EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID 19

Andrea Bello[1]

RESUMO
Este artigo tem como finalidade refletir brevemente sobre uma "fotografia" da educação pública no Brasil durante a Pandemia da COVID 19, contextualizando-a no processo histórico brasileiro, marcado pela exclusão e pelas desigualdades extremas, e nos resultados de pesquisa desenvolvida com base nos dados da PNAD COVID sobre o tempo dedicado às atividades escolares na Pandemia que aponta na direção do aprofundamento das desigualdades entre os estudantes oriundos da classe trabalhadora e aqueles advindos das camadas dominantes da sociedade.

Palavras-chave: Educação; COVID 19; Desigualdade. Políticas Sociais.

ABSTRACT
This article aims to briefly reflect on a "picture" of public education in Brazil during the COVID 19 Pandemic, contextualizing it in the Brazilian historical process, marked by exclusion and extreme inequalities, and in the results of research developed based on the data from PNAD COVID on the time devoted to school activities in the Pandemic and which points towards the deepening of inequalities between students from the working class and those from the dominant layers of society.

Keywords: Education; COVID 19; Inequality; Social Policies.

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que sabemos que o Brasil é um país extremamente desigual não por carência de recursos, mas por causa da forma como se dá a distribuição da riqueza que é socialmente produzida. Essa realidade, iniciada no Brasil colônia com sua economia baseada no trabalho escravo e que é percebida no nosso cotidiano presente, teve seus passivos – sociais, culturais, econômicos e educacionais – intensificados em decorrência da Pandemia da COVID 19 como se esta fosse um

[1] Universidade Federal Fluminense, doutoranda do Programa de Estudos Pós Graduados em Política Social. E-mail: belloat@gmail.com

daqueles filtros de fotos que deixam as cores mais intensas e os contrastes mais acentuados, aplicado sobre tudo que há de mais negativo no campo da execução das políticas sociais, notadamente, as de educação, objeto deste artigo.

A precariedade dos equipamentos públicos, a exclusão digital, a desvalorização dos professores, a má gestão dos recursos, a falta de coordenação do governo federal, entre outros elementos, podem ter contribuído para que as redes municipais de educação ficassem a mercê de soluções locais, muitas vezes improvisadas tendo como consequência o aprofundamento das desigualdades já existentes. Este artigo tem como finalidade refletir brevemente sobre essa "fotografia", que ainda está sendo revelada durante a Pandemia da COVID 19, contextualizando-a no processo histórico da educação como política pública e em resultados de pesquisa desenvolvida com base nos dados da PNAD COVID 2020. O artigo está dividido em quatro sessões, começando por esta introdução, seguida de breve histórico da educação no Brasil, de uma discussão sucinta sobre seu financiamento e os dados recentes da PNAD COVID e, por fim, de uma conclusão.

2 EDUCAÇÃO NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO DE UM PASSADO PRESENTE

É possível delimitar três grandes períodos históricos que abrangem o conjunto da trajetória da educação como política no Brasil. O primeiro período é chamado período jesuítico (1549 – 1759), no qual a educação, ainda no contexto do Brasil colônia, ficou sob a responsabilidade de tal ordem religiosa que deveria implementar e manter as escolas públicas, católicas e gratuitas que tinham como objetivo principal a catequese, o que atendia aos interesses de dominação da Coroa portuguesa. Em decorrência de tal objetivo, após a fixação na colônia brasileira de uma camada dirigente, já no século XVI a Ordem Jesuíta iniciou sua atuação junto aos nativos adotando práticas tais como o recolhimento de crianças e o aldeamento dos adultos, com autoridade para usar a força para impor a crença católica ignorando as diferenças entre as etnias e línguas por elas faladas, ao mesmo tempo em que aprendiam tais línguas e as culturas dos povos nativos, o que deu aos jesuítas certa "vantagem" sobre as demais ordens que vieram para o Brasil colônia. Surgiram as "casas dos meninos" que mais tarde tornar-se-iam instituições de

ensino para atender às elites locais em suas demandas por formação escolar e se expandiriam por todo território da colônia, assegurando aos jesuítas o monopólio do que pode ser considerado como rudimentos de um “sistema educacional” que existiu até a expulsão destes religiosos, no século XVIII (PAIVA, 2015, p. 206).

O segundo período que vai do século XVIII, ainda no Brasil colônia, e segue até o final da Primeira República, em 1930, pode ser organizado em três fases. A primeira, a pombalina, marcada pela expulsão dos Jesuítas e por uma inequívoca desorganização no padrão de oferta educacional que vigorou até aquele momento, substituindo-a por um “sistema” de aulas régias custeado por um subsídio literário que era insuficiente para pagar os professores, tanto das “primeiras letras”, quanto das “cadeiras específicas” (PINTO, 2018, p. 848).

Com a independência do Brasil, a população da ex-colônia vivenciou um impacto mais administrativo do que qualitativo na educação ofertada às massas, pois ainda que a Constituição Imperial (1824) estabelecesse “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, mais tarde, por meio da promulgação do Ato Adicional de 1834, o Estado ficou desobrigado de ofertar o ensino público em larga escala, cabendo a ele apenas a normatização das escolas da capital e as vinculadas ao ensino superior. A responsabilidade sobre a oferta e manutenção do ensino primário e secundário (ensino elementar) foi delegada às províncias (PINTO e ADRIÃO, 2006, p. 25).

Inaugura-se um novo momento da educação, desta feita não mais sob a gestão de uma ordem religiosa, mas dependente da capacidade de arrecadação das províncias o que foi determinante para as assimetrias no que tange à qualidade e à extensão do ensino elementar ofertado. Neste sentido, o poder ascendente das oligarquias cafeeiras, especialmente nas províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, contribuiu de forma determinante para que nestes territórios ocorresse o incremento da rede escolar posto que as oligarquias rurais impulsionavam o desenvolvimento econômico local o que gerava (voluntaria ou involuntariamente) mais recursos para a educação, resultando assim em amplos desequilíbrios regionais na educação pública ofertada no país. Foi uma época caracterizada por um ensino público não obrigatório, limitado a poucas escolas que funcionavam de forma precária com o trabalho de professores, não raro, paupérrimos sem o

interesse ou envolvimento das elites agrárias cujos filhos recebiam formação em casa em um contexto de uma “sociedade estática”, com grande parte da população em situação de escravidão, com raras oportunidades de rompimento da pobreza intergeracional, em que a população pobre não encarava a educação como um caminho que lhe traria algum benefício direto (ALMEIDA, 2018, p. 48).

A segunda fase, já no final do período imperial, apresentou um cenário social e econômico significativamente diferente tendo em vista a abolição da escravidão, a proclamação da República e os impactos de tais eventos históricos na economia cafeeira – fatores que repercutiram diretamente no campo da educação. A massa de trabalhadores livres e pobres, cada vez mais densa, com milhares[i] de jovens, adultos e idosos que não haviam tido qualquer acesso à educação tampouco tinham perspectiva de inclusão no ensino público, somada à valorização dos colégios militares como instituições de ensino de excelência e centros de formatação do pensamento positivista, que à época se expandia junto à importante parcela da elite dirigente nacional, acentuaram ainda mais o cenário de desigualdades de acesso e de percepção da educação pública.

Por fim, a terceira fase iniciada logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, como resultado do movimento armado de 1930, seguiu até a Constituição de 1988. É uma fase de intensas transformações sociais, políticas e econômicas, na qual, logo de início, a Constituição de 1934 estabeleceu a obrigação de aplicação de parte da receita de impostos dos entes federados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, inaugurando assim a norma constitucional da vinculação de recursos para a educação (PINTO, 2018, p. 849). Neste sentido, a Constituição de 1934 deu um importante passo para a conformação de um modelo de segurança e garantia orçamentárias ao estabelecer os percentuais mínimos obrigatórios que cada ente federativo deveria destinar às políticas educacionais e seus respectivos fundos. Tal vinculação orçamentária manteve-se nas Constituições seguintes, exceto durante a ditadura varguista e o Regime Militar (SOARES, 2018, p.74).

Desta feita, a vinculação orçamentária no texto constitucional, inaugurada pela CF/34, expressa no contexto das políticas públicas, pode ser considerada como uma medida de priorização da educação pública e um fator relevante na formulação

e implementação de tal política para todos os entes da federação, uma vez que estabeleceu a reserva de um percentual do montante arrecadado com impostos para assegurar a disponibilidade de recursos para que o Estado cumprisse com suas responsabilidades em relação à educação pública (CASTRO, 2011, p. 32). Mais tarde, durante o Regime Militar (1964 -1985) quando foi retirada a vinculação constitucional de recursos para a educação, houve uma diminuição significativa dos investimentos dos governos daquele período em tal política social. Isso afetou profundamente a qualidade da educação pública ofertada uma vez que justamente em tal período (marcado por intensos movimentos migratórios e pelo crescimento dos centros urbanos), houve a ampliação da escolaridade mínima obrigatória que (passou de quatro para oito anos, em acordo com a Lei 5692/71), gerando assim um aumento de demanda de matrículas nas escolas públicas (PINTO e ADRIÃO, 2006, p.27).

Prevaleceu, nesse período, a oferta de uma educação pública elementar, tecnicista, organizada em séries, com altos níveis de reprovação e evasão escolar, sendo de responsabilidade, majoritariamente, dos estados. Aos municípios cabia, quando possível, a oferta do “ensino pré-escolar”. Do ponto de vista qualitativo, esse período foi marcado pelo aprofundamento de uma educação “pública dual”, ou seja, que oferta um ensino elitizado para uns poucos de quem se espera muito e que têm condições de continuar seus estudos de nível médio e superior e, por outro lado, um ensino elementar ou profissionalizante para a maioria da população uma vez que se entende que para esses a educação deva ser voltada para o ingresso célere no mercado de trabalho, com o *status* de mão de obra minimamente qualificada (FRIGOTTO, 2008), perspectiva que, em tempos recentes, vem sendo defendida publicamente por, pelo menos dois ministros da educação[ii].

Foi somente em 1983, com a Emenda Constitucional nº 24/83, que ficou conhecida como Emenda Calmon, que voltou a haver uma garantia de destinação mínima de recursos financeiros à Educação, ficando a união obrigada a investir 13% e estados, DF e municípios com obrigação na casa dos 25%. Mas, a reafirmação constitucional da obrigatoriedade de investimentos de percentuais mínimos na educação pública só se consolidou na CF/88, como veremos a seguir.

3 HAVIA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO

O modelo federativo presente na CF/88 visou equilibrar autonomia, descentralização e a grande heterogeneidade do país, introduzindo um complexo sistema de repartição de competências entre os entes federados. O resultado disso foi um federalismo marcado por políticas públicas definidas no nível central e induzidas aos demais entes subnacionais. Os municípios foram mais responsabilizados pela execução das políticas caracterizadas como de interesse local (sobretudo a partir da década de 1990), principalmente no campo da educação, quando assumiu a integralidade da competência sobre a oferta do ensino fundamental.

A Constituição de 1988 reestabeleceu a vinculação orçamentária de recursos para a educação com aplicação anual, pela União, de nunca menos do que 18%, e pelos estados, DF e municípios de 25%, no mínimo, da receita líquida de impostos (RLI) para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Segundo Rezende Pinto (2018, p. 850), a consolidação da vinculação constitucional de recursos teve duas consequências: 1) ampliação dos recursos disponíveis para a educação em relação ao período em que ela não fez parte dos textos constitucionais, em especial durante o Regime Militar; e 2) a busca de mecanismos que permitissem a ampliação da receita tributária sem implicar aumento de impostos.

Até metade da década de 1990, a educação pública no Brasil era financiada de modo descentralizado e o montante dos recursos dependia do número de matrículas nas redes públicas e da receita de cada ente federativo. A partir de 1996, com a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), os recursos da educação passaram a ser redistribuídos aos estados e municípios em função do total de estudantes matriculados anualmente no primeiro e no segundo segmento do ensino fundamental. Um pouco mais de dez anos depois, o Fundef foi transformado em Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, com o prazo de duração estabelecido de quatorze anos. O Fundeb passou a incluir toda a educação básica, a saber, até o final do ensino médio, cuja

distribuição “depende do custo por aluno de cada estado, que é calculado com base na receita estimada do fundo e no número de alunos matriculados no ensino básico em escolas públicas (estaduais e municipais, segundo o último recenseamento escolar)” (GRAMANI, 2017, p. 476, 477). Em 2020, a Emenda Constitucional nº 108, de 27/08/20, mudou o caráter temporário do Fundeb e estabeleceu novos patamares de investimento na Educação Pública:

> Independentemente da fonte de origem dos valores que compõem o Fundo, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração. Além das fontes de receita de impostos e de transferências constitucionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, integram a composição do Fundeb os recursos provenientes da União a título de complementação aos entes federados que não atingiram o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente ou que efetivaram as condicionalidades de melhoria de gestão e alcançaram a evolução dos indicadores a serem definidos sobre atendimento e melhoria de aprendizagem com a redução das desigualdades. A contribuição da União neste novo Fundeb sofrerá um aumento gradativo, até atingir o percentual de 23% (vinte e três por cento) dos recursos que formarão o Fundo em 2026. Passará de 10% (dez por cento), do modelo do extinto Fundeb, cuja vigência se encerrou em 31 de dezembro de 2020, para 12% (doze por cento) em 2021; em seguida, para 15% (quinze por cento) em 2022; 17% (dezessete por cento) em 2023; 19% (dezenove por cento) em 2024; 21% (vinte e um por cento) em 2025; até alcançar 23% (vinte e três por cento) em 2026 (BRASIL, 2020).

Voltando à vinculação orçamentária, ainda que esta seja um importante fator para assegurar o financiamento das políticas de educação, como demonstra o processo histórico institucional brasileiro, ela não está invulnerável às intempéries governamentais e às idas e vindas da política nacional. Ao longo desses pouco mais de trinta anos da CF/88, diversas estratégias têm sido tentadas ou implementadas para desvincular ou desviar a destinação dos recursos exclusivos da educação para outros fins, ameaçando-a sistematicamente. Em tempos recentes, presenciamos uma dessas estratégias, a Emenda Constitucional n.º 95 de 15/12/2016, popularmente conhecida como “Teto dos Gastos”, que não incide diretamente sobre os investimentos obrigatórios, mas ameaça a efetividade deles, no sentido de que estabeleceu um novo regime fiscal que obriga o congelamento real das despesas do Governo Federal por vinte anos o que já está resultando em um descompasso entre os investimentos públicos e o aumento das demandas e necessidades da população. O “Teto de Gastos” foi a materialização de uma série de medidas de retrocesso que estavam represadas no Congresso Nacional e que conseguiram

vazão a partir de 2016, iniciando um processo de desmonte do que fora estabelecido no capítulo da "Ordem Social" da CF/88, no sentido de que comprometeu os avanços civilizatórios, jurídicos e de transformação institucional mais relevantes conquistados pela sociedade brasileira. Sob o pretexto de controlar a dívida pública, criaram um novo regime fiscal que só foi proposto em forma de PEC porque possuía também o objetivo de desvincular as receitas da saúde e da educação (ROSSI, DWECK, 2016, p.2). A desvinculação não foi aprovada, entretanto, os investimentos federais destinados às demais políticas sociais estão engessados nos valores de 2017, o que significa que com o passar do tempo, o valor mínimo destinado a tais políticas ficará cada vez mais defasado em proporção às receitas do PIB. Com isso, o país retrocedeu vinte anos em termos de avanços na qualidade dos gastos públicos indo de encontro ao que vislumbrou a CF/88, reduzindo significativamente os gastos públicos com as políticas que são fundamentais para o combate às assimetrias socioeconômicas e para o desenvolvimento sustentável do país (ROSSI, OLIVEIRA, ARANTES, DWECK, 2019, p. 9-11).

Considerando que o federalismo brasileiro é um federalismo assimétrico em que "estruturas legais e administrativas com diferentes graus de autonomia para entes em condição de elevada desigualdade" (FLEURY, 2020) e que a capacidade de arrecadação dos municípios é desigual, portanto quanto mais pobre, menos um município arrecada tornando-se assim cada vez mais dependente das transferências dos Estados e da União.

É fato que os arranjos são testados, sobretudo em situações de crise econômica prolongada, cenário em que a disputa pela repartição dos recursos, "projetos de desenvolvimento e estratégias político-ideológicas" se agrava (FLEURY, 2020). E foi exatamente isso que aconteceu, uma vez que no meio do caminho daquele cenário de tensões e acirramento de disputas, submerso em um sistema tributário excessivamente regressivo e com a capacidade de reação sufocada pelo "Teto de Gastos", o país "se encontrou" com a pandemia da Covid-19 e diante dela, todos os direitos previstos no capítulo da "Ordem Social", que já estavam desidratados, entraram em agonia e junto com eles, milhões de famílias, jovens e crianças, revelando a face mais desigual e perversa do nosso país em termos socioeconômicos, agravando ainda mais as desigualdades entre as redes[iii], o que

direciona nossa reflexão novamente para o século XIX, para as origens da educação pública no Brasil, quando as diferenças econômicas entre as províncias também determinavam as diferenças do ensino público ofertado.

Até o início da Pandemia da COVID 19, havia, no campo da educação, um sopro de esperança, resultado de importantes políticas que vinham sendo aperfeiçoadas ou inovadas, ainda na primeira década de 2000, tais como a mudança do Fundef para Fundeb, a modernização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a inclusão de plataformas e materiais digitais a serem disponibilizados para os estudantes, a consolidação do Novo Enem, a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras. Não por acaso, na década seguinte, entre 2012 e 2019, a desigualdade relacionada aos anos de estudos vinha caindo (-8,6%), enquanto o bem-estar educacional estava ascendendo (19,1%). Vislumbrava-se assim, uma ambiência esperançosa e com importantes resultados, manifestados, notadamente, no acesso ao ensino fundamental e às universidades públicas. Porém, mesmo diante de tal perspectiva positiva, ainda havia muito a ser equacionado como, por exemplo, os altos índices de evasão escolar nas séries finais do ensino fundamental e médio, as desigualdades entre os municípios nos resultados do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma vez que a educação pública brasileira seguia sem resolver seus problemas ancestrais. Todavia, como diz o ditado popular, “nada é tão ruim que não possa piorar” e foi o que aconteceu quando a Pandemia da COVID-19 atingiu o país, interrompendo definitivamente o que seria mais uma década de avanços, ainda que modestos, na educação pública (NERI, OSÓRIO, 2020, p.5).

Houve uma combinação de fatores que resultaram no agravamento da já abissal desigualdade entre os estudantes das classes mais populares e os das classes média e alta, a começar pela sinalização do governo federal de qual seria o caminho escolhido para enfrentar a Pandemia e reestruturar o país após ela.

Deixando de lado as questões relacionadas à promoção das medidas sanitárias não farmacológicas, de uso de medicamentos ineficazes na prevenção e combate à doença e o tempo de resposta institucional para a aquisição de vacinas contra a COVID-19 e a inserção dessas no Programa Nacional de Imunização (PNI),

fatores relevantes para explicar o agravamento das condições socioeconômicas da população, porém, que não é objeto deste trabalho, queremos destacar aqui, de maneira muito sucinta, outro fator – a postura do Ministério da Educação (MEC). Em outubro de 2020, o MEC havia investido somente R$ 479 milhões de reais em contraste com os R$ 34,3 bilhões do Ministério da Saúde (MS) e R$168, 5 bilhões do Ministério da Economia (ME), demonstrando que o governo federal não considerou a educação como área estratégica no enfrentamento à Pandemia tampouco para a retomada econômica do país. Não bastasse isso, ainda que algumas medidas tenham sido tomadas, tais como as de realocação ou flexibilização da execução orçamentária do MEC, não houve um movimento robusto e coordenado de ações e de divulgação de metodologias e suporte, por exemplo, de ensino à distância, junto aos municípios, protagonizadas pelo governo federal (NERI, OSÓRIO, 2020, p. 4), desconsiderando o que mencionamos anteriormente, ou seja, a dependência dos municípios em relação aos recursos federais. Essa omissão do governo federal repercutiu logo no primeiro semestre de 2020, como demonstra pesquisa realizada pela FGV Social com base nos microdados da PNAD COVID que teve como um dos objetivos fazer uma primeira fotografia dos efeitos da Pandemia no ensino brasileiro.

Segundo tal pesquisa, em agosto de 2020, os estudantes entre 6 e 17 anos, empenharam em média 2,37 horas/dia em atividades escolares e entre esses os de 16 e 17 anos, dedicaram a tais atividades uma quantidade de horas um pouco maior, porém, por conta do elevado índice de evasão o tempo escolar acabou sendo inferior aos dos alunos com menos de 15 anos. O pior resultado, entretanto, foi o dos alunos com mais de 18 anos que empenharam somente 0,95 horas/dia, o que, segundo os autores da pesquisa, significou o agravamento de uma tendência que já existia antes da pandemia, a saber, a queda das matrículas escolares nessa faixa etária de 90% para 35% (NERI, OSÓRIO, 2020, p.3). Ainda que o estudo tenha estabelecido como foco o tempo empenhado em atividades escolares por faixa etária e não por segmento, é razoável concluir que a grande maioria desses estudantes está na educação básica, seja a regular, seja a de Jovens e Adultos, o que sugere que não houve uma coordenação nacional de apoio aos municípios para mitigar efeitos temporários e prevenir danos irreversíveis, causados pela

impossibilidade das aulas presenciais em função da Pandemia, na formação desses estudantes e o futuro acesso deles seja ao ensino superior, seja no mercado de trabalho, este último historicamente marcado por diferentes condições e oportunidades para os mais pobres. E é justamente neste sentido que a pesquisa realizada traz o dado mais alarmante, ainda que previsível, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Estimativas de tempo para escola (em horas por dia útil) por classe econômica – julho e agosto 2020.

Tempo para Escola (horas por dia útil) – 6 a 15 anos		
Classe econômica	Indicador	
	Julho	Agosto
Classe AB	3,14	3,19
Classe C	2,32	2,37
Classe D	2,11	2,18
Classe E	2,03	2,04
Tempo para Escola (horas por dia útil) – 16 a 17 anos		
Classe econômica	Indicador	
	Julho	Agosto
Classe AB	3,20	3,33
Classe C	2,27	2,35
Classe D	1,98	2,09
Classe E	1,89	2,03

Fonte: FGV Social com base nos microdados da PNAD COVID/IBGE de julho e agosto de 2020.

Como demonstra a Tabela 1, as crianças e jovens das classes trabalhadoras (C, D e E) foram os que menos tempo de atividades escolares tiveram. A pesquisa conclui ainda que tal falta de atividades escolares realizadas pelos estudantes se deu mais em função da não oferta por parte das redes escolares do que por desinteresse deles e que quanto mais pobres eram os estudantes, menos frequentaram a escola, menos exercícios receberam e menos tempo a eles dedicaram. Por fim, os autores afirmam que “os alunos mais pobres são 633% mais afetados pela falta de oferta de atividades escolares que os alunos mais ricos” o que reforça a perspectiva nada promissora de que com a Pandemia as desigualdades de oportunidades e de desempenho educacional se agravaram ainda mais, interrompendo, como já dito, a tendência histórica de equalização de, pelo menos, duas décadas (NERI, OSÓRIO, 2020, p.17) o que torna ainda mais dramática a situação da educação pública no país, uma vez que aponta para um cenário de aprofundamento da desigualdade extrema.

4. CONCLUSÃO

A história do Brasil, como de toda sociedade capitalista, é forjada na e pela desigualdade. Desde a forma como se organizou socialmente a colônia, passando pela economia baseada no trabalho escravo e chegando ao século XXI com passivos sociais e econômicos por serem equacionados, a pobreza e a miséria no país nunca existiram por falta de recursos, mas por má distribuição da riqueza que é socialmente produzida. A educação pública não era uma prioridade das classes que detinham o controle do aparelho de Estado e com o passar do tempo, teve um lento percurso histórico na direção de conquistas dos trabalhadores que, especialmente nas últimas duas décadas vinham apresentando resultados significativos.

Entretanto, o mundo e o país foram tomados pela Pandemia da COVID-19 e aquele modesto período de conquistas que parecia apontar para um futuro menos desigual foi definitivamente interrompido. Sem políticas efetivas de educação, a desigualdade deixou de estar circunscrita aos riscos de classe, que já eram muitos e hoje são muitos mais e parece apontar na direção da consolidação de uma pobreza hereditária, com transmissão intergeracional, o que por sua vez poderá afetar o desempenho escolar dos indivíduos, impactando negativamente na inserção destes no mercado de trabalho, gerando um ciclo perverso de exclusão que poderá se retroalimentar por gerações, intensificando ainda mais os abismos entre as classes, a não ser que o Estado intervenha com políticas sociais que atuem não apenas no vácuo da necessidade como atualmente permite o “Teto de Gastos” e sim na interrupção da “transmissibilidade” geracional da desigualdade por meio da implementação de diferentes políticas sociais, fundamentais para o enfrentamento das desigualdades e para o desenvolvimento sustentável.

Notas

[i] Em 1872, foi realizado o primeiro Censo no Brasil apresentando, como resultado, o registro de 10 milhões de habitantes, sendo 15,24% desse total constituído por escravizados. Disponível em http://www.palmares.gov.br/?p=25817, acessado em 06/01/2019.

[ii] Em 28/01/2018, o Ministro da Educação Ricardo Vélez, em entrevista ao jornal Valor Econômico, afirmou que "a ideia de educação para todos não existe" e que "as universidades deveriam ficar restritas a uma elite intelectual que não é a mesma elite econômica (do país)". Mais recentemente, o atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, fez afirmação na mesma em direção, em 09/08/2021, quando em entrevista a TV Brasil manifestou-se da seguinte forma: "universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade". Disponíveis em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml e https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml, respectivamente, acessados em 10/08/2021.

[iii] "A análise territorial para o grupo de 6 a 15 anos em agosto de 2020 nos revelou que o Distrito Federal apresenta o maior indicador de tempo para escola entre todas as 27 unidades da federação (2,96). Nas últimas colocações do ranking de tempo para escola estavam os estados da Região Norte: Acre (1,29), Roraima (1,74) e Amapá (1,84). Portanto, há diferença substantiva entre as regiões do país, uma vez que o Acre, lanterna do ranking, tem menos que a metade do tempo para escola do Distrito Federal" (NERI, OSÓRIO, 2020, p.12).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vasnei de. História da educação: narrativas de suas trajetórias. In: História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História. Org. Vasni de Almeida. Palmas/TO: EDUFT, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf, acessado em 08/01/2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf, acessado em 08/01/2019.

_____. Emenda à Constituição, nº 24 de 01/12/1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação de percentual anual pela união, estados, distrito federal e municípios da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/540623, acessado em 21/07/2021.

_____. Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/EMC95_15.12.2016/EMC95.asp, acessado em 08/08/2021.

_____. Emenda Constitucional nº 108 de 26/08/2020. Amplia o alcance e torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=EMC&numero=108&ano=2020&ato=30dkXWE1UMZpWTcc0, acessado em: 08/08/2021.

CASTRO, J.A. Financiamento da Educação Pública no Brasil: evolução dos gastos. In. BARBOSA, A.G.; PINTO, J.M.R; CORBUCCI, P.R. Federalismo e políticas organizacionais na efetivação do direito à educação, no Brasil. Brasília: IPEA, 2011.

FLEURY, Sonia. Pandemia, contradições e inovações no federalismo brasileiro. 19/05/2020. Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz. Disponível em: http://www.cee.fiocruz.br/?q=node/1179&utm_source=CEE+Fiocruz&utm_campaign=ae923bfc0cEMAIL_CAMPAIGN_2020_05_22_02_16&utm_medium=email&utm_term=0_2 80788378a-ae923bfc0c-46055445. Acesso em 22/05/2020.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMANI, Maria Cristina. A desigualdade socioeconômica afeta mais municípios menos favorecidos? Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 164, abr./jun.2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/5tnvqPFPQQ4smq3dddRyCtb/?lang=pt, acessado em: 15/06/2021.

MARTINS, V. de P. da S. Constituição e educação: análise evolutiva da educação na organização constitucional do Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 1999.

NERI, Marcelo; OSÓRIO, Manuel Camilo. Tempo para Escola na Pandemia (Sumário Executivo) FGV Social, Rio de Janeiro, RJ – outubro/2020.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. Educação em Revista, v.31, n.04,p.201 – 222.Outubro-Dezembro. Belo Horizonte, 2015.

PINTO, J.M.R. e ADRIÃO, T. Noções Gerais sobre financiamento da Educação no Brasil. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 8, n, I, p.23-46, jan./jun.,2006.

PINTO, J.M.R. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº 145, p.846-869, out.-dez., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018203235.pdf, acessado em 07/02/2019.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. Cadernos de Saúde Pública, v. 32, n. 12, p. 1, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00194316, acessado em 19/03/2021.

ROSSI Pedro; OLIVEIRA Ana Luísa Matos de; ARANTES Flavio; DWECK, Esther. Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. Edu. Soc. 2019; (40):e0223456. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?format=pdf&lang=pt, acessado em 19/03/2021.

SOARES, Rubens da Silva. O financiamento da educação pública nas Constituições brasileiras. In: Direito à Educação e Direitos na Educação em perspectiva interdisciplinar. Orgs. Nina Beatriz Stocco Ranieri e Angela Limongi Alvarenga Alves. Cátedra UNESCO de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Direito_a_educacao_e_direitos_na_educacao.pdf, acessado em 07/ 07/2021.