

EDUCAÇÃO  
V.10 • N.3 • Publicação Contínua - 2021  
ISSN Digital: 2316-3828  
ISSN Impresso: 2316-333X  
DOI: 10.17564/2316-3828.2021v10n3p306-317



## NEOLIBERALISMO, TERCEIRA VIA E O GERENCIALISMO NA GESTÃO EDUCACIONAL: (DES)CAMINHOS DO INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

NEOLIBERALISM, TRADITIONALISM AND MANAGERIALISM IN  
EDUCATIONAL MANAGEMENT: THE MISDIRECTION INVESTMENT  
IN PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL

NEOLIBERALISMO, TERCERA VÍA Y GERENCIALISMO EN LA  
GESTIÓN EDUCATIVA: (DES)CAMINOS DE INVERSIÓN EN  
EDUCACIÓN PÚBLICA EN BRASIL

Tatiana Oliveira Couto Silva<sup>1</sup>  
Eduardo Fofonca<sup>2</sup>

### RESUMO

O estudo em questão discute a necessidade da educação escolar trabalhar em busca, além da formação profissional exigida pelo mundo do trabalho, de uma formação humana completa, *omnilateral*, que deve ser almejada para o estabelecimento de uma sociedade sem divisão de classes. Na sequência, o estudo apresenta as mudanças ocorridas na gestão pública desde a década de 1990, a partir da adoção do modelo do Gerencialismo, como proposta de gestão escolar, baseado em um modelo empresarial de administração que pretende superar o modelo burocrático. Assim, analisa-se a situação política e econômica do Brasil no governo Temer, discutindo a influência do neoliberalismo de terceira via nas políticas públicas, em específico na política educacional. Desse modo, ressalta-se a ênfase na promoção de parcerias público-privadas na criação de instâncias de participação popular na gestão escolar. Propõe, por fim, uma reflexão sobre a importância da população brasileira apropriar-se dos espaços de participação democrática, lutando por maiores investimentos na educação pública, enquanto que os educadores precisam resistir as reformas governamentais que desvalorizam o magistério e tiram o foco de uma educação para a transformação social.

### PALAVRAS-CHAVE

Gerencialismo. Terceira Via. Políticas Educacionais. Financiamento da Educação.

## ABSTRACT

The study in question discusses the need for school education to work in search, in addition to the vocational training required by the world of work, for a complete, omnilateral human formation, which should be aimed at the establishment of a society without class division. Following, the study presents the changes that have occurred in public management since the 1990s, since the adoption of the Managerialism model, as a school management proposal, based on a business administration model that aims to overcome the bureaucratic model. Thus, we analyze the political and economic situation of Brazil in the Temer government, discussing the influence of third way neoliberalism on public policies, specifically on educational policy. Thus, the emphasis is placed on the promotion of public-private partnerships in the creation of instances of popular participation in school management. Finally, it proposes a reflection on the importance of the Brazilian population appropriating the spaces of democratic participation, fighting for greater investments in public education, while educators need to resist government reforms that devalue the teaching profession and take away the focus of an education for social transformation.

## KEYWORDS

Managerialism. Third Track. Educational policies. Financing of education.

## RESUMEN

El estudio en cuestión analiza la necesidad de que la educación escolar trabaje en la búsqueda, además de la formación profesional requerida por el mundo del trabajo, para una formación humana completa y omnilateral, que debe estar dirigida al establecimiento de una sociedad sin división de clases. A continuación, el estudio presenta los cambios que se han producido en la gestión pública desde la década de 1990, desde la adopción del modelo de gerencialismo, como una propuesta de gestión escolar, basada en un modelo de administración de empresas que tiene como objetivo superar el modelo burocrático. Por lo tanto, analizamos la situación política y económica de Brasil en el gobierno de Temer, discutiendo la influencia del neoliberalismo de tercera vía en las políticas públicas, específicamente en la política educativa. Por lo tanto, se hace hincapié en la promoción de asociaciones público-privadas en la creación de instancias de participación popular en la gestión escolar. Finalmente, propone una reflexión sobre la importancia de que la población brasileña se apropie de los espacios de participación democrática, luche por mayores inversiones en educación pública, mientras que los educadores deben resistir las reformas gubernamentales que devalúan la profesión docente y eliminan el foco de una educación. para la transformación social.

## PALABRAS-CLAVE

Gerencialismo. Tercera vía. Políticas educativas. Financiación de la educación.

### 1 INTRODUÇÃO

O artigo propõe-se a discutir a necessidade da educação escolar trabalhar em busca, além da formação profissional exigida pelo mundo do trabalho, de uma formação humana completa, *omnilateral*, a qual deve ser almejada para o estabelecimento de uma sociedade sem divisão de classes. Para tanto, são apresentadas as mudanças ocorridas na gestão pública desde a década de 1990, a partir da adoção do modelo do Gerencialismo, como proposta de gestão escolar, baseado em um modelo empresarial de administração que pretende superar o modelo burocrático.

Contudo, analisa-se o papel da educação na organização social capitalista, tendo em vista que tal afirmação está inerente à construção de uma prática educativa segundo o modelo de cidadão, que precisa formar para dar continuidade a sua organização econômica. Sendo assim, pode-se condicionar que com o surgimento da industrialização e os demais meios de produção capitalista no século XVIII que segue em expansão até os dias atuais, a divisão do trabalho exige cada dia mais formações profissionais específicas.

Neste contexto, a educação formal destaca-se como importante instrumento de doutrinação ideológica da concepção burguesa de “cidadão”. Nesse sentido, a escola se fortalece em sua finalidade de promover “o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º. Lei 9.394/1996). No sistema capitalista de acumulação, este modelo de cidadão diz respeito não só a formação profissional e acadêmica, mas também a um modo de vida, de valores e de compreensão de mundo.

Nesse sentido, os estudos de Dias (1997) contribuem para destacar que o capitalismo criou o modelo do indivíduo – cidadão e o horizonte ideológico da sociedade mercantil, negando a identidade e os valores e os saberes da classe trabalhadora, com foco na individualização dos sujeitos, tudo depende da capacidade de cada um. Com um discurso de cidadania democrática onde todos possuem a liberdade de adquirir bens e sucesso financeiro, questiona-se o fundamento desta suposta igualdade cidadã que se apresenta problemática.

Desta forma, busca-se esclarecer que para a classe trabalhadora, “a concepção burguesa de cidadania não pode ser a sua, porque ela é negadora da sua possibilidade de liberdade” (DIAS, 1997, p. 63) e, portanto, buscar a autonomia enquanto projeto ideológico seria elemento fundamental para a criação de uma vontade coletiva nacional-popular (DIAS, 1997).

Esta formação humana produz o desenvolvimento de uma autonomia crítica do educando e leva o homem a compreender sua história e os fundamentos dos conhecimentos aprendidos na escola, contribuindo principalmente para a emancipação dos filhos da classe trabalhadora. Esta formação passa necessariamente pelos bancos das instituições de ensino, pela formação de educadores e pelo

currículo escolar. Segundo Moreira e Silva (1994) é fundamental que os educadores compreendam o papel do currículo no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, o artigo propicia uma análise acerca da importância da promoção de parcerias público-privadas na criação de instâncias de participação popular na gestão escolar, oportunizando uma reflexão sobre a importância da população brasileira apropriar-se dos espaços de participação democrática, justamente pelas lutas por maiores investimentos na educação pública, tendo sempre como intensa busca uma educação para a transformação social.

## 2 NEOLIBERALISMO E TERCEIRA VIA

Laval (2004) faz uma crítica sobre o fenômeno fortalecido pelo movimento neoliberal da escola ser vista como um produto de mercado, a “boa educação” possível de comercialização, como um serviço público terceirizado. Conforme Laval (2004), a ideologia do livre mercado tomou força na década de 1980 nos Estados Unidos e na Inglaterra, para espalhar-se pelo mundo. O objetivo é que as escolas se transformem em empresas com fins lucrativos e não seja mais uma ação onerosa para o Estado, de forma que os pais podem escolher e pagar (vouchers) pelas escolas públicas ou privadas, o que cria uma competição e mercado que acaba por estimular que as escolas tenham os melhores professores, os melhores programas educativos e melhor infraestrutura para atrair mais clientes.

A experiência do Chile demonstrou que o sistema de bônus de forma negativa reforçou a segregação social, pois as famílias das classes sociais média e alta utilizavam seus *vouchers* nas escolas privadas, complementando os custos enquanto os mais pobres entravam nas piores escolas.

Em relação à crítica de Laval (2004) para este modelo de educação, podemos parafrasear o posicionamento de Lionel Jospin (1991 apud LAVAL, 2004, p. 90), esta visão mercantilista da educação corre o risco de esquecer os princípios fundamentais da missão da escola. É necessário investir na educação pública, possibilitando acesso à uma educação de qualidade, também, para as famílias das classes trabalhadoras, uma educação que trabalhe em função da formação do senso crítico, da autonomia e da humanização do cidadão.

No artigo *Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação*, Groppo e Martins (2008) apresentam uma análise da Teoria de Estruturação de Giddens e proposta política-ideológica chamada Terceira Via, discurso do governo inglês de Tony Blair, Bill Clinton nos EUA e Fernando Henrique Cardoso no Brasil, tendo como representante o ministro Bresser Pereira. Conforme os autores, a Terceira Via, diferente do neoliberalismo ortodoxo, é uma nova versão amenizada do neoliberalismo.

Diferente do Estado de Bem-Estar, na Terceira Via, “há um aspecto ‘político’, ‘repolitizador’ [...] de estimular os indivíduos a agirem antes e independente do Estado diante de problemas socioeconômicos cuja resolução pode estar ao seu alcance” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 228).

Na perspectiva educacional da Terceira Via, para alcançar os objetivos da sociedade capitalista, é necessário investir em capital humano, criando, via educação, um cidadão empreendedor, autônomo, articulado, que possui uma personalidade realista e capaz de adaptar-se rapidamente as

mudanças na sociedade globalizada. Por isso a educação e o treinamento são como um “mantra” para o programa da Terceira Via.

Para Peroni (2010), tanto o Neoliberalismo quanto a Terceira Via, têm interesse em formar capital humano por meio da educação pública. A diferença é que no Neoliberalismo é importante a privatização do direito, pois considerada a democracia prejudicial aos interesses do mercado e para a Terceira Via a democracia deve ser fortalecida para realizar parceria com o terceiro setor, tirando do Estado a responsabilidade do financiamento da educação.

A Terceira Via representa uma estratégia do pensamento burguês que responsabiliza o cidadão pelo fato de conquistar ou não seu sucesso social e econômico, deixando marginalizados aqueles que não tiveram oportunidades iguais e não se dispõe a atender a vulnerabilidade social que muitas famílias no Brasil e no mundo se encontram atualmente. A educação que contribui para uma formação cidadã, não pode ter como fundamento a teoria das competências e da concorrência, da ideia de que vençam os mais espertos.

### 3 GERENCIALISMO: UM MODELO EMPRESARIAL PARA A GESTÃO ESCOLAR

Conforme Araujo e Castro (2011), as mudanças ocorridas na gestão pública a partir da década de 1990, teve início na década de 1970, como tentativa de superar um modelo de organização econômica do taylorismo/fordismo, na tentativa de implementar um novo modelo de reorganização do capital, denominado “modelo de acumulação flexível” que prega uma nova estratégia de organização administrativa, baseada na eficiência, eficácia e produtividade. No olhar do Gerencialismo, a gestão pública passa a ser descentralizada, com ênfase nas parcerias com o setor privado e aberta para a participação da sociedade, como ênfase no aspecto gerencial, que vê os usuários do sistema como clientes que necessitam ser satisfeitos.

Para Araujo e Castro (2011) este novo modelo se contrapõe ao modelo do Estado do bem-estar social e principalmente na gestão educacional. Em 1983 se espalha nos EUA e em países do leste Europeu, para depois alcançar os países em desenvolvimento, abordando temas como *empowerment* (empoderamento) e *accountability* (responsabilização).

O empoderamento (*empowerment*), diz respeito ao poder de decisão ou autonomia concedida ao cidadão para participar, planejar, escolher, fiscalizar e avaliar as políticas públicas. O termo empoderamento caminha lado a lado com a responsabilização e diz respeito a criação de instâncias de participação popular na gestão escolar:

Nessa lógica, as estratégias de empoderamento que acontecem na escola, como exemplo, os Grêmios estudantis, os Conselhos de Classe, os Conselhos escolares, as Assembleias gerais, as eleições para diretores e o planejamento estratégico servem muito mais para legitimar as ações voltadas para implementação da cultura organizacional gerencialista do que para fazer com que as pessoas possam participar, democraticamente, com poderes de decisão sobre os rumos da escola. (ARAUJO; CASTRO, 2011, p. 93).

Já a denominação “responsabilização” deriva da tradução para o português do vocábulo de origem anglo-saxônica *accountability*. As políticas de *accountability* foram adotadas primeiramente na Grã-Bretanha, em 1986 e se propagaram para os Estados Unidos, países do Leste Europeu e na sequência para países em desenvolvimento (ARAUJO; CASTRO, 2011). De forma genérica, pode-se definir *accountability* como a responsabilidade do gestor na prestação de contas de suas ações, para maior eficiência e dinamização das ações dos agentes públicos, de forma a otimizar o acesso dos cidadãos com ampla transparência e desresponsabilizar o Estado de suas atribuições como provedor nas necessidades sociais da população.

O Gerencialismo configura-se como um modelo empresarial para a gestão escolar. Conforme Freitas (2012), este movimento é incentivado pelos reformadores empresariais da educação (Corporate reformers) que é representado por um grupo de políticos, mídias, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas que partilham da mesma ideia de que para se consertar a educação americana, a privatização do ensino é a resposta.

No Brasil, como movimento semelhante, existe o Programa Todos Pela Educação, que em 2012 era coordenado por Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau. Freitas (2012) relata como vários representantes de grandes empresas no Brasil estão participando de secretarias e cargos de confiança no governo federal, além de Conselhos Nacionais que são esferas governamentais participativas que detém de poder de decisão para criação, reorganização ou extinção de políticas públicas.

Para Freitas (2012), a proposta dos reformadores empresariais está pautada em ciências como psicologia behaviorista, ciências da informação e neurociência e com base nestes estudos, cria uma “cultura de auditoria”, que segundo Taubman (2009, p. 108 apud FREITAS, 2012, p. 382) “refere-se à emergência de sistemas de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle”. Freitas (2012) denomina esta formulação das questões educacionais ligadas à um modelo de gerencialismo empresarial como “neotecnicismo” que se estrutura em torno da responsabilização, a meritocracia e a privatização.

Em relação a esta participação democrática, o Brasil vive um problema histórico, pois segundo Araujo e Castro (2011), não existe no país uma cultura de participação, de lutas e conquistas provenientes da organização popular e os brasileiros preferem esperar que os governantes defendam seus interesses. Diante deste desinteresse de participação, os órgãos colegiados acabam sendo preenchidos por conselheiros indicados pelos gestores que já possuem seu posicionamento político favorável aos interesses empresariais e econômicos do capitalismo. Outro fator crítico neste modelo gerencial que seleciona a participação popular, é que termos como descentralização, autonomia e participação vão ganhando novos significados, mais voltados para a defesa dos interesses da elite e esvaziando-se de seu sentido político e democrático, acabando com os espaços de debate e conflitos de interesses.

Para Araujo e Castro (2011), o modelo gerencial na gestão educacional ainda não superou o burocrático, implementando sim um modelo de burocracia flexível. O modelo gerencial com foco em resultados, tem como problema de ordem política o fato da culpabilização do indivíduo pelos seus fracassos e não atendimento as demandas sociais educativas da classe trabalhadora. Conforme Freitas (2012) o Estado é o responsável por garantir uma educação e qualidade para todos e este caminhar em rumo a gestão das escolas públicas por empresas privadas coloca em risco a noção de democracia no país.

## 4 ACCOUNTABILITY E A RESPONSABILIZAÇÃO PELOS RESULTADOS, EFICÁCIA E EFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em relação à gestão da educação pública, como no caso dos Institutos Federais, quando se refere ao termo *accountability*, a responsabilização não aponta somente para a prestação de contas financeiras da gestão, mas pede resultados de eficiência e eficácia nos índices de abertura de vagas, matrículas, aprovação e evasão dos estudantes.

Uma das formas de avaliação e responsabilização por resultados, que o MEC estabeleceu com os Institutos Federais, está especificada no Termo de Acordos e Metas (TAM), realizado entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e o Instituto Federal do Paraná (IFPR), em julho de 2010. Conforme o TAM, os Institutos Federais têm o compromisso de implantar novas unidades e trabalhar com programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia, a economicidade e a efetividade dos recursos públicos investidos.

O TAM estabelece 19 metas para o IFPR tendo como marco para curto prazo, 2013, médio prazo, 2016 e longo prazo 2022. As metas relacionam-se com o aumento do número de matrículas; diminuição da evasão e reprovação; oferta de programas de inclusão; projetos de formação e capacitação docente e tecnologia aplicada à informatização e segurança das informações. O TAM faz a seguinte definição: Índice de eficiência – relação ingresso/aluno – este indicador permite que se calcule, para um determinado período, a relação entre as matrículas ingressantes e o total de matrículas ativas no mesmo período. Neste item, o TAM propõe as metas de 75% para o ano de 2013 e 90% para 2016. No que tange ao índice de eficácia – relação concluintes/aluno – o indicador permite que se calcule, para um determinado período, a relação entre as matrículas ativas e o total de alunos que concluíram o ano escolar. Neste item, o TAM propõe as metas de 70% para o ano de 2013 e 80% para 2016.

Diante das metas do TAM, o MEC/SETEC, além de se comprometer em acompanhar, supervisionar e fiscalizar o cumprimento das metas, também se responsabiliza em viabilizar recursos financeiros e humanos para que o Instituto Federal cumpra seus objetivos.

A cláusula oitava do TAM trata sobre os efeitos do descumprimento do acordo, sendo:

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA – suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA – o Instituto ficará desobrigado ao cumprimento estrito das metas acordadas caso haja descumprimento por parte do MEC das suas obrigações pactuadas neste acordo. (IFPR /SETEC, 2010).

Diante da leitura das cláusulas citadas, é possível verificar que a responsabilização por resultados estabelecidos neste acordo não inclui reforços positivos por alcance ou superação das metas, mas sim consequências punitivas de suspensão de repasse financeiro ao Instituto Federal.

Outra forma que o governo utiliza para cobrar resultados gerenciais dos Institutos Federais, é por meio do conceito de aluno-equivalente:

[...] utilizado para o acompanhamento dos percentuais mínimos de oferta de cursos técnicos e de formação de professores, previstos em lei, e da relação do número de alunos por professor, estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE).

O aluno-equivalente é aplicado a todos os cursos, desde a qualificação profissional até a pós-graduação. São consideradas a carga horária e o grau de complexidade dos cursos, especialmente a exigência de aulas práticas com divisão de turma.

O conceito de aluno-equivalente está articulado ao cumprimento da Relação Aluno-Professor (RAP) de 20 para 1, prevista no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13005/14. Isto significa que para alcançar a meta do MEC, as instituições deverão atender 20 alunos-equivalentes, entre cursos técnicos e de qualificação profissional para cada professor contratado.

Conforme o Ministério da Educação, “a medida busca contribuir para o aprimoramento dos instrumentos de gestão, indicadores e desenvolvimento das instituições, além de promover maior transparência dos resultados apresentados pelas instituições para a sociedade”.

## 5 O DESENVIMENTO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Desde a criação dos Institutos Federais em 2008 o investimento na Rede Federal foi considerável, alcançando seu grande auge no ano de 2010. Neste período de “vacas gordas” a Rede Federal passou de 140 escolas técnicas em 2002, atendendo 119 municípios, para 644 campus espalhados em 568 municípios brasileiros em 2017, contabilizando mais de um milhão de matrículas em cursos de ensino médio até a pós-graduação e cerca de 60 mil servidores (professores e técnico-administrativos). A partir de então, principalmente após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2015-2016), os cortes que giram em torno de 40% de contingenciamento dos orçamentos anuais das instituições, além da suspensão dos concursos públicos, ameaçam a continuação das atividades dos Institutos, principalmente nos campi menores e localizados em regiões menos favorecidas.

O valor anual mínimo por aluno da Educação Básica estimado pelo MEC para investimento em 2017 foi de R\$ 2.875,03 enquanto que um estudante da Rede Federal custa em torno de R\$ 3.700,00 (sem somar a remuneração de pessoal), valor este em declínio desde 2016 devido ao contingenciamento de recursos realizado pelo governo federal com vistas a reduzir o déficit orçamentário vigente.

Reduzir de forma drástica o investimento nos Institutos Federais por mais 20 anos como se propõe na Emenda Constitucional nº 95/16, é condicionar ao fracasso os 644 campus espalhados pelo Brasil. Uma saída que o governo federal tem cogitado é a parceria público-privada, em especial com o Sistema S, para que os IF sobrevivam à crise econômica, reforçando a teoria da política de Terceira Via e do Gerencialismo.

Um exemplo de que o investimento em educação pública culmina em bons resultados é verificado nas notas dos estudantes do ensino médio da Rede Federal em exames como Exame Nacional do



Ensino Médio (ENEM) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ENEM de 2014, enquanto a média nacional no exame foi 517,6, a dos IF se manteve em 561,5 pontos. Em 2015, das 100 escolas com maior nota média, 97 eram privadas e 3 federais. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015, se fosse um país, a Rede Federal teria ficado na 11ª colocação, à frente de países como Coreia do Sul, Estados Unidos e Alemanha.

De acordo com as notas do PISA de 2015, se os Institutos Federais representassem um país a parte, eles ocupariam a 11ª posição no ranking em ciências, frente de Coreia do Sul, Estados Unidos e Alemanha. Em leitura, seriam o segundo colocado entre 71 países. Se a educação faz parte de um projeto cidadão autônomo e de sociedade tecnológica, inovadora, empreendedora e competitiva, como alcançar avanços científicos sem investimento financeiro?

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E assim caminha o Brasil em tempos de crise. Tempos em que a nação brasileira não tem coragem de atravessar “uma ponte para futuro”, diante do medo e da incerteza do que os aguarda do outro lado da ponte.

Ao lado de tamanha crise econômica e de sustentação da hegemonia política vigente, o Brasil ainda precisa tratar com a corrupção, que parece contar como pontuação no currículo daqueles que almejam cargos políticos. Ao contrário do “germe da educação do futuro” que espera o marxismo, o Brasil espalha “o germe da corrupção futura”. Como bem apresentado no discurso de Cidinha Campos na Câmara do Deputados, em seu mandato como deputado federal em 2010, ao longo dos anos, com tamanha impunidade para os crimes políticos, a corrupção está entrando no DNA do brasileiro e precisamos mudar este quadro.

É urgente uma reforma legislativa, constitucional e judiciária, para reverter este quadro do conformismo do brasileiro com a corrupção, da crença de que “sem roubar os cofres públicos não se pode fazer política”, ou que “político bom, rouba mas faz”, da compra e venda fácil de votos eleitorais. É preciso acabar com tantas regalias que cercam os governantes e aplicar penalizações mais severas que sejam exemplos de que “a improbidade administrativa não compensa”.

Mas a cura da crise de caráter, da ética e da moral dos agentes públicos, passa necessariamente pela educação, desde a base escolar, na elaboração de um currículo voltado para uma formação humana, que exige a participação ativa dos cidadãos, dispensando a inércia e o conformismo, o que não agrada a cidadania burguesa (DIAS, 1997). Desse modo, ainda na perspectiva de Dias (1997), torna-se cada vez mais necessária a organização dos movimentos sociais para construir uma hegemonia das classes trabalhadoras, ainda que seja no campo estatal vigente do capitalismo.

A população brasileira precisa abandonar o conformismo e apropriar-se dos espaços de participação democrática, lutando por maiores investimentos na educação pública, enquanto que os educadores precisam resistir as reformas governamentais que desvalorizam o magistério e tiram o foco de uma educação para a transformação social. É preciso investir para melhorar e sem pressão da massa

popular, exigindo compromisso do poder público com o investimento e implementação de políticas públicas para qualidade da formação escolar, os avanços ficarão apenas no mundo das ideias.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Suêldes; CASTRO, Alda Maria D. Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC define conceito de aluno equivalente para os Institutos Federais**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/noticias/806-mec-define-conceito-de-aluno-equivalente-para-os-institutos-federais>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#art1). Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 818**, de 13 de agosto de 2015. Disponível em: [http://redefederal.mec.gov.br/images/stories/pdf/port\\_818.pdf](http://redefederal.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_818.pdf). Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: ago. 2018.

CAMPOS, Cidinha. **Discurso na Câmara dos Deputados**. Brasília, DF, 24 mar. 2010. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=q21rM03\\_R18](https://www.youtube.com/watch?v=q21rM03_R18). Acesso em: 18 ago. 2017.

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico**. Disponível em: [http://portal.conif.org.br/index.php?option=com\\_sppagebuilder&view=page&id=11&Itemid=552&lang=br](http://portal.conif.org.br/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=11&Itemid=552&lang=br). Acesso em: 16 ago. 2017.

DIAS, Edmundo Fernandes. **A liberdade (im)possível na ordem do capital**: Reestruturação produtiva e passivização. Campinas: IFCH, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.

**Educ. Soc. Campinas**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE**, v. 24, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2008.

IFPR – Instituto Federal do Paraná / SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

**Termo de acordos e metas**, de 15 de julho de 2010. Documentos internos da Direção Geral do Campus Ivaiporã, 2017.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. **Série “Orçamento”**: entenda a distribuição orçamentária na Rede Federal. Disponível em:

<http://www.ifsc.edu.br/institucional/6210-serie-orcamento-entenda-a-distribuicao-orcamentaria-na-rede-federal>. Acesso em : dez. 2018.

LAVAL, Christian. A grande onda neoliberal. *In*: **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004. p. 89-108.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.

**Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 9, n. 40, p. 215-227, maio/ago. 2010.

PORTAL da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico**. Disponível em: [http:// redefederal.mec.gov.br/historico](http://redefederal.mec.gov.br/historico). Acesso em: 14 dez. 2018.

PROIFES. **Expansão e funcionamento das IFES estão ameaçados por cortes orçamentários, afirmam Conif e Andifes**. Disponível em: <http://www.proifes.org.br/noticias-proifes/expansao-e-funcionamento-das-ifes-estao-ameacados-por-cortes-orcamentarios-afirmam-conif-e-andifes/>. Acesso em: 20 ago. 2018

SILVA, Thamires Olimpia. Operação Lava Jato. **Brasil Escola**. Disponível em

<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/operacao-lava-jato.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

---

**Recebido em:** 10 de Janeiro de 2020

**Avaliado em:** 28 de Março de 2020

**Aceito em:** 10 de Agosto de 2021

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

1 Mestre em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (2015); Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Graduada em Pedagogia pela Rede Gonzaga de Ensino Superior (2009); Diretora de Pesquisa na Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação – IFPR; Vice-presidente do Conselho Paranaense de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação – CPPG; Coordena o Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC no CNPq – IFPR. Servidora do Instituto Federal do Paraná – IFPR, desde 2013.  
E-mail: [tatiana.silva@ifpr.edu.br](mailto:tatiana.silva@ifpr.edu.br)

2 Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM-SP; Pós-doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação (linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia) na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e em Didática no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP-Assis; Professor Pesquisador Permanente do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná – UFPA. E-mail: [eduardofonca@gmail.com](mailto:eduardofonca@gmail.com)



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

