberação 01/2020- CEE), legislado também pela Resolução 1.016, se insere uma modalidade de ensino com a utilização de tecnologias e transmissão de aulas pela TV, algo não usual no momento histórico. Após a inserção das aulas não presenciais à SEED, já inicia as ações de controle dos estudantes e professores, vinculando a frequência de ambos ao uso de plataformas (Resolução 1.522). As constantes investidas para o retorno presencial dos profissionais da educação iniciam-se antes mesmo da descoberta das vacinas (Resolução 3.907), criando meios para que houvesse o retorno, seja com a diminuição de metragem do distanciamento social entre os estudantes, seja legislando sobre a obrigatoriedade do retorno (Orientação 03/2021). O controle sobre o trabalho docente e as formulações de quais ações eram consideradas teletrabalho (Resolução 3.047) explicitam o gerencialismo imposto à educação paranaense, além de que o cruzamento de dados de diversas plataformas, como *Power BI*, mostra o empresariamento da educação pública, objetivando demonstrar resultados constantemente.

Destarte, as políticas educacionais paranaenses do período estudado, alavancaram a cena educacional, o gerencialismo e o empresariamento da educação, evidenciando a formação para o mercado de trabalho e produzindo meios para que os objetivos dos gestores do mercado, os “experts”, fossem alcançados: em primeiro plano, melhoria do IDEB do estado e educação com uso constante da tecnologia, mas com uma perspectiva analítica; apresentar meios de controle do trabalho docente e inserir a busca de resultados; e o ranqueamento entre estudantes e escolas, uma prática comum. A perspectiva constitucional de educação pública, gratuita e de qualidade é suplantada a uma educação que produza eficiência e resultados. Conforme Laval (2004), as escolas passam a ser fortemente influenciadas pela lógica da gestão empresarial existindo pelo e para o mercado.

Considerando o materialismo histórico dialético como método da pesquisa, é preciso compreender como a ideologia neoliberal e seus diversos agentes influenciam o cotidiano da população, impondo, sem a devida reflexão, ações inconstitucionais ao que tange à educação, por exemplo. No interior das políticas educacionais, verifica-se que tornar o ambiente educacional competitivo, com ranqueamento entre estudantes e escolas, faz a meritocracia ser corriqueira, mesmo sem a concordância dos sujeitos. A imposição rígida de controle sobre o trabalho docente: o lançamento de faltas para os professores que não acessam determinadas plataformas até

inserção de conteúdos pronto no LRCO, para serem lecionados, tornando assim, a prática docente ineficaz no que se refere à liberdade de cátedra e ao papel social dos sujeitos. Observar-se a contradição nas políticas educacionais pela percepção de necessidade de ações do privado no público. A formação educacional dos cidadãos acaba por ser incluída nas políticas educacionais como contribuição pela manutenção de poder da dominante, pois formar mão de obra para o mercado de trabalho torna-se o objetivo a ser alcançado.

No primeiro capítulo abordamos os conceitos introdutórios à presente dissertação, destacando o método a ser utilizado. Ressaltamos a compreensão e intencionalidade de compreender o problema da presente pesquisa e seus objetivos, sendo: elucidar as perspectivas ideológicas, o empresariamento e gerenciamento das políticas educacionais à luz do materialismo histórico dialético.

O capítulo dois retoma o papel do Estado no decorrer da história moderna, desde Maquiavel à Poulantzas, elucidando o papel que o Estado exerce sobre a população e a classe dominante, ao qual o mesmo Estado se reporta. Compreender o que são as políticas sociais (FALEIROS, 1991; OLIVEIRA, 2005; 2009) e como estão inseridas no cotidiano da população e, dentre essas políticas, a educação (VIEIRA, 1992). Apresentar o Neoliberalismo (HARVEY, 2008; LAVAL, 2004, DARDOT, 2016) e algumas de suas ramificações presentes no cotidiano, como os organismos internacionais (SHIROMA, 2011). Ainda neste capítulo foi respondido como é a educação com gestão gerencialista e empresarial (LAVAL, 2004; FREITAS, 2018, PERONI, LIMA, 2020), diferente da educação democrática.

No terceiro capítulo buscamos apresentar as políticas educacionais dos governos federais desde 1995 – algumas respondendo às orientações e perspectivas dos organismos internacionais (FHC, Temer e Bolsonaro), outras com viés neodesenvolvimentista (Lula e Dilma), mas que ambos os tempos históricos tiveram influências da classe dominante. (EVANGELISTA, 2012; MOTTA, FRIGOTTO, 2017; LIBANEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012; SAVIANI, 2007).

No quarto capítulo norteou-se a pesquisa para a compreensão, na esfera estadual, das legislações das políticas educacionais durante o período pandêmico (2020-2021), mapeando as principais e apresentando as constantes mudanças de legislações para responder aos anseios gerencialistas presentes na gestão da educação paranaense. Ressaltamos anseios do neoliberalismo presente nos

governos Beto Richa e Ratinho Junior e o aprofundamento do controle e busca de resultados (BM) presentes no período estudado – a pandemia de Covid-19. As legislações instaladas focaram na busca de resultados constantes além de demonstrar uma pseudo eficiência e eficácia das políticas educacionais adotadas (COSTA, FREITAS, 2018, ROGGERO, 2020). É neste horizonte de busca de resultados e controle que o materialismo histórico elucida como a ideologia neoliberal utiliza de momentos históricos, planejados ou não, para propagar a manutenção de poder. Porém o momento histórico é parte de uma totalidade e não um objeto isolado (CHEPTULIN, 1982). Além disso, a pandemia de Covid-19 apresentou a lacuna de inserção de meios de controle e busca de resultados, direcionados pela eficiência e eficácia, tornando as políticas educacionais reprodutoras da ideologia neoliberal (CURY, 1986).

Por fim, observou-se, ao concluir esta dissertação, que iniciou um movimento na rede estadual de ensino, por meio de seus gestores, com a finalidade de terceirização da administração de escolas públicas estaduais, estas que serão direcionadas a empresas interessadas no mercado educacional. A justificativa é a dificuldade de gerir as escolas da rede, intencionando privatizar a educação que é dever do Estado⁵⁰. Evidencia-se aqui uma possibilidade esclarecedora de movimento do mercado para o domínio da política social, tendo como foco o interesse econômico.

Em conclusão, o estudo evidenciou que os modelos de gestão gerencialista e empresarial permearam as políticas educacionais do Paraná ancorados na ideologia neoliberal, marcando estas políticas pela busca de eficiência, eficácia e controle, com o uso das tecnologias na educação pública. Observou-se que a pandemia de Covid-19 foi utilizada como “janela de oportunidades” para intensificação do neoliberalismo na Educação.

⁵⁰ O governo do estado do Paraná, lançou edital com o intuito de privatizar a administração e infraestrutura de 27 escolas públicas, sendo este um projeto piloto. O projeto intitulado “Parceiro da Escola” transferirá recursos públicos para empresas privadas, sendo a média de R\$ 800,00 por estudante. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/fim-da-escola-publica-ratinho-ir-escancara-projeto-privatista-com-edital-de-terceirizacao/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SANDER, E. GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ANDRADE, M. H. G. BNCC – Desafios e oportunidades. **Blog Conexia Educação**, 2018. Disponível em: <https://blog.conexia.com.br/bncc/>. Acesso em: 12 out. 2012.

ARAÚJO, S. de.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

ARAÚJO, S. de; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, p. 81-106, 2011.

BEHRING E. R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda dos direitos**. São Paulo: Cortez; 2003.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. C. **Políticas Sociais: Fundamentos e História**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BM. Banco Mundial. **O relatório do Banco Mundial-UNESCO-UNICEF expõe a magnitude da crise da educação**. 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991. Aula Magna no XVIII Congresso da ANPEC, Brasília, 4 dez. 1990. p. 3-23.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 3, p. 38–46, 2020.

CEE. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação 01/2020**. Dispõe sobre Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. 2020. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 08 mar. 2022.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COSTA, Cláudia Lúcia da. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 11, Fluxo Contínuo, jan./dez. 2020.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Um estudo sobre seu pensamento político. 3 ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e Política**. A dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F. Políticas de Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAÚJO, R. M. de L. RODRIGUES, D. S. **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 51-71.

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência social. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, L. C. de. **A reforma Empresarial da Educação**: Nova direitas, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 636-652, 2021.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de tutoria pedagógica**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2014.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.13-39.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. adm. empres.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901995000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: out. 2020.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o novo ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145. 2017 Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 04 out. 2019.

GOOGLE. **Contrato On-line do Google Workspace**. 2019. Disponível em: https://workspace.google.com/intl/pt-BR/terms/premier_terms_prepay.html. Acesso em: 10 nov. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GROPPO, L. A. Das origens ao colapso do estado de bem-estar: uma recapitulação desmistificadora. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 20, p. 68-75, dez. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4845/art07_20.pdf. Acesso em: 08 out. 2022.

GUERRA, D.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S. Políticas sociais e o direito à educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2188-2203, nov., 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14425>.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, D.; ZIZEK, S.; BABIOU, A.; DAVIS, M.; BIHR, A.; ZIBECHI, R. **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem amos, 2020.

HOFLING, E de M. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Caderno Cedes da Unicamp**, 2001.

JACOB, L.; COELHO, A. R. Atividades Online nas Universidades Seniores em Tempos de Pandemia. **Interacções**, v. 16, n. 54, p. 126–143. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.21091>. Acesso em: 20 out. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAVAL, C. A **Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo Cortez, 2012.

MARRAFON, M. A.; FERNANDES, E. R. A, B, C, Google: riscos ao direito fundamental à proteção de dados de crianças e adolescentes no *G suite for education*. **Direito Público**, v. 17, n. 95, 2020.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Sergio Tellaroli. Companhia das Letras. São Paulo: 2012.

MARX, K. Notas marginais críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social. Por um prussiano”. Tradução de Ivo Tonet, corrigido por João Leonardo Medeiros. **Revista Praxis**, n. 5, Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, 1995. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MENDES, A. A. P.; HORN, G. B.; DE REZENDE, Edson Teixeira. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, v. 45, p. 1-24, 2020.

MILITÃO, S. C. N. Ensino Fundamental municipal em tempo integral: mapeamento e tendências no estado de São Paulo. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 21, n. 1, p. 21-32, 2019.

MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: mais do mesmo? **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 18, n. 19, p. 124-135, 2011.

MILITÃO, S. C. N.; KIILL, A. N. Ensino fundamental em tempo integral: análise de algumas experiências municipais paulistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 2, p. 448-471, 2020.

MILITÃO, S. C. N.; MAXIMINIANO, J. L. S.; BERTASSO, M. L. L. Neoliberalismo e o Banco Mundial: interfaces e influências nas políticas educacionais brasileiras. **Revista Textura**, v. 24 n.57 p.109-125 jan./mar. 2022. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/6785/4303>. Acesso em: 8 out. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Coleção Temas Sociais. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAIS, E. M. de; SANTOS, C. R.; PAIVA, I. A. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, v. 4, n. 31, p. 25900-25900, 2021.

MOTTA, P.F.; BRESSER PEREIRA, L.C. **Introdução a Organização Burocrática**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MOTTA, V. N.; 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, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política Neoliberal e Educação Superior. *In*: NEVES, Lucia Maria (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21- 40.

NOVAES, A. Consenso de Washington: crise do Estado Desenvolvimentista e seus efeitos sociais – um balanço crítico. **Revista Ensaios**, v. 1, p. 1-15, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensaios/article/view/37102>. Acesso em: 31 mar. 2021.

OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19491/11317>. Acesso em: 08 abr. 2022.

OLIVEIRA, D.A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005.

PARANÁ. **Decreto Estadual 4.320**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948>. Acesso em: 5 mar. 2022.

PARANÁ. **Projeto Multissetorial Para Desenvolvimento do Paraná: Manual Operativo do Projeto – MOP**. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 2014. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/multissetorial_document.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 898 - GS/SEED publicada em 23 de março de 2020**. Autoriza a distribuição dos alimentos perecíveis da Merenda Escolar disponíveis nas instituições de ensino da Rede Estadual durante o período de suspensão das aulas previsto nos Decretos n.º 4.230/2020, 4.258/2020 e 4.298/2020. 2020h. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233072&indice=1&totalRegistros=2&dt=18.10.2022.9.4.11.428> Acesso em: 20 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 1.016- GS/SEED publicada em 03 de abril de 2020**. Dispõe sobre regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais. 2020b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf Acesso em: 20 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 1.249- GE/SEED publicada em 20 de abril de 2020**. Dispõe sobre a adequação do calendário escolar 2020 para a rede pública estadual de educação básica. 2020c. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=234095&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.10.2022.8.4.36.691>. Acesso em: 18 maio 2021.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 1.522- GE/SEED publicada em 11 de maio de 2020**. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. 2020d. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=235178&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.10.2022.8.7.1.497>. Acesso em: 18 maio 2021.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 3.907- GE/SEED publicada em 09 de outubro de 2020**. Estabelece de forma excepcionalíssima o regime e a rotina de trabalho dos servidores em exercício na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e nos Núcleos Regionais de Educação conforme Resolução SESA n.º 1.129/2020 e revoga dispositivos da Resolução n.º 891/2020 – GS/SEED. 2020e. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=240213&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.10.2022.8.10.1.117>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 3.943- GE/SEED publicada em 09 de outubro de 2020**. Regulamenta o processo de retorno gradativo das atividades presenciais extracurriculares nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas no âmbito do Estado do Paraná, em conformidade com os termos dispostos na Resolução da Secretaria de Estado da Saúde/SESA nº 1.231 de 9 de outubro de 2020. 2020f. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=240217&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.10.2022.8.13.26.636>. Acesso em: 26 ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 673- GS/SEED publicada em 09 de fevereiro de 2021**. Estabelece as atividades escolares presenciais e não presenciais síncrona para ano letivo de 2021. 2021b. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244610&indice=1&totalRegistros=3&dt=10.10.2022.8.17.13.700>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 1.111- GE/SEED publicada em 12 de março de 2021**. Estabelece os critérios para o registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de Covid-19. 2021c. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=245547&indice=1&totalRegistros=2&dt=10.10.2022.8.26.30.40>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 2.157- GE/SEED publicada em 12 de março de 2021**. Estabelece de forma excepcionalíssima os procedimentos para teletrabalho aos professores e pedagogos com vulnerabilidades médicas em exercício nas instituições de ensino da rede pública estadual, conforme Resolução SESA n.º 98/2021. 2021d. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=248084&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.10.2022.8.29.2.522> Acesso em: 05 mar. 2022.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 3.047- GE/SEED publicada em 15 de julho de 2021**. Estabelece o retorno dos servidores em exercício na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, nos Núcleos Regionais de Educação e nas instituições de ensino da rede estadual. 2021e. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=250605&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.10.2022.8.31.21.4>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 3.616- GE/SEED publicada em 16 de agosto de 2021**. Estabelece a oferta de atividades escolares na forma presencial e remota para os estudantes da rede pública do Estado do Paraná no ano letivo de 2021. 2021f. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=258785&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.10.2022.8.33.42.596>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução 4.461- GE/SEED publicada em 27 de setembro de 2021**. Revoga a Resolução n.º 3.616 – GS/SEED, de 13 de agosto de 2021, que estabelece a oferta de atividades escolares na forma presencial e remota para os estudantes da rede pública do Estado do Paraná. 2021g. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=2>

60843&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.10.2022.8.35.42.73. Acesso em: 05 mar. 2022.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Saúde. **Resolução 98 publicada em 05 de fevereiro de 2021**. Regulamenta o Decreto Estadual nº 6.637, de 20 de janeiro de 2021 e dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná para o retorno das atividades curriculares e extracurriculares. 2021a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408975>. Acesso em 05 de março de 2022.

PERONI, V. M. V.; CAETENO, M. R. O público e o privado na educação-Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

PERONI, V.; CARVALHO M.R.; O público e o privado: projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; DE LIMA, Paula Valim. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Praxis educativa**, v. 15, p. 1-20, 2020.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e Classes Sociais**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1977.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants, part I. **On the Horizon**. Lincoln: NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

ROGGERO, Rosemary. Considerações. *In*: ROGGERO, R.; COSTA, A. A.; PISANESCHI, L. S. C. (Org). **Financiamento da educação básica e a escola como agência multifuncional na sociedade neoliberal**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Vozes, 1983.

RUIZ, M. J. F.; MARINHEIRO, E. L. A democratização da escola pública: velhos e novos modelos de gestão escolar. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 605-618, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17236>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social & Sociedade**, p. 672-688, 2012.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **ReLePe - Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477>. Acesso em: 19 set. 2019.

SEED. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Ofício 051/2021- DEDUC/SEED publicada em 02 de agosto de 2021**. 2021c. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/oficio_circular_retorno_aulas.pdf. Acesso em: 08 maio 2022.

SEED. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Orientação 03- DEDUC/SEED publicada em 23 de março de 2021**. Orienta pedagogicamente os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e as escolas públicas estaduais quanto aos encaminhamentos contidos na Resolução n.º 673/2021 – GS/SEED. 2021a. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/orientacao_0032021_deducseed.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

SEED. Secretaria de estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Orientação 005/2021- DEDUC/SEED publicada em 02 de agosto de 2021**. Orienta sobre a frequência dos estudantes da rede pública do Estado do Paraná durante o momento de aulas não presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19. 2021b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/orientacao_0052021_deducseed.pdf. Acesso em: 08 maio 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. M. C. J. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação**. 2019. 269p. Tese (Doutorado), Universidade de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31802> Acesso em: 05 jun. 2022.

SILVA, M. A. da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, p. 255–264. 2006.

SILVA, M. S. P. da; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Rev. Educ.** Questão [online]. 2014, v. 50, n.36, p. 211-239.

SOUSA, S. E. de. **A gestão educacional no Paraná 2011**. 2013. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de educação, comunicação e artes, Cascavel, PR: Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/865>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SOUZA, Á. F. *et al.* Acesso às tecnologias educacionais em instituições públicas: os desafios de inovar em tempos de pandemia no Brasil. **Research, Society and**

Development, v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1850>. Acesso em: 19 nov. 2021.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Terra sem amos. 2020.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 19 nov. 2022.

VALENTE, I. ROMANO, R. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

VIEIRA, E. A. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, n. 55, p. 9-29. 2001.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do pronatec: reflexões iniciais. ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEDSUL, 2014, p. 1-18.

WILLIAMSON, O. E. Uma comparação de abordagens alternativas para organização econômica. **Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE)/Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft**. p. 61-71.1990.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; IJIMA, Mayara Haruka Watanabe. A influência do Banco Mundial na política educacional do Estado do Paraná. **Linhas Críticas**, v. 28, 2022.

ZINET, C. **Centro de referências em educação integral**. Escolas ocupadas mostram que outra educação é possível e necessária. 08 jun. 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/escolas-ocupadas-mostram-que-outra-educacao-e-possivel-e-necessaria/>. Acesso em: 28 mar. 2021.