

# A expansão desigual das ofertas educacionais no Brasil no século 21

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Ney Luiz Teixeira de Almeida

129

---

## Resumo

Ensaio sobre o processo de expansão desigual das ofertas educacionais no Brasil ao longo dos últimos vinte anos. Um componente estrutural dessa expansão é a diferenciação das formas de acesso asseguradas pela legislação estatal, que regula a interdependência entre natureza pública e privada nas três esferas governamentais que compõem o sistema educacional. A relação entre educação e pobreza não traduz mais um discurso de adesão e sustentação ideológica forte, como ocorreu em outros períodos, visto que não encontra parâmetros reais na trajetória de uma política social que se expande em diferentes níveis e modalidades como campo de valorização e sob a hegemonia do capital financeiro.

Palavras-chave: pobreza; educação; Estado.

---

## **Abstract**

### ***The uneven expansion of educational offerings in Brazil over the 21<sup>st</sup> century***

*This essay deals with the process of uneven expansion of educational offerings in Brazil over the last twenty years. A structural component of this expansion is the differentiation in the forms of access ensured by state legislation, which regulates an interdependence between the public and private character of the three governmental spheres that form the educational system. The relation between education and poverty no longer represents a discourse of strong ideological support and compliance, as happened in prior periods, since it does not match real parameters in the trajectory of a social policy that expands in different levels and modalities such as field of valorization and under the hegemony of financial capital.*

*Keywords: poverty; education; state.*

---

130

O presente texto, de natureza ensaística, expressa um esforço preliminar de tematizar a relação entre educação e pobreza a partir do reconhecimento de que a evolução nos indicadores de expansão das ofertas educacionais desde meados dos anos de 1990, socializados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela traços estruturais da política de educação no Brasil. Longe de representar uma efetiva democratização do acesso à educação formal em seus diferentes níveis, essa evolução mostra como as desigualdades educacionais vêm sendo enfrentadas a partir de investimentos governamentais, e não de políticas de Estado de longa duração, carecendo de um viés estrutural, como observado em outros países.

Tem-se, desse modo, como motivação central, alinhada às discussões sobre as quais nossas pesquisas se debruçam – acerca da crescente requisição de assistentes sociais para a política de educação no Brasil no referido período –, a proposição de reflexões sobre a natureza desigual e diferenciada dessa expansão e a reatualização dos discursos sobre o potencial da educação como estratégia de enfrentamento e superação da pobreza.

Os discursos de valorização da educação como a principal ou a única alternativa para a superação da condição de subdesenvolvimento, do atraso econômico e social, e até mesmo da miséria, se tornaram lugar-comum nos mais distintos círculos. A defesa da adoção de padrões de expansão dos sistemas educacionais experimentados por alguns países que integram a periferia do capitalismo mundial sempre souo entre nós muito mais como uma retórica do que, de fato, como alternativa concreta de enfrentamento de nossas dificuldades históricas na área de educação.

Ademais, as particularidades desses “saltos” na educação, e que supostamente provocaram a elevação do padrão de desenvolvimento econômico – forte e apressadamente alardeados como exemplos a serem seguidos –, não residem em sua ampla possibilidade de disseminação, mas nas condições que os tornam

singulares, ou seja, que viabilizaram mudanças significativas na educação com impactos econômicos, ou vice-versa, exatamente em países da periferia do capitalismo que alteraram determinadas condições da relação de dependência com os países centrais.

Há algo de insustentável, já adentrando duas décadas do século 21, que não assegura a mesma força ideológica a esse discurso entre nós. Embora ainda tenha sua validade nos embates pela hegemonia e nas justificativas das mudanças que esse processo enseja, ele não dispõe mais da mesma capacidade aglutinadora, pois se descolou de forma bastante acentuada das bases sociais sobre as quais foi produzido. As principais mudanças ocorridas em nossa estrutura social nos últimos vinte anos não alteraram profundamente os traços que particularizam o processo de produção e distribuição da riqueza social no Brasil. Desse modo, em que pesem as evidentes alterações nos padrões de consumo dos estratos mais pobres da classe trabalhadora – mediados pela cobertura de políticas assistenciais e de uma política de elevação do poder de compra do salário mínimo e a diferenciada expansão das condições de acesso à educação escolarizada –, forjou-se uma relação entre políticas sociais e econômicas que não produziu objetiva e ideologicamente nenhuma revitalização mais contundente daquele discurso.

A centralidade dos programas de transferência de renda como o Bolsa Família, a extensão do Benefício de Prestação Continuada (BPC), a elevação do salário mínimo e do seu poder de compra e as ações do Programa Brasil Sem Miséria indicam que a queda de 31,4% para 8,8% da população pobre, e de 13,6% para 4% da população em situação de extrema pobreza, entre 1992 e 2013 (IBGE, 2013), não se deu em uma regular e descendente curva alicerçada na reconfiguração radical da relação entre um amplo espectro de políticas sociais e a macropolítica econômica. Ao contrário, mesmo reconhecendo os avanços experimentados, eles não mostram nenhuma alteração significativa ou de cunho estrutural nos processos de concentração e de distribuição da renda que assegure sua continuidade como parte de uma política de Estado. Em 2014, os alcances daquelas mudanças já expressavam rápida corrosão e retrocessos, evidenciando que se sustentaram em programas e ações com alguma eficácia, mas suscetíveis às oscilações da dinâmica político-partidária, às condições de governança, e extremamente dependentes das realocações do fundo público para cobrir os déficits fiscais.

A perda da força integradora desse discurso encontra sustentação social exatamente na esteira de consolidação do neoliberalismo no Brasil; primeiro, em um explícito processo de contrarreformas, seguido de um projeto de desenvolvimento que aprofundou a subordinação das funções do Estado no campo da regulação social à lógica do mercado liderado pelo capital financeiro; trilhou um caminho de crescimento econômico incapaz de reverter claras tendências de desindustrialização, alicerçado na reprimarização da economia; e, por último, sendo caudatário de um processo de queda de braço do Estado com o movimento sindical, apoiou-se num pacto interclassista que fragilizou ou reduziu o horizonte de lutas dos sujeitos políticos pela ampliação dos direitos sociais. Ainda que observemos, nesse longo período, a ampliação da oferta de vagas em diferentes níveis e modalidades, a constituição de

programas assistenciais voltados para assegurar determinadas condições de acesso e permanência na educação escolarizada, o sistema educacional brasileiro sequer enfrentou seus males estruturais congênitos; ao contrário, aprofundou sua diversificação, acentuou o esmaecimento das fronteiras entre o público e o privado e reduziu, ainda mais, o potencial da educação como processo de formação humana às exigências postas pela nova divisão internacional do trabalho.

Surpreende a todos nós, envolvidos com os enormes desafios no campo da educação pública brasileira, como o discurso que associa educação e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que não dispõe da mesma vitalidade experimentada desde meados do século 20, quando ingressou numa espiral de sucessivos ciclos de valorização, ainda assume função estratégica nos tempos atuais. Amparado por novos aportes ideológicos, como os da empregabilidade e do empreendedorismo, permanece organicamente subordinado às necessidades econômicas peculiares a um padrão de dependência que se consolidou sobre bases autocráticas, de aprofundamento das desigualdades sociais e expropriações contínuas. Não obstante, a associação entre educação e desenvolvimento no Brasil se apoiou em distintos projetos e argumentos sazonais, espelhados em saltos localizados em países também da periferia do capitalismo, mas com um componente que lhe é essencial: a pobreza.

Embora a pobreza tenha se constituído no mote mais permanente de uma constelação de projetos e propostas de associação entre educação e desenvolvimento no Brasil, isso não significa o reconhecimento de um ponto imutável da dinâmica econômica e social do capitalismo no País, mas a verificação de que sua particularidade assenta-se na reprodução em larga escala da pobreza como condição de um determinado padrão de acumulação mundial. Assim, enfrentar a pobreza pela via educacional se tornou, ao mesmo tempo, na agenda governamental e de parte da sociedade civil, um desafio constante, reatualizado incontáveis vezes, mas objetivamente irrealizável.

Destarte, ao analisarmos a expansão da política educacional no Brasil, não podemos deixar de considerar que ela se constitui a partir de relações sociais complexas e contraditórias estabelecidas na relação entre o Estado e a sociedade civil. Ressalta-se que, historicamente, na sociedade capitalista, é constante a apropriação do Estado por grupos sociais nem sempre homogêneos, representando, por vezes, interesses de frações distintas da burguesia. Em particular, no caso do Estado brasileiro e, mais especificamente, em relação à política educacional, expressou-se, de forma singular, um pacto interclassista que possibilitou um determinado tipo de expansão capitaneado pela associação entre grandes grupos privados educacionais e capital financeiro.

Quando a mais recente Constituição Federal do Brasil foi promulgada, em 1988, estabeleceu-se, em suas Disposições Transitórias, o prazo de dez anos para o cumprimento de várias metas; contudo, é notório que, desde então, houve significativos avanços em relação à expansão do acesso à educação escolarizada, mas ainda estamos distantes de um efetivo processo de universalização do acesso à educação básica, sendo notório que a função social da educação nem ao menos está em pauta no contexto atual em face da sua subsunção aos ajustes econômicos.

A expansão desigual das ofertas educacionais pode ser analisada em diversas perspectivas, havendo múltiplos determinantes que incidem sobre a referida desigualdade, considerando sua complexidade. Assim, de acordo com estudos de Algebaile (2013), esse calidoscópico de desigualdades pode ser observado nas seguintes vertentes:

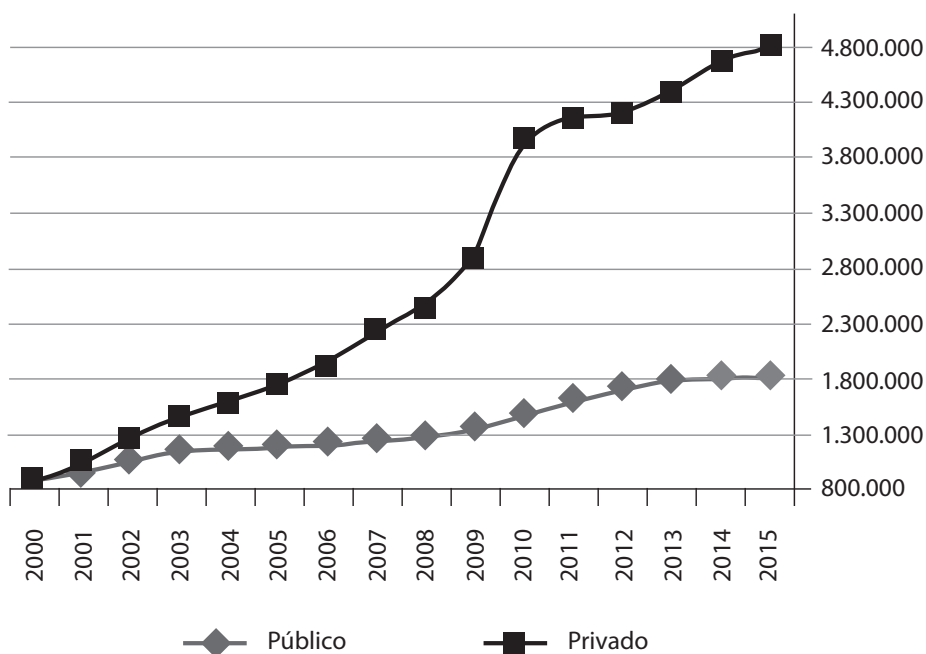
- a) diferenciação formativa, dando ênfase ao aspecto técnico-profissionalizante em detrimento do conhecimento propedêutico;
- b) condições econômicas, políticas e sociais que marcam o Brasil e que incidem no acesso da população à educação escolarizada, com as persistentes desigualdades territoriais historicamente demarcadas na área da educação e também presentes em regiões ou municípios considerados desenvolvidos, entre outras.

A referida autora chama a atenção para um problema que se arrasta na trajetória histórica da política educacional brasileira e que nas últimas décadas tem sido intensificado, denominado por ela de “ampliação para menos”, ou seja, a expansão do acesso (ainda que não universalizado) com mínimas alterações na sua qualidade. A pesquisadora afirma que na escola pública ocorre um “descompasso entre qualidade e quantidade”, sendo essa uma das “expressões do lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira” (Algebaile, 2009, p. 3).

Pretendemos, portanto, apontar as tendências predominantes na evolução da expansão da educação no Brasil de 2000 a 2015, enfatizando a relação de proporcionalidade do atendimento educacional nas instâncias pública e privada nos diversos níveis de ensino. Ressaltamos que o período em análise engloba o final do governo de Fernando Henrique Cardoso (mandatos: 1995-1998 e 1999-2003); o de Luiz Inácio Lula da Silva (mandatos: 2003-2006 e 2007-2010) e o de Dilma Rousseff (mandato: 2011-2016).

Destacamos, primeiramente, que vem ocorrendo, no processo de expansão da educação, uma constante ampliação da iniciativa privada. Essa situação é mais visível na educação superior justamente pela incidência de diferentes formas de proceder à privatização da educação, principalmente nos últimos governos federais (Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff). Destacando alguns programas nessa direção: o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e também a nova modalidade de educação, o ensino a distância. Apesar de o ensino a distância ocorrer tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, certamente é nesta última que ele se amplia, conforme indicam os estudos de Mancebo (2015), Helene (2011), Rodrigues (2007) e Sguissardi (2013). Notadamente, as inovações e suas regulamentações são instrumentos legais do governo federal com vistas a favorecer o processo de mercantilização da educação pública, com ênfase na educação superior, que se encontra em plena efetivação nas últimas décadas, conforme indicado no Gráfico 1.

## MATRÍCULAS ENSINO SUPERIOR



**Gráfico 1 – Índice de matrículas no ensino superior – público e privado**

Fonte: Brasil. Inep, 2016b.

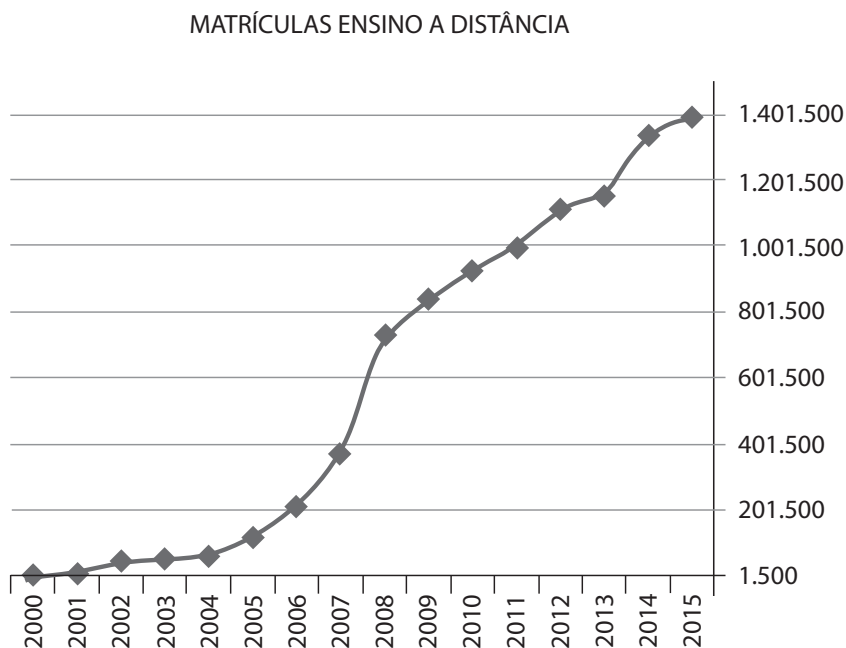
134

Analisando a evolução das matrículas no ensino superior no período citado, constata-se que, a partir de 2001, ocorre de forma gradual e ascendente a ampliação do setor privado em detrimento do setor público, sendo que há uma ênfase marcante dessa proporcionalidade em 2009. Desde o início do governo Lula, ocorre a implementação de várias leis em relação ao ensino superior, entre elas ressaltamos a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni), pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 (Brasil, 2004b), e da Lei de Parceria Público-Privada, nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004c).

De acordo com a análise dos dados descritos no Gráfico 1, constatamos que, em 2009, o número de matrículas no ensino privado foi de 2 milhões e 800 mil, com elevação constante nos anos posteriores, chegando a atingir, em 2015, o total de 4 milhões e 800 mil matrículas em detrimento das matrículas efetuadas nas universidades públicas, que somam 1 milhão e 800 mil. Portanto, constata-se que houve um *boom* de matrículas no ensino privado em 2007, disparando no período compreendido entre 2010 a 2015, durante o governo de Dilma Rousseff. Concomitantemente ao processo de expansão das matrículas no ensino superior em instituições privadas, há uma redução das matrículas nas universidades públicas.

De acordo com Lima (2007), a reconfiguração da educação superior se fundamenta na contrarreforma do Estado conduzida, inicialmente, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que preconiza a educação superior como atividade pública não estatal, portanto, como serviços prestados pelas instituições de ensino superior públicas e privadas, justificando o financiamento público (direto e indireto) para a iniciativa privada.

Destacamos a seguir as matrículas em ensino a distância no setor privado, esclarecendo que, nos dados do Inep, não existe a diferenciação entre ensino a distância público e privado até 2010; por isso consideramos apenas o total, conforme se vê no Gráfico 2.



**Gráfico 2 – Distribuição das matrículas no ensino a distância**

Fonte: Brasil. Inep, 2016b.

De acordo com Melo (2011), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 deve ser considerado um dos indicadores da tendência de crescimento do ensino a distância no Brasil, ressaltando algumas metas tais como “estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o inclusive para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (Brasil. Lei nº 10.172, 2001).

Os dados estatísticos evidenciam o movimento contínuo e ascendente de matrículas no ensino a distância, principalmente a partir de 2005, justamente após o Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que regulamentou a educação a distância no Brasil e consolidou a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

Depois da regulamentação da educação a distância, sucessivas medidas normativas sinalizam que a política de expansão da educação superior se pauta pela diversificação e pela privatização. Esse processo tanto amplia o acesso da população ao ensino superior, pela possibilidade de estudar e manter-se no trabalho, como também cria um nicho de mercado para a iniciativa privada por oferecer mensalidades menos onerosas para os estudantes, garantindo o lucro pela quantidade de pessoas que consegue abarcar.

Quanto à evolução da educação infantil – segmento creche –, os dados do Inep indicam que houve evolução significativa de matrículas de 2006 para 2007, sendo esse crescimento de aproximadamente 14%. A partir de então, há ascendência nas matrículas, atingindo um crescimento total de 69% até 2015, apenas no setor público (Brasil. Inep, 2016a).

Observa-se que esse período coincide com a instituição da “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (Brasil. MEC, 2005) e com o estabelecimento dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil. MEC, 2006), que provavelmente contribuíram para essa expansão.

Analisando a evolução das matrículas na educação infantil (creche) – setores público e privado –, observa-se que, a partir de 2011, os índices de matrícula na educação privada se expandem, acumulando um crescimento de 47% até 2015, portanto, 10% a mais que o crescimento na esfera pública no período 2011-2015 (Brasil. Inep, 2016a).

Considerando que muitos municípios realizam parcerias com instituições privadas (filantrópicas e particulares), fica a indagação sobre a capacidade de expansão da rede pública em razão da lógica de conveniamento e financiamento de instituições privadas (particulares, comunitárias e filantrópicas) pelo poder público.

Alguns estudos sobre o tema afirmam que, em relação à educação infantil – segmento creche –, a expansão vem ocorrendo principalmente com a ampliação das parcerias do poder público municipal (responsável por esse nível de ensino) com instituições filantrópicas, conforme afirmam Adrião e Peroni (2009).

Constata-se que, apesar de a LDB (Lei nº 9.394/1996) ter reconhecido a educação infantil como primeira etapa da educação básica e, em decorrência desse fato, as creches terem se constituído direito das crianças (faixa etária de zero a três anos de idade) e terem sido transferidas da política de assistência social para a educação, há um movimento reverso, ou seja, a expansão do atendimento em instituições comunitárias, filantrópicas e, até mesmo, instituições privadas *stricto sensu* (que visam ao lucro) por meio de várias formas de parcerias público-privadas que são estimuladas devido ao repasse de subvenções governamentais (Gomes, 2004).

A mudança de paradigma da creche de espaço assistencial para educativo, conforme afiançam diversos autores (Nascimento, 1999; Kuhlmann, 1999), constitui-se um avanço para a educação infantil em termos de garantia de direitos da “criança pequena” à educação, reivindicação de longa data, mobilizada pelos educadores, porém paira sobre essa conquista uma ameaça ao retorná-la aos domínios das instituições filantrópicas. A Lei nº 11.079/2004, denominada Lei de Parceria Público-Privada (Brasil, 2004b), corrobora a redefinição do papel do Estado, conforme almeja o ideário neoliberal, sendo as políticas sociais transferidas para a sociedade civil, que assume, portanto, a responsabilidade pela gestão da educação infantil – segmento creche – nos municípios.

Dessa forma, o assim chamado “terceiro setor” passa a se constituir em um importante instrumento de consolidação da lógica do capital, facilitando o afastamento



do Estado (política de educação) dessa função precípua – a educação infantil – e contribuindo para a refilantropização das políticas sociais (Yazbek, 1995). O terceiro setor camufla as questões estruturantes produzidas pela reconfiguração da ordem econômica, pautando formas de atuação num hiato produzido pela ênfase na função gestora do Estado, que potencializa nesse sentido uma ação voluntariosa, privada e individualista no âmbito de políticas sociais cada vez menos públicas.

De acordo com Adrião *et al.* (2009), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – Emenda nº 14/1996 (governo Fernando Henrique Cardoso) – foi um mecanismo que contribuiu para a estagnação das matrículas no segmento creche do setor público, tendo em vista que os recursos provenientes desse fundo priorizam o ensino fundamental, condicionalidade que estimulou os municípios a ofertarem essa etapa de ensino em detrimento da educação infantil, especialmente o segmento creche, justamente pelos aportes financeiros.

Somente em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Emenda nº 53/2007 (governo Lula) –, a abrangência de cobertura com recursos financeiros foi estendida para todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), portanto, incluindo as creches. A referida legislação regulamenta o direito à educação ao adotar maior tempo de permanência das crianças e dos adolescentes na escola.

Segundo os dados do Inep, é interessante analisar que há um declínio referente ao número de matrículas no ensino fundamental no setor público; somente entre 2006 e 2007, há uma queda de aproximadamente 25% dessas matrículas (Brasil. Inep, 2016a). Enquanto isso, o setor privado apresenta um crescimento constante, exceto entre 2006 e 2007, em que houve uma queda de 8%, mas logo em seguida ocorre um aumento de 13% de 2007 para 2008. No geral, há uma queda brusca de 22% no número de matrículas no ensino fundamental entre 2000 a 2015, mas é preciso enfatizar que no ano 2000 as matrículas do setor privado correspondiam a 8% do total de matrículas nesse nível de ensino e, em 2015, o valor dobrou, e o setor privado passou a ser responsável por 16% desse total.

Mesmo partindo da concepção crítica de que a educação escolarizada é processual e, portanto, desencadeada no desenrolar de cada nível de ensino em um contínuo processo de ensino-aprendizagem, destacamos a peculiaridade do ensino fundamental. Esse nível de ensino, para a análise aqui proposta, pode ser considerado a “espinha dorsal” da escolarização, tendo entre suas importantes tarefas formativas a missão de alfabetizar, de iniciar o letramento, primeira possibilidade de os indivíduos terem acesso autônomo ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Queremos afirmar com isso que ao menos o ensino fundamental deveria ser garantido em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, porém, nem mesmo esse nível de ensino fica isento das artimanhas engendradas pelo Estado, lideradas pelo capital financeiro.

Constata-se que a responsabilidade pela expansão do acesso desse segmento populacional ao ensino fundamental tem sido gradativamente retirada do Estado

(município) e transferida para instituições filantrópicas ou para estabelecimentos de ensino particular (que visam ao lucro – mercado). Essa tendência traduz a controvertida “expansão escolar”, que avança numericamente, mas retrocede em termos de responsabilidade do Estado para sua garantia como direito social. Esse novo desenho da política educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino está em consonância com os interesses do grande capital, constituindo a educação como mercadoria. Nesse quesito, a obediência do Brasil a essas determinações, notadamente do Banco Mundial, que dita as regras do jogo, tem sido uma constante na construção histórica da política educacional e tem se intensificado nas últimas décadas.

Essa forma de expansão, apesar de algumas inovações, persiste, pois os municípios cada vez mais se responsabilizam pela oferta do ensino fundamental (primeiras séries praticamente municipalizadas e séries finais em processo de municipalização) e, em tempos de capitalismo financeirizado e neoliberal, a situação se complica com a privatização. Assim, indagamos: como é possível realmente superar a “dívida” social que o Brasil tem em relação à educação?

Para adentrar na discussão do ensino médio no Brasil, lembramos que, historicamente, nesse nível de ensino, sempre esteve presente a dualidade ensino propedêutico e ensino profissionalizante, atrelada à demanda de formação de quadros para atender às mudanças no processo de produção capitalista. Apesar de interpretarmos indicadores referentes ao ensino médio, a conjuntura histórica aponta para a inter-relação entre o ensino médio e a educação profissionalizante. A problematização dessa interface não é o foco do presente estudo, mas é importante registrar que a “contrarreforma” do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), recentemente aprovada no Congresso brasileiro e em tramitação no Senado, demonstra um retrocesso na garantia da qualidade desse nível de ensino e tem sido refutada por vários movimentos sociais da educação e também pela categoria profissional de assistentes sociais (órgãos representativos).

Essas alterações resvalam no contexto atual em relação à educação profissional e tecnológica, que ocorreram a partir da década de 1990 no governo de Itamar Franco, com a promulgação da Lei nº 8.948/1994, instituindo o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) e transformando as escolas técnicas federais e as escolas agrotécnicas existentes em Centros Federais de Educação Tecnológica (art. 3º), havendo significativa expansão dessa modalidade de ensino.

Por meio da Lei nº 11.741/2008 (promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso), a educação profissional e tecnológica foi incluída na LDB, especificamente na seção IV-A, do capítulo II, que dispõe sobre educação básica, no artigo 36-B sobre a educação profissional técnica de nível médio, que: “será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (Brasil. Lei nº 9.394, 1996). Em decorrência da ênfase no ensino profissional, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica foi ampliada e passou a ser constituída por 38 institutos federais tecnológicos, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),

pelos dois centros federais de educação tecnológica – Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) e o de Minas Gerais (Cefet/MG) –, pelas escolas técnicas vinculadas às universidades federais e pelo Colégio Pedro II, que em 2012 passou a ter a mesma configuração dos Institutos (Brasil, Lei nº 12.677, 2012).

Aranha (1990, p. 33) afirma que “a escola é política e, como tal, reflete inevitavelmente os confrontos de forças existentes na sociedade. Se esta se caracteriza por classes antagônicas, a escola certamente refletirá os interesses do grupo dominante”, portanto, a expansão da educação profissionalizante, neste momento histórico, está estreitamente relacionada com a necessidade de um novo perfil de trabalhador para atender às demandas advindas da reestruturação produtiva. Assim, preparar a força de trabalho funcional e ideologicamente correspondendo aos interesses do capital é a tônica da expansão da educação profissional e tecnológica.

No que se refere ao ensino médio, verifica-se que os índices estatísticos revelam importantes nuances referentes ao movimento de acesso a esse nível de ensino.

Quanto ao setor público, observamos um crescimento de 14% na quantidade de matrículas no ensino médio no período compreendido entre 2000 e 2004; depois desse período, constata-se um pequeno declínio, chegando a uma queda de 10% entre 2004 e 2014, ou seja, cerca de 1% ao ano. Porém averiguamos que, de 2014 para 2015, essa queda é de quase 3%.

No setor privado, entre os anos de 2000 e 2003, há um tímido crescimento de 5% no número de matrículas, seguido de uma queda de 19% entre 2004 e 2007; em 2008, as matrículas nesse setor voltam a subir, mas apresentam nova queda em 2015 e o número de matrículas ainda é 9% menor se comparado ao total em 2000.

Com referência ao acesso dos jovens ao ensino médio no Brasil, notamos que há uma queda de aproximadamente 2% no total de matrículas nessa etapa de ensino. Apesar dessa pequena queda, não há alteração substancial no quadro do ensino médio brasileiro; o que espanta é se compararmos os números entre o ensino fundamental e o ensino médio. Já que o total de matrículas no ensino médio corresponde a apenas 28% do número de matrículas no ensino fundamental, isso em 2015, então 72% dos brasileiros não chegam ao ensino médio.

A forma combinada entre o público e o privado da expansão das ofertas educacionais não indica de modo algum associação direta entre educação e pobreza, tendo em vista que a ação pública estatal tem contribuído para um amplo processo de suporte da expansão privada mediante o fundo público. Embora os indicadores relativos à pobreza e à extrema pobreza tenham evidenciado alterações importantes nos últimos vinte anos, sua associação ao ritmo e à tendência de expansão das ofertas educacionais não assevera uma reversão nas condições de desigualdades sociais.

Considerando que estamos vivendo, desde 2014, um longo ciclo recessivo – com cerca de quase 13 milhões de desempregados no País –, depois de um ensaio de projeto de desenvolvimento que aprofundou a subordinação das políticas sociais à hegemonia do capital financeiro, a expansão educacional desenhada aqui, em linhas gerais, revela como a relação entre educação e pobreza não deve ser

tomada de forma direta sem a necessária investigação do alcance e do seu relacionamento com as demais políticas sociais e, sobretudo, com a política econômica. A expansão experimentada representou muito mais a permanência de um traço constitutivo da política educacional, que é a profunda diferenciação nas formas de acesso, além, é claro, de ser não universal e subordinada ao mercado e à valorização da burguesia de serviços. Assim, pensar a relação entre educação e pobreza nos dias atuais exige um esforço analítico que ultrapasse as aparências sustentadas nos pressupostos ideológicos, os quais justificaram ações do governo apoiadas na noção de segurança sem vínculo com as dinâmicas de produção e concentração da riqueza social.

### Referências bibliográficas

---

ADRIÃO, T.; PERONI, M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALGEBAILLE, E. A expansão escolar em reconfiguração. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15, jan./jul. 2013.

ARANHA, M. L. *Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004a. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 dez. 2004c. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2012. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>.

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 set. 2004b. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopses estatísticas da educação básica*. Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopses estatísticas da educação superior: graduação*. Brasília, 2016b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GOMES, C. A. Financiamento e custos da educação infantil ou a corda arrebenta do lado mais fraco. In: COELHO, R. C.; BARRETO, A. R. (Org.). *Financiamento da Educação Infantil: perspectiva em debate*. Brasília: Unesco-Brasil, 2004. p. 31-72.

HELENE, O. A privatização do ensino superior. *Brasil de fato*, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/7136>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD: Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar*. Brasília, 2013.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LIMA, K. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

MANCIBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015.

MELO, P. A. Políticas de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. In: PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Org.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida: Idéias & Letras, 2011.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 99-112.

RODRIGUES, J. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, jul./set. 2013.

YAZBEK, M. C. A política social brasileira dos anos 90: a refilantropização da questão social. *Cadernos Abong: Políticas de Assistência Social*, São Paulo, p. 15-24, out. 1995.

---

Eliaana Bolorino Canteiro Martins, doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é docente do Departamento de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp em Franca, SP. Atuou como assistente social no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

elianacanteiro@terra.com.br

Ney Luiz Teixeira de Almeida, doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professor adjunto e membro do corpo de professores permanentes do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (Gepesse).

neylta@hotmail.com