

POLÍTICA EDUCACIONAL E RELAÇÕES DE PODER: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

André Silva Martins^{1*} 

RESUMO: O objetivo do artigo é analisar as forças políticas e a configuração das relações de poder no campo da educação no período de 2016 a 2024. Referenciado no método dialético e orientado por procedimentos da pesquisa documental, o estudo apresenta os fundamentos para a compreensão das relações de poder e da política educacional, analisa as forças políticas e suas formulações e expõe um balanço conjuntural do contexto para a educação. Conclui que a correlação de forças do período não fortaleceu o direito democrático à educação básica e à educação especial.

Palavras-chave: Política educacional. Relações de poder. Forças políticas. Educação especial.

EDUCATIONAL POLICY AND POWER RELATIONS: IMPLICATIONS FOR SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT: The aim of the article is to analyze the political forces and the configuration of power relations in the field of education from 2016 to 2024. Grounded in the dialectical method and guided by documentary research procedures, the study presents the foundations for understanding power relations and educational policy, analyzes the political forces and their formulations for education and offers a contextual appraisal of the context for education. It concludes that the correlation of forces during the period did not strengthen the democratic right to basic education and special education.

Keywords: Educational policy. Power relations. Political forces. Special education.

POLÍTICA EDUCATIVA Y RELACIONES DE PODER: IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

RESUMEN: El objetivo de este artículo es abordar la problemática de la política educativa desde las relaciones de poder entre 2016 y 2024 y señalar algunas implicaciones para la educación especial. Basado en el método dialéctico y orientado por procedimientos de investigación documental, presenta los fundamentos para comprender las relaciones de poder y la política educativa, analiza las fuerzas políticas y sus formulaciones para la educación pública y expone un balance coyuntural, destacando las implicaciones para la escuela pública y, em particular, para la educación especial.

Palabras clave: Política educativa. Relaciones de poder. Fuerzas políticas. Educación especial.

1. Universidade Federal de Juiz de Fora  – Faculdade de Educação – Departamento de Educação – Juiz de Fora (MG), Brasil.

*Autor correspondente: andresilvamartinsjf@gmail.com

Dossiê organizado por: Rosalba Maria Cardoso Garcia , Débora Dainez , Kamille Vaz  e Kátia Regina Moreno Caiado 

Introdução

O objetivo do presente artigo é analisar a configuração das forças que atuam no estabelecimento da política educacional brasileira no período de 2016 a 2024, destacando algumas implicações para a educação especial.

O artigo se vincula a uma pesquisa mais ampla que investiga a atuação das organizações empresariais na educação brasileira e está referenciado no método dialético (Marx, 2008) e orientado por procedimentos da pesquisa documental (Evangelista; Shiroma, 2019).

A questão que orienta a análise é a seguinte: Que forças sociais disputaram o conteúdo da política educacional no período de 2016 a 2024 e quais as implicações para a educação especial?

O artigo estrutura-se em três seções. A primeira aborda os fundamentos teóricos. A segunda apresenta a configuração das forças políticas – blocos sociais que sistematizam e representam interesses – e suas ações no campo educacional. A terceira, por sua vez, revela o balanço sobre as implicações para a educação pública e, de modo específico, para a educação especial.

Direito social à educação, as relações de poder, o Estado e a política educacional: fundamentos teóricos

O reconhecimento da educação como direito social e a sua possibilidade de efetivação real na vida do povo por meio da política educacional estão vinculados às relações de poder no contexto das especificidades econômicas, políticas e culturais de uma formação social¹. Isso significa que o direito à educação e a política educacional são expressões de processos relacionais complexos, envolvendo a modalidade educação especial a partir de sua particularidade.

De acordo com Chauí (1989), as revoluções burguesas produziram determinações econômicas e políticas que evidenciaram os fundamentos de uma nova sociedade marcada pela existência de classes sociais com interesses antagônicos que se politizaram e passaram a constituir forças políticas². A sociedade que emergiu de tais processos foi “[...] forçada a reconhecer que as relações sociais, o poder e a lei são produzidos pela própria sociedade ou pela própria ação social dos homens divididos [...] em grandes opressores e o povo que não deseja ser oprimido” (Chauí, 1989, p. 19).

A dinâmica econômica e política dessa sociedade produziu a questão social, isto é, um fenômeno diretamente vinculado à condição da massa trabalhadora expropriada pela exploração (Netto, 2001). Nessa perspectiva, “a questão social expressa portanto *disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais* [...], colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal” (Iamamoto, 2001, p. 17, grifos do autor), de modo a indicar o significado político-econômico das lutas sociais nos séculos 19 e 20. Netto (2001) afirma que a questão social significa o reconhecimento das implicações sócio-políticas da exploração econômica que se manifesta no capitalismo.

Essas definições são importantes para alcançarmos o conteúdo da afirmação de Chauí (1989, p. 20) assim descrita:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Declarar direitos é uma resposta à questão social que incide sobre a constituição da forma social chamada Estado, compreendido como o “[...] produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (Lenin, 2011, p. 37). A partir de Gramsci (2024), verificamos que a materialidade dessa forma social, além de expressar majoritariamente os interesses dominantes, traduz seletivamente algumas demandas das frações subalternizadas para viabilizar a sociabilidade capitalista.

Gramsci (2024) revelou também que as mudanças políticas que foram decisivas para a configuração do Estado no século 20 estavam organicamente vinculadas às mudanças econômicas. Com isso, concluiu que a configuração do Estado é a expressão material do conflito e das contradições reais da sociedade capitalista, pois os seres humanos, ao tomarem consciência de sua existência como classe, organizam-se em forças políticas e atuam na sociedade civil para afirmar seus interesses contra os interesses antagônicos. O resultado dos conflitos delineia a configuração do aparelho de Estado e de suas funções.

Portanto, a análise dos direitos e das políticas sociais, incluindo a educação, exige o reconhecimento dos antagonismos político-econômicos entre as forças que representam os interesses das classes na sociedade civil e no aparelho estatal e, ainda, a compreensão de que tais forças podem não ter uma inserção direta na estrutura produtiva.

Na linha do pensamento gramsciano, Poulantzas (2000, p. 130) define o Estado “[...] como uma relação social, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele se expressa de maneira sempre específica no seio do Estado”.

Assim, a materialidade (leis e instituições, por exemplo) e as funções econômicas e sociais do aparelho de Estado capitalista, traduzidas nas políticas públicas, emergem das relações conflitivas de interesses das forças políticas e expressam predominantemente os interesses da classe dominante-dirigente – a burguesia e suas frações – e, de modo subordinado, os interesses das massas, gerando um equilíbrio dinâmico e desigual.

Cumprir destacar “uma mudança na relação de forças entre classes certamente tem sempre efeitos no [aparelho de] Estado, mas não se expressa de maneira direta e imediata [...] essa transformação provém, sabemos, de uma operação e ação específicas” (Poulantzas, 2000, p. 133) em decorrência da autonomia relativa que tal aparelho tem frente a uma ou à outra fração de classe. Essa autonomia significa que o aparelho de Estado nos séculos 20 e 21 não se reduz mais a mero instrumento privado e exclusivo das frações burguesas, ainda que a função geral do Estado capitalista seja preservar os fundamentos da sociedade que lhe constituiu e as suas finalidades em longo prazo.

A partir dessas referências, as políticas sociais (incluindo a educacional) não possuem a capacidade de sanar a questão social, embora possam significar uma vitória parcial e necessária para a classe subalternizada (Behring; Boschetti, 2008).

Esse reconhecimento exige a contextualização das políticas sociais no quadro das relações de poder e no contexto do desenvolvimento das relações sociais de produção e das forças produtivas (Neves, 1994). De modo particular, a política educacional é um instrumento vinculado à função do Estado capitalista sobre a educação – uma questão social –, delineada a partir de interesses e movimentos antagônicos ou divergentes das classes sociais sobre a finalidade da formação humana (Neves, 1994).

É importante assinalar que a crise do capitalismo, que favoreceu a afirmação do neoliberalismo, desencadeou mudanças no mundo do trabalho com agravamento da questão social (Netto, 2001). Diante disso, Gentili (1998) apontou que, para a burguesia, a educação foi revista a fim de conformar os trabalhadores para as incertezas do mundo do trabalho.

Por fim, o conceito de capitalismo dependente de Fernandes (2008) é essencial para a compreensão das relações de poder e educação na realidade brasileira. Essa formulação permite revelar que as frações da classe burguesa no Brasil – suas organizações e seus representantes –, com apoio de grupos subalternos, não se

comportam da mesma forma que seus pares nos países centrais, pois são comprometidas com a subordinação do país. Assim, no plano econômico, operam com a superexploração do trabalho e, no plano político, atuam de forma autocrática para restringir os direitos sociais, incluindo a educação.

Em síntese, considerar a política educacional como meio de promoção da justiça social ou simplesmente como “o Estado em ação” é permanecer no plano da pseudoconcreticidade, nos termos definidos por Kosik (1976).

Forças políticas, relações de poder e política educacional

Diante do quadro de crise mundial do capitalismo (Mészáros, 2011), que se desdobra com particularidades nos países centrais e nos dependentes, apontamos que a configuração das forças políticas e, por conseguinte, das relações de poder na educação do Brasil expressa, pelas mediações, as condições da referida crise. Assim, no contexto de 2016 a 2024, identificamos três forças políticas em movimento no país.

A força social-liberal é a mais articulada e influente, a qual inicia sua composição na segunda metade dos anos de 1990 e se consolida efetivamente nos anos 2000. É diretamente vinculada à classe burguesa, sendo formada por fundações, associações e institutos que atuam como aparelhos de hegemonia. A finalidade dessa força é dirigir a educação pública do país a partir de sua concepção de mundo. O organismo Todos pela Educação (TPE), criado em 2005, é o que mais se destaca em função de sua constituição, da ação que realiza na sociedade civil e no aparelho de Estado e das conexões com organismos internacionais.

Com base na obra de Castelo (2013), podemos afirmar que a força emergiu a partir de um posicionamento diante do cenário de crise. Assim, defende que as funções do Estado não devem ser mínimas, como advogam os neoliberais, e nem máximas, como postulavam os socialdemocratas clássicos. A alternativa seria o modelo de “Estado gerencial”, que pressupõe a incorporação de métodos e técnicas da gestão da empresa privada na administração pública.

Castelo (2013) revela que o social-liberalismo define a educação como um “ativo” importante para o tratamento da questão social. Seus representantes convocam a sociedade brasileira para a construção de “[...] um sistema educacional mais eficiente do ponto de vista da melhor formação profissional para o mercado de trabalho, capacitando os trabalhadores para as demandas tecnológicas e organizacionais decorrentes da economia do conhecimento” (Castelo, 2013, p. 353).

Com efeito, consideramos que essa força liderada pelo TPE considera que a educação é um bem social, mas defende que a educação pública deve ter uma utilidade prática, qual seja: promover o desenvolvimento do capital humano das massas. Isso é evidenciado na seguinte afirmação:

[...] pesquisas comprovam que a educação aumenta a produtividade dos indivíduos, o que por sua vez tem implicações em sua renda e empregabilidade, permitindo melhores condições ao longo de toda a vida.

É preciso compreender também que os ganhos de uma boa educação não são apenas individuais ou um fim em si mesmo. A educação é aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade – seja do ponto de vista econômico ou social (Todos pela Educação, 2018, p. 13).

A valorização da teoria do capital humano para orientar a política educacional foi reafirmada do seguinte modo:

[...] será preciso introduzir de maneira mais intencional ao trabalho da escola o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos (as chamadas “habilidades do século XXI”), como forma de potencializar a aprendizagem e permitir que a experiência escolar se aproxime das demandas atuais, em especial no que diz respeito ao mundo do trabalho (Todos pela Educação, 2022, p. 34).

Sobre a relação público-privada na educação, medida que vem sendo implementada por alguns governos de entes subnacionais, o TPE naturaliza a contratação de organizações privadas para oferecer a educação infantil pelo poder Executivo e declara que “[...] vê com maior preocupação os modelos em que a parceria envolve questões pedagógicas, exigindo mais cautela do poder público” (Todos pela Educação, 2024, p. 10). Contudo, estabelece orientações para que a relação público-privada gere serviços “de qualidade” (Todos pela Educação, 2024, p. 11).

Em relação à gestão escolar, o TPE propõe que as direções escolares devam ser projetadas como lideranças frente aos supostos desafios organizacionais da escola pública. Defende, ainda, que a indicação política para direções precisa ser superada e que, independentemente do modelo adotado, seria indispensável estabelecer exigências técnicas, certificações e alocações de acordo com perfis e necessidades (Todos pela Educação, 2018). Com sutilezas, as formulações propostas orientam que o diretor deve ser configurado como gerente e líder de equipe; e a escola, administrada como uma empresa, pois concebe que o diretor escolar seria um “líder”.

Essa força defende também que o sistema nacional de avaliação seja referência para o funcionamento do sistema nacional de educação. Em 2022, afirmou o seguinte: “Brasil precisará aprimorar seu sistema nacional de avaliação, buscando, entre outros elementos, repensar os parâmetros de qualidade, fazendo-os convergir com as referências internacionais, para que possam medir habilidades de ordem cognitiva mais alta” (Todos pela Educação, 2022, p. 6). A proposta visa consolidar o “controle de qualidade” através das avaliações externas.

Nos documentos analisados, observamos uma mudança no tratamento da educação especial. Em 2018, o TPE (2018, p. 20) limitou-se ao seguinte diagnóstico: a forma de configuração da escola pública “[...] não tem contribuído para a estruturação da educação na perspectiva da inclusão”, concluindo que “[...] um dos grandes desafios ainda presentes, por exemplo, é conseguir mensurar quantas crianças e adolescentes de 4 a 17 anos efetivamente se configuram como público-alvo” da modalidade. Em 2022, assumiu a defesa da educação especial na perspectiva da focalização, afirmando que é “preciso priorizar e destinar mais recursos e esforços para grupos em situação de maior vulnerabilidade” (Todos pela Educação, 2022, p. 12). Identificamos que, a partir da parceria com o Instituto Rodrigo Mendes, o TPE qualificou as propostas. Entre elas, destacamos: “1. Garantir que todo estudante seja matriculado em escolas comuns/inclusivas; 2. Combater retrocessos de direitos e a cultura de segregação dos estudantes público-alvo da Educação Especial” (Todos pela Educação; Instituto Rodrigo Mendes, 2022, p. 36). Essas definições possibilitaram a crítica política de segregação de discentes com deficiência do ensino regular do governo Jair Bolsonaro (Brasil, 2020).

Apesar de ter influenciado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação de 2014, no período de 2019 a 2020, a força social-liberal enfrentou dificuldades para exercer influência no Ministério da Educação (MEC). Contudo, as críticas dirigidas ao governo Jair Bolsonaro foram publicadas somente em 2022, já no contexto eleitoral (Todos pela Educação, 2022).

Em síntese, apesar de projetar a educação como bem social, através de uma postura autocrática refinada, essa força projeta a teoria do capital humano e os preceitos gerencialistas como referências para a política educacional a fim de configurar a escola pública e a educação especial a partir de sua visão de mundo.

A segunda força política é a extrema direita. Trata-se de um bloco social mais fragmentado que tem como referências a ortodoxia neoliberal, o conservadorismo e o neofascismo. Sua base social é constituída por setores da burguesia local – com destaque para aqueles vinculados a agroindústria, comércio e serviços –, da pequena burguesia, dos militares (que são servidores públicos) e de lideranças religiosas neoconservadoras que mobilizam trabalhadores pauperizados em suas igrejas³. Seu objetivo é impor uma agenda econômica e social regressiva no país com fortes restrições à educação pública.

Frigotto (2020, p. 7) aponta que em contexto de crise “[...] a manutenção do sistema capitalista cada vez mais dependerá do uso da violência”. Com base em Löwi (2015), verificamos que essa força é uma das expressões da crise do sistema capitalista no Brasil.

Na primeira metade da década de 2000, a extrema direita não era expressiva na educação. Em 2014, esse cenário foi alterado a partir das mudanças gerais nas relações de poder, favorecendo a circulação das ideias do organismo Escola sem Partido (ESP) (Frigotto, 2017). Essa organização, criada em 2004, elegeu o ódio contra os professores – supostos “doutrinadores” – como forma de fazer política (Penna, 2017).

Moura e Silva (2020) revelam que, no período de 2014 a 2020, a ideologia da ESP fundamentou 237 projetos de lei protocolados em casas legislativas. Acentuamos que a rede de articulação política do ESP ganhou significativa densidade no mesmo período (Lima; Hypólito, 2020).

A circulação da ideologia do ESP ganhou impulso com a organização Movimento Brasil Livre (MBL), criada em 2014. Embora a atuação do MBL tenha sido mais ampla, o campo educacional foi alvo de seu interesse, como revelam as deliberações aprovadas em 2015. Além de fortalecer a ESP, interessava ao MBL privatizar a educação (Movimento Brasil Livre, 2015).

A ambiência produzida pelo ESP e impulsionada pelo MBL foi importante para a criação de pequenas organizações e agrupamentos com a mesma identidade ideológica, que ampliaram a circulação da ideologia da extrema direita⁴.

Considerando que Silva, Moura e Brunet (2023) comprovaram que o ativismo de lideranças do partido Novo sobre a educação tem como matriz o neoliberalismo, incluímos essa legenda como integrante da extrema direita. O partido Novo obteve o registro na Justiça Eleitoral em 2015, levantando a bandeira do modelo de “Estado mínimo”, do livre mercado, do individualismo como valor moral radical e da meritocracia. Os autores supracitados revelam as posições de algumas candidaturas do Novo em processos eleitorais pós-2015 assim resumidas: voucher educacional; empreendedorismo na educação básica; premiação de docentes por desempenho; defesa da parceria público-privada na educação.

Outra organização que integra a extrema direita é a De Olho no Material Escolar (Donme), criada pela burguesia do agronegócio em 2021. Em sua página eletrônica, declara que é “[...] uma entidade que busca a atualização do material escolar com base em conteúdo científico, equilibrado e que gere perspectivas positivas para os estudantes” (De Olho no Material Escolar, n.d.). A organização coordena iniciativas para sedimentar na sociedade uma visão positiva do agronegócio através da educação. A nota pública que a Donme (2023) divulgou, em 2024, sobre o projeto de Plano Nacional de Educação revela sua disposição para disputar a direção da educação no Legislativo com apoio de sua bancada parlamentar⁵.

A força da extrema direita foi ampliada pelas ações do governo Jair Bolsonaro (2019-2022). Entre as iniciativas governamentais vinculadas à extrema direita, destacamos: i) a continuidade da contrarreforma do ensino médio iniciado no governo Michel Temer (2016-2018); ii) o Programa de Escola Cívico-Militar (Pecim) (Brasil, 2019a); iii) o Projeto de Lei n.º 2.401/2019 sobre a regulamentação da educação domiciliar (Brasil, 2019b); e iv) a implantação da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), que se destina a promover o retrocesso na educação especial.

Apesar da derrota na eleição presidencial de 2022, a extrema direita ampliou sua base parlamentar

e conquistou governos estaduais que vêm aprofundando o processo de privatização da educação pública, além de manter o Pecim em funcionamento em alguns estados. Especificamente sobre as ações relativas à educação especial, destacamos que o governo Tarcísio de Freitas (São Paulo) sancionou o Decreto n.º 68.415 (São Paulo, 2024), que responsabiliza as famílias de discentes com deficiência pelos custos dos profissionais de apoio. O governo Ratinho Jr. (Paraná), seguindo a ideologia da segregação, inaugurou a primeira das catorze escolas de educação especial do estado, que promoverá a desarticulação da educação básica (Paraná, 2024). Em síntese, a partir de posições autocráticas, a extrema direita aprofundou seu projeto conservador no campo educacional.

A terceira força política na educação é formada por entidades e movimentos sociais que se dedicam à defesa da educação pública. Em função de seus vínculos e lutas históricas, nomeamos tal força como democrático-popular.

De 1987 a 2004, essa força alcançou um importante grau de organicidade, homogeneidade e autoconsciência através da construção e do funcionamento do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que reuniu entidades nacionais comprometidas com um projeto vinculado a princípios educacionais socialistas e socialdemocratas. As divergências sobre a postura que o Fórum deveria assumir frente ao governo Lula da Silva (2003-2006) resultaram em sua dissolução.

No período analisado, entidades e movimentos da força demonstram compreender o significado dos projetos de educação da força social-liberal e, sobretudo, da extrema direita. O enfrentamento que travaram contra o ESP, as críticas dirigidas à BNCC, as pressões para revogar a contrarreforma do ensino médio, os protestos contra os cortes de verbas para educação e os atos contra a privatização da educação revelam sua relevância para a classe trabalhadora nas relações de poder.

Em 2016, várias entidades dessa força constituíram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), porém sem alcançar a densidade política do FNDEP, pois sua bandeira foi limitada a: “[...] pressionar o governo federal e fazer valer a implementação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação” (Fórum Nacional Popular de Educação, n.d.).

Apesar de não influenciar a composição ministerial no governo Lula da Silva e não reverter a política governamental sobre o ensino médio, sua ação contribuiu para gerar a revogação do Pecim e da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) no âmbito federal porque compreende que a educação é um direito social e que a educação especial deve estar articulada com a educação básica.

Em síntese, embora reconheça que a educação pública está comprometida, essa força não tem um projeto coletivo de educação, fato que enfraquece sua capacidade de influenciar a política educacional.

Um balanço provisório

Considerando o quadro teórico delineado, a força política que apresenta o maior grau de homogeneidade, autoconsciência e organização, nos termos assinalados por Gramsci (2024), é aquela que apresenta condições para influenciar o conteúdo da política educacional e se afirmar como força dirigente da educação brasileira.

No período analisado, avaliamos que a força social-liberal é a que alcançou a referida condição, já que: i) demonstrou capacidade de representar os interesses das diferentes frações da burguesia interna; ii) possui um projeto de educação que influencia a política educacional; iii) tem capacidade para financiar seus aparelhos de hegemonia; iv) tem canais políticos para influenciar agentes do aparelho estatal e da sociedade civil; v) incorporou de modo subordinado temas da extrema direita, como é o caso da educação especial; vi)

apresentou inovações sobre a relação da educação com as teoria do capital; e vi) segue conectada às diretrizes de organismos internacionais.

Embora derrotada na eleição presidencial de 2022 e sem interlocução com o governo Lula da Silva, a extrema direita manteve o Pecim em funcionamento e ampliou o comprometimento da educação especial através da ideologia da segregação escolar e da não garantia de profissionais de apoio no âmbito de alguns entes subnacionais. Como tem uma base parlamentar forte nas casas legislativas e dirige governos de entes subnacionais, é possível que consiga consolidar outras formulações para comprometer a escola pública.

Com perfis e táticas diferentes, mas não antagônicas, que reforçam a condição de capitalismo dependente do Brasil, obtiveram significativo sucesso na configuração da política educacional, comprometendo a formação humana e o sentido de escola pública – elementos que desestabilizam as potencialidades da educação especial.

Nesse processo, a ação da força democrático-popular foi denunciar e resistir. O ponto forte dessa força está na compreensão crítica da realidade educacional e dos interesses antidemocráticos que permeiam a escola pública. O seu aspecto crítico é a falta de unidade ideológica capaz de subsidiar um projeto alternativo de educação e ainda gerar um movimento de massas. Para agravar, sua base social vive os efeitos da precarização do trabalho e é disputada pelas forças antagônicas.

Diante da correlação de forças na educação, consideramos que a escola pública segue ameaçada e encontrará dificuldades para consolidar o direito à educação, o que significa um agravamento da questão social. Com efeito, não identificamos condições objetivas para que a política educacional assegure a articulação da educação especial à educação básica a partir de princípios democráticos e emancipatórios. Apesar disso, precisamos lembrar que “a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história” (Fernandes, 1977, p. 5).

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Disponibilidade de dados de pesquisa

Os dados que dão suporte ao estudo estão contidos no próprio artigo.

Financiamento

Não se aplica.

Agradecimentos

Não se aplica.

Notas

1. Com base em Marx e Engels (1998), definimos as relações de poder como práxis conflitiva vinculada à totalidade social, abrangendo as dimensões econômicas, políticas e culturais da vida social e operadas por forças políticas vinculadas às classes sociais.
2. Sobre a concepção de classes sociais, ver: Thompson (2001, p. 277).
3. Owsiany *et al.* (2024) revelam que, em 2023, deputados federais ligados a grupos religiosos protocolaram 322 projetos de lei sobre educação, sendo que 52,02% foram de autoria da direita. Na identificação, os autores utilizaram “direita”, “centro” e “esquerda”.
4. Cf. Direita Paraná e Direita Minas, respectivamente em <https://direitaparana.com/> e <https://www.instagram.com/direitaminas/?hl=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.
5. Segundo a Frente Parlamentar da Agropecuária, a bancada é formada por 50 senadores e 290 deputados, sendo 3 deles do PT. Para saber mais, cf. <https://fpagropecuaria.org.br/todos-os-membros/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

Referências

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. C. **Políticas Sociais**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 173, p. 1-3, set. 2019a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.401, de 17 de abril de 2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/PL/2019/msg121-abril2019.htm. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 189, p.6-8, 1 out. 2020.

CASTELO, R. **Social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

DE OLHO NO MATERIAL ESCOLAR. **Benefícios que só serão possíveis com seu apoio**, n.d. Disponível em: <https://deolhonomaterialescolar.com.br/contato/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DE OLHO NO MATERIAL ESCOLAR. **Nota pública**. Referência: documento de Referência da Conferência Nacional de Educação de 2024 (CONAE 2024). Publicado em: 13 dez. 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://cdn.noticiasagricolas.com.br/dbarquivos/nota-publica-conae-de-olho-2qT2.pdf>. Acesso em: 3 de abril de 2024.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L (orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120.

FERNANDES, F. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Sobre o FNPE**, n.d. Disponível em: <https://fnpe.com.br/sobre-o-fnpe/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/Uerj, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, G. A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil: entrevista com Gaudêncio Frigotto. Entrevista realizada por Jorge Fernando Hermida. **Roteiro**, v. 45, p. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23215>

GENTILI, P. Educar para o desemprego a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: caderno 13**. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Disponível em: <https://igsbrasil.org/galeria>. Acesso em: 29 out. 2024.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 9-32, jan.-jun. 2001. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

LIMA, I.; HYPÓLITO, A. Escola Sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015290, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15290.053>

LÖWI, M. Conservadorismo e extrema direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out.-dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.044>

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOVIMENTO BRASIL LIVRE. **Propostas aprovadas no Primeiro Congresso Nacional do Movimento Brasil livre em novembro de 2015**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://mbl.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>. Acesso em 20 abr. 2018.

MOURA, F. P.; SILVA, R. C. A. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil**: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordação, 2020.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Temporalis**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 41-50, jan.-jun. 2001. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf. Acesso em: 13 ago 2010.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OWSIANY, L. et al. Um retrato da Câmara dos Deputados pelas lentes dos projetos de lei relevantes para o campo religioso. **Nexo Políticas Públicas**. Publicado em: 25 mar. 2024. Disponível em: <https://religioepoder.org.br/artigo/um-retrato-da-camara-dos-deputados-pelas-lentes-dos-projetos-de-lei-relevantes-para-o-campo-religioso/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PARANÁ. Nova Laranjeiras: governador inaugura 1ª Escola de Educação Especial feita pelo Estado. **Agência Estadual de Notícias**. Publicado em 25 abr. 2024. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Nova-Laranjeiras-governador-inaugura-1a-Escola-de-Educacao-Especial-feita-pelo-Estado>. Acesso em: 26 abr. 2024.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SÃO PAULO. Decreto nº 68.415 de 02 de abril de 2024. Dispõe sobre a presença de atendente pessoal nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Caderno: Executivo, Atos Normativos, SP, p. 1, 3 abr. 2024.

SILVA, F. V.; MOURA, T. S.; BRUNET, P. D. M. Sob a bandeira neoliberal: exame de propostas para a educação em postagens de candidatos do partido Novo no Instagram. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, 2023. <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.9779>

THOMPSON, E. P. Algumas considerações sobre classe e falsa consciência. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (orgs.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Unicamp, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já!** Uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o governo federal em 2019-2022. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/Grafica-07-02-2020.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já 2022**. Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota de posicionamento**: posicionamento sobre PPPs na educação básica. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/06/posicionamento-sobre-ppps-na-educacao-basica-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva_Ed.Ja2022.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

Recebido: 13 dez. 2024

Aceito: 25 abr. 2025

Editoras associadas:

Ana Luiza Bustamante Smolka  e Silvia Dubrovsky 