



Volume III, número 2, jul-dez, 2022, pág.227-250.

## A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: DA COLONIZAÇÃO INICIAL AO NEOCOLONIALISMO ATUAL E O PANORAMA DE RESULTADOS<sup>1</sup>

Adarlindo Vasconcelos da Silva Jr  
Edilan de Sant'Ana Quaresma  
Tânia Suely Azevedo Brasileiro

### Resumo

Este trabalho socializa a primeira parte da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada: O perfil do Egresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR na UFOPA e se coaduna com o Eixo Temático I: Formação Docente. O problema básico da pesquisa foi analisar como se deu o processo evolutivo da política educacional instituída no Brasil, desde as primeiras tentativas de intervenção estatal dos colonizadores na organização educacional brasileira até a nova forma de colonização impulsionada pelas políticas de influências dos organismos internacionais sobre as esferas nacionais de governo, as quais têm relevância e impacto significativos nos direcionamentos da política educacional brasileira. Nosso objetivo neste recorte foi compreender a evolução da política educacional no Brasil, resgatando suas principais características e as consequências para o Brasil decorrentes desse processo evolutivo histórico. A metodologia empregada foi revisão da literatura, com análise descritiva e abordagem quanti-qualitativa dos dados publicados sobre políticas educacionais no Brasil, obtida a partir da técnica de Análise de Conteúdos, de Bardin (2016), e da Triangulação Interativa de Dados, de Denzin e Lincoln (2006). Conclui que o significado cronológico de cada fato ocorrido na história da educação brasileira teve influência decisiva nos delineamentos quanto aos resultados dessas políticas de intervenção sobre as políticas públicas de educação do passado e do presente, e que, se nada for feito para melhorá-las, também terá implicações no futuro.

**Palavras-chave:** Política educacional. Colonização. Neocolonialismo.

---

1 Apresentado no formato Comunicação Oral no IX ENFORSUP-Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior/IV INTERFOR-Encontro Internacional sobre a Formação Docente para a Educação Superior e Básica – ANO 2021 – UFOPA/Santarém – PA - BRA.



## **EDUCATIONAL POLICY IN BRAZIL: From Initial Colonization to Current Neocolonialism and the Overview of Results**

### **Abstract**

This work presents the first part of the master's dissertation research entitled: The profile of the Graduate in the Degree in Pedagogy/PARFOR at UFOPA and is in line with Thematic Axis I: Teacher Training. The basic problem of the research was to analyze how the evolutionary process of the educational policy instituted in Brazil took place, from the first attempts at state intervention by the colonizers in the Brazilian educational organization to the new form of colonization driven by the policies of influence of international organizations on the spheres governments, which have significant relevance and impact on the directions of Brazilian educational policy. Our objective in this excerpt was to understand the evolution of educational policy in Brazil, rescuing its main characteristics and the consequences for Brazil arising from this historical evolutionary process. The methodology used was a literature review, with descriptive analysis and a quantitative-qualitative approach of published data on educational policies in Brazil, obtained from the Content Analysis technique, by Bardin (2016), and the Interactive Data Triangulation, by Denzin and Lincoln (2006). It concludes that the chronological meaning of each fact that occurred in the history of Brazilian education had a decisive influence on the design of the results of these intervention policies on public education policies in the past and present, and that, if nothing is done to improve them, it will also have implications for the future.

Keywords: Educational policy. Colonization. Neocolonialism.

### **INTRODUÇÃO**

Nosso objetivo neste texto foi compreender a evolução da política educacional no Brasil, resgatando suas principais características e as consequências para o Brasil decorrentes desse processo evolutivo histórico. Não há dúvidas de que entender o contexto histórico da formação do povo brasileiro é fundamental para compreendermos o processo de construção de sua identidade educacional no país. Por isso, dividimos este artigo em três partes. Inicialmente, apresentamos uma cronologia resumida e atualizada dos principais fatos que marcaram a história da educação nacional, desde as primeiras tentativas de inserção instrucional na antiga colônia luso-brasileira até o desvelamento dos novos e atuais movimentos de políticas educacionais instituídos no país,



orquestrados sob a influência e interesse dos organismos multilaterais nacionais e internacionais, destacando suas principais características dentro do processo. Em seguida, apresentamos um panorama de resultados de pesquisa empírica sobre a política educacional, no qual analisamos suas consequências para a educação nacional. Por fim, tecemos algumas considerações acerca da formação das políticas educacionais no Brasil.

## METODOLOGIA

A metodologia consistiu num ensaio dialético de revisão bibliográfica da literatura especializada, centrado nos estudos de Barbosa (2011), Ghiraldelli Jr (2015), Santos (2018) e Saviani (2010, 2017), dentre outros.

Quanto à organização, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2016) para proceder à elaboração de um plano de análise sobre o tema: “Políticas Educacionais no Brasil” para a identificação e escolha dos documentos de análise, também a formulação das hipóteses e dos objetivos e, ainda, a identificação dos indicadores que fundamentariam nossa interpretação final dos dados.

Quanto aos procedimentos, a identificação e seleção documental da análise quanti-qualitativa deu-se em duas fases, a saber: 1-Quanti: levantamento e seleção de dados publicados oficialmente sobre resultados das políticas que afetavam a educação; 2-Quali: levantamento de Leis e documentos norteadores da política educacional no Brasil, livros, artigos, dissertações e teses. Buscamos, assim, obedecer às regras de *exaustividade* e *homogeneidade* pela análise sistemática de conteúdos, através da consulta aos indexadores: Google Scholar, Redalyc, Scribd Book List, e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Os descritores utilizados foram: “Políticas Educacionais no Brasil”, “Colonização” e “Neocolonialismo”, dos quais foram extraídos os seguintes resultados: Google Scholar (3510); Redalyc (6540), Scribd Book List (623), e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (6201) documentos. Fazendo-se um refinamento das buscas com o uso de aspas (“ “) obtivemos os seguintes resultados para políticas educacionais no Brasil: Google Scholar (35); Redalyc (42), Scribd Book List (19), e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (31) documentos, dos quais selecionamos: 10



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

artigos, 5 livros, 3 teses e 2 dissertações, totalizando 20 documentos para a leitura flutuante e identificação dos tópicos que embasariam nossa análise.

Quanto à técnica, para a correlação e interpretação dos dados quanti-qualitativos, utilizamos a técnica de análise da *Triangulação Interativa de Dados* de Denzin e Lincoln (2006), destacando a relação existente entre três categorias analisadas: 1- Teóricos das Políticas Educacionais; 2- Documentos Legais e Norteadores das Políticas Educacionais; 3- Dados e Indicadores que afetam as Políticas Educacionais no Brasil. Os resultados dessa análise foram expressos em quadros, gráficos e tabelas presentes no corpus desse estudo.

Por fim, para a concretização e caracterização do processo histórico evolutivo das políticas educacionais optou-se pela análise descritiva cronológica dos principais fatos que marcaram o desenvolvimento dessas políticas no Brasil, desde o seu nascimento como nação até os dias atuais. Por isso, o estudo dividiu-se em três partes: a primeira, partiu do descobrimento do país até a Proclamação da República Federativa do Brasil; a segunda, foi da Proclamação da República aos dias atuais culminando com a institucionalização da BNCC; e, por fim, a terceira apresentou um panorama de resultados decorrentes da conseqüente influência de organismos multilaterais na implantação das políticas educacionais no Brasil.

### **Da Colonização Inicial à Proclamação da República**

Antes de adentrarmos propriamente na história da educação brasileira se faz necessário esclarecer dois pontos conceituais sobre a *colonização inicial* e o *neocolonialismo atual*.

A *colonização inicial*, imperialismo ou, simplesmente, colonialismo trata-se de uma política de um Estado. Beneficia um povo contra outro povo. Enriquece a classe dominante do povo explorador do outro. Há uma cumplicidade na nação dominadora, contra a nação dominada. Sendo arma de um povo contra outro, não é “apenas” um “problema social” e “econômico”. É fundamentalmente um problema étnico e cultural. Tal política acaba jogando para baixo as etnias, as economias e as culturas dos povos que foram dominados e, em seguida, colonizados (BARBOSA, 2011). Colonialismo é



todo o modo de dominação assente na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais. Às populações e aos corpos racializados não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam. São populações e corpos que, apesar de todas as declarações universais dos direitos humanos, são existencialmente considerados sub-humanos, seres inferiores na escala do ser, e as suas vidas pouco valor têm para quem os oprime, sendo, por isso, facilmente descartáveis (SANTOS, 2018). Esta foi, portanto, a colonização que perdurou na era mercantilista até a primeira revolução industrial.

O *neocolonialismo atual*, novo colonialismo ou, simplesmente, neocolonialismo é o colonialismo que está em curso, ativo e adaptado para os tempos modernos pós-revolução industrial. O novo colonialismo precisa organizar a sociedade das vítimas, para ter a mesma – ou quase a mesma cultura – do explorador. Só assim ele – a vítima – deixará de ser um explorado passivo e irá se transformar em um explorado ativo. Isto é, um explorado que apoia e coopera com o neocolonialista para a destruição de sua própria cultura e de sua própria nação (BARBOSA, 2011). As novas formas de colonialismo são mais insidiosas porque ocorrem no âmago de relações sociais, econômicas e políticas dominadas pelas ideologias do antirracismo, dos direitos humanos universais, da igualdade de todos perante a lei, da não-discriminação, da igual dignidade dos filhos e filhas de qualquer deus ou deusa. O colonialismo insidioso é gasoso e evanescente, tão invasivo quanto evasivo, em suma, ardiloso. Mas, nem por isso engana ou minora o sofrimento de quem é dele vítima na sua vida quotidiana. Floresce em *apartheids* sociais não institucionais, mesmo que sistemáticos. Tanto ocorre nas ruas como nas casas, nas prisões e nas universidades como nos supermercados e nos batalhões de polícia. Disfarça-se facilmente de outras formas de dominação tais como diferenças de classe e de sexo ou sexualidade mesmo sendo sempre um componente constitutivo delas (SANTOS, 2018).

Superada a questão conceitual da pesquisa, analisaremos como se deu nossa passagem por este processo, enfatizando que a construção do Brasil como nação sempre foi permeada pelo que Saviani (2017) bem chamou de “descontinuidade”. E, certamente, este sempre foi o maior desafio a ser superado pelo povo brasileiro. O significado da descontinuidade pressupõe que, desde a colonização inicial, marcada pela



chegada dos primeiros colonizadores portugueses à nova terra, sempre houve na formação do Brasil momentos de avanço e retrocesso, evolução e divagação, crescimento e estagnação, justiça e corrupção, desenvolvimento e recessão, sendo que este cenário oscilante da formação do povo brasileiro acabou se arraigando pelas diversas esferas do poder constituído, perdurando até os dias atuais.

Então, nos situamos na história da educação, no ano de 1500, para elucidarmos a trajetória de construção da política educacional brasileira. No livro *Pedagogia: Vivências e Leituras na Formação* (CALIXTO; COLARES, 2021) já havíamos dito que a história da política educacional no Brasil coincide com a formação do povo brasileiro (SILVA JR; QUARESMA; BRASILEIRO, 2021), posto que, a partir da chegada do primeiros colonizadores ao Brasil em 1500, iniciamos um processo de divagação na educação, uma vez que foram necessárias quatro décadas de exploração da colônia luso-brasileira para que finalmente surgisse aí a necessidade de se estabelecer um marco educacional para o Brasil. E foi assim que, segundo Saviani (2010, p. 15),

Efetivamente, o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548, para orientar as ações do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiado por Manuel da Nóbrega. Teve início, aí, o protagonismo do Estado na educação brasileira, o que já ocorreu em simbiose com a igreja católica representada pela Ordem dos Jesuítas.

Em 1549, a Ordem dos Jesuítas que aportou no Brasil representava a Companhia de Jesus fundada alguns anos antes, em 1542, em Portugal, e tinha como objetivo oferecer um ensino gratuito baseado na fé católica (CARDOSO, 2011, p. 15); de modo que, ao estabelecer-se na colônia luso-brasileira, tornou possível o primeiro momento de avanço da política educacional no Brasil, ainda que impulsionada não só pelos interesses da coroa portuguesa na urgência da expansão territorial do Brasil, como também para atender aos interesses das sucessivas migrações de representantes da coroa portuguesa que se fixavam na nova colônia. Estava lançada, portanto, a era do colonialismo no Brasil, cujo objetivo primordial inclusive na área educacional era preparar a mão-de-obra local para o serviço mercantil.





REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

A principal característica desse momento histórico na educação brasileira foi a efetiva “catequização dos indígenas locais e mestiços habitantes da nova terra e a rápida expansão das escolas de ordenação e também colégios de formação religiosa, por meio dos quais alguma instrução chegou aos filhos dos colonos brancos e mestiços” (GUIRALDELLI JR, 2015, p. 28).

O fato é que foi mesmo a presença dos Jesuítas na colônia luso, a partir de 1549, que marcou, de acordo com Saviani (idem, 2010, p. 15), a primeira fase da política educacional brasileira denominada “educação pública religiosa”. Podemos dizer que esta fase de avanço da política educacional brasileira foi para os jesuítas um sucesso, pois durou mais de duzentos anos e contabilizou no Brasil a instalação de mais de cem estabelecimentos de ensino sob a administração jesuíta até o ano de 1759. O ano de 1759 também é a data que marca o início da próxima fase da política educacional brasileira, dessa vez, caracterizada pelo momento de divagação da educação, pois se inicia com a expulsão dos jesuítas de Portugal e, por conseguinte, de suas colônias também no Brasil, freando o processo de desenvolvimento da educação iniciado pelos jesuítas e a companhia de Jesus Portuguesa.

Com a expulsão dos jesuítas das colônias, coube aos padres franciscanos e carmelitas a tarefa de assumir as políticas educacionais brasileiras a convite da coroa portuguesa, dando continuidade à missão de educar os filhos dos colonos no lugar dos jesuítas expulsos, evidentemente com menos recursos e infraestrutura para esta tarefa, uma vez que, antes de entregar a missão à ordem franciscana e carmelita, houve a completa expropriação dos recursos dos jesuítas pela coroa portuguesa. O que incluía, dentre os mais de cem estabelecimentos de ensino, “incontáveis vantagens em bens, riquezas e relíquias acumuladas obtidas por doações públicas e privadas às missões jesuítas, colégios, residências, seminários e “escolas de ler e escrever”, além de lucrativas fazendas, engenhos, currais, indústria pastoril e agrícola, etc., por eles gerenciados” (SAVIANI, 2010, p. 20-21).

Os anos seguintes, de 1759 a 1827, marcam a próxima fase da política educacional brasileira orquestrada pela ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo, então, Ministro de Estado Português intitulado “Marquês de Pombal”, corresponde a “educação pública estatal” caracterizada pelas inúmeras “reformas pombalinas da



instrução pública”, que tinham como objetivo alinhar Portugal e suas colônias às transformações econômicas, políticas e culturais que estavam ocorrendo na Europa que, na prática, representavam a implantação de ideias mais ou menos próximas do iluminismo acabando por influenciar a educação também na colônia. O iluminismo, ou a ilustração, “é o período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas (GHIRALDELLI JR, 2015, p. 30).

Vale lembrar que, no plano internacional, a Europa estava passando pela explosão da primeira revolução industrial, ocorrida entre 1760 e 1850, caracterizada pela mecanização, o tear e a força à vapor e representava a revolução do pensamento, da razão, da educação, da política, da economia, da cultura, etc. Desse modo, era natural que o intervencionismo do Marquês de Pombal quisesse implementar essas mudanças também nos domínios da coroa portuguesa.

Contudo, essa fase da instrução pública brasileira, capitaneada pela era pombalina, estava atravessando um outro momento muito importante para a política educacional brasileira que foi a proclamação da independência do Brasil ao domínio português, em 7 de setembro de 1822. Portanto, poderíamos dizer que o momento da independência, apoiado na necessidade do país em acelerar o seu processo de desenvolvimento rumo a autossuficiência econômica, política e social, para fazer frente aos demais países colonizadores, seria uma ótima oportunidade para o crescimento do país. Este seria o momento chave para aproveitar o impulso baseado nos ideais iluministas inaugurados pela era pombalina, caso o Brasil tivesse optado pelo investimento na organização, planejamento e execução de suas políticas educacionais baseadas no ensino público, gratuito e laico, conforme preconizado na primeira Carta Constitucional de 1824. No entanto, o mesmo infelizmente não se concretizou, como nos mostra Saviani (2010, p. 25):

Com a dissolução da Assembleia Constituinte por D. Pedro I, foi outorgada, em 1824, a Constituição do Império do Brasil cujo texto é omissivo em matéria de educação, limitando-se a declarar que “[...] a instrução primária, é gratuita a todos os cidadãos” (Art. 179, XXXII) e mencionar “[...] colégios e universidades, aonde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (Art. 179, XXXIII).





Conforme demonstrado, perdeu-se uma ótima oportunidade de desenvolvimento da nação por meio da organização de sua política educacional na época da independência, ficando a matéria educacional apenas no plano intencional insipiente a ser protelado para as discussões dentro das futuras reformas educacionais nacionais.

Os anos de 1827 a 1890, marcam a próxima fase da política educacional brasileira, correspondente à “Lei das Escolas de Primeiras Letras”, representada pelas primeiras tentativas, precárias e intermitentes de se organizar a educação pública já no Brasil independente. No plano internacional, esta fase marca também nossa passagem pela segunda revolução industrial, iniciada em 1850 e que iria se estender até meados de 1945, caracterizada pela revolução da produção em escala, pelo uso da linha de montagem, da eletricidade e da combustão.

Para o Brasil há ainda o declínio do império a partir da proclamação da República Federativa do Brasil, em 1889. Do ponto de vista social e político, este deveria ser o momento em que, finalmente, os ideais iluministas tomariam o seu lugar no cenário nacional, derrubando o poder imperial e inaugurando a democracia republicana. No entanto, o momento não foi favorável ao Brasil uma vez que a aristocracia agropastoril que assumiu o poder nacional estava mergulhada nos princípios do imperialismo burguês europeu herança do *colonialismo velho*<sup>2</sup> e era totalmente refém dos princípios do *colonialismo novo* que, anteriormente, já havia desferido seu golpe moralista na sociedade aristocrata da época, tendo contribuído ideologicamente para a abolição da escravatura no Brasil, em 1888. Na lógica do colonialismo novo era necessário que a escravidão fosse abolida para que o “êx-escravo”, agora livre, formasse a massa operária e consumidora do “novo mundo”, o que ia de encontro aos objetivos da aristocracia escravista brasileira.

Do ponto de vista educacional, muito pouco foi feito pelo desenvolvimento de políticas que pudessem efetivamente impulsionar o crescimento e o desenvolvimento nacional, fato que fica evidente nas palavras de Saviani (2010, p. 31), ao constatar o alto índice da taxa de analfabetismo na primeira república:

---

<sup>2</sup> Nas palavras de Barbosa (2011, p. 8), “Pode-se falar de um colonialismo velho, anterior à chamada revolução industrial, e de um colonialismo novo, ligado às necessidades da revolução industrial”.



Na verdade, as escolas normais e grupos escolares implantados, a partir da primeira década republicana, em prédios, por assim dizer, suntuosos eram vitrines cujos destinatários quase não ultrapassavam os filhos das elites econômicas e culturais ligadas às oligarquias dominantes. Tanto que, ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve em 75% entre 1900 e 1920.

### **Da Proclamação da República aos Dias Atuais**

A fase seguinte corresponde à “reforma da instrução pública paulista<sup>3</sup>” (1890 a 1931) iniciada com a reorganização da Escola Normal e a criação da Escola-Modelo, seguida pela “Reforma Francisco Campos” (1931 a 1961), caracterizada pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador. Podemos dizer que essa fase foi considerada evolucionária para a política educacional brasileira, pois conciliava-se com o “otimismo pedagógico” advindo da literatura americana baseada no slogan *American Way of Life* (modo de vida americano), ao passo que, introduzia nas discussões educacionais brasileiras os ideais e pensamentos da “escola nova” (ideário pedagógico renovador), ao mesmo tempo que, rompia com o ideário da recorrente “pedagogia tradicional” nas esferas estaduais de governo. A isto, muito se deve a política educacional brasileira, ao trabalho dos jovens intelectuais brasileiros, como mostra Ghiraldelli Jr (2015):

O fruto concreto do “otimismo pedagógico” foi o “ciclo de reformas estaduais da educação” dos anos 1920. Não tínhamos um Ministério da Educação (este existiu apenas no início da República), e o que se fez no Brasil nessa época se deve a jovens intelectuais que foram para várias capitais do país e procuraram dar consistência à educação estadual e reorganizar as condições escolares de então em cada Estado ou em suas capitais. Entre outros, podemos lembrar da atuação de Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (São Paulo, 1930; Ceará, 1923), Francisco Campos

<sup>3</sup> Segundo Saviani (2010, p. 16) a Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada em 15 de outubro de 1827, é identificada como o primeiro ato legislativo referente ao ensino no Brasil independente.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

(Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920), Carneiro Leão (Pernambuco, 1930).

Quanto à “Reforma Francisco Campos”, tal movimento foi tão importante para a educação brasileira que, à época, constituiu as bases para o amplo debate sobre a melhoria das políticas educacionais em duas frentes: a publicação do “Manifesto do Pioneiros da Educação Nova de 1932” e a educação na “Constituinte de 1934”.

Ostentando o significativo subtítulo “A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo”, o manifesto inicia dizendo que dentre todos os problemas nacionais nem mesmo os problemas econômicos poderiam “disputar a primazia” com o problema educacional. Isso porque, “se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas”, seria então impossível “desenvolver as forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa” que seriam “os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (GHIRALDELLI JR, 2015, p. 51).

Não se pode esquecer que, no plano internacional, essa fase também atravessa o período da Terceira Revolução Industrial, iniciada em 1945 até 1969, caracterizada no plano político econômico, pelo intervencionismo multilateral, pela abertura econômica, pela expansão internacional dos mercados consumidores fruto da evolução do pensamento capitalista.

A mais evidente referência desse intervencionismo sobre à política educacional brasileira corresponde à profunda influência dos organismos internacionais nos rumos da educação nacional aqui representada pela presença do Banco Mundial, o qual, desde 1949, vem afetando diretamente os destinos do nosso desenvolvimento. Para Tommasi *apud* Soares (1998, p. 10),

[...] avulta o papel e o peso do Banco Mundial nos rumos do nosso desenvolvimento. Não apenas pelo volume de empréstimos e pela abrangência de sua área de atuação, mas também pelo caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento através das políticas de ajuste social.

Deve-se considerar antes de tudo que o Banco Mundial é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) que por sua vez abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a



ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos), a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e a GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente) e como tal trabalha para garantir a “hegemonia absoluta” de seus países membros sobre a política mundial (TOMMASI *et. al.*, 1998, p. 16). Os autores continuam:

No Brasil, a influência do Banco Mundial sobre a política social do país data de 1949, com a consecução de seu primeiro empréstimo no valor de 75 milhões de dólares. Esse investimento promoveu a chamada “modernização do Campo” e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. (TOMMASI *et. al.*, 1998, p. 17).

Como se vê, nenhum valor deste recurso fora destinado para a educação do país ou para quaisquer políticas sociais relacionadas ao “bem-estar” da população. Essa política de intervenção aos países em desenvolvimento é agravada no Brasil a partir dos anos 80:

Com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimuladas pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza. (Ibidem, 1998, p. 17).

Observa-se, com isso, o real interesse dos organismos internacionais em influenciar as políticas nacionais, dentre as quais a educacional, no intuito de apenas garantir os interesses dos mais poderosos em contraposição aos interesses sociais. Nesse sentido, Akkari (2011, p. 15) sustenta que “o processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais (regionais e locais) e os imperativos internacionais (globais)”. De fato, a influência da internacionalização sobre as políticas educacionais apoia que o conceito de eficácia na educação só é possível através da adequação aos novos



paradigmas globais, a saber: adaptação indispensável à globalização econômica; benefícios da tecnologia da informação e da comunicação (TIC) na educação; descentralização; privatização da educação; obrigação de resultados, prestação de contas; boa governança; qualidade da educação; reformas curriculares; padrões educacionais e profissionalização docente.

É justamente no seio dessa realidade que surge a discussão para a promulgação da Lei nº 4024/1961, conhecida como primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1961 a 1971), cujo objetivo era unificar a regulamentação da educação nacional, abrangendo as redes pública e privada sob o influxo direto ou indireto de uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2010).

Tal embate entre as relações público-privado ficaram tão fortes no campo educacional nesse período que acabam extrapolando os limites da educação para tomar ainda mais força no campo político-ideológico, social, econômico e cultural e se agravaram com ascensão ao poder dos representantes militares e civis do centralismo radical de direita contra a esquerda, agora apelidada de “comunista”, evento que ficou conhecido como o “golpe de 1964” e foi expresso na publicação do Ato Institucional nº 01, de 9 de abril de 1964:

[...] O presente Ato institucional só poderia ser editado pela revolução vitoriosa, representada pelos Comandos em Chefe das três Armas que respondem, no momento, pela realização dos objetivos revolucionários, cuja frustração estão decididas a impedir. Os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo, que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País. Destituído pela revolução, só a esta cabe ditar as normas e os processos de constituição do novo governo e atribuir-lhe os poderes ou os instrumentos jurídicos que lhe assegurem o exercício do Poder no exclusivo interesse do País. Para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República, a fim de que este possa cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas. Para reduzir ainda mais os plenos poderes de que se acha investida a revolução vitoriosa, resolvemos, igualmente, manter o Congresso Nacional, com as reservas relativas aos seus poderes, constantes do presente Ato Institucional. [...] (BRASIL, 1964).



Estava decretada, assim, a declaração de guerra contra os defensores da educação pública, gratuita, laica e de caráter democrático no Brasil, movimento civil-militar que ficou conhecido como “operação limpeza” e consistia na perseguição político-ideológica de amplitude nacional, promovida imediatamente após o Golpe de 1964, como mostra Alves (1989 *apud* MANSAN, 2010, p. 98):

A “Operação Limpeza”, apoiando-se ideologicamente na adaptação da estadunidense Doutrina de Segurança nacional feita pela Escola Superior de Guerra (ESG) constituiu uma devassa em amplos setores da sociedade brasileira objetivando a eliminação, imobilização ou controle de toda e qualquer possibilidade de oposição ao regime que se estruturava.

Em 1971, esse embate de interesses aliado ao discurso de modernização da educação e das políticas educacionais no Brasil acabou sofrendo outra mudança, com a promulgação da Lei nº 5692/71, chamada segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1971 a 1996) e teve como diferencial o forte intervencionismo das agências internacionais de inteligência e desenvolvimento sobre as políticas de ensino brasileiras, com o massivo apoio do capital estrangeiro como foi, por exemplo, o acordo MEC- USAID ( Ministério de Educação e Cultura/ United States Agency International for Development), como mostra Queiroz (2013, p. 21031-21032):

O presidente Emílio Garrastazu Médici, promulgou a Lei nº 5692/71. Muitos dos elementos centrais dos discursos que já vinham sendo propagados desde o início da década de 1960 continuaram, mas as críticas à falta de articulação dos níveis de ensino, à separação dos ensinamentos clássico e científico e à falta de um ensino mais profissionalizante que pudesse preparar uma mão-de-obra qualificada para o trabalho, tomaram novo destaque, tanto no discurso quanto nas políticas educacionais, com forte apoio de capital estrangeiro, por meio principalmente dos acordos MEC/USAID.

Percebe-se que o discurso da falta de articulação dos níveis de ensino público frente à ilusão da obtenção dos méritos da qualidade da educação só possíveis no ensino privado aliado ao apelo por uma melhor estruturação do ensino mais técnico e profissionalizante, sempre foram os motivos para o intervencionismo estrangeiro sobre as políticas educacionais no Brasil. Tal embate dualista de interesses representa bem como a presença do neocolonialismo segue atuando nas esferas nacionais de poder. Ele atravessa os limites da democracia brasileira, mesmo após a derrubada do regime militar





REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

de 1964, desafiando inclusive a Constituição Federal de 1988, chamada “Constituição Cidadã”, ao prever traços do intervencionismo na educação nacional, a exemplo da exigência da educação para o trabalho presente no texto da Constituição de 1988, a exigência de sistemas gerencialistas de controle e avaliação da educação presente no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001); o gerencialismo avaliativo e a responsabilização docente pelo fracasso do ensino público presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007);

De fato, todo este cenário de intervencionismo das forças neocolonialistas que foram se estruturando nas últimas legislações educacionais brasileiras ficam ainda mais evidentes com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, chamada Nova LDB, a partir das recentes alterações nos dispositivos desta Lei beneficiando e enaltecendo o ensino privado como o legítimo e exclusivo modelo de competência e qualidade na educação, como denuncia Brzezinski (2018, p. 111-112):

Nos termos do art. 60, a LDB/1996 determina que os “órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”.

O marco final de nossa análise sobre a trajetória histórica da política educacional brasileira recai sobre os anos de 2018 a 2021, representados pela acelerada publicação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, embasada no atual “regime de exceção” e dos representantes da classe privada que compõem a ONG “*Movimento pela Base Nacional Comum*”<sup>4</sup> depois de rejeitadas as duas versões anteriormente elaboradas com o apoio legítimo e exaustivo debate dos representantes da educação básica nacional e das lideranças nacionais de ensino, pesquisa e pós-graduação, dentre eles: o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Associação Nacional de História (ANPUH), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE), entre outros.

---

<sup>4</sup> Recomendamos fortemente a todos os educadores conhecer minuciosamente os representantes, as idéias e os princípios defendidos por este movimento em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

A apressada aprovação da BNCC, com o apoio do golpe de Estado e dos representantes dos aparelhos privados da classe empresarial que compõem a Organização Não Governamental “Movimento Pela Base Nacional Comum” foi denunciado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, representando o momento atual do regime de exceção política que estamos vivendo:

A crítica, com relação à metodologia de construção, além do modo duvidoso da consulta, que agora é utilizada para legitimar a participação popular nesse processo, também traz um alerta acerca dos sujeitos que assumiram o protagonismo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocupavam esse espaço, foram sendo substituídos, e a última versão culmina com a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes dos grupos privados ou das empresas. Se a BNCC teve como ponto de partida o esforço de realizar um diálogo com os agentes da educação básica, a terceira versão culmina num texto que, inclusive pelas omissões que apresenta, se torna um documento que não reflete a diversidade do diálogo estabelecido em muitas contribuições recebidas (ANPEd, 2017, p. 16).

Da mesma denúncia compartilham Marsiglia, Machado e Pina (2018, p. 56), sobre o golpe de Estado e a BNCC:

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, do capítulo introdutório da terceira versão da base para a educação infantil e o ensino fundamental, que foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 6 de abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE), vai observar a ausência da referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase nas “competências (conceitos, procedimentos, valores e atitudes) voltados para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital, expressando a hegemonia da classe empresarial na elaboração do documento.

Com esta afirmação observamos a necessidade urgente da reorganização da sociedade educação junto à opinião pública brasileira, no sentido de superarmos o nível eminentemente teórico-burocrático do campo de discussão, para assumirmos, na prática, as responsabilidades necessárias ao desenvolvimento das políticas educacionais pela via legitimamente democrática e, assim, garantirmos a sobrevivência da educação pública brasileira e da vida social moderna. Com este mesmo espírito de revelação,



apresentamos, a seguir, o panorama de resultados, ao nosso ver, da trajetória histórica da política educacional brasileira.

## O Panorama de Resultados

Iniciamos a análise do panorama de resultados da Política educacional no Brasil refletindo sobre as palavras de Ferrari e Scheid (2006, p. 287).

A educação é a questão mais importante a discutir se almejamos um mundo melhor. Existem outras questões muito importantes, como, por exemplo, condições sociais dignas para todos, o que inclui o direito a todos os exames e procedimentos em saúde, bem como moradia, transporte e trabalho. No entanto, a educação é primordial, pois prepara as pessoas para lutar por esses seus direitos. Estamos considerando aqui a educação humanista, emancipadora, aquela que busca a formação de pessoas que se sintam parte e comprometidas com o meio em que vivem, tanto com o cotidiano imediato como com questões mais abrangentes; pessoas capazes de compreender minimamente as questões políticas, econômicas, científicas e culturais de modo a tomar decisões autônomas em relação a assuntos que afetam sua vida e/ou a sociedade, no presente e no futuro.

Entendemos com isso que a educação é a mola de desenvolvimento que impulsiona um país; e que a tomada de decisões autônomas em direção a este desenvolvimento, que afetam a vida da nação como um todo, deve partir, necessariamente, da visão assertiva e da ação especializada de seus membros, dentro de um espírito nacionalista e coletivo, que sobrepõe os demais interesses multilaterais. O que está em jogo em matéria de educação é o desenvolvimento coletivo e não o individualismo. A superação do individualismo requer, portanto, pesados investimentos em educação e em políticas públicas capazes de propiciar os meios necessários para a capacitação e a autonomia das pessoas para a tomada de decisões em todas as áreas do conhecimento.

Ao focarmos nos resultados históricos e atuais da exploração socioeconômica no Brasil veremos que perdemos e continuamos perdendo muitos ciclos de aproveitamento das riquezas produzidas no país em prol do desenvolvimento, quer pelo agravamento do individualismo burguês que aumenta as desigualdades sociais, quer por falta de autonomia e coragem para assumirmos o protagonismo de nosso futuro como nação,



deixando de transferir essas riquezas para áreas estratégicas como a educação, a saúde e a infraestrutura. Os quadros 1 e 2 mostram os resultados estimados de 521 anos de exploração das riquezas brasileiras, em números absolutos e em US\$:

**Quadro 1** – Riquezas expropriadas – Do período Pré e Pós-Colonial no Brasil – em US\$

Nº	Produto	Em Toneladas	Valores Estimados em US\$
1	Ciclo do Pau-Brasil	910.620,5	5.541.586.571,11
2	Ciclo do Ouro	214,4	64.999.648.000,00
3	Ciclo do Diamantes	11	3.465.000.000.000,00
4	Ciclo do Açúcar	632.352	288.528.668,00
5	Ciclo do Café	385.434	119.621.146,64
6	Ciclo do Algodão	9.900	15.787.761,51
7	Ciclo da Borracha	165.547	1.878.897.039,68
TOTAIS			3.537.844.069.186,94

**Fontes:** 1-Santos (2015<sup>5</sup>); 2-FGV (2016<sup>6</sup>); 3-CPRM (2021<sup>7</sup>), ANM (2021<sup>8</sup>); 4-Rodrigues e Ross (2020<sup>9</sup>); 5-Beltrão (2018<sup>10</sup>); 6-FGV (2016); 7- FGV (2016);

**Quadro 2** - Riquezas Brasileiras exploradas atualmente– em US\$

Nº	Produto	Em US\$
8	Exportações minerais	48.640.788.962
9	Exportações Agrícolas	100.800.000.000
10	Álcool	34.424.508.121
11	Biodiesel	6.853.472.338
12	Royalties do Pré-Sal (2011 a 2021)	33.082.121.040
TOTAIS		223.800.890.461

**Fontes:** 8- ANM (2021); 9-MAPA (2021<sup>11</sup>); 10-CONAB (2020<sup>12</sup>); 11-ANP (2021<sup>13</sup>); 12-ANP (2021)

Nenhuma destas riquezas, com exceção do petróleo da camada pré-sal, descoberta em 2006, foram transformadas em política de investimentos para a educação do país. No caso do pré-sal, depois de 500 anos, finalmente o governo federal viu a necessidade de criar um fundo para investir diretamente no desenvolvimento da educação nacional ao lado da saúde. O valor destinado para esse fim foi fixado inicialmente em 75% para a educação e 25% para a saúde. No entanto, as forças políticas intervencionistas contrárias ao desenvolvimento da educação nacional rapidamente agiram fazendo pressão para alterar o percentual de divisão de recursos,

<sup>5</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23331>;

<sup>6</sup> Disponível em: <https://atlas.fgv.br/>;

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/>;

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/anm/pt-br>;

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/>;

<sup>10</sup> Disponível em: <https://revistacafeicultura.com.br/?mat=66568>;

<sup>11</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>;

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/agricultura-e-pecuaria/2020/>;

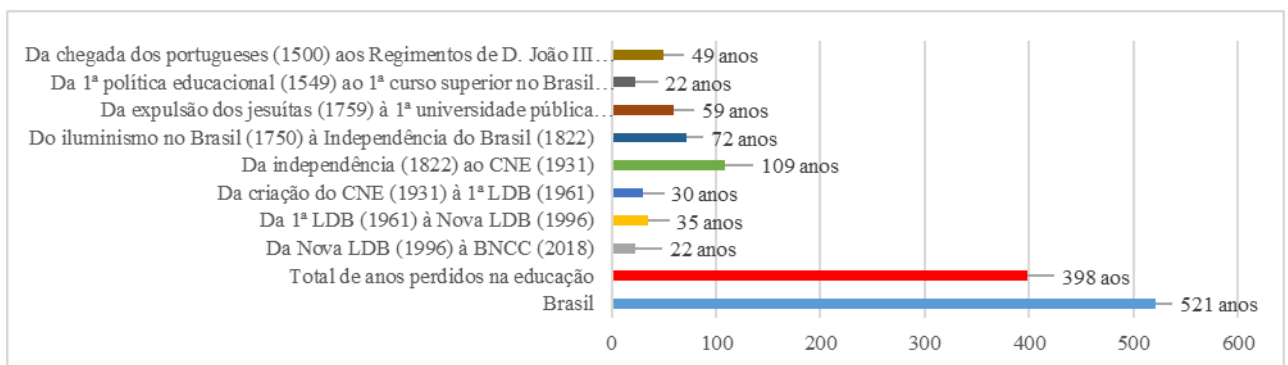
<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/anp/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/anuario-estatistico/anuario-estatistico-2021#Se%C3%A7%C3%A3o%203>



diminuindo assim para 50% dos royalties do petróleo para a educação e 50% para a saúde, valores que poderiam chegar aos Bilhões de US\$ dólares, mas que serão ainda mais pulverizados com a inclusão de novas “prioridades”, como é o caso da inserção do meio ambiente e da mitigação e adaptação às mudanças climáticas no rol da divisão dos recursos.

O panorama de resultados também mostra a cronologia da história da educação no Brasil que, como explica Saviani (2017, p. 30), descreveu “um movimento que pode ser conhecido pelas metáforas do zigue-zague ou do pêndulo, os quais descrevem o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas inúmeras reformas” enfrentadas pelo Brasil na construção de suas políticas educacionais. Então, se considerarmos os momentos negativos sofridos pela educação no desenvolvimento de suas políticas e reformas educacionais, podemos estimar os resultados em anos perdidos pela educação no Brasil em razão da desorganização e do efeito pendular de avanços e retrocessos das políticas educacionais efetivadas no país, conforme o Gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1-** Anos Perdidos com Retrocessos e Divagações na Educação Brasileira - 1500 a 2021



**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base em Saviani (2010), Ghiraldelli Jr (2015), Brzezinski (2018) e Sartório e Souza (2018).

Com relação à eficiência das políticas educacionais adotadas pelos sucessivos governos brasileiros, o índice de analfabetismo talvez seja um dos melhores indicadores para demonstrar que em pleno século XXI ainda não superamos os retrocessos e divagações operados na educação pelos sucessórios governos da colonização inicial até



o neocolonialismo atual denunciados por Saviani (2010). O panorama desses resultados também mostra a necessidade de organização das políticas públicas educacionais para a alfabetização e o ensino público.

As Tabelas 1 e 2 indicam, respectivamente, a evolução histórica do analfabetismo no Brasil e a consequente posição brasileira no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mundial.

**Tabela 1** - Analfabetismo no Brasil - 1550 a 2021

Ano do Censo	População de 5 anos ou mais		
	Total	Analfabetos	
		Nº	%
1550	15.000	14.950	99,6 <sup>2</sup>
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1991	130.283.402	31.580.588	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7
2010	190.732.694	16.294.889	9,6
<b>2021</b>	<b>213.423.785</b>	<b>11.041.000</b>	<b>6,6</b>

Fontes: Elaborado pelos autores com base em IBGE (2000, 2021)

**Tabela 2** – IDH Global 2020

Posição no IDH	País	IDH
1º	Noruega	0,957
2º	Suíça	0,955
3º	Irlanda	0,955
4º	Hong Kong	0,949
5º	Islândia	0,949
17º	Estados Unidos	0,926
38º	Portugal	0,864
55º	Uruguai	0,817
79º	Peru	0,777
83º	Colômbia	0,767
<b>84º</b>	<b>Brasil</b>	<b>0,765</b>

Fonte: PNUD (2020)

O panorama de resultados também mostra que a falta de autonomia do governo brasileiro em assumir os rumos de suas políticas educacionais é um dos principais fatores que contribui para o aumento das desigualdades sociais ainda existentes no Brasil.

Ao analisarmos o quadro 3, a seguir, podemos visualizar a profunda relação existente entre a primeira versão aprovada do Plano Nacional de Educação (PNE) instituída no governo de FHC, através da Lei 10.172/2001 e o documento “Educação Para Todos (EPT) Compromisso de Dakar”, denunciando que nos falta o protagonismo para decidir o caminho da educação pública, voltando-se mais para o atendimento de interesses político-econômicos exteriores do que para o interesse coletivo da população:



**Quadro 3 - Relação entre a EPT/Dakar e o PNE**

<b>EPT/Compromisso de Dakar</b>	<b>PNE Lei 10.172/2001</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Objetivos</b>
Expandir e melhorar o cuidado com a educação [...]da criança pequena[...]jovens e adultos	Elevação global do nível de escolaridade da população
Melhorar todos os aspectos da qualidade educação e assegurar excelência para todos	A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis
Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até2015[...]	A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública
Assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação	Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, [...] participação dos profissionais da educação [...] e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

**Fonte:** Silva Jr (2019, p. 62), com adaptações dos autores.

É necessário e urgente, portanto, que a sociedade brasileira esclarecida, os educadores, os estudantes, os líderes e gestores educacionais, bem como, os governantes e a justiça levem a cabo a seriedade da discussão sobre a educação e as políticas educacionais brasileiras, sob pena de, não fazendo, comprometer seriamente o presente e futuro das próximas gerações.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando a trajetória da construção das políticas educacionais no Brasil observamos que elas sofreram, historicamente, uma forte influência do estado na manutenção dos interesses econômicos e privados de uma minoria privilegiada ao ditar os rumos do desenvolvimento mundial. Essa política econômica tem o objetivo de manter perene os interesses do capitalismo em detrimento aos interesses coletivos.

Neste cenário, precisamos trabalhar a autonomia, os investimentos, o foco e a fé na educação, pois o desenvolvimento das políticas educacionais, além de direcionar as ações para o planejamento, a organização e a avaliação do trabalho educativo, também se transformam em geradoras de riquezas político-sociais, econômicas, científicas e culturais de uma nação na medida em que tornam possível o desenvolvimento coletivo, cujos resultados têm reflexos no curto, médio e longo prazo.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

Então, o objetivo da política educacional deve ser organizar a educação para o desenvolvimento coletivo; direcionar as ações para o atingimento coletivo do nível educacional necessário para estimular a autonomia, a autossuficiência, a ciência, a consciência, a curiosidade, a criatividade, a descoberta, a educação, a experimentação, a tecnologia, a cultura, a arte e a humanidade; ou seja, todas as competências necessárias para o desenvolvimento.

Nos faltam, portanto, uma política educacional mais humanista, capaz de promover a mudança de paradigmas na educação em todos os níveis. Essa mudança de paradigmas na educação deve iniciar desde a base, com a elevação do nível educacional das crianças; deve estimular o desenvolvimento contínuo e constante de seus jovens; deve ser progressiva e audaciosa, rápida e eficiente; finalmente, deve ter foco, visão de futuro e ambição pelo alto nível educacional. Isso podemos aprender com o exemplo da Noruega, da Suíça, da Irlanda e de Hong Kong (que na última década, segundo o PNUD 2020, vêm revezando-se ano a ano na disputa pelo topo do ranking da educação mundial).

Por isso, para fazer frente a essa política surge e se fortalece no Brasil a política social, mediada pela publicação de pesquisas, desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias, sobretudo no campo das políticas educacionais, que favorecem as condições de vida das populações e pela expansão do diálogo coletivo e democrático quanto à solução dos problemas sociais decorrentes.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais**: Transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, M. H. M. Estado e Oposição no Brasil, 1989. In: MANSAN, J. V. **Estado e Desenvolvimento**: Políticas e relações internacionais o Brasil. Porto Alegre: Asterisco, 2010.

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf), 2017. Acesso em: 20 jul. 2021.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

BARBOSA, W. N. Neocolonialismo: Um conceito atual. In: Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano IV, Nº 8, Dez., 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. **Ato Institucional Nº 1**, de 9 de abril de 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRZEZINSKI, I. **LDB 1996: Vinte anos depois**. São Paulo: Cortez, 2018.

CARDOSO, T. F. L. A Construção da Profissão Docente no Mundo Luso-Brasileiro a Partir dos Concursos Públicos. In.: SIMÕES, R. H. S; CORREA, R. L. T; MENDONÇA, A. W. P. Campos. **História da Profissão Docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

CALIXTO, H. R. S.; COLARES, M. L. I. Sousa. **Pedagogia: Leituras e Vivências na Formação**. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.G. **Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERRARI, N.; SCHEID, J. **História do DNA e Educação Científica**. In.: SILVA, C. C. Estudo de História e Filosofia das Ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2006.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IBGE. **Censo Demográfico Brasil**. 2020. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 13 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Recenseamento do Brasil em 1872**. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477\\_v1\\_br.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; MACHADO, V. O.; PINA, L. D. O Golpe de Estado e a Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas no Brasil. In.: SARTÓRIO, L. A. V. *et. al.* **Política Educacional e Dilemas do Ensino em Tempos de Crise**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

PNUD – Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. **Relatório de Desenvolvimento Humano**. 2020. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/content/latest-human-development-index-ranking>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

QUEIROZ, V. A Lei nº 5692/71 e o Ensino de 1º Grau: Concepções e representações. In. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

SAVIANI, D. (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significados, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SANTOS, B. S. **O Colonialismo e o Século XXI**. Disponível em: <https://www.cee.fiocruz.br/?q=boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SARTÓRIO, L. A. V. et. al. **Política Educacional e Dilemas do Ensino em Tempos de Crise**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

SILVA JR, A. V. S. **O Parfor e a Política de Formação de Professores na Amazônia Brasileira**. Curitiba: CRV, 2019.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

**Recebido: 30/10/2021. Aceito: 14/12/2020.**

#### **Autores:**

Adarlindo Vasconcelos da Silva Jr

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGE/Ufopa, membro do grupo de pesquisa PRAXIS/Ufopa. Pesquisador da linha Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo. E-mail: [adarlindo.silva@ufopa.edu.br](mailto:adarlindo.silva@ufopa.edu.br);

Edilan de Sant’Ana Quaresma

Doutor em Ciências com ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica pela ESALQ-USP, docente e pesquisador da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGE/Ufopa. E-mail: [edilan.quaresma@ufopa.edu.br](mailto:edilan.quaresma@ufopa.edu.br)

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Doutora em Educação pela Universitat Rovira i Virgili – Tarragona-Espanha, Líder do grupo de pesquisa PRAXIS/Ufopa, docente e pesquisadora da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGE/Ufopa. E-mail: [tania.brasileiro@ufopa.edu.br](mailto:tania.brasileiro@ufopa.edu.br).