

**A construção das políticas educacionais no Brasil****The construction of educational policies in Brazil**

DOI:10.34117/bjdv6n7-297

Recebimento dos originais: 10/06/2020

Aceitação para publicação: 13/07/2020

**Paola Gianotto Braga**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Bolsista da CAPES  
E-mail: pgpsico@hotmail.com

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo geral, debater de maneira conceitual sobre a construção de políticas educacionais no Brasil. A justificativa para a escolha do tema paira sobre sua contemporaneidade, além da expectativa de contribuir para o âmbito acadêmico. O método de pesquisa empreendido segue natureza qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica. Dentre os principais achados, foi possível concluir que com o avanço de concepções neoliberais no processo de construção de políticas educacionais, considerar o materialismo histórico-dialético se torna uma perspectiva metodológica valiosa ao desenvolvimento dessa natureza de pesquisa. Com base no pensamento marxista é possível compreender que ocorre uma mudança crucial na interpretação de fenômenos sociais, bem como um referencial revolucionário e transformador no campo da educação.

**Palavras-chave:** Política educacional, Educação, História da educação

**ABSTRACT**

This article aims to debate in a conceptual way about the construction of educational policies in Brazil. The justification for choosing the theme hangs on its contemporaneity, in addition to the expectation of contributing to the academic scope. The research method undertaken follows a qualitative nature, with bibliographic research. Among the main findings, it was possible to conclude that with the advancement of neoliberal conceptions in the process of building educational policies, considering historical-dialectical materialism becomes a valuable methodological perspective for the development of this nature of research. Based on Marxist thinking, it is possible to understand that there is a crucial change in the interpretation of social phenomena, as well as a revolutionary and transformational reference in the field of education.

**Keywords:** Educational policy, Education, History of education

**1 INTRODUÇÃO**

Quando se observa estudos que investigam as políticas de educação nos países periféricos da América Latina e no Brasil, em particular, é possível notar as estratégias políticas e ideológicas que são impostas aos sistemas de ensino de tais países, por parte dos organismos internacionais, conforme os governos nacionais. Essas imposições se mantêm ao longo da história sendo, na contemporaneidade, consolidadas por governos dos países do denominado “capitalismo periférico”.

Há, nesse bojo, um estreitamento da relação do Estado aos interesses de grupos privados, consolidando-se as políticas públicas assistencialistas. Nesse contexto, se delimita a tendência de reforma da educação distanciando-se do ideal socialista, que comunga com um imperialismo econômico cumprindo a natureza de reforma do ensino brasileiro na primeira década do século XXI.

## **2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONCEPÇÃO MARXISTA**

Marx (2008) parte de uma ideia sobre o capital, que permite entender que as mesmas condições que podem gerar riqueza para a burguesia, podem gerar a miséria e, em condições semelhantes, se processa pelo desenvolvimento de forças produtivas, desenvolvendo ainda uma força de repressão em que as condições apenas gerarão a riqueza burguesa, eliminando, de forma continuada, os membros que ocupam essa classe e formando um proletariado cada vez maior.

Esses processos se intensificam ao mesmo tempo em que há o desenvolvimento da forma de produção exclusivamente capitalista, isto é, aquela em que, na forma de grande indústria, trata de intensificar a vigência e capilaridade de suas leis, fazendo com que ocorra um intenso pauperismo no século XIX. Reside aí o marco histórico que representa o conjunto de fenômenos que, incluindo o pauperismo e reproduções para além dele, apresenta-se como a gênese da questão social.

Conforme Marx (2008), além de socialmente produzida, a escassez que encaminha ao pauperismo, não consiste em uma expressão solitária da questão social. Mas sim, é outra de suas características específicas no âmbito da sociedade burguesa, se encontrando relacionada intrinsecamente com os desdobramentos sociopolíticos. Dessa forma, a escassez se reproduz nos marcos capitalistas, resultando da forma como são determinadas as relações sociais de produção.

Estanque (2006) entende que, no bojo dessa denominada “questão social” que Marx coloca, encontra-se um debate que é central à discussão política ocidental que foi iniciada no século XIX e se estende desde então. Uma temática que se encontra no cerne do próprio surgimento das ciências sociais e que encontrou, no triunfo do capitalismo e da revolução industrial, suas principais problemáticas, tais como doenças laborais e problemas econômicos que se muniram de significado político intrinsecamente atrelado ao protagonismo do movimento operário.

Conforme o autor, houve um papel determinante da conflitualidade social e do sindicalismo na luta árdua e prolongada pela concepção de democracias constitucionais na Europa. Se tornam conhecidos os elevados custos suportados por classes operárias a fim de atingir um modelo com base em um contrato social e em direitos de cidadania. Dessa forma:

Muito embora as velhas bandeiras iluministas, a liberdade, igualdade e fraternidade, se tenham debatido com tremendas dificuldades e não obstante a promessa de uma “sociedade justa”, fundada nesses valores, estar por cumprir, pode dizer-se que as lutas sociais que atravessaram a Europa desde a Revolução Francesa não foram em vão. O progressivo

reconhecimento dos direitos cívicos e políticos traduziu-se na forma das democracias liberais modernas e, sobretudo na afirmação do modelo do Estado Providência, após a II Guerra Mundial, na realização de um fantástico conjunto de direitos que beneficiaram amplamente as classes mais desfavorecidas dos países ocidentais (ESTANQUE, 2006, p. 77).

O autor prossegue dizendo que, todavia, o período de crescimento econômico acelerado, o progresso técnico e até mesmo a euforia que envolve a ideia de desenvolvimento social irreversível, marcante tanto à Europa quanto ao mundo ocidental em meados do século XIX, foi algo de curta duração. Pois, nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1980, houve um esgotamento da antiga relação salarial fordista, fazendo com que o Estado-providência entrasse em crise, ao passo em que o modelo social europeu ficasse à beira de colapsar.

As políticas sociais referem-se às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, direcionadas, inicialmente, à redistribuição dos benefícios sociais que visam à redução de desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido, entende-se a educação como uma política pública social, de corte social, de responsabilidade do Estado – não sendo somente pensada por seus organismos (HOFLING, 2001).

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. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HOFLING, 2001, p. 31).

Por conseguinte, Azevedo (2004) refere à política educacional, como uma política social, uma vez que esta configura a solidez da intervenção do Estado no tipo de sociedade que se busca reproduzir e implantar.

A política educacional definida como policy – programa de ação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasma as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois, é ter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação [...] (AZEVEDO, 2004, p. 9).

Saviani (2014) aponta que a pedagogia histórico-crítica surge no início da década de 1980 a fim de ser uma resposta à ampla necessidade percebida entre os educadores brasileiros de superar os limites, tanto de pedagogias não-críticas, representadas pela condição tradicional, escolanovista e tecnicista, quanto de perspectivas crítico-reprodutivas, expressadas por meio da teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na da escola dualista. O autor busca então aproximar sua elucidação dos elementos históricos, teóricos e práticos dessa pedagogia

que denomina de histórico-crítica, assim como coloca alguns desafios ao desenvolvimento dela. Sobre isso, comenta:

A fundamentação teórica da pedagogia-histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2011<sup>a</sup>, p. 422).

Mazzotti (2001) explica que a educação escolar figura no posicionamento de Marx, atrelado ao seu posicionamento sobre a regulamentação do trabalho de mulheres, crianças e jovens. Tal regulamentação se apresentava, no século XIX, como um dos pontos críticos para a sobrevivência física da classe dos trabalhadores assalariados, que desenvolviam jornadas de doze a dezesseis horas de trabalho. Entre eles, crianças – muitas com três anos de idade – e jovens, além de mulheres.

Compondo esse período, Frigotto (2001) pontua:

É aqui que o abandono do conceito de qualificação e sua substituição pelo de competência entra com enorme força. O tradicional conceito de qualificação, implicando escolarização formal, supondo anos de escolaridade previamente determinados em seu conteúdo, bem como os correspondentes diplomas, tem uma relação direta com o assalariamento e a sociedade industrial [...] (FRIGOTTO, 2001, p. 60).

Esses trabalhadores eram considerados desqualificados, isto é, não profissionais, pois deles não se exigia treinamento prévio para o exercício do trabalho e, também por isso, eles não tinham qualquer tipo de proteção dos regulamentos que vigoravam à época. Sob tais circunstâncias se formou a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), cujo objetivo era de coordenar as ações políticas dos trabalhadores assalariados da Europa e outros países, considerando a regulamentação do trabalho como um de seus pontos centrais.

Em síntese, Mazzotti (2001) aponta que as medidas legais reclamadas pela AIT, como o direito das crianças e jovens de ambos os sexos, abarcavam os filhos dos trabalhadores assalariados, como: regulamentação do trabalho e escolarização. Quanto à educação escolar, inscrevia-se em um programa mais amplo de mudanças no modo de vida determinado pelo capitalismo e, portanto, se constituía como uma reivindicação a ser tomada do Estado burguês.

O autor comenta que a combinação de educação escolar e trabalho remuneração – o que passou a ser permitido a partir dos nove anos de idade – tinha como finalidade assegurar a

sobrevivência dos filhos e filhas dos trabalhadores, bem como de elevar a classe trabalhadora acima das demais classes sociais. Esse posicionamento que explicitou as investigações e reflexões de Marx sobre a economia política, entre as quais se encontram seus discursos em sessões do conselho geral da AIT, que serviram de base para as propostas de resoluções.

Ferreira Jr. e Bittar (2008) por sua vez, apontam que as ideias de Marx partem da premissa de que a educação toma como um de seus resultados, o processo de produção e reprodução dos conhecimentos relacionados às mediações necessárias à práxis resultante na humanização dos homens e, como consequência, o conhecimento clássico que fora acumulado historicamente pela humanidade. Esse que é tomado como meio essencial e predominante da ação educativa.

Dessa forma, o conhecimento humano – que engloba o científico, tecnológico e cultural – se forma como um elemento superestrutural composto em múltiplas e contraditórias relações sociais que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza durante o processo de realização de suas condições materiais e espirituais de existência. Nesse sentido, o conhecimento, como representação abstrata da realidade concreta do mundo, trata de expressar duas dimensões que compõem a prática social do homem, isto é, uma relação dialética entre teoria e prática.

Dessa forma, há uma conexão existente entre o conhecimento e as relações de produção material que são historicamente desenvolvidas por formações socioeconômicas. Todavia, o conhecimento, quando é gerado, reserva uma autonomia relativa em relação ao contexto histórico formador.

Ferreira Jr. e Bittar (2008) sintetizam que a educação não foi a temática central nas obras de Marx, mas faz parte de suas preocupações acerca da construção do homem plenamente desenvolvido em seus potenciais físicos e espirituais, não subjugado ao domínio do capital. Todavia, será o lócus de produção capitalista, isto é, a grande indústria, que permite com que formule sua teoria social a fim de promover a superação das condições que mutilavam e impediam a plena formação do homem.

Os autores explicam que foi na combinação entre escolaridade e trabalho que Marx formulou o centro de sua concepção educacional, isto é, a compreensão de que era possível, por meio da educação, atrelada à práxis social, formar o homem novo. Esse que seria consciente de suas potencialidades históricas e que, de maneira embrionária, se manifestava nos marcos da revolução industrial.

Saviani (2011<sup>b</sup>) entende que construir uma pedagogia inspirada no marxismo, envolve apreender a concepção de fundo – a ordem ontológica, epistemológica e metodológica – que trata de caracterizar o materialismo histórico. Com base nessa concepção, se trata de envolver, no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características e construindo suas diretrizes pedagógicas,

a fim de possibilitar a reorganização do trabalho educativo sobre os aspectos de finalidades e objetivos da educação, de instituições de formação, de agentes educativos, de conteúdos curriculares e de procedimentos pedagógico-didáticos que movem um novo *éthos* educativo direcionado à construção de uma nova sociedade, cultura, homem, etc.

O autor tenta aproximar-se nessa direção na formulação de sua proposta pedagógica histórico-crítica e, para tanto, recorre à teoria de Marx, sobretudo no que tange à diferença entre produção material e não material, considerando a caracterização na natureza e especificidade da educação. De forma semelhante, fala sobre o método da economia política na estruturação do método da pedagogia histórico-crítica, quando retirou o critério de cientificidade do método pedagógico proposto, favorecendo a concepção dialética da ciência, como explicita Marx no método da economia política.

Saviani (2011<sup>b</sup>) conclui que o movimento que vai da síncrese – visão caótica do todo – à síntese – rica totalidade de determinações e relações numerosas – pela mediação da análise – abstrações e determinações mais simples – se apresenta como uma orientação segura, tanto ao processo de descoberta de novos conhecimentos – na qualidade de método científico – quanto para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos – na qualidade de método de ensino.

### **3 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Fernandes e Gentilini (2014) explicam que, na América Latina, o planejamento educacional foi de relevante importância entre as décadas de 1960 e 1970, constituindo-se em uma ferramenta de intervenção governamental, que possibilitaria a coordenação dos esforços nacionais ao empreendimento do desenvolvimento econômico e da modernização das estruturas socioeconômicas, modelando-as conforme os países capitalistas desenvolvidos.

O planejamento educacional nesse período, se tornou uma consequência da abordagem econômica e instrumental, cuja finalidade estava baseada na necessidade de preparação de mão de obra, indispensável ao desenvolvimento capitalista. Com repercussão direta nas políticas públicas como um todo e, em particular nas políticas educacionais, a crise dos Estados capitalistas foi abordada ao longo dos anos 1980 e 1990, em eventos realizados por organismos internacionais.

Conforme Piana (2009) as políticas sociais no Brasil são intrinsecamente relacionadas às condições vivenciadas pelo país em níveis econômico, político e social. São encaradas como mecanismos de manutenção da força de trabalho em determinados momentos e, em outros, vistas como conquistas dos trabalhadores ou doação das elites dominantes, além de como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou de direitos do cidadão.

De maneira histórica, o estudo das políticas sociais deve ser caracterizado pela necessidade de pensamento das políticas sociais como concessões ou conquistas, na perspectiva marxista, partindo

de uma ótica de totalidade. As políticas sociais serão entendidas como resultado da dinâmica social, da inter-relação entre diversos atores, em seus distintos espaços e a partir dos diversos interesses e relações de força. Emergem enquanto instrumentos de legitimação e consolidação hegemônica que, de forma contraditória, se permeiam por conquistas da classe trabalhadora.

A política econômica e a política social estão relacionadas intrinsecamente com a evolução do capitalismo [...], fundamentando-se no desenvolvimento contraditório da história [...]. Tais políticas vinculam-se à acumulação capitalista e verifica-se, a partir daí, se respondem às necessidades sociais ou não, ou se é mera ilusão (PIANA, 2009, p. 23).

Silva et al. (2017) entendem que a convivência social demanda de instrumentos de proteção de direitos e de promoção da convivência harmoniosa entre os indivíduos em uma coletividade, além do reconhecimento territorial nacional diante de outros povos. Nessa perspectiva, o Estado é estruturado sob o fundamento de manter a coesão social, assegurando a propriedade privada e outros direitos coletivos – que conforme amadurece o Estado, faz emergir a ideia e a prática de um Estado para o bem-estar social, que busca a satisfação da população por meio de políticas públicas focadas e universais – buscando o tratamento isonômico dos iguais e desiguais, ao passo em que se desiguam de acordo com a formação histórica de cada sociedade.

Os autores explicam que no contexto latino-americano de políticas, existe uma indispensável ênfase nas políticas universais, como as de educação, por exemplo. Sem, contudo, deixar de direcionar esforços para o benefício de segmentos mais vulneráveis da população, especialmente quando são volumosos. Na tradição social-democrática europeia, o bem-estar é promovido por políticas públicas que reforçam o acesso à educação, saúde e previdência social.

Hofling (2001) aponta, por sua vez, que as políticas públicas podem ser encaradas na perspectiva do “Estado em ação”, o que significa que o Estado implementa projetos de governo por meio de programas, ações direcionadas a setores específicos da sociedade, etc., sem ser reduzido à burocracia pública, organismos estatais que formulam e implementam políticas públicas. Que, por sua vez, são encaradas como de responsabilidade estatal – tanto quanto à implementação, quanto à manutenção a partir de processos de tomada de decisões, que envolvem órgãos públicos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

As políticas sociais, nesse sentido, tratarão de ações determinantes ao padrão de proteção social que será implementado pelo Estado, destinadas, inicialmente, à redistribuição de benefícios sociais que objetivam reduzir as desigualdades estruturais que são produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Assim, entende-se que a educação é uma política pública de recorte social, portanto, de responsabilidade do Estado, mas, contudo, sem ser apenas pensada por seus organismos.

A autora entende que, no debate sobre políticas públicas, as clássicas formulações de Marx sobre o Estado e suas ações – que, em última instância seriam destinadas à garantia da produção e reprodução de condições favoráveis ao acúmulo de capital e desenvolvimento do capitalismo -, ao passo em que outras se desdobram em uma análise da autonomia e possibilidades de intervenção do Estado capitalista diante das reivindicações e demandas dos trabalhadores e dos setores, que não são beneficiados pelo desenvolvimento capitalista.

Costa (2017) aponta que, no Brasil, a educação enquanto direito social foi uma premissa da década de 1940, quando foi apresentada, por meio da declaração universal dos direitos humanos. Em tal documento, prescreveu-se que toda pessoa teria direito à instrução gratuita e obrigatória, especialmente para formação básica ou fundamental do cidadão. A democratização do ensino no Brasil, a partir de então, se torna um desafio como direito elementar, devendo ser exercido pelo Estado e se tornando uma norma de plena eficácia na prática.

Segundo o autor, os ideais de democratização da educação emergem, efetivamente no Brasil na constituição luso-brasileira de 1824, apresentando o direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Em 1827 a lei de 15 de outubro determinou que, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, deveriam ser instaladas escolas de “primeiras letras”, algo semelhante ao ensino fundamental. Contudo, mesmo com essa perspectiva ampla de formação à sociedade, na prática dessa época, tais políticas não foram efetivadas.

Assim, conforme Cerqueira et al. (2009) um dos principais reflexos da concepção de políticas educacionais no Brasil, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, que iniciou sua história desde a lei nº 4.024/61, ocasião em que propôs a oferta de uma equalização na educação pública, tornando-a um direito de todos. Essa LDB inicial passou por reformulações geradas por emendas e artigos, sendo, posteriormente reformada por meio das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, até chegar à sua mais conhecida e atual versão, conforme a Lei nº 9.394/96.

Os autores explicam que, mesmo após tantas reformulações, a política educacional se encontra sob a responsabilidade do Estado, quanto à formulação e sistematização do sistema de ensino, do conhecimento que reside no âmbito educacional, sendo a educação subordinada às delimitações do poder público, uma previsão constitucional. Explicam que a LDB de 1996 emerge da necessidade de adequar a educação aos novos parâmetros da legislação acarretada pela constituição de 1988, na tentativa de estabelecer um modelo de educação consoante à prometida realidade brasileira, isto é, de democracia.

Costa (2017) explica que, todavia, nem mesmo a constituição de 1988, encarada como a mais democrática do Brasil, foi capaz de promover a universalização da educação básica, ampliando-a ao acesso de todos, concebendo-a como a ideia de uma universalização progressiva do ensino



secundário. Para o autor, a LDB de 1996, inicialmente, não assumiu sequer o compromisso com a universalização da educação primária, mas, apenas ao longo do tempo e com mudanças de políticas públicas, planejamentos e investimentos em educação, por conseguinte, a perspectiva de ampliação da oferta educacional se tornou uma realidade.

No Brasil, conforme Fernandes e Gentilini (2014), fundamentalmente nesse período, dois entendimentos sobre alternativas para a crise foram delimitados, resultando de posturas antagônicas: a primeira calcada por organismos internacionais de financiamento, condicionando todas as decisões e reformas necessárias à resolução da crise fiscal do Estado a um contexto de austeridade; a segunda, presente em reivindicações de movimentos sociais, defendendo o fortalecimento da democracia como alternativa central para priorizar e definir políticas necessárias à superação desse problema.

O resultado dos intensos e amplos debates entre os setores da sociedade representantes desses posicionamentos, consubstanciou-se na constituição federal de 1988, em que os avanços em direitos sociais foram, de alguma forma, atenuados pela falta de regulamentação de premissas básicas e pelo engendramento de diversas emendas constitucionais – mais de 70 – que evidenciaram a fragilidade da estrutura política, econômica e social, bem como os conflitos de interesses e a fragmentação das ações do Estado no entorno das políticas públicas.

Como consequência, na educação, por exemplo, as bandeiras de luta de educadores em torno da participação dos processos de decisão, da gestão democrática e participativa foram incorporadas no texto da lei, mas instrumentalizadas com base em mecanismos e modelos da administração gerencial. Nesse processo, a descentralização tornou-se um dos principais aspectos da reforma que acometeu o Estado, sendo uma referência para a revisão do papel dos organismos de planificação e para a adequação de concepções e práticas de planejamento ao novo cenário político-institucional (FERNANDES; GENTILINI, 2014, p. 488).

Cardoso (2010) comenta que o neoliberalismo é contrário aos investimentos em políticas públicas, justificando seu posicionamento dizendo que elas não trazem lucros, mas, ao contrário, ampliam a burocracia e as despesas e, como consequência, podem gerar déficits públicos que culminam no aumento de carga tributária, algo nocivo à economia. Sobre a educação, as ideias neoliberais não são totalmente contrários à responsabilidade e investimento público, mas sim, enxergam na educação, um elemento valioso de redução da pobreza e, por efeito disso, como uma geradora de desenvolvimento econômico.

Todavia, somente o ensino básico, sacramentado no Brasil como ensino fundamental, seria, nessa premissa neoliberal, de responsabilidade de oferta do Estado, pois, considerando a perspectiva marxista, seria somente essa educação básica necessária para fomentar o instrumental de mão de obra necessária à produção capitalista. O distanciamento do poder público dos investimentos em educação

preconiza-se pela corrente neoliberal, visando favorecer estudantes sem recursos, por meio de empréstimos que deverão ser quitados após a formatura.

Conforme Cardoso (2010) esse processo se dá por meio “cupons”, conforme os programas estabelecidos, o que torna a educação cada vez mais suscetível às leis do mercado, cuja competitividade geraria uma boa qualidade de ensino que, por sua vez, geraria a escolha da melhor educação preferida. A crise de endividamento dos países da América Latina, incluindo o Brasil, acarretou problemas econômicos, desemprego, incapacidade de pagamento dos déficits públicos, pobreza, etc. Com vistas à reestruturação das economias desses países, intervenções de entidades mundiais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), devido aos métodos ortodoxos utilizados para conter investimentos em programas sociais, trataram de intensificar desigualdades nesses países.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por intermédio das pesquisas realizadas a fim de compor o presente trabalho, foi possível compreender que investigar a concepção de políticas educacionais demanda o desenvolvimento da capacidade de captar, analisar e entender, não somente o que é conservado, mas fundamentalmente o que é modificado e criado. O processo de mudança e criação ocorre em limites muito estreitos, considerando as condições estruturais de origem e desenvolvimento da sociedade brasileira. Esse processo requer um elevado nível de acuidade para captar tal movimento.

Na teoria de Marx, percebe-se a exigência de uma ruptura com o senso comum e o trilhar de um caminho do abstrato para o concreto. Demanda-se uma compreensão de que a leitura que faz da realidade social toma como premissa uma sociedade calcada na dominância do modo de produção capitalista.

#### **REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, J. L. de. *A educação como política pública*. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CARDOSO, Z. *Políticas e Reformas Educacionais no Contexto Neoliberal*. In: *Colloquium Humanarum*. 2010. p. 11-24.

CERQUEIRA, A. G. C.; et al. *A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira*. In: *Anais do Ciclo de Estudos Históricos UESC*. Santa Catarina, 2009.

COSTA, C. *Legislação educacional em foco: a lei nº 12.796/13: um marco no processo de universalização da educação no Brasil*. Jun. 2017. Disponível em: <<https://blog.grancursosonline.com.br/legislacao-educacional-em-foco-lei-n-12-79613-um-marco-no-processo-de-universalizacao-da-educacao-no-brasil/>>. Acesso em: maio 2018.

ESTANQUE, E. *A questão social e a democracia no início do século XXI: participação cívica, desigualdades sociais e sindicalismo*. Rev. Finisterra, vol. 55-56-57, Lisboa, 2006, p. 77-99.

FERNANDES, F. S.; GENTILINI, J. A. *Planejamento, políticas públicas e educação*. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 153, p. 486-492, 2014.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. *A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci*. Interface, comunicação saúde educação, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

FRIGOTTO, G. *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001

HOFLING, E. M. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2001, p. 30-41.

MARX, Karl. *O Capital*. Tradução e condensação de Gabriel Deville. 3. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2008 (Série Clássicos Edipro).

MAZZOTTI, T. B. *Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas*. Interface - Comunic, Saúde, Educ., nº 9, ago. 2001.

PIANA, M. C. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Ed. UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2011<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e pedagogia*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011<sup>b</sup>.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, A. G. F.; et al. *A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro*. REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan.-abr. 2017.