

Educação, Formação Humana e Políticas Públicas

Wagner dos Santos
Eliza Bartolozzi Ferreira
ORGANIZADORES

encontrografia

Educação, Formação Humana e Políticas Públicas

Wagner dos Santos
Eliza Bartolozzi Ferreira
ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Leticia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação, formação humana e políticas públicas /
(organizadores) Wagner dos Santos, Eliza
Bartolozzi Ferreira. -- 1. ed. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2025.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-118-1

1. Educação 2. Formação humana 3. Políticas
públicas 4. Sociologia educacional I. Santos,
Wagner dos. II. Ferreira, Eliza Bartolozzi.

25-269261

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação humana : Sociologia educacional 306.43

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-118-1

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação..... 10

Prefácio

Um projeto de formação humana interdisciplinar..... 17

Altair Alberto Fávero

1

A judicialização de vagas na Educação Infantil em tempo integral: uma análise do município de Vitória-ES 27

Franceila Auer

Vania Carvalho de Araújo

2

A reforma do Ensino Médio no Espírito Santo em plena pandemia: dados de pesquisa 55

Eliza Bartolozzi Ferreira

Alessandra M. Constantino Cypriano

Ana Paula Félix

Anderson S. Lyrio

Erineusa Maria da Silva

Kefren Calegari dos Santos

Silvana Ventorim

Sue Elen Lievore

Thalita Matias Gonçalves

3	Pedagogo(a) da escola média da Educação Profissional: análise comparativa da inserção, valorização e atuação nas redes públicas estadual e federal	78
	Waldirlene Telles Coutinho Baldan Marcelo Lima	
4	Políticas de gênero em ascensão: avanços, consolidações, conteúdos	108
	Cilésia Lemos Sandra Soares Della Fonte	
5	Ideologia de gênero e políticas na educação: questões para o bem comum	141
	Maria Carolina Fonseca Barbosa Roseiro Pablo Cardozo Rocon Maria Elizabeth Barros de Barros	
6	Grupo de Pesquisa e Projeto Base “Federalismo e Políticas Educacionais”: 10 anos de memória, trajetória e identidade	163
	Gilda Cardoso de Araujo Lorrainy Ferrari Rosenery Pimentel do Nascimento	
7	Constituição da cultura político-educacional e a Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned	194
	Heitor Lopes Negreiros Amarílio Ferreira Neto Wagner dos Santos	

8	
Os efeitos da política de EJA no município de Vitória/ES (2016-2019) e a garantia do acesso, da justiça social e do direito à educação	222
Carlos Fabian de Carvalho	
Edna Castro de Oliveira	
Tatiana Silva Machado de Oliveira	
9	
Pressupostos epistemológicos da pesquisa em políticas educacionais na perspectiva da formação humana	248
Carina Copatti	
Miriã Lúcia Luiz	
Sobre os autores	270

Apresentação

Este livro é resultado do recente trabalho realizado pelos/as docentes e discentes vinculados/as à linha de pesquisa *Educação, formação humana e políticas públicas*. Essa linha faz parte dos quatro eixos investigativos que compõem a organização da oferta dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). O PPGE é um programa com 46 anos de vida ativa e, nesse período, foram realizadas mudanças na organização das linhas de pesquisa de acordo com o momento histórico, com suas questões e demandas próprias a cada contexto. Atualmente, com nota 6,0 na avaliação da Capes, o PPGE é marcado por uma trajetória comprometida com o processo formativo de mestres e doutores, com a melhoria da educação brasileira e com a justiça social.

A linha de pesquisa *Educação, formação humana e políticas públicas* se constitui a partir da articulação de investigações que abrangem os conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e da ciência política que norteiam as pesquisas da educação em seus processos formativos e em suas políticas públicas. O objetivo do livro é compartilhar com a comunidade acadêmica um pouco das investigações científicas, haja vista sua relevância para compreender as políticas educacionais em curso, seus aspectos teóricos e metodológicos, assim como suas especificidades por exemplo, as questões de gênero, que são incorporadas nas pesquisas de alguns docentes da linha.

O livro está organizado em nove capítulos e conta com um prefácio gentilmente escrito pelo professor Altair Alberto Fávero (UPF), a quem agradecemos a parceria.

O primeiro capítulo, intitulado *A judicialização de vagas na educação infantil em tempo integral: uma análise do município de Vitória-ES*, de Franceila Auer e Vania Carvalho de Araújo, tem por objetivo discorrer sobre as decisões proferidas pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Sistema de Justiça em relação às demandas extrajudiciais e judiciais promovidas pelas famílias que solicitam vagas para seus filhos nas instituições públicas de Educação Infantil em tempo integral. Adota uma análise documental das normativas educacionais de Vitória-ES, bem como de processos extrajudiciais e judiciais impetrados no período de 2016 a 2019. Os resultados indicam que nem sempre os pleitos são deferidos, visto que há um tensionamento no campo da Educação Infantil devido a não obrigatoriedade do tempo integral e à prioridade com a pré-escola em tempo parcial. Conclui-se que o compromisso com o direito à educação das crianças pequenas não se resume às famílias demandantes diretas por esse direito, nem isoladamente à Secretaria Municipal de Educação ou ao Sistema de Justiça, mas configura uma questão política que diz respeito a todos, o que pressupõe a constituição de uma interlocução pública entre os diferentes agentes.

O segundo capítulo, intitulado *A reforma do ensino médio no Espírito Santo em plena pandemia: dados de pesquisa*, escrito por Eliza Bartolozzi Ferreira *et al.*, objetiva apresentar os dados parciais da pesquisa desenvolvida pelo grupo de professores e orientandos (iniciação científica, mestrado, doutorado) que compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). O objetivo é acompanhar as políticas para o Ensino Médio no Espírito Santo, com foco na atual reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017. Os pressupostos teórico-metodológicos adotados são inspirados pela Sociologia da Ação Pública que estuda as políticas com enfoque na confluência de atores que participam das formulações e da implantação das políticas educacionais. Foram aplicados questionário e entrevistas com os/as gestores/as e trabalhadores/as docentes, além da análise documental. O texto compreende o Novo Ensino Médio (NEM) como uma proposta revisionista da Teoria do Capital Humano no século XXI, que remete a uma maior dimensão interna/psique a qual busca a fabricação de subjetividades do mercado; uma conduta pessoal baseada em valores e imagens ilusórias de um futuro promissor para estudantes situados nas franjas da sociedade.

A seguir, o capítulo 3, intitulado *Pedagogo(a) da escola média da educação profissional: análise comparativa da inserção, valorização e atuação nas redes públicas estadual e federal*, foi escrito por Waldirlene Telles Coutinho Baldan e Marcelo Lima. O estudo analisa o trabalho (inserção, atuação e remuneração) do pedagogo na Educação Profissional na rede pública, com base em dados comparativos em unidades de ensino — Instituto Federal do Espírito Santo – campus Serra e uma escola da rede estadual do Espírito Santo (Arnulpho Mattos). Os passos metodológicos adotados foram a análise dos documentos institucionais que descrevem as características dos perfis, dos vínculos e das condições de trabalho do pedagogo, e a escuta dos sujeitos da pesquisa por meio de entrevistas semi-estruturadas. Constatou-se que o contexto atual de reforma do Ensino Médio apresenta aos profissionais um conjunto enorme de atribuições e responsabilidades que são cumpridas nessas duas instituições em condições assimétricas de trabalho, de salário e de carreira. Concluímos que, para que pedagogo(a) possa atuar como intelectual orgânico no seu contexto de trabalho, é necessário que seu conhecimento científico da educação e seu lugar profissional em termos de carreira seja reconhecido e valorizado, e que muito ainda precisa ser feito nessa direção, tanto na rede federal quanto na rede estadual.

Cilésia Lemos e Sandra Soares Della Fonte escreveram o capítulo 4, intitulado *Políticas de gênero em ascensão: avanços, consolidações, contenções*. As autoras analisam como as questões de gênero estiveram em disputa no processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), tramitado como Projeto de Lei nº 8.035/2010 na Câmara dos Deputados e sancionado como Lei nº 13.005/2014. A partir da análise documental do PL e do conteúdo das atas taquigrafadas das reuniões de 2014 da Comissão Especial de Educação da Câmara Federal dos Deputados, foram codificados e categorizados os argumentos favoráveis e os contrários à manutenção dos termos *gênero* e *sexualidade* nesse documento. Essas discussões mobilizaram variados tipos de argumentações, que culminaram na supressão dos termos no PNE (2014-2024). Tal episódio revela que a questão de gênero não tem ocupado um lugar fixo nas políticas educacionais, mas sim um “entrelugar” eivado de muitas lutas sociais. A retirada das menções explícitas às questões de gênero desse documento oficial representou um retrocesso diante das crescentes conquistas alcançadas na política educacional brasileira quanto ao tema, em especial após a Constituição Federal de 1988. Além disso, é preciso compreender esse fato no contexto amplo de um novo tipo de ativismo conservador, mais precisamente neoconservador, cujas

ações podem ter desdobramentos em diferentes espectros das políticas públicas, assim como intensificar desigualdades existentes no campo educacional.

O capítulo 5, intitulado *Ideologia de gênero e políticas na educação: questões para o bem comum*, de Maria Carolina Fonseca Barbosa Roseiro, Pablo Cardozo Rocon Maria Elizabeth Barros de Barros, tem como preocupação principal colocar em debate a ideologia de gênero em curso na atualidade. A partir dessa e de outras concepções ideológicas e políticas na educação escolar e familiar das crianças e adolescentes, o texto indaga os discursos que tendem a afirmar uma posição de neutralidade, cada vez mais intenso no campo da educação e da formação humana, que se arroga como a mais absoluta verdade. Desde as décadas finais do século XX e nesses primeiros anos do século XXI, o mundo tem sido abalado, reordenado quanto aos papéis sociais e expressões culturais de homens e mulheres, quanto às relações familiares e responsabilidades parentais, quanto aos cuidados preconizados para com as crianças, quanto às funções e demandas educacionais para a infância e juventude, quanto aos seus direitos e deveres, entre tantas outras transformações que têm sido frequentemente abordadas pelo viés de uma crise da autoridade, das tradições e, em última instância, uma crise dos valores morais que se julgam necessários para a vida em sociedade. Com base na obra de Hanna Arendt, o texto destaca que uma tarefa ético-política da educação, como mediadora para um mundo comum em sua pluralidade, é a que nos orienta para práticas educacionais de liberdade, entre as quais se inserem aquelas que possibilitam o cuidado e a responsabilidade com o mundo para além de nossa duração.

O texto intitulado *Grupo de Pesquisa e Projeto Base Federalismo e Políticas Educacionais: memória, trajetória e identidade*, escrito por Gilda Cardoso de Araujo, Lorrainy Ferrari e Rosenerly Pimentel do Nascimento, compõe o capítulo 6. Seu objetivo é resgatar a memória e a identidade do Grupo de Pesquisa e do Projeto Base, *Federalismo e Políticas Educacionais*, apresentando sua trajetória e parte da produção sobre a temática até o ano de 2024. Mobiliza, primeiramente, os aspectos de trajetória e memória, e exibe a história do Grupo de Pesquisa em relação ao contexto político do Brasil. No segundo momento, trata dos aspectos da identidade do Grupo, com apresentação de alguns pressupostos teórico-metodológicos. Por fim, o texto conclui que o Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais se consolidou nos últimos 10 anos como referência nas discussões sobre federalismo educacional, não

só pela sua produção acadêmica, mas também por suas ações consistentes e comprometidas com o direito à educação.

O capítulo 7, escrito por *Heitor Lopes Negreiros, Amarílio Ferreira Neto e Wagner dos Santos*, intitulado *Constituição da cultura político-educacional e a comissão de sistematização e redação do PNE do II Coned*, analisa a constituição de uma cultura político-educacional, que teve suas bases na década de 1990, focalizando os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned, pois são compreendidos como importantes agentes de tensionamento do projeto educacional que se constituiu naquele período. As inquietações para esse estudo surgiram do acompanhamento do intenso debate sobre a reforma do Ensino Médio recente (2017), principalmente a partir de uma retomada da cultura político-educacional da década de 1990. Fundamenta-se na análise bibliográfica, tendo como fontes suas produções acadêmicas e o referencial teórico que os conectam e fundamentam seus pensamentos. Utiliza como instrumento de auxílio das análises o software Gephi. Conclui-se que as bases teóricas para constituição de uma cultura político-educacional, estabelecidas entre 1995-2002, são reveladoras das tensões existentes em torno da definição de um projeto educacional que manteve suas influências na agenda educacional brasileira, a partir dos sujeitos que a compuseram e de suas ações em diferentes espaços.

O texto intitulado *Os efeitos da política de EJA no município de Vitória-ES (2016-2019) e a garantia do acesso, da justiça social e do direito à educação*, de Carlos Fabian de Carvalho, Edna Castro de Oliveira e Tatiana Silva Machado de Oliveira, compõe o capítulo 8. Seu objeto de estudo é o percurso da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) vigente em Vitória, Espírito Santo, no período de 2016 a 2019. Busca identificar as diferentes traduções, recriações e interpretações da política municipal de EJA, bem como analisar seus efeitos no acesso, no direito e na justiça social. A pesquisa se insere no campo da política educativa e assume como enfoque epistemológico a abordagem do ciclo de políticas, tal como explorado por Ball (2011) e Mainardes (2006). Em relação aos padrões de acesso, o estudo constatou que: a) as matrículas da EJA não têm sido efetivadas por pessoas acima de 15 anos que estão fora da escola, mas sim por um processo de apatriamento e transferência compulsória praticados no Ensino Fundamental; b) há uma concentração de matrículas de pessoas com deficiência, idosas e pessoas em situação de rua em uma única escola, o que explicita a impermeabilidade das políticas educacionais; c) convive-se com uma

tensão entre a perspectiva da EJA como direito, cujas formas de oferta reconhecem as singularidades dos sujeitos e seus tempos de aprendizagens, e uma lógica marcada pela análise focada e descontextualizada de dados quantitativos, que remetem à EJA a ideia de oportunidade, classificando e hierarquizando escolas e seus processos pedagógicos, cujos percursos escolares não respondem às expectativas de permanência e aprovação.

Carina Copatti e Miriã Lúcia Luiz finalizam o livro com o texto intitulado *Pressupostos epistemológicos da pesquisa em políticas educacionais na perspectiva da formação humana*, com reflexões originadas da parceria de trabalho firmada no âmbito da disciplina obrigatória da linha, intitulada Educação, Formação Humana e Políticas Públicas, no semestre 2024/1, na qual são abordadas perspectivas históricas, sociológicas, filosóficas e psicológicas que contribuem nos estudos da educação em sua relação com o campo dos direitos humanos, do trabalho, da desigualdade, da justiça social e da democracia, articulados às principais tendências e tensões no campo da pesquisa em políticas educacionais e seus processos formativos. São temáticas entremeadas pelas políticas públicas, especialmente, aquelas voltadas à educação, considerando as mudanças recentes no contexto da racionalidade neoliberal e suas implicações no campo da pesquisa e da política educacional, além de seus impactos sobre a formação humana e a justiça social. O texto tece reflexões teórico-conceituais a respeito da relação entre educação, direitos humanos e democracia, considerados como elementos essenciais para a justiça social. Ao focalizar os direitos humanos e a democracia, a defesa da educação enquanto meio e processo de formação humana, e como possibilidade para manutenção da democracia e da pesquisa no âmbito das políticas educacionais, visando à redução de desigualdades educacionais, bem como avanços na justiça social, coloca uma lupa em pesquisas em desenvolvimento na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas (2023-2025), problematiza os contextos investigados e reflete sobre práticas educacionais emancipatórias e comprometidas com a promoção do conhecimento como ferramenta essencial para a superação das desigualdades sociais e para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática.

Por fim, é importante sublinhar que este livro integra projetos de pesquisa desenvolvidos junto ao CNPq. Agradecemos a essa agência de fomento, assim como aos nossos estudantes comprometidos com sua formação e com a produção de nosso PPG. Parabenzamos nossa linha de pesquisa pela integração

do trabalho, com os votos de força e coragem para enfrentar as constantes adversidades do trabalho docente vividas na graduação e na pós-graduação, e que sempre estaremos juntos/as na luta pela universidade pública e gratuita.

Boa leitura!!!

Vitória, 05 de dezembro de 2024

Os organizadores

Prefácio

Um projeto de formação humana interdisciplinar

Altair Alberto Fávero

Foi com imensa alegria que aceitei o convite de prefaciар esta importante coletânea organizada por Wagner dos Santos e Eliza Bartolozzi Ferreira, intitulada *Educação, formação humana e políticas públicas*. O convite chegou por meio de Carina Copatti, amiga e colaboradora de longa data do Gepes – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes/PPGEdu/UPF),¹ grupo que fundei em 2010 e que conta com a participação de mais de 40 integrantes.

Os textos que compõem a presente coletânea são provocativos para pensar processos formativos imprescindíveis a fim de promover uma formação humana mais ampliada, numa perspectiva interdisciplinar (Fávero; Tonieto; Consaltér, 2018). Compreender a formação humana sob uma perspectiva interdisciplinar significa planejar um processo formativo que implica um

1 O Gepes/UPF conta com a participação ativa de diversos pesquisadores de mais de 10 instituições de Ensino Superior (UPF, UFFS, Ufes, Cefet/RJ, Unochapecó, Ufac, UFMG, Unoesc, UAEMéx, Ucol, UFSM dentre outras). Os encontros de trabalho do Gepes são quinzenais nas sextas-feiras a tarde, de forma on-line. Cada ano de trabalho o Gepes produz uma coletânea como síntese dos estudos realizados. As coletâneas publicadas pelo Gepes e suas principais atividades podem ser acessadas pelo site: <https://medium.com/gepes-upf>.

conjunto de ações e estratégias articuladas, as quais envolvem o cotidiano das instituições na relação com seus professores e com os agentes envolvidos.

Geralmente, os planejamentos estratégicos das instituições, quando se referem à formação, estão focados na organização de um cronograma para titular seus formadores ou para dar conta de certas exigências legais. Nas instituições de Ensino Superior, por exemplo, fazem uma avaliação do seu quadro de colaboradores, a fim de analisar o número de mestres e doutores que são necessários para que a instituição e seus cursos sejam bem avaliados pelos órgãos reguladores (MEC, INEP, dentre outros) e tenha uma imagem prestigiada junto à comunidade. Nas instituições privadas, principalmente, esse requisito tem sido frequentemente utilizado como estratégia de *marketing* para atrair alunos e definir o preço das mensalidades.

Em tempos de empresariamento da educação, que segue a batuta dos princípios neoliberais, as instituições planejam as supostas formações ao sabor dos clientes, não podendo faltar termos sedutores como inovação, flexibilidade, empreendedorismo, gestão da sala de aula, motivação, dentre outros. São poucas as instituições que, no seu planejamento estratégico, estruturam um projeto de formação continuada que envolva um olhar mais atento aos aspectos epistemológicos da formação humana, que seja sensível aos contextos, que promova a justiça curricular, que atente para a dimensão do ethos democrático da formação, que esteja atento às trajetórias e às identidades dos participantes, que respeite as questões de gênero e as diferenças, que promova o bem comum num processo contínuo de qualificação e aperfeiçoamento de todos os envolvidos.

Algumas iniciativas realizadas por um número reduzido de instituições têm apresentado resultados surpreendentes no que se refere à melhora da qualidade educativa, quando é evidenciada a dimensão democrática da formação. No entanto, a grande maioria das experiências têm sido pouco oficializada institucionalmente e motivada por iniciativas espontâneas de algumas áreas do conhecimento. Não resta dúvida de que essas experiências são importantes e constituem um marco referencial teórico que merece ser conhecido e explorado. Há diversas produções e grupos de pesquisas que, nas últimas décadas, têm se ocupado em investigar essa problemática. No entanto, ainda são pouco conhecidos no cenário mais amplo da Educação Superior.

Defender a formação humana dos docentes que possam atuar em distintos campos formativos numa perspectiva interdisciplinar, para além da titulação, não significa dizer que formar mestres e doutores seja desnecessário e menos importante, ou que os formatos educativos que ocorrem nas universidades estejam ultrapassados. De fato, a presença de mestres e doutores nas instituições e nos cursos qualificam e aperfeiçoam o trabalho docente, pois, na maioria das vezes, profissionais titulados carregam consigo a demanda da pesquisa e da extensão, que pode aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, bem como formar agentes que possam atuar em distintos espaços de formação. No entanto, a titulação não é garantia suficiente para que isso aconteça. O fato de um professor ou de um agente de formação de uma determinada instituição ter feito mestrado ou doutorado não garante que seu trabalho docente, ou sua atuação como formador, seja, necessariamente, de melhor qualidade, visto que não há uma relação causal inexorável entre titulação e qualidade formativa.

Todos os esforços do MEC, por meio de seus variados órgãos, na tentativa de qualificar as instituições, têm sido insuficientes para garantir a qualidade formativa. Diversos regramentos materializados em documentos manifestam a pressão do Ministério na direção de estabelecer índices e patamares de melhoria do corpo docente não só das instituições de Ensino Superior, mas também da Educação Básica. No entanto, assistimos hoje um exponencial crescimento de cursos EAD, realizados por instituições de qualidade duvidosa que tem literalmente vendido diplomas, pois sua principal meta não é proporcionar uma formação humana cidadã, responsável e democrática dos seus “clientes”, mas tão somente “vender a educação-mercadoria e a mercadoria-educação” (Rodrigues, 2006, p. 32) como forma de obter lucros.

A qualidade educativa é outro fator a ser pensado pelas instituições que ofertam cursos de formação. Apesar de a qualidade ser um conceito ambíguo e problemático, tornou-se assunto corrente, tanto no discurso dos dirigentes das instituições de ensino, quanto nos anseios dos empresários que buscam profissionais formados no Ensino Superior. A tão almejada qualidade somente terá êxito se houver uma atenção especial à formação humana dos docentes e dos agentes que atuam nas distintas instituições formativas, sejam elas de Ensino Superior ou de Educação Básica. Dificilmente haverá qualidade educativa se persistir a improvisação docente, fator decorrente da expansão que tem marcado, de forma acentuada, a constituição dos quadros de professores de muitas IES.

Tal problemática poderá ser enfrentada se houver um expressivo e articulado programa de formação docente que está para além da titulação. As experiências de formação continuada que primam pela formação humana em suas múltiplas dimensões numa perspectiva interdisciplinar ainda são muito incipientes e pouco inspiradoras. De outro lado, proliferam iniciativas empresariais de cursos que promovem treinamentos, qualificação técnica, venda de serviços educacionais, projetos instrumentais de formação mais preocupados em agradar clientes do que promover o aperfeiçoamento humano na sua dimensão ética, epistêmica, ontológica, sociológica, psicológica e estética.

As dificuldades são muitas. Como diz Zabala (2004, p. 126), “não existe a possibilidade de se implementar um projeto formativo relevante em um modelo tão dividido como é o atual ou em um marco de uma cultura institucional tão marcadamente individualista”. Destaca o autor que as dificuldades para se pensar um projeto de formação docente perpassam tanto o querer individual quanto as condições objetivas institucionais para sua efetivação. Precisa-se buscar um modelo que contemple o contexto educacional como um todo, o que requer uma mudança cultural profissional dos professores, uma atitude de se reconhecerem como profissionais docentes que exercem um papel de grande importância na função de ensinar e possibilitar a aprendizagem de indivíduos heterogêneos.

A avaliação da qualidade do ensino na educação superior também é um fator que mobiliza certas instituições e determinados grupos de docentes a pensarem em projetos de formação que possam melhorar as constatações feitas pelas avaliações. É necessário tornar os programas de formação um marco de crescimento, juntamente com sua qualidade. Em certas situações, quem se responsabiliza pela formação são os próprios professores que estão envolvidos diretamente nos programas de formação docente. Falta, porém, um trabalho mais sistemático que dê conta de uma metodologia de formação. Como diz Zabala (2004, p. 146), “a formação dos professores universitários deve enfrentar, no mínimo, questões como: relevância, conteúdos, público-alvo, agentes de formação e modelos metodológicos”. Reportando-se às palavras supracitadas, questões como essas podem ser a alavanca que conduz os envolvidos a um grande leque de dilemas formativos, os quais a formação de docentes deve enfrentar.

Observa-se que, atualmente, poucos discutem de forma ampliada a necessidade da formação continuada em diversos âmbitos profissionais. Geralmente os programas de formação são restritamente técnicos e pontuais para sanar

certas deficiências operacionais. O âmbito universitário não é alheio a essa concepção de formação, mas de que forma organizar um programa diferenciado de formação continuada de docentes? Que tipo de formação continuada os docentes das universidades necessitam? Que paradigma poderia ser adotado para conduzir um processo formativo dos professores universitários que pudesse superar a “improvisação docente”? Quais são os dilemas que surgem nesse cenário da expansão?

A formação continuada é uma necessidade imprescindível, tanto ou mais importante que a própria titulação de mestrado ou doutorado. Dessa forma, e pensando numa formação que contemple fatores citados no decorrer do texto, a metodologia da investigação-ação se apresenta como uma promissora possibilidade de se pensar e organizar um projeto de formação continuada. Tal perspectiva potencializa e incrementa uma dimensão interdisciplinar de formação, pois, para além do currículo ou dos conteúdos historicamente elaborados, necessários e imprescindíveis para o processo formativo, preocupa-se com a dimensão profissional dos professores.

Pensar a formação de professores numa perspectiva interdisciplinar significa realizar um processo de articulação dos saberes e dar-se conta de que a formação do professor não se realiza apenas no âmbito formal da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mas pode acontecer no cotidiano de suas atividades docentes. Como nos diz Paviani (2014, p. 14), “a interdisciplinaridade parece constituir num movimento processual, na efetivação de experiências específicas e que surgem da necessidade e da contingência do próprio estatuto do conhecimento”. Trata-se, portanto, de constituir, nos espaços de formação continuada de professores, processos que possam fomentar atitudes interdisciplinares na perspectiva indicada por Fazenda (2000, p. 82), ou seja, “atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo [...], atitude de humildade diante da limitação do próprio saber”.

A intenção deste prefácio é sinalizar algumas questões relevantes que nos conduzem a reflexões, as quais estão relacionadas aos desafios que giram em torno da formação humana mais ampla, o que demanda por docentes e agentes qualificados e a necessidade de se pensar em projetos de formação humana interdisciplinar, os quais possam dar conta de enfrentar tais problemas. Dessa forma, e pensando numa formação que contemple os fatores citados no decorrer deste prefácio, temos o imenso desafio de pensar uma formação

humana ampliada, que possa articular distintas dimensões formativas para além da dimensão técnica ou da titulação. O próprio termo formação precisa ser problematizado para que não seja utilizado de modo simplificado, como qualquer coisa que se faça. Uma formação interdisciplinar, comprometida com a cidadania e com a justiça social, requer tratar a educação não como uma mercadoria que pode ser vendida como qualquer outro produto, mas como um direito imprescindível para a sobrevivência de uma sociedade democrática e inclusiva.

A pertinência de se pensar em uma formação humana baseada em um modelo interdisciplinar, fundamentada na perspectiva de uma prática reflexiva, a qual, além de ajudar os professores ou os agentes formativos a entenderem sua própria prática, contribui também para que os envolvidos sejam mais participativos dentro do contexto educacional, sendo de fato agentes transformadores de suas próprias ações, elevando a qualidade do ensino e da aprendizagem em prol de uma sociedade inclusiva e promotora de justiça social. Num cenário marcado pela desigualdade social e pela concentração de renda cada vez mais acentuada, a educação democrática pode constituir-se um poderoso antídoto para combater a barbárie e a crise silenciosa da educação que sempre nos ameaça.

Em seu manifesto *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, a filósofa americana Martha Nussbaum (2015) faz referência à crise silenciosa da educação provocada pela forma como as reformas educacionais tem pautado seus rumos. “Obcecados pelo PNB, os países — e seus sistemas de educação” —, denuncia Nussbaum (2015, p. 4), “estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia”. Ao centrarem a educação no lucro, deixam de considerar o desenvolvimento humano em sua essência. A retirada das disciplinas humanísticas e das artes dos currículos escolares contribui para o embrutecimento da civilização. Se essa tendência prosseguir, alerta Nussbaum (2015, p. 4), “todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros”. Na perspectiva da autora, formar “cidadãos íntegros” é imprescindível para o futuro da democracia e, com isso, justifica a presença das humanidades e das artes nos processos formativos, pois essas possibilitam

a pavimentação de três dimensões da cidadania democrática: pensamento crítico, cidadania universal e imaginação narrativa.

A dimensão do pensamento crítico também pode ser entendida como pensamento ou pedagogia socrática. Sócrates pontuou sua vida, bem como a perdeu, defendendo que a capacidade de pensar e argumentar é indispensável e “valiosa para a democracia” (Nussbaum, 2015, p. 48). Em tempos obscuros e de incertezas, em que o sentimento é de que a lei do mais forte prevalece, a autora traz o ideal socrático como modelo a ser seguido, pois acredita que, especialmente nas sociedades plurais da contemporaneidade, é salutar que os alunos aprendam a pensar criticamente e desenvolvam a capacidade de argumentar por si mesmos, responsabilizando-se pelo seu raciocínio, com ênfase no respeito mútuo quando ocorrer a troca de ideias, seja no seu ambiente ou nos diferentes espaços globais.

Nussbaum (2015) defende que a argumentação é uma prática social e pode ser ensinada e aprimorada no processo educativo. Salienta que não é utópico querer transformar as salas de aula de acordo com a pedagogia socrática, pois basta criar ambientes de respeito à inteligência das crianças e estar atento às suas necessidades. É nesse sentido que Nussbaum defende a filosofia e as demais disciplinas das ciências humanas como competências que a humanidade precisa “desesperadamente para manter as democracias vivas, respeitadas e responsáveis” (Nussbaum, 2015, p. 77).

A segunda dimensão diz respeito à cidadania universal. Nussbaum (2015) aponta que os problemas ambientais, econômicos, políticos e religiosos, ao mesmo tempo que “têm um alcance global”, precisam ser resolvidos. E para que isso aconteça é necessária a cooperação. Nesse sentido, a autora aposta na educação, independentemente do nível, para que os estudantes consigam desenvolver a capacidade de se descobrirem sujeitos de uma nação e mundo heterogêneos, apropriando-se da natureza e da história desses grupos, tornando-se, assim, “[...] cidadãos do mundo, ou seja, pessoas que percebem que seu país faz parte de um mundo complexo e interligado e que mantêm relações econômicas, políticas e culturais com outros povos e nações” (Nussbaum, 2015, p. 91).

Nussbaum (2015) salienta que a cidadania universal precisa de conhecimentos verdadeiros, que podem ser adquiridos sem uma formação humanista. Porém, a *cidadania responsável* requer a capacidade de avaliação, de compreensão, de entendimento, em especial, de como a narrativa foi construída,

e, por esse viés, é a formação humanista que vai proporcionar ao aluno as condições necessárias de aprendizagem. A autora endossa que “a história do mundo e o conhecimento econômico [...] devem ser humanísticos e críticos se quiserem ter alguma utilidade na formação de cidadãos do mundo inteligentes”, que sejam capazes de fornecer “uma base útil para os debates públicos que devemos realizar se quisermos cooperar na solução dos principais problemas da humanidade” (Nussbaum, 2015, p. 94).

A terceira e última dimensão diz respeito à imaginação narrativa, também entendida como a capacidade de pensar e se colocar no lugar do outro, no que tange às emoções, aos desejos, aos anseios. Nussbaum (2015) defende que compreender esse desenvolvimento é um conceito fundamental “sobre a educação democrática”. A autora reconhece que tais ensinamentos devem se originar na família, porém as universidades e escolas também desempenham um papel importante para a concretização de tais capacidades, assim como, para que os objetivos sejam atingidos, faz-se necessário “um lugar de destaque no currículo para as humanidades e para as artes” (Nussbaum, 2015, p. 95). Dessa forma, desenvolve-se uma educação participativa que estimula e aprimora a capacidade do sujeito dando-lhe condições de manifestar a sua imaginação narrativa, bem como “[...] desenvolver a capacidade de compreender os outros para além de um corpo, reconhecendo a existência de uma alma, fortalecendo os recursos emocionais e criativos da personalidade, possibilitando que nos maravilhemos conosco mesmo e com os outros” (Fávero; Agostini; Uangna; Rigoni, 2021, p. 177).

Para potencializar esse desenvolvimento, Nussbaum (2015) indica e justifica a importância das brincadeiras lúdicas na infância, as canções infantis, as histórias, a poesia, a literatura, as belas-artes, a dança, a música e o teatro. Manifestações necessárias para o desenvolvimento humano saudável e democrático, capazes de proporcionar “tanto às crianças como aos adultos a motivação para ir à escola, formas positivas de se relacionar entre si e prazer com o esforço dedicado à aprendizagem” (Nussbaum, 2015, p. 118), consideradas imprescindíveis e necessárias para mantermos viva a chama da resistência em prol da democracia.

O sistema educacional brasileiro, com suas reformas alinhadas aos princípios e preceitos neoliberais, caminha a passos largos na direção do paradigma da “educação para o lucro”, caracterizado por Nussbaum (2015, p. 26) como uma educação que produz “gerações de máquinas lucrativas” em vez de formar

“cidadãos íntegros”. Essa direção se torna explícita quando analisamos a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e mesmo a BNC-Formação. Empreendedorismo, flexibilização, competências, habilidades, gerencialismo, itinerários formativos, inovação, gestão da sala de aula, empresariamento de si mesmo, são termos do mundo empresarial que, aos poucos, foram sendo incorporados pelo currículo e passam a fazer parte da formatação da escolarização das crianças e jovens.

A democracia passa a sofrer sérios abalos quando instituições importantes como a escola, a universidade e mesmos os poderes instituídos do Estado passam a ser instrumentalizados pelos donos do capital e, no caso do Brasil, pela elite do atraso. Em seu estudo *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*, o sociólogo Jessé Souza (2017) analisa com detalhes o pacto feito entre os donos do poder (elite do atraso) no Brasil com processos pseudodemocráticos para perpetuar uma sociedade cruel forjada na escravidão, ou seja, uma forma perversa de instituir, com requintes de democracia, um processo de dependência dos mais pobres, marcados pela lógica da casa-grande/senzala.

Nas análises de Souza (2017), torna-se temerário e quase impossível avançar num processo de democracia profunda, quando impera na mentalidade da elite do atraso o imaginário de que o único problema do Brasil é a corrupção na política, de que o Estado patrimonialista é corrupto, enquanto que o mercado é santo e de que a solução de todos os problemas, inclusive na educação, é resolvida pela ação livre do mercado. Essa mentalidade possibilita a naturalização de um processo cruel da criação da ralé de novos escravos como continuação da escravidão do Brasil moderno. A mercantilização da educação contribui para pavimentar este processo, na medida em que desconstrói o princípio constitucional da educação como direito e passa a tratá-lo como privilégio de quem tem dinheiro para pagar.

Educar para humanizar e resistir à racionalidade neoliberal significa desenvolver nos espaços escolares processos de conscientização e de leitura crítica da realidade. Tal processo pode acontecer quando a sala de aula não for limitada a um simples espaço e tempo de ocupação dos alunos com atividades mecânicas ou com o treinamento da recepção passiva de saberes técnicos. Tornar a sala de aula um espaço vivo, dinâmico, colaborativo, dialógico, propositivo e provocativo para pensar outros mundos possíveis, é uma forma de resistência à racionalidade neoliberal. É dessa forma que a vida se torna mais importante que a ganância por lucros, o conhecimento mais significativo que

a performance e a convivência fraterna, mais apreciada que a competição destrutiva. Assim, talvez teremos mais chances de fazer da educação um processo de humanização e de democratização da vida coletiva.

Os distintos capítulos que compõem a presente coletânea têm a intenção de potencializar algumas reflexões sobre o cenário atual da educação, o qual nos desafia a pensar outras possibilidades. A pluralidade de vozes das diversas áreas de conhecimento envolvidas, os distintos referenciais teóricos utilizados, o olhar plural sobre as temáticas investigadas, as provocativas análises que atravessam os percursos de pesquisa, a sensibilidade no trato de problemas complexos e controversos, bem como a diversidade de enfoques e perspectivas epistemológicas que compõem o conjunto dos textos aqui reunidos, dão mostras de que é possível e necessário construir processos de formação humana interdisciplinar nas agendas formativas.

Desejo a todos uma boa leitura, e que as provocações presentes nos distintos capítulos possam reverberar em múltiplos espaços de formação.

Referências

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila; UANGNA, Elia Maria Leandro; RIGONI, Larissa Morés. Educação das emoções e formação humana: a imaginação narrativa na perspectiva de Nussbaum. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Juniro Bufon (org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 173-188.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Interdisciplinaridade e formação docente**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 3. ed. Caxias do Sul: Editora UCS, 2014.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a Educação Superior**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

ZABALA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A judicialização de vagas na Educação Infantil em tempo integral: uma análise do município de Vitória-ES¹

Franceila Auer
Vania Carvalho de Araújo
DOI: 10.52695/978-65-5456-118-1.1

Considerações iniciais

A Constituição Federal – CF (Brasil, 1988) representa um marco para o campo da educação na infância ao reconhecer a Educação Infantil como um direito de todas as crianças de zero a cinco anos de idade e como um dever do Estado. Passados anos desde a promulgação da CF (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) complementa o texto constitucional e assume a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas públicas e gratuitas. Ainda de acordo com a LDB (Brasil, 1996), a organização em torno do atendimento estabelece a jornada da criança na instituição de Educação Infantil por um período de, no mínimo, quatro horas diárias para o tempo parcial e de, no mínimo, sete horas diárias para o tempo integral.

1 Este texto é um recorte dos resultados da dissertação de mestrado *Judicialização da educação infantil em tempo integral: um estudo de caso do município de Vitória-ES*, financiada pela Capes.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Dcneis (Brasil, 2010), o dever do Estado com a Educação Infantil pressupõe oferta “pública e de qualidade, **sem requisito de seleção**” (Brasil, 2010, p. 14, grifo nosso), independente do atendimento ser em tempo parcial ou em tempo integral. Contudo, uma pesquisa exploratória realizada por Araújo (2015) em 20 instituições de Educação Infantil em tempo integral de dez municípios capixabas revela tensionamentos no processo de matrícula. Nesse estudo, identificou-se que o risco e a vulnerabilidade social das crianças e de suas famílias, bem como a comprovação do trabalho materno, aparecem como critérios predominantes de matrícula nas instituições em que a quantidade de vagas é insuficiente para atender a demanda da população.

Considerando que, sob o ponto de vista legal, as crianças têm o direito à educação sem distinção de situação familiar ou condição econômica, a elaboração desses critérios de matrícula contraria, em certa medida, o reconhecimento público da educação como um direito de todos. Estabelecer condicionalidades de acesso à Educação Infantil em tempo integral pode “[...] subverter a asserção ao direito por uma lógica perversa da diferença” (Araújo, 2017b, p. 200) na medida em que há uma inversão do direito pelo “mérito da necessidade” (Telles, 1999) que não se aproxima das prerrogativas do direito “[...] enquanto experiência que diz respeito igualmente a todos” (Araújo; Auer, Neves, 2019, p. 4).

Nesse contexto de descompasso entre a oferta dos municípios e a demanda por vagas na Educação Infantil em tempo integral, observou-se intervenções judiciais na seleção das crianças, que ocorriam quando, por determinação de promotores ou juízes, as instituições de Educação Infantil eram obrigadas a matricular as crianças como consequência das demandas judiciais, muitas vezes impetradas pelas famílias (Araújo, 2015). Considerando que as vagas na Educação Infantil em tempo integral são continuamente demandadas, observamos frequentes tensões entre a aplicação de critérios predominantes de matrícula e os efeitos de ações jurídicas. Essas questões, sem dúvida, têm tensionado o direito à educação, principalmente em um universo de precarização de vagas.

Para Araújo *et al.* (2019), o tempo integral vai, aos poucos, assumindo destaque nas políticas públicas, seja pelas demandas quanto à efetivação e ampliação de sua oferta, seja pelos desafios que a consolidação dessa experiência requer no contexto da Educação Infantil. A exemplo disso, a Estratégia 1.17 do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) propõe “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme

estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2014). A nosso ver, é importante reforçar a Educação Infantil como primeira etapa da educação independente se o atendimento for em tempo parcial ou em tempo integral, visto que a “[...] oferta em tempo integral para as crianças das creches e das pré-escolas deve ser colocada como uma questão que diz respeito à educação infantil como um direito” (Araújo; Auer; Neves, 2019, p. 9).

À vista disso, sempre que houver intervenção do Sistema de Justiça² em questões concernentes à educação para garantir qualquer dimensão desse direito, ocorre a sua judicialização, entendida como o “deslocamento da discussão dos conflitos educacionais das arenas tradicionais, legislativo e executivo, para as instituições do Sistema de Justiça” (Silveira, 2015, p. 7). A existência do fenômeno da judicialização deve-se ao fato de o direito à educação ser reconhecido como público subjetivo na CF/1988, conferindo a qualquer cidadão, comunidade ou associação a possibilidade de reivindicá-lo sempre que ele for violado. A assertiva da CF (Brasil, 1988) que “[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” gera dualidades no campo da Educação Infantil. Se de um lado, há a interpretação que o direito das crianças de zero a três anos de idade à creche não é público subjetivo por não estar contemplado na obrigatoriedade escolar da faixa etária dos 4 aos 17 anos, de outro lado, há o posicionamento de que, embora as famílias das crianças não sejam obrigadas a matricular seus filhos na creche, a sua oferta é obrigatória.

Kim (2006, p. 10) afirma que “o acesso à creche e à pré-escola também, e igualmente ao ensino fundamental propriamente dito, é direito subjetivo”, logo, ele é passível de exigibilidade jurídica, isso significa que a sua garantia pode ser cobrada extra ou judicialmente. Somado a isso, o Supremo Tribunal Federal fortalece a jurisprudência da Educação Infantil através do Recurso Extraordinário nº 436.996, institucionalizado em 2005. O Recurso impõe ao Estado a obrigação constitucional de “[...] criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das crianças de zero a seis anos de idade [...], o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola” (Brasil, 2005).

Para Carvalho (2004), é possível afirmar que os autores Neal Tate e Torbjorn Vallinder, com a publicação do livro *The Global Expansion of Judicial*

2 Há que se destacar que Poder Judiciário e Sistema de Justiça não são sinônimos. Contudo, o Poder Judiciário faz parte do Sistema de Justiça junto ao Ministério Público, à Advocacia Pública, à Advocacia e à Defensoria Pública.

Power em 1995, tornaram-se precursores nos estudos sobre judicialização e serviram de referência para trabalhos que abordam a relação entre a judicialização e a política. A judicialização é um fenômeno que surge no campo da política influenciado pela expansão das responsabilidades do Poder Judiciário, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial. Em meados do século XX, havia o discurso de que o Poder Legislativo era incapaz de assegurar os direitos fundamentais dos “cidadãos” apenas com a produção legislativa (Tate; Vallinder, 1995).

Assim, deslocou-se para o Poder Judiciário a tarefa de garantir tais direitos quando eles não estivessem suficientemente protegidos pela atuação dos outros poderes. Tate e Vallinder (1995) também afirmam que, com a judicialização, o Poder Judiciário passa a ter um importante papel na intervenção, na recriação e na elaboração das “políticas públicas”. A ordem democrática, a separação dos Três Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) e a promulgação de uma Constituição que reconheça os direitos dos “cidadãos” são condições indispensáveis para a existência da judicialização, como bem afirmam Tate e Vallinder (1995).

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo discorrer sobre as decisões proferidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória – Seme e pelo Sistema de Justiça em relação às demandas extrajudiciais e judiciais promovidas pelas famílias que solicitam vagas para seus filhos nas instituições públicas de Educação Infantil em tempo integral junto ao Sistema de Justiça. Delimita-se como contexto da pesquisa o município de Vitória-ES, por ser o município com o maior número de matrículas na Educação Infantil em tempo integral no estado do Espírito Santo, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2020).

Metodologia

Para atender ao objetivo anunciado, optamos por realizar um estudo de caso (Yin, 2001) caracterizado pela investigação profunda e exaustiva do objeto de pesquisa, de modo a obter um vasto conhecimento do fenômeno estudado no âmbito de seu contexto. Embora já existam diversos estudos sobre o fenômeno da judicialização da Educação Infantil no Brasil, quando nos debruçamos especificamente no atendimento em tempo integral, encontramos somente um trabalho, ao menos nas 2 teses e 10 dissertações por nós investigadas mediante levantamento realizado no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes entre os anos de

2014 e 2018,³ tendo como descritores: “judicialização AND educação infantil AND tempo integral”; “judicialização AND educação infantil”.

Em um primeiro momento do estudo, recorremos à legislação municipal para analisar o que as normativas legais regulamentam sobre a Educação Infantil e seu atendimento em tempo integral no contexto do município de Vitória. Para a seleção dessas legislações, revisitamos o site da Prefeitura Municipal de Vitória e buscamos, na aba “legislação”, os documentos referentes à Educação Infantil, mas também aqueles específicos do tempo integral. Na aba “legislação”, selecionamos as opções de Diário Oficial do Município de Vitória; Decretos, Leis e Portarias; Atos Oficiais. Logo, localizamos esses documentos utilizando dois descritores, em um primeiro momento, “educação infantil”, e, em um segundo momento, “tempo integral”, no qual foram encontrados, respectivamente, 87 e 16 documentos. Com a leitura on-line da ementa dos 103 documentos localizados nas duas buscas, selecionamos aqueles que nos interessavam, conforme listado no quadro abaixo, e fizemos o download dos arquivos completos.

Quadro 1 – Documentos municipais de Vitória que versam sobre a Educação Infantil em tempo integral

NOME DO DOCUMENTO OFICIAL	TIPO DE DOCUMENTO ANALISADO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Educação Infantil: um outro olhar	Documento Orientador	2006
Programa Educação em Tempo Integral	Documento Orientador	2010
Diário Oficial do Município de Vitória	Decreto Municipal nº 15.071	2011
Plano Municipal de Educação	Lei nº 8.829	2015
Diário Oficial do Município de Vitória	Decreto Municipal nº 16.637	2016
Política Municipal de Educação Integral	Documento Orientador	2018
Diário Oficial do Município de Vitória	Portaria SEME nº 007	2019

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos documentos selecionados no site da Prefeitura Municipal de Vitória.

3 Não delimitamos nenhum recorte temporal. Este foi o período disponibilizado pelo portal mediante busca realizada em outubro de 2021.

Analizamos os documentos supracitados na íntegra de seu conteúdo com ênfase no que eles apresentam acerca da Educação Infantil e de seu atendimento em tempo integral. Além disso, estabelecemos um diálogo entre os pontos discutidos nesses documentos — mesmo que eles tenham sido publicados em diferentes momentos —, movimento este importante para problematizarmos o contexto em que nossa pesquisa se realiza.

Em um segundo momento do estudo, selecionamos os processos extrajudiciais na Seme precedida de autorização prévia e do cadastro da pesquisa no portal eletrônico “Protocolo Virtual” do site da Prefeitura Municipal de Vitória. A escolha pelo recorte temporal dos processos de 2016 a 2020 se dá pelo nosso estudo ter como justificativa a pesquisa de Araújo, realizada em 2015, solicitando, assim, dados atuais. Todavia, não encontramos nenhum processo no ano de 2020. Na coleta de dados realizada no Departamento de Protocolos da Seme, dentre os arquivos disponibilizados para a pesquisa, selecionamos seis processos extrajudiciais.

Em um terceiro momento do estudo, realizamos uma busca inicial dos dados referentes aos processos judiciais no portal eletrônico do Tribunal de Justiça do Espírito Santo – TJES, através da aba “jurisprudência”, em que foi utilizado como descritor: “educação infantil E tempo integral” no recorte temporal de 01/01/2016 a 31/12/2019, atendendo ao período dos processos encontrados na Seme. Desse modo, surgiram seis decisões judiciais de segunda instância publicadas, incluindo acórdãos e decisões monocráticas. Uma vez feita essa busca, as decisões foram preliminarmente analisadas por suas ementas com o objetivo de selecionar apenas aquelas que tinham relação com o tema da pesquisa e que se tratavam do contexto do município de Vitória. Assim sendo, selecionamos apenas duas decisões dos anos de 2018 e 2019. Com o intuito de investigar os processos circunscritos nessas decisões, acessamos a aba “consulta processual dos autos” ainda no site do TJES e, com os números dos processos identificados nas decisões, foi possível analisar seus respectivos trâmites.

Ao final das duas buscas, obtivemos um universo de oito processos. Vale destacar que os dados encontrados não necessariamente correspondem ao número real de demandas impetradas pelas famílias, em virtude dos empecilhos

comportados neste tipo de metodologia.⁴ Para a análise dos processos, privilegamos o software Nvivo, produto da *QSR International* utilizado como auxílio em estudos de metodologia qualitativa. Esse software possibilita melhor organização dos arquivos, conferindo maior confiabilidade na base de dados da pesquisa. O software Nvivo nos permite a criação de mapas de árvore, bem como de nuvens de palavras para visualizarmos as palavras que aparecem com maior frequência nos processos, o que consideramos relevante por ilustrar os dados que se sobressaem através de um recurso visual simples e de fácil compreensão.

A Educação Infantil em tempo integral em Vitória: o que dizem as legislações municipais?

De acordo com o documento orientador *Programa Educação em Tempo Integral* (2010), o tempo integral enquanto política municipal para a Educação Infantil em Vitória surgiu em 2005 e foi marcado pelo encontro entre a Seme, a Secretaria Municipal de Saúde e a Assistência Social (Vitória, 2010). No ano de 2005, um percentual de 15% das vagas na Educação Infantil em tempo integral foi destinado para as crianças que viviam em maior situação de risco e vulnerabilidade social no município (Vitória, 2010). O documento *A educação infantil do município de Vitória: um outro olhar*, publicado em 2006, já previa que haveria desafios para os anos seguintes, tais como “a ampliação do atendimento [e] o oferecimento progressivo do horário integral” (Vitória, 2006).

O documento *Programa Educação em Tempo Integral* (2010) considera que crianças e adolescentes se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social quando a sociedade e o Poder Público não dão conta de garantir, com prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente - Ecriad (Brasil, 1990). Desde a implantação do Programa de Educação em Tempo Integral no município, foi assumida uma perspectiva de equidade social, visto que “a Educação em Tempo Integral constitui uma demanda legítima da sociedade [que] se volta para o coletivo e para a questão da dignidade da pessoa humana, no contexto comunitário” (Vitória, 2010).

4 Processos considerados “segredos de justiça” impossibilitados para acesso; processos extrajudiciais físicos perdidos com as chuvas que afetaram a Seme em 2018; processos judiciais apreciados em primeira instância não publicizados pelo TJE.

A construção do Programa de Educação em Tempo Integral contribuiu para que quase todos os Centros Municipais de Educação Infantil - Cmeis atendessem as crianças de zero a seis anos de idade no ano de 2007 (Vitória, 2010). Visando atender um maior número de crianças de quatro a seis anos de idade na Educação Infantil em tempo integral, foram criados sete Núcleos Brincartes através de convênios com ONGs em 2007. De acordo com Santos (2012, p. 17), essas ONGs desenvolvem “projetos sociais como perfil de filantropia, realizando trabalhos em várias comunidades centrados no aspecto social, com atuação na promoção da inclusão e acesso aos direitos e à cidadania”. Porém, desde 2009, o município vem se organizando para que, ao decorrer dos anos, os Cmeis consigam suprir a demanda do tempo integral de modo que não haja necessidade de atendimento nos espaços dos Núcleos Brincartes (Vitória, 2010).

Em 2011, foi sancionado o Decreto nº 15.071, que estabeleceu critérios para a matrícula e a permanência de crianças e de adolescentes no Projeto Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Vitória. Em seu art. 3º, ressalta que, para o aluno ser matriculado nesse Projeto, deverá “[...] prioritariamente, estar inserido no Cadastro Único da Secretaria de Assistência Social – CadÚnico/Semas” (Vitória, 2011). Já em seu art. 5º, evidencia que essa prioridade se destina para crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social.

A educação em tempo integral também ganhou visibilidade no Plano Municipal de Educação de Vitória, sancionado em 2015. Dentre as 20 metas desse Plano, a Meta 1, que se refere à Educação Infantil, traz, em sua Estratégia 1.13, que o município deve “garantir a ampliação do acesso ao tempo integral nas escolas de educação infantil” (Vitória, 2015). Por sua vez, a Meta 6 apresenta a obrigação de “oferecer e assegurar a educação em tempo integral, garantindo-a de forma qualitativa, em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes da educação básica” (Vitória, 2015). As Estratégias 6.1 e 6.3 da Meta 6 explicitam que se espera que o tempo integral seja assegurado para as crianças e os adolescentes na Educação Básica com articulação das instituições escolares com outros espaços educativos da comunidade (Vitória, 2015).

Em março de 2016, o Decreto Municipal nº 16.637, por meio do Diário Oficial do município de Vitória, instituiu o Programa Educação Ampliada

na modalidade Educação Integral com Jornada Ampliada na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Dentre os artigos do Decreto nº 16.637, em seu art. 3º, afirma-se que serão beneficiários prioritários os estudantes

[...] regularmente matriculados e frequentes em situação de vulnerabilidade e risco social, atendidos por programas de transferência de renda e considerando aspectos objetivos de âmbito social, de saúde, exposição às violências e situação escolar descritos em instrumento (Vitória, 2016).

Observamos nesse decreto que a situação de vulnerabilidade e risco social das crianças e adolescentes precisa ser comprovada através de cadastro no Centro de Referência de Assistência Social. Além disso, notamos a interface entre Secretaria de Saúde, Seme e Assistência Social para cumprir com o Programa Educação Ampliada no município de Vitória. Após o preenchimento e a análise da ficha cadastral, todos esses aspectos são pontuados quantitativamente e avaliados de forma classificatória pelos Conselhos de Escola das instituições de ensino (Vitória, 2016).

Passados oito anos desde a publicação do primeiro documento orientador da educação em tempo integral no município de Vitória, foi sancionado o mais atual documento orientador, *Política Municipal de Educação Integral*, em 2018. Ele traz como uma de suas novidades a informação de que, no ano de 2017, foi construído o primeiro Cmei com atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade exclusivamente em tempo integral. Desde 2018,⁵ dentre o total de Cmeis em Vitória, 42 passaram a ter atendimento em tempo integral, além de ter também matrículas em tempo parcial (Vitória, 2018). O tempo integral nesses 42 Cmeis organiza-se em dois modos: “34 CMEI na Educação Integral em Jornada Ampliada [...] e 8 CMEI em transição para o tempo integral” (Vitória, 2018).

No primeiro modo, não se considera que os 34 Cmeis funcionem totalmente em tempo integral, mas sim que há algumas crianças matriculadas que têm sua permanência ampliada na instituição de Educação Infantil. Nesse

5 Cabe destacar que houve alterações na política de Educação Infantil em tempo integral durante o período de pandemia da Covid-19. Contudo, trouxemos os dados referentes ao último documento orientador publicado até o encerramento de nossa pesquisa.

caso dos Cmeis de Educação Integral em Jornada Ampliada, é feito anualmente um novo processo de seleção das crianças para elas poderem acessar essa forma de atendimento, ou seja, é preciso realizar novas matrículas todos os anos, pois elas não são automaticamente renovadas (Vitória, 2018). No segundo modo, 8 Cmeis que tinham turmas excedentes, já que haviam suprido as demandas por vagas em tempo parcial, passaram a oferecer vagas também em tempo integral (Vitória, 2018).

No ano de 2019, foi sancionada a Portaria da Secretaria Municipal de Educação nº 007/2019 com o texto semelhante aos decretos municipais publicados nos anos anteriores que também estabeleciam critérios socioeconômicos de matrícula para a educação em tempo integral, mas que contemplavam o Ensino Fundamental, além da Educação Infantil. Porém, essa portaria estabeleceu critérios especificamente para o acesso de crianças dos Cmeis ao atendimento em Educação Integral com Jornada Ampliada que priorizam aspectos sociais, de saúde e de exposição às violências, além de contemplarem os beneficiários dos programas sociais e/ou de transferência de renda. Conforme exposto em seu art. 5º, o Centro de Referência de Assistência Social - Cras auxilia as instituições de ensino a identificarem as famílias acompanhadas nos serviços de assistência social a fim de selecionarem as crianças para frequentarem o atendimento em tempo integral nos Cmeis (Vitória, 2019).

A análise desses documentos municipais nos permitiu identificar que as discussões em torno da Educação Infantil e de seu atendimento em tempo integral, no município de Vitória, são marcadas por avanços e desafios que subvertem a ordem cronológica dos acontecimentos. Além disso, diferentes nomenclaturas são utilizadas, como *Política Municipal de Educação Integral*, *Educação Integral com Jornada Ampliada* e *Programa de Educação em Tempo Integral*, podendo assumir distintos significados. Há um reconhecimento do documento que orienta atualmente a política do tempo integral em Vitória de que ainda se persiste a dificuldade em garantir o tempo integral como um direito de todas as crianças (Vitória, 2018), o que já estava colocado como um desafio desde a publicação de uma legislação municipal da Educação Infantil no ano de 2006, logo após a implantação do tempo integral como política municipal em 2005. Trata-se de um contexto de pesquisa peculiar, pois, ao mesmo tempo que o município anuncia a universalização da Educação Infantil no que se refere à pré-escola (Vitória, 2018), há uma demanda no tempo integral, ainda que Vitória seja o município do estado do Espírito Santo com o maior número de matrículas nesse tipo de atendimento.

A Educação Infantil em tempo integral nas decisões extrajudiciais e judiciais

Analisamos três processos do ano de 2019, quatro processos de 2018 e um processo de 2016, totalizando oito processos referentes às ações extrajudiciais e judiciais impetradas por famílias junto ao Ministério Público e ao TJES para obtenção de vagas para seus filhos na Educação Infantil em tempo integral. Percebemos que as mães são impetrantes na maioria dos processos, sendo que, do total de oito processos, apenas um foi impetrado pelo pai das crianças e um pela avó que tinha a guarda legal do neto. Vale ressaltar que em dois processos, o responsável solicita vagas para mais de um filho, por isso, não necessariamente o número de processos corresponde ao número de crianças mencionadas.

Quanto à estrutura dos processos, eles se diferem em seus tamanhos a depender da relação entre as famílias, a Seme e o ente do Sistema de Justiça. Há que se destacar que a estrutura dos processos também se difere. Aquele que é extrajudicial inicia-se com a ementa e a identificação, também apresenta o prazo estipulado pela Promotoria de Justiça do Ministério Público para que a Seme responda, que é em torno de 15 dias, e esse tipo de processo é classificado como “urgente” pela Secretaria. Posteriormente, traz a descrição do que é solicitado pela família e nessa formulação, em algumas situações, encontra-se a fundamentação teórica ou legal dos profissionais do Sistema de Justiça. Por fim, há a resposta da Seme, que retorna em forma de despacho ao Ministério Público. Caso o processo seja encerrado nesse caminho, ele é arquivado no Departamento de Protocolos da Seme.

Já o processo judicial analisado em segunda instância no Tribunal de Justiça é mais detalhado. Inicia-se com as informações gerais do julgamento realizado, retoma a demanda feita, isto é, o que o requerente está pleiteando; em seguida, o desembargador realiza uma discussão do caso, inclusive é nessa parte que ele faz uso dos argumentos legais, argumentos constitucionais e imperativos categóricos, baseando-se nisso. Por fim, há a decisão judicial do processo direcionada a Seme na forma de “cumpra-se”. Grosso modo, esse termo significa o despacho final do processo proferido com a ordem que deve ser cumprida.

Quanto aos entes vinculados ao sistema de justiça, dos quais decorrem os processos apreciados, o Ministério Público assume destaque no contexto investigado, visto que 75% dos processos impetrados pelas famílias na busca

por vagas na Educação Infantil em tempo integral têm o Ministério Público como ente jurídico responsável, por meio da atuação da Promotoria de Justiça. Também há um processo do Ministério Público junto à 1ª Vara da Infância e da Juventude de Vitória, à Defensoria Pública e à Advocacia. Em outro processo extrajudicial, o Ministério Público atuou em companhia do Conselho Tutelar. Além desses processos extrajudiciais, outros 25% caracterizam-se como judiciais e foram julgados por desembargadores do Tribunal de Justiça, instituição do Poder Judiciário.

Depreendemos, por meio dos dados obtidos, que três crianças envolvidas em tais processos têm três anos de idade, três têm dois anos e duas crianças tem quatro anos. Isso nos leva a afirmar que a maior parte das famílias recorre às instituições do Sistema de Justiça pleiteando vagas em creches. Há ainda dois processos que não especificam a idade das crianças, somente mencionam o desejo de matriculá-las em Cmeis que tenham atendimento em tempo integral. Ao analisarem políticas educacionais brasileiras, Araújo, Freguete e Nascimento (2019, p. 15) chamam atenção para a oferta da creche e afirmam que, embora esse atendimento não seja obrigatório de ser frequentado pelas crianças, “[...] é considerado o grande gargalo na Educação Básica do Brasil”, o que, a nosso ver, torna-se mais complexo quando falamos do atendimento em tempo integral.

Vale ressaltar que, no Processo Extrajudicial 1, ao ser demandada a vaga para uma criança na creche, embora não tenha sido proferida devido à indisponibilidade de vagas naquele momento no Cmei pleiteado pela mãe solicitante, a Seme responde que “*o município de Vitória vem trabalhando na perspectiva de atendimento à 100% do público da faixa etária de 0 a 3 anos (idade não obrigatória)*” (Processo Extrajudicial 1), assim, a ampliação das vagas apresenta-se como meta para os anos subsequentes. Poloni (2019) considera que a obrigatoriedade da matrícula após os quatro anos de idade pode prejudicar a oferta da creche para as crianças menores, pois as legislações educacionais vêm dando mais visibilidade à pré-escola e o olhar direcionado à creche figurou seu atendimento em segundo plano (Poloni, 2019). Já Campos (2011) tensiona a não obrigatoriedade das crianças de zero a três anos de idade em frequentarem a Educação Infantil, considerando que isso ainda pode revelar o não afastamento da creche como lugar de assistência.

Conforme a Figura 1, na nuvem de palavras referente às decisões proferidas, a palavra *crianças* se destaca, visto que elas são os sujeitos principais dos processos e são sempre citadas ao ser tomada a decisão quanto às vagas

A resposta da Secretaria está ancorada no pressuposto de que para as crianças frequentarem a Educação Infantil em tempo integral nos agrupamentos de suas idades, elas precisam estar matriculadas regularmente em algum Cmei no turno vespertino, por isso, as palavras *vespertino*, *grupo*, *turno* e *turma* tem destaque na Figura 1. Todavia, em outro processo analisado, os filhos da requerente já frequentam o turno vespertino do Cmei, e, mesmo assim, o pedido da matrícula no tempo integral é negado sob a justificativa de que:

[...] o atendimento em educação integral não é obrigatório e ocorre no contraturno da escolarização dos/as estudantes, durante o ano letivo. Os critérios para o acesso bem como o número de vagas em cada unidade de ensino foram estabelecidos na Portaria SEME nº 061/2018 (Processo Extrajudicial 3).

No trecho acima, podemos notar que a existência de critérios de matrícula são mencionados na resposta dada pela Seme à Promotoria de Justiça. Ainda que a vaga tenha sido negada, é alegado que o ofício do Ministério Público do pedido da família “*[...] será anexado à ficha de cadastro das duas crianças, a fim de utilizá-lo na pontuação da seleção para a educação integral em jornada ampliada em 2019*” (Processo Extrajudicial 3). Diante disso, percebemos que no ano letivo seguinte ao da solicitação, a ação extrajudicial é utilizada como um acréscimo de pontuação para a família. Assim, esse conhecimento sobre a possibilidade de recorrer ao Sistema de Justiça não garante a vaga imediatamente, mas aumenta as chances de vir a conseguí-la posteriormente, em relação às outras famílias que têm o mesmo interesse, mas nem sequer sabem sobre esse movimento, “[...] o que é possível definir como uma relação de ‘desigualdade de armas’” (Oliveira, 2015, p. 200).

Embora a “[...] desigualdade de informações, inclusive [gere] uma desigualdade da garantia de direito” (Oliveira, 2015, p. 200), não podemos perder de vista que as crianças que conseguem ter a vaga assegurada pela ação extrajudicial, primeiramente, também sofreram a frustração de não terem seu direito garantido diretamente nos Cmeis. Nesse sentido, seria possível falar “[...] em desigualdades mais justas ou, pelo menos, menos injustas que outras?” (Ricoeur, 2008, p. 97). Cabe aqui mencionar a existência de uma lista de espera em algumas instituições de Educação Infantil que têm atendimento em tempo integral no município de Vitória, o que pode fazer com que as ações

extrajudiciais e judiciais prejudiquem essas crianças que há tempos aguardam uma vaga na “fila”.

Ao que nos parece, essa situação de quem tiver uma maior pontuação conseguir preencher as vagas na Educação Infantil em tempo integral ilustra “[...] uma sociedade despolitizada marcada pela atomização, competição e instrumentalização de tudo” (Telles, 1999, p. 48). Também deixa “transparecer uma hierarquia de necessidades que termina por subverter o sentido mesmo da cidadania, da democracia, dos direitos” (Araújo, 2017b, p. 193) e de igualdade, visto que “[...] tudo passa pela imediatez do mérito da utilidade” (Araújo, 2017b, p. 193).

O *Texto Referência para o Debate Nacional acerca da Educação Integral* (Brasil, 2009) define o tempo integral como uma política social. Carvalho (2015, p. 17) entende que essa política colabora para a resolução de problemas na sociedade, por exemplo, “[...] na privação dos direitos das crianças e dos adolescentes pobres, que demandam políticas de proteção social”, por encontrarem-se fora das redes básicas de segurança social, tais como os serviços de saúde, de educação, de habitação etc. Em uma sociedade marcada pelas divergências entre os mais pobres e os mais ricos, o Estado tem o papel de intervir para diminuir os desequilíbrios sociais e econômicos existentes, de modo a prover pelos desvalidos socialmente, como afirma Rocha (2017).

No âmbito do Estado Democrático de Direito, a CF (Brasil, 1988) destaca a assistência social como uma “política social”, afastando-a do caráter filantrópico atribuído a ela nas constituições anteriores e aproximando-a de um sistema de proteção social pela intervenção estatal (Rocha, 2017), visto que evidencia uma preocupação pelo enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais. Contudo, bem sabemos que tais artifícios de proteção social servem apenas como medidas paliativas, pois não dão conta de superar efetivamente as malezas sociais em que as crianças e suas famílias vivem.

No Processo Extrajudicial 6, a mãe solicita a vaga na Educação Infantil em tempo integral sob formato de denúncia e dado seu caráter emergencial, o Ministério Público e a Vara da Infância e da Juventude pedem o retorno da Seme em no máximo cinco dias. A Secretaria emite a devolutiva que “[...] não possui número de vagas suficientes para atender todas as crianças em situação de risco desse município, elencando em seu ofício várias condicionantes que constam no decreto municipal nº 15.071/2011, para o deferimento da referida vaga em tempo integral” (Processo Extrajudicial 6). Tal assertiva justifica a presença das palavras 2011, ofício e decreto no mapa de árvore abaixo (Figura 2).

Figura 2 – Mapa de árvore das decisões preferidas

crianças	integral	idade	ensino	matutino	seis	2010	assegata	atend	atribui	audiê	bem	cabive	
						2018	cadast	condic	conhe	consta	contra	contuc	cópia
atendimento	vagas	presente	escola	municipal	seme	2019	caract	cotidia	dever	dever	devida	dezen	direitc
						grupo	necessár	turma	abal	caso	critério	dispon	encami
educação	ano	creche	letivo	ofício	turno	2011	acesso	certida	dano	dissab	escola	estudan	experim
						matricula	pré	vespertin	amplia	cível	decret	elencia	estabe
		dia				análise	mei	deferin	encam	estado	ficha	impõe	

Fonte: Elaboração das autoras com a utilização do software Nvivo.

Mesmo se tratando de um processo organizado por mais de um ente jurídico e escrito a partir de uma audiência pública, dado o seu alto teor de gravidade, tendo prazo de resposta consideravelmente menor do que outros processos do mesmo assunto, o pleito não é deferido, em função da oferta de vagas insuficiente no município. Mais uma vez, a Seme deixa explícito que há critérios prioritários para a matrícula na Educação Infantil em tempo integral, citando inclusive o decreto municipal publicado em 2011, que publiciza os critérios socioeconômicos de seleção das crianças.

Em um contexto de precarização de vagas na Educação Infantil em tempo integral, os critérios socioeconômicos de matrícula definidos nas normativas municipais fazem com que determinadas pessoas fiquem mais bem classificadas, em uma espécie de “ranqueamento”, e, assim, elas têm uma chance maior de conseguir a vaga pleiteada. Contudo, as famílias não participam de momentos em que se decide como resolver o problema da falta de vagas no município, tendo em vista a política de Educação Infantil em tempo integral. De acordo com Müller (2018, p. 353), “como seres do mundo, homens e mulheres comunicam suas opiniões e pontos de vistas e, ao fazê-lo, agem no mundo comum”. Arendt (2020) entende que o mundo comum é aquele que entramos quando nascemos e deixamos quando morremos, assim, a durabilidade dele transcende a vida privada de cada pessoa, mundo este que é fruto da obra humana, e não simplesmente um espaço físico.

Para Arendt (1989, p. 335), “o grande perigo que advém da existência de pessoas forçadas a viver fora do mundo comum é que são devolvidas em plena civilização, à sua elementaridade natural, à sua mera diferenciação”, como as famílias que são beneficiadas com os critérios socioeconômicos de matrículas ao serem destituídas pela precariedade de suas vidas ou alcançarem uma pontuação maior com as ações extrajudiciais, mas sem nem sequer opinarem sobre tais questões. Além disso, “[...] as crianças de diferentes classes sociais podem não compartilhar um tempo comum estendido, uma vez que a política de educação infantil em tempo integral parece destinar-se a um público específico” (Araújo; Auer; Taquini, 2021, p. 18).

Cabe aqui chamar atenção para a ineficácia ou precariedade de certas políticas educacionais que ainda enfrentam dificuldades para atingir a todos do mesmo modo. Pensar nessas políticas “[...] requer um entendimento sobre a natureza das relações sociais e suas formas de ação, que contemple as multiplicidades de atores e de processos que envolvem a construção das políticas” (Bastos; Ferreira, 2019, p. 6). Como bem destacam Bastos e Ferreira (2019, p. 3), no Brasil, um país de dimensões continentais, a “[...] política significa um campo de muitas disputas e representa também a necessidade de acompanhar de perto o desenvolvimento de políticas educacionais, que acontece de formas distintas”. Posto isso, Bastos e Ferreira (2019, p. 6) nos convidam a vislumbrar políticas:

[...] a partir da atuação de agentes que participam de redes, fóruns ou comunidades de políticas públicas, pois nesses espaços ou instituições se constroem o sentido das políticas, os diagnósticos e as soluções que serão debatidas e que podem culminar em uma decisão.

Partimos do pressuposto de que seria interessante uma experiência em que as famílias, juntamente à Seme, os profissionais das instituições de Educação Infantil e outros órgãos municipais tivessem a possibilidade de confrontar suas opiniões sobre questões concernentes ao direito à Educação Infantil em tempo integral, bem como buscar soluções através da deliberação conjunta para os problemas enfrentados no município. Para Müller (2018, p. 374), “a generosidade de saber ouvir a todos, de encontrar no discurso do outro um sentido e revelar este sentido na cuidadosa palavra dirigida a esse outro, deve ser preservada”. De acordo com Daher (2015, p. 74), a fala na política se enquadra “[...] nas discussões, ou nos processos de decisão, sobre algum assunto relacionado ao bem

público. Questões constitucionais, concernentes ao espírito, à interpretação ou mudança das leis, são questões autenticamente políticas”.

Não apenas a discussão sobre a ausência de vagas na educação infantil em tempo integral poderia ser oportunizada a todos, como também o (re)pensar sobre as legislações municipais que orientam essa política educacional, pois o debate circunscrito ao direito à educação está implicado no bem público. De acordo com Innerarity (2017, p. 122), “Quem é que deve, então, ocupar-se da política? À pergunta sobre quem faz a política, quem pode e deve se dedicar a ela, há apenas uma resposta democrática: todos”. Contudo, não significa que todos obrigatoriamente devam sempre participar, o importante é que tenham ciência que podem estar na cena política. Nessas condições, Arendt (2010, p. 201) afirma que “qualquer um que não esteja interessado nos assuntos públicos terá simplesmente que se satisfazer com o fato desses assuntos serem decididos sem ele. Mas deve ser dada a cada pessoa a oportunidade”.

Nos Processos Extrajudiciais 4 e 5, ao receber o pedido das famílias por vagas na Educação Infantil em tempo integral, a Seme responde ao promotor de justiça do Ministério Público que as crianças — uma delas com quatro anos de idade — já se encontram matriculadas, então encaminha as respectivas fichas de matrícula para confirmar que o acesso já está sendo garantido. Em um desses casos, a ementa formulada pelo promotor tem o caráter apelativo “*Com vistas a assegurar os direitos dos menores, valho-me do presente para requisitar, **com urgência**, que os infantes sejam matriculados na Rede Municipal de Vitória*” (Processo Extrajudicial 4, grifo nosso).

Além dessa análise das decisões dos processos extrajudiciais, chama-nos atenção um processo judicial que demorou anos até ser tramitado em juízo pelo desembargador e assim, quando é acatado que a criança deve obter sua vaga, ela já não pode mais ser matriculada em um Cmei. Nas palavras do desembargador, ele questiona “[...] no caso ora em análise, verifico que hoje o menor encontra-se com 08 anos de idade-nascimento [...], e é dever do Estado prover atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Processo Judicial 1). É perceptível a menção às idades das crianças na maior parte dos processos, por isso, a recorrência da palavra *idade* no mapa de árvore (Figura 2).

Diante disso, o desembargador reconhece a prejudicialidade da referida criança e de sua família, em virtude da criança já não ter mais idade adequada

para ser matriculada na instituição de Educação Infantil em tempo integral, em razão da demora de todo o movimento do processo judicial, considerando então, no momento final de decisão, a falta de interesse superveniente do requerente. Ainda no Processo Judicial 1, o desembargador apresenta o argumento constitucional sobre o direito à educação ser público subjetivo e posteriormente afirma “*Daí porque, em relação ao direito à vaga não haver discussão a respeito*” (Processo Judicial 1). Ainda considera que:

[...] os princípios de educação integral têm sido cada vez mais desprezados nas políticas municipais de educação infantil; seja pela redução da jornada como estratégia de ampliação de vagas, seja pela redução de vagas para as turmas de creche, uma vez que estas demandam uma razão adulto/criança maior do que as turmas de pré-escola (Processo Judicial 1).

Na perspectiva do desembargador, o foco das políticas municipais é a ampliação de vagas de tempo parcial, principalmente na pré-escola, para atender a obrigatoriedade legal, o que faz com que a oferta de vagas no tempo integral, sobretudo na creche, não seja suficiente para atender aqueles que demandam, já que não é a prioridade do município. Nesse julgamento realizado, julga-se que “*a medida de restrição das vagas a meio período na maioria das creches do município fere frontalmente os direitos do requerente garantidos pela Constituição Federal*” (Processo Judicial 1). Essa interpretação do desembargador se dá porque “[...] os ‘fatos’ de um caso não são fatos brutos, mas estão impregnados de sentidos, portanto interpretados” (Ricoeur, 2008, p. 170). Nessa tarefa atribuída ao Sistema de Justiça de instituir uma ordem justa a partir da interpretação dos fatos dos processos, ciente da existência de critérios socioeconômicos de matrícula para a Educação Infantil em tempo integral, o desembargador questiona:

[...] ainda que a Administração possua o poder de estabelecer critérios para matrículas nas creches de período integral, tais regras não podem ser rigorosas a ponto de inviabilizar ou impedir o atendimento, de qualquer criança, em creche localizada o mais próximo possível à sua residência, e em período integral (Processo Judicial 1).

O desembargador nos brinda com sua consciência de que deve haver a efetivação das políticas públicas educacionais para que o direito à educação

possa ser garantido a todas as crianças, sem qualquer forma de segregação ou de privação de direitos. Diante dessa exposição do processo, problematiza a ação do município de criar critérios condicionantes para o acesso da criança à Educação Infantil em tempo integral. Assim sendo, esse profissional de justiça, a fim de tomar sua decisão, parece “[...] pôr-se no lugar de outro ser humano, próximo ou distante” (Ricoeur, 2008, p. 146), o que nos remete a pergunta de Ricoeur (2008, p. 80): “quando é necessário tratar de maneira privilegiada, diferenciada, parcial, e quando é preciso tratar de modo anônimo, indistinto, imparcial?”

Dessa forma, os profissionais do Sistema de Justiça são vistos como aqueles que agirão a favor da justiça, decidindo o que é justo ou não em determinadas situações diante das quais se deparam. Contudo, essa formulação de juízos é algo que todas as pessoas podem praticar e não apenas juizes/desembargadores ou promotores de justiça, pois “[...] dizer que algo é bom ou belo só é possível no contexto de significados que determinada linguagem oferece – significados que não podem ser ‘possuídos’ individualmente, mas só podem existir entre as pessoas” (Almeida, 2008, p. 469).

Para Ricoeur (2008, p. 165), “[...] ainda que não seja publicamente motivada, a decisão é pelo menos justificada pelos argumentos empregados. Essa é a razão pela qual um juiz não pode ao mesmo tempo estatuir um caso e declarar que sua sentença é injusta”. Se os profissionais do Sistema de Justiça são incumbidos de formularem os processos extrajudiciais e judiciais e, em alguns casos, até realizam as decisões finais, as suas sentenças e colocações sempre são entendidas como “justas”, compreendendo que “[...] justiça, em sentido jurídico, vincula-se ao poder de dizer o que é direito” (Lafer, 1988, p. 64).

O Processo Judicial 2 chama atenção pela decisão peculiar. Envolve uma família que faz o pedido da vaga para a criança na Educação Infantil em tempo integral e não obtém sucesso em primeira instância. Desse modo, posteriormente, a família move uma nova ação judicial, além de continuar requerendo a vaga, também alega ter sofrido dano moral com o ocorrido, mas o desembargador conhece do recurso e não lhe dá provimento sob a justificativa de que “*Para que este seja caracterizado o dano moral é necessário que haja abalo íntimo da pessoa ofendida, uma ofensa tal que ultrapasse os meros dissabores experimentados no cotidiano*” (Processo Judicial 2).

O desembargador considera que o não reconhecimento do direito da criança à Educação Infantil em tempo integral é simplesmente um dissabor do cotidiano. Assim, nem a vaga é proferida a favor, nem a denúncia do dano moral é considerada viável. Uma das explicações utilizadas para a decisão judicial ser contra a vaga refere-se ao PNE determinar que “[...] a educação em tempo integral é objetivo a ser cumprido no prazo de 10 (dez) anos, tratando-se ainda de um projeto de governo, não há como exigir do ente estatal a imediata criação de condições para o seu cumprimento” (Processo Judicial 2). Tendo em vista que o PNE foi instituído em 2014 e o processo em questão ocorreu apenas quatro anos depois, o desembargador considera que não seria obrigação do município naquele momento ter vaga para todas as crianças na Educação Infantil em tempo integral, pois o prazo do PNE para o cumprimento das metas se encerraria apenas em 2024.

Tomando por referência que a maior parte dos pedidos de vagas na Educação Infantil em tempo integral foi negado, pelo menos momentaneamente, vale aqui recobrar a afirmação de Sierra (2011, p. 5) sobre a judicialização revelar-se como “[...] um fenômeno ambíguo, pois se a corrida [...] pode significar o aumento da pressão social por serviços, ela ao mesmo tempo tende a colocar em risco a autoridade da justiça, caso suas decisões não venham a ser acatadas”. No caso dos processos extrajudiciais organizados pelo Ministério Público, nem sempre as formulações dos seus pedidos são atendidas, o que de certa forma mostra que o Sistema de Justiça não tem um poder demasiadamente coercitivo a ponto de a Seme não ter a possibilidade de contestá-lo. Ainda que a Seme tenha uma clara preocupação em respondê-lo de forma rápida, isso não faz com que ela acate o pedido pelas vagas se não achar coerente com a realidade dos Cmeis do município.

Se de um lado, nem sempre as demandas extrajudiciais e as decisões judiciais são consideradas a favor do requerente, de outro lado, o Sistema de Justiça pode abrir novos processos até recorrer como última saída jurídica aos processos de segunda instância no Tribunal de Justiça. Logo, também é possível afirmar que, em certa medida, há um poder alargado por parte do Sistema de Justiça na sociedade devido a sua autoridade jurídica, por exemplo, quando o pedido é levado ao Poder Judiciário e o juiz emite o chamado “cumpra-se”. Isso está respaldado constitucionalmente considerando as atribuições dadas ao Sistema de Justiça, conforme já observado na CF (Brasil, 1988).

Ricoeur (2008, p. 208) questiona um fenômeno recorrente na sociedade atual, trata-se da “[...] transferência de competência do político para o judiciário”.

Naqueles casos, cujas decisões não são acatadas devido à falta de vagas nas turmas dos Cmeis, a partir da análise dos processos extrajudiciais, entendemos que a Seme leva em consideração o direito cotidiano das crianças já matriculadas, por exemplo, a relação do número de professores pelo número de crianças e a relação da quantidade de crianças por metro quadrado no espaço físico dos Cmeis, conforme orientação da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Vitória nº 06/1999. Em uma decisão referente a uma demanda feita no segundo semestre do ano em questão, a Seme destaca que a vaga não seria proferida, visto que o ano letivo já havia iniciado: *“Neste ano, não há possibilidade de atendimento às crianças, visto que o ano letivo encerra-se no dia 21 de dezembro”* (Processo Extrajudicial 3). Diante disso, não podemos perder de vista que as vagas preenchidas aleatoriamente ao decorrer do ano podem atrapalhar a organização e o planejamento pedagógico realizado previamente. Todos esses pontos também são importantes quando pensamos no reconhecimento do direito à Educação Infantil e parecem ser levados em conta pela Seme.

Considerações finais

Ao analisarmos as decisões proferidas em relação às demandas extrajudiciais e judiciais promovidas pelas famílias, identificamos que a maioria dos pleitos não foram deferidos, evidenciando um tensionamento no campo da educação da infância devido a não obrigatoriedade do tempo integral, sobretudo na creche, e a prioridade da cobertura com a pré-escola em tempo parcial, o que traz dificuldades para o atendimento na creche, que ainda conta com uma fila de espera de famílias que aguardam vagas para seus filhos no município de Vitória. Apesar de todas as crianças de zero a cinco anos de idade terem o direito à Educação Infantil, em um contexto de precarização de vagas, privilegiam-se as crianças de quatro e cinco anos para atender a normativa legal da obrigatoriedade escolar em função da faixa etária. Assim, mais uma vez, o direito recai em uma burocratização, como se isso prevalecesse sobre o reconhecimento da dignidade humana de todas as crianças, independentemente das suas idades.

Embora a lei legitime o acesso das crianças à educação infantil em tempo integral, não necessariamente é capaz de promover experiências com

um horizonte mais igualitário de ação e de cidadania. Para Arendt (1989), o direito enquanto fenômeno da política ocorre por meio do exercício efetivo de direitos, não se resumindo apenas às normativas jurídicas abstratas. Apesar de os direitos serem pré-escritos em leis, o que é uma conquista, eles não são materializados apenas por seu reconhecimento legal, pois dependem de uma organização política para serem garantidos na experiência da dinâmica societária.

A judicialização evidencia que, em um contexto de negação de direitos, as famílias vislumbram o Sistema de Justiça como fundamental instância de mediação societária para obter vagas na Educação Infantil em tempo integral para seus filhos. Para Araújo (2017b, p. 194), na assimetria entre famílias preocupadas com suas demandas particulares e “a emergência de reconhecer as crianças não pela privatização de suas demandas, mas pelo reconhecimento público de seus direitos, que se fazem necessárias políticas públicas orientadas por uma cidadania compartilhada”.

Ainda que a judicialização represente um fenômeno legítimo de interpelação ao direito e previsto pelo Estado Democrático de Direito assumido na CF (Brasil, 1988), o compromisso pelo direito à educação das crianças pequenas não se resume às famílias demandantes diretas por esse direito, nem isoladamente à Seme ou ao Sistema de Justiça, mas configura uma questão política que diz respeito a todos. Portanto, concluímos que os diferentes atores sociais poderiam deliberar conjuntamente sobre as matrículas, sobre as demandas de vagas e sobre as políticas destinadas à Educação Infantil, visto que “o direito como experiência ético-política evoca corresponsabilidades públicas” (Araújo, 2017a, p. 410). Araújo (2017a, p. 409) apresenta o sentido ontológico dos direitos, onde estes devem gerar “[...] outras formas de sociabilidades públicas, promover outros vínculos sociais e culturais, ser um atributo da vida em sociedade, potencializando a criação de significações e objetivos compartilhados por meio do reconhecimento recíproco dos direitos”.

Inspirada nas reflexões da pensadora Hannah Arendt, Almeida (2013, p. 232) questiona “Qual a responsabilidade da instituição escolar diante da criança e do mundo?” A essa instigante pergunta, Arendt (1990, p. 223) responde que aqueles que chegaram primeiro ao mundo têm responsabilidades em introduzir as novas gerações nesse mundo pré-existente, cujos valores públicos e simbólicos são construídos historicamente, como se disséssemos aos recém-chegados: “– Isso é o nosso mundo”. Diante disso, nosso estudo

nos inspira a problematizar qual a aposta ético-política do atendimento da Educação Infantil em tempo integral ofertado às crianças, sobretudo aquelas que vivem em um contexto de intensas desigualdades sociais e econômicas como na realidade investigada?

Considerando que a temática judicialização da Educação Infantil em tempo integral é pouco explorada sob o ponto de vista acadêmico, as considerações aqui apresentadas não visam estabelecer generalizações sobre o tema, mas algumas reflexões advindas de nosso processo de pesquisa. Ao final de 2021, o município de Vitória-ES anunciou ampliação de vagas em tempo integral para creches e pré-escolas de bairros desfavorecidos socioeconomicamente na tentativa de promover maior equidade social, suscitando a necessidade de futuros estudos que investiguem as novas estratégias adotadas para a política de Educação Infantil em tempo integral no contexto de pós-pandemia da Covid-19.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 465-479, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/f7RpmmqQLWYqLHZBg4v6XNB/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 229-247, maio/ago. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972013000200002&lng=pt. Acesso em: 20 jan. 2025.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; FREGUETE, Lilian Marques; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. Marco regulatório das organizações da sociedade civil, relações federativas e implicações para oferta de educação infantil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 80-101, jan./mar. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331131758_MARCO_REGULATORIO_DAS_ORGANIZACOES_DA_SOCIEDADE_CIVIL_RELACOES_FEDERATIVAS_E_IMPLICACOES_PARA_OFERTA_DE_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 20 jan. 2025.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. p. 17-20.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 405-412, set./dez. 2017a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/25981>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Educação infantil em tempo integral: em busca de uma *philia* social. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 191-203, jan./mar. 2017b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kqPQg5YDkTZsvk4QDxVZyCp/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; AUER, Franceila; NEVES, Kalinca Costa Pinto das. Educação infantil em tempo integral: “mérito da necessidade” ou direito? **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, p. 1-16, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14015>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; AUER, Franceila; TAQUINI, Rennati. Política de educação infantil em tempo integral: notas sobre a percepção das famílias. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 15, n. 4, p. 1-22, jan. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349596466_n_04_-_POLITICA_DE_EDUCACAO_INFANTIL_EM_TEMPO_INTEGRAL_NOTAS SOBRE_A_PERCEPCAO_DAS_FAMILIAS. Acesso em: 20 jan. 2025.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; TAQUINI, Rennati; NEVES, Kalinca Costa Pinto das; AUER, Franceila; SANTOS, Mara Pereira dos. Análise descritiva em âmbito nacional das matrículas de educação infantil em tempo integral (2007 a 2017). In: X Encontro Estadual da ANPAE-ES/ IV Reunião Estadual da ANFOPE, 2019, Vitória. **Anais** [...], p. 1-5, 2019. Disponível em: [https://www.bing.com/ck/a?!&&p=29d9b985f7ab77b59ae691a588e301956dd442a95ae204c37c44ab36b960756ejmltdHM9MTczNzMzMTIwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=093aa3de-7d86-6c61-347d-b1587c7d6dcc&psq=An%3%a1lise+descritiva+em+%3%a2mbito+nacional+das+matr%3%adculas+de+educa%3%a7%3%a3o+infantil+em+tempo+integral+\(2007+a+2017\).+In%3a+X+Encontro+Estadual+da+ANPAE-ES%2f+IV+Reuni%3%a3o+Estadual+da+ANFOPE%2c+2019%2c+&u=a1aHR0cHM6Ly9wZXJpb2RyY29zLnVmZXMuYnIvYW5wYWUtZXMuYXJ0aWNsZS92aWV3LzI1MTgwLzE3MzI3&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&&p=29d9b985f7ab77b59ae691a588e301956dd442a95ae204c37c44ab36b960756ejmltdHM9MTczNzMzMTIwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=093aa3de-7d86-6c61-347d-b1587c7d6dcc&psq=An%3%a1lise+descritiva+em+%3%a2mbito+nacional+das+matr%3%adculas+de+educa%3%a7%3%a3o+infantil+em+tempo+integral+(2007+a+2017).+In%3a+X+Encontro+Estadual+da+ANPAE-ES%2f+IV+Reuni%3%a3o+Estadual+da+ANFOPE%2c+2019%2c+&u=a1aHR0cHM6Ly9wZXJpb2RyY29zLnVmZXMuYnIvYW5wYWUtZXMuYXJ0aWNsZS92aWV3LzI1MTgwLzE3MzI3&ntb=1). Acesso em: 20 jan. 2025.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução de Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

BASTOS, Roberta Freire; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Os Planos Municipais de Educação no contexto do PNE 2014-2024: apontamentos sobre a implementação da política. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 13, n. 28, p. 1-18, ago. 2019. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=%20Os%20Planos%20Municipais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20contexto%20do%20PNE%202014-2024%3A%20apontamentos%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20pol%C3%ADtica.%20&qsn=&form=QBRE&sp=-1&lq=1&pq=%20os%20planos%20municipais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20contexto%20do%20pne%202014-2024%3A%20apontamentos%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20pol%C3%ADtica.%20&sc=0-112&sk=&cvid=991F14D9ED2D499CA238DEE24D83E708&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=ce40f6c0907c40c51c073d6527677765233e143f86036e23ab22712a8f43439bJmltdHM9MTczNzMzMtIwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=093aa3de-7d86-6c61-347d-b1587c7d6dcc&psq+=Constitui%C3%A7%C3%A3o+da+Rep%C3%BAblica+Federativa+do+Brasil+de+1988.+&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuc-GxhbmFsdG8uZ292LmJyL2NjaXZpbF8wMy9Db25zdGl0dWljYw8vQ29uc3RpdHVPyY2FvLmh0bQ&ntb=1>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 436996. Recorrente: Ministério Público do Estado de São Paulo. Recorrido: Município de Santo André. Relator: Ministro Celso de Mello. **Diário de Justiça da União**, Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/imprensa/pdf/re436996.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. As políticas e a gestão da educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/6/170/495>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CARVALHO, Ernani Rodrigues. Em busca da judicialização da política no Brasil: apontamentos para uma nova abordagem. **Rev. Soc. Polít.**, Curitiba, v. 23, n. 1, p. 115-126, nov. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/N7mbY9C3VmBv7866K974jfP/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/N7mbY9C3VmBv7866K974jfP/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

DAHER, Gustavo. **A concepção política de cidadania no pensamento de Hannah Arendt**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2015.

INNERARITY, Daniel. **A política em tempos de indignação: a frustração popular e os riscos para a democracia**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**. Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 mai. 2021.

KIM, Richard Pae. Direito subjetivo à educação infantil e responsabilidade pública. In: XIV Congresso Nacional do CONPEDI, 14., 2006, Fortaleza. **Anais [...]**, Fortaleza: Conpedi, 2006. p. 1-18.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MÜLLER, Maria Cristina. A possibilidade de novos começos. **Philosophos**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 347-376, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/49964>. Acesso em: 21 jan. 2025.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. **Judicialização da educação infantil: desafios à política municipal e a exigibilidade de seu direito em Juiz de Fora-MG**. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

POLONI, Maria José. **Creche: do direito à educação à judicialização da vaga**. São Paulo: Todas as Musas, 2019.

RICOEUR, Paul. **O Justo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

ROCA, Maria das Graças Fonsêca. **Análise da Política de Assistência Social num município de pequeno porte no Ceará sob a ótica dos direitos de cidadania**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2017.

SANTOS, Maria Aparecida Rodrigues da Costa. **A educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

SIERRA, Vânia Morales. A judicialização da política no Brasil e a atuação do assistente social na justiça. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 256-264, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/N7mbY9C3VmBv7866K974jfP/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. **Possibilidades e limites da judicialização da educação**: análise do sistema de justiça do Paraná. Curitiba: UFPR, 2015. 104 p. Relatório técnico.

TATE, Neal; VALLINDER, Torbjörn. **The Global Expansion of Judicial Power**. Nova Iorque: New York University Press, 1995.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

VITÓRIA (ES). **Educação Infantil**: um outro olhar. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, Vitória, 2006. Disponível em: https://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

VITÓRIA (ES). **Programa educação em tempo integral**. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, Vitória, 2010. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_texto_3.pdf/. Acesso em: 22 mar. 2019.

VITÓRIA (ES). **Decreto Municipal nº 15.071, de 21 de junho de 2011**. Estabelece critérios para matrícula e permanência de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória no Projeto Educação em Tempo Integral. Vitória, ES: Prefeitura Municipal de Vitória, 2011. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

VITÓRIA (ES). **Lei nº 8.829, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PMEV. Vitória: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L88292015.htm>. Acesso em: 24 mar. 2020.

VITÓRIA (ES). **Decreto nº 16.637, de 11 de março de 2016**. Institui o Programa Educação Ampliada na modalidade “Educação Integral com Jornada Ampliada” na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Vitória, ES: Prefeitura Municipal de Vitória, 2016. Disponível em: <http://diariooficial.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

VITÓRIA (ES). **Política Municipal de Educação Integral**. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, Vitória, 2018. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos>. Acesso em: 13 jun. 2020.

VITÓRIA (ES). **Portaria SEME nº 007/2019**. Estabelece critérios para o acesso de crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil. Vitória, ES: Prefeitura Municipal de Vitória, 2019. Disponível em: <http://diariooficial.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

2

A reforma do Ensino Médio no Espírito Santo em plena pandemia: dados de pesquisa

Eliza Bartolozzi Ferreira
Alessandra M. Constantino Cypriano
Ana Paula Félix
Anderson S. Lyrio
Erineusa Maria da Silva
Kefren Calegari dos Santos
Silvana Ventrórim
Sue Elen Lievore
Thalita Matias Gonçalves
DOI: 10.52695/978-65-5456-118-1.2

Considerações iniciais

Este capítulo objetiva apresentar parte dos dados coletados pela pesquisa atualmente desenvolvida pelo grupo de professores e orientandos (iniciação científica, mestrado, doutorado) que compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes), especialmente na linha de pesquisa Educação, formação humana e políticas públicas. Nossa pesquisa, intitulada *Políticas para o Ensino Médio no Espírito Santo: modelos de oferta, condições estruturais e ação pública*, conta com financiamento do CNPq (Processo nº 423626/2018-3) e seu objetivo é acompanhar as políticas para o Ensino Médio no Espírito Santo com foco na atual reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017.

Desde a promulgação da lei que regulamenta a oferta de um “Novo” Ensino Médio (NEM), a implementação no Brasil vem sendo desenvolvida de forma gradual haja vista a mudança de governo ocorrida em 2019 e, também, em razão da pandemia da Covid-19 que provocou o fechamento das escolas a partir de março/2020. De fato, as medidas nacionais somente foram estabelecidas no início de 2021 com a publicação, no Diário Oficial da União, da Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do “Novo Ensino Médio”.

Com isso, os sistemas educacionais no país, em ritmos diferentes, estão se organizando para a aplicação da lei que altera significativamente a oferta do Ensino Médio. No Espírito Santo, nossa pesquisa acompanha a implementação dessas mudanças. Em 2019, aplicamos uma enquete com os docentes de 22 escolas da Região Metropolitana de Vitória, composta pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. As escolas foram selecionadas por Portaria da Sedu, na qual foram definidas as escolas-piloto para implantação do Novo Ensino Médio no estado, contabilizando 15 escolas. Outras 7 escolas foram selecionadas, não-pilotos, através de critérios geográficos (proximidade com as escolas-piloto) com a intenção de criar um paralelo de como a implantação do “Novo Ensino Médio” (NEM) vem ocorrendo em escolas piloto e não-piloto. Essa enquete resultou em 263 questionários respondidos.

Após a realização da enquete, iniciamos as entrevistas com os gestores das escolas, as quais precisaram ser interrompidas devido à pandemia. O retorno às entrevistas ocorreu no segundo semestre de 2020, no formato virtual. Até o momento, realizamos 16 entrevistas dentre as 22 planejadas. Vale ressaltar as dificuldades enfrentadas para a concretização das entrevistas em razão das mudanças na dinâmica do trabalho dos diretores com a pandemia que provocou, dentre tantos outros problemas, uma intensificação maior do trabalho geralmente exercido na gestão de uma escola pública.

Paralelamente à coleta de dados com os sujeitos das escolas que fazem parte da nossa amostra, o grupo de pesquisa, até o momento, fez o levantamento da produção bibliográfica sobre a reforma do Ensino Médio até o ano de 2019 e vem sistematizando as instruções normativas da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), além de acompanhar a dinâmica específica do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes).

Nos limites deste capítulo, o texto está organizado em quatro seções, além das considerações iniciais e finais. A primeira seção pontua os pressupostos teórico-metodológicos adotados na pesquisa; a segunda faz uma discussão sobre a reforma do Ensino Médio. A terceira seção situa, sumariamente, o contexto global e local, e a quarta traz dados parciais da pesquisa.

Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

Nossa pesquisa sobre a reforma do Ensino Médio entende que a educação somente pode ser entendida perante o contexto histórico em que corre as inter-relações entre a sociedade e o mundo da política, da cultura e da economia. É nesse entrelaçamento que tornamos possível desenvolver uma análise crítica da reforma com o objetivo de verificar a composição de forças em ação para o cumprimento da lei e, assim, compreender o processo e os possíveis efeitos dessa política na oferta do Ensino Médio em nosso país. Esse contexto histórico está situado na globalização que, segundo Dale (2010), representa uma ruptura e não uma continuidade da nossa experiência anterior. Robertson e Dale (2011) afirmam que pesquisar educação em uma era global significa que estamos atentos aos modos complexos de como os processos do conhecimento, que são representados como educação, estão sendo construídos/constituídos em escalas múltiplas — fora e dentro de fronteiras nacionais.

A globalização altera a confluência de forças e de poder de modo a tornar mais evidente a forte presença de múltiplos atores que disputam a arena política. Podemos observar que os estudos sobre as políticas educacionais passaram a focar, de maneira mais frequente, essa confluência de atores que participam das formulações e da implantação das políticas educacionais no contexto das reformas dos últimos tempos. Dessa forma, foi revista a tradição dos estudos das políticas educacionais centrada na compreensão unilateral do papel do Estado para uma abordagem que envolve outros atores que exercem, junto com o Estado, uma ação pública.

Barroso (2006) destaca que a concepção de ação pública tem em conta as ações das instituições públicas e de uma pluralidade de atores públicos e privados em interdependência para produzir formas de regulação das atividades coletivas. Nesse sentido, as políticas são mais contraditórias porque múltiplas e permeadas por conflitos diversos. Mas, é importante lembrar que os atores são orientados por modelos e enredos historicamente situados que geralmente refletem o poder mais dominador.

Portanto, partimos da premissa de que as políticas, quando em execução pelos entes da federação (e suas escolas), podem adotar diversas performances. Ou seja, há formas específicas de interpretação da política pelos atores da instituição educacional baseadas na cultura escolar existente. Há também interpretações diferenciadas dos sistemas educativos em face a uma política educacional elaborada pela União, pois a dinâmica política, econômica e cultural de cada estado interfere na tradução e implantação de uma determinada política pública. Esse pressuposto leva a crer que é grande a probabilidade de que as políticas não sejam executadas na sua integralidade, ou, até mesmo, podem assumir outras características diferentes da sua formulação. Desse modo, o NEM tem possibilidades de ser implantado de acordo com os instrumentos normativos, mas também poderá assumir novos e diferentes aspectos, pois entendemos que temos atores com interesses, experiências, capacidade crítica e autônoma atuando em seus territórios (Felix; Ferreira; Santos, 2021).

Assim, as políticas educacionais, ao serem executadas, são influenciadas por outros dispositivos, para além dos documentos oficiais. No contexto de nossa pesquisa, e no recorte que nos propusemos a fazer, nossos atores são os/as gestores/as e trabalhadores/as docentes que, como atores críticos inseridos em um determinado contexto, interpretam os documentos oficiais a partir de suas experiências acumuladas em confronto com suas condições individuais e coletivas de trabalho.

O NEM como foco da pesquisa

A discussão sobre Ensino Médio pode ser traduzida pela disputa por um projeto societário no país. Grosso modo, os liberais-conservadores insistem em aplicar os princípios que lembram a Teoria do Capital Humano. Grande parte das entrevistas realmente revela que muitos segmentos da sociedade entendem que o Ensino Médio tem a função econômica de atender às ocupações necessárias para a manutenção e desenvolvimento da sociedade contemporânea. Em contraposição, segmentos da sociedade acadêmica e educacional propõem um projeto que garanta uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens. Ou seja, uma educação republicana que promova o ser humano acima de qualquer interesse mercantil.

Tais projetos continuam em disputa tanto no Brasil quanto nos países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE). Em todos eles, há uma investida neoliberal que busca manter o poder político e a riqueza econômica de forma cada vez mais concentrados nas tradicionais elites. As reformas que vêm sendo empreendidas em várias partes da sociedade globalizada, na qual o binômio economia de mercado e democracia surgem como imperativos, ditam os rumos da política em várias partes do mundo. Com diferenças sensíveis de um país para outro, a democracia representativa torna-se um regime político e os direitos humanos o seu alicerce, ambos marcados, todavia, pelas lógicas que comandam os interesses de mercado. No Brasil, após a década de 1990, podemos observar esse movimento às vezes materializado em práticas políticas, às vezes como retórica por meio do anúncio de políticas públicas e econômicas muitas vezes antagônicas, mas que geraram alguns direitos ainda que de implantação inconclusa (Ferreira; Silva, 2017).

Em 2016, em meio à trajetória de alcance do direito ao Ensino Médio e à heterogeneidade de sua oferta, o governo de Michel Temer encaminhou a Medida Provisória nº 746/2016 ao Congresso Nacional, sancionada como Lei nº 13.415/2017. As mudanças previstas para o “Novo” Ensino Médio, em seu conteúdo, não expressam o debate e pesquisas educacionais sobre essa importante etapa da Educação Básica e as orientações contidas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014 -2024).

A partir de 2018, a lei autorizou uma mudança da estrutura e do currículo do Ensino Médio para todas as escolas públicas e privadas do país. Em vez de uma organização única para todos, a lei instituiu cinco itinerários formativos independentes.¹ A Portaria nº 015-R da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 6 de fevereiro de 2019, instruiu a instituição e organização da implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Espírito Santo. As escolas-piloto foram selecionadas pela Sedu em parceria com as Superintendências Regionais (Sedu, 2019).

O fomento à oferta do Ensino Médio em tempo integral se deu por meio de transferências de recursos da União com a finalidade de prestar apoio financeiro aos estados e Distrito Federal no atendimento a essa demanda. Os recursos para a implementação da referida lei são buscados por meio de financiamento

1 Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). No início de 2019, os sistemas estaduais de educação receberam recursos financeiros provenientes do MEC para implantação do “Novo” Ensino Médio.

Como forma de regulamentar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), disciplinado pela Resolução CD/FNDE nº 21, de 14 de novembro de 2018, foi lançado o PDDE Novo Ensino Médio que destina recursos financeiros às Unidades Executoras Próprias (UEX), conforme previsto na ação III do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649/2018.

O repasse de recursos, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, visa favorecer escolas públicas distritais e estaduais, selecionadas pelas Secretarias Estaduais de Educação que aderiram ao PDDE “Novo” Ensino Médio (Portaria MEC nº 1024/2018) para a implantação de pilotos, ação II do Programa de Apoio, contemplando também parte das escolas participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI (Portaria MEC 1023/2018).

No Espírito Santo, de acordo com informações da Gerência de Ensino Médio da Sedu, foram 9 (nove) escolas que aderiram ao Programa e que receberam recursos. A verba foi repassada em três parcelas, sendo a primeira recebida pelas instituições no final do ano de 2018, a segunda parcela no segundo semestre de 2020 e a terceira ainda não foi creditada.

No final de 2020, a Sedu retomou a implantação do NEM de forma mais sistemática e abrangente (no sentido de ampliação para todas as escolas de Ensino Médio). A Portaria nº 271-S, de 13 de março de 2020, instituiu a criação de um Comitê Operacional do NEM, que visa coordenar, executar, avaliar, monitorar e acompanhar as ações de sua implementação (Sedu, 2020). Já a Resolução CEE-ES nº 5.666/2020, publicada no diário oficial em 30 de novembro de 2020, estabeleceu as normas para implantação do NEM no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo (Espírito Santo, 2020a). Uma Portaria publicada pela Sedu nº 150-R, em 11 de dezembro de 2020, tratou das Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Escolar Pública Estadual para o ano letivo de 2021. Especialmente para o Ensino Médio, prevê que a organização curricular deverá estar estruturada com 3 (três) anos de duração, compreendendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Parte Diversificada, indissociavelmente, possibilitando ao estudante a consolidação e o aprofundamento

dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social e ao prosseguimento de estudos (Sedu, 2020). Em janeiro de 2021, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o currículo do Ensino Médio, proposto pela Sedu para a sua rede de ensino, por meio da Resolução CEE-ES nº 5.777/2020 (Espírito Santo, 2021a).

Uma das mudanças curriculares propostas para o NEM, por meio da Lei nº 13.415/2017, diz respeito aos itinerários formativos. O artigo 4º dessa lei sinaliza que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) passa a vigorar acrescida do artigo 35-A, o qual assegura que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I-Linguagens e suas tecnologias; II-Matemática e suas tecnologias; III- Ciências da natureza e suas tecnologias; IV- Ciências humanas e sociais aplicadas; V-Formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

De acordo com as informações enunciadas no site da Sedu, os itinerários formativos configuram a principal mudança no Ensino Médio capixaba, visto que permitem uma maior flexibilidade e diversificação do currículo. Os itinerários visam aprofundar e consolidar a formação integral dos jovens para que eles possam realizar seus projetos de vida, de tal modo que consigam incorporar valores universais e habilidades que permitam uma perspectiva macro de mundo “tornando-os capazes de tomar decisões dentro e fora da escola, além de atender as necessidades e as expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo na medida que escolhem o que desejam aprofundar” (Espírito Santo, 2021c). Dessa maneira:

O Itinerário Formativo tem como proposta um conjunto de situações, atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, aptidões e objetivos os conhecimentos em uma ou mais Áreas de Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, a partir dos saberes adquiridos na Formação Geral Básica, considerando as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes (Espírito Santo, 2021c).

Os itinerários formativos foram elaborados tendo como base o documento “Referenciais Curriculares para a elaboração dos itinerários formativos”, assegurado por meio da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), conforme define o art. 1º:

Ficam estabelecidos os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos de modo a orientar os sistemas de ensino na construção dos itinerários formativos, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na forma do anexo a esta Portaria (Brasil, 2019).

O artigo 6º das DCNEM define os itinerários formativos como sendo um

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018a).

As Diretrizes sinalizam ainda que os itinerários formativos devem considerar as demandas e as necessidades do mundo contemporâneo, estar conectados com os diversos interesses dos alunos e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino. Ademais, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil.

Segundo os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, os objetivos dos itinerários são: aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou à formação técnica e profissional; consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

Os itinerários formativos constituem-se a partir de quatro eixos estruturantes, que são: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. De acordo com a Portaria nº 1.432 de 2018, os eixos estruturantes objetivam:

Integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (Brasil, 2019).

Em conformidade com a legislação que orienta a construção do NEM, a Sedu instituiu que os itinerários formativos fossem estabelecidos por meio dos Componentes Integradores e de Aprofundamento. Os componentes integradores são: o Projeto de Vida; Eletiva e Estudo Orientado. Esses componentes integram todos os itinerários formativos.

Ainda há poucas informações consistentes disponíveis sobre a oferta específica dos itinerários formativos em cada uma das escolas da rede estadual do Espírito Santo. De acordo com o cronograma geral de implementação da SEDU, o foco, até 2021, foi a ampliação da carga horária mínima de 800 para 1.000 horas anuais para todas as escolas de Ensino Médio, assim como da carga horária total para, no mínimo, 3.000 horas, a partir dos componentes integradores “Projeto de Vida”, “Eletivas” e “Estudo Orientado”, que são componentes curriculares comuns à parte diversificada do currículo e, portanto, previstos para todos os itinerários formativos.

De acordo com o cronograma disponível na página do NEM, a implementação efetiva do novo currículo nas 1ª séries do Ensino Médio estava prevista para ocorrer somente no ano de 2022, com avanço progressivo para as 2ª e 3ª séries nos dois anos seguintes. Considerando a arquitetura curricular do Novo Ensino Médio para o ensino regular, a parte específica dos itinerários formativos em cada escola — os chamados “aprofundamentos” — será incorporada somente na 2ª série, portanto, em 2023, e prosseguindo na série seguinte (Espírito Santo, 2021d). Porém, para a oferta do itinerário “formação técnica e profissional”, a arquitetura curricular de 2022 teve o início dos

“aprofundamentos”. Nesse caso, com as próprias disciplinas profissionalizantes, juntamente com um conjunto de componentes curriculares comuns a todos os cursos profissionalizantes, chamado “preparação para o mundo do trabalho”, além daqueles componentes integradores para todos os estudantes, aludidos no parágrafo anterior (Espírito Santo, 2021e).

As opções colocadas pela Sedu podem apresentar diversos enquadramentos e, por sua vez, as disciplinas podem ficar subsumidas ou até mesmo desaparecer por completo, já que o argumento central dos gestores é que as treze disciplinas são desnecessárias, numa visão utilitarista do conhecimento. A lógica do empreendedorismo perpassa essas novas arquiteturas curriculares, mas esbarra nas condições concretas/objetivas que vivem as classes populares em um país subordinado a uma globalização neoliberal.

Contexto global e local: ênfase na lógica do mercado

Nossa pesquisa parte do princípio de que analisar as atuais políticas educacionais para o Ensino Médio implica em questionar os seus fins políticos, econômicos e sociais manifestos e latentes no contexto histórico de hegemonia global ultraconservadora e desigual; significa compreender e problematizar a governança educacional e situar a educação como direito social em um país com profundas desigualdades históricas. No Brasil, a Educação Básica só se completa quando o jovem percorre uma trajetória que dura 13 anos de escola, com início na Educação Infantil e conclusão no Ensino Médio.

Essa integração do Ensino Médio à Educação Básica, garantida por meio da Lei nº 9.394/1996 (LDB), significou um avanço porque, como afirma Cury (2002), levou a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. “Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes” (Cury, 2002, p. 171).

Portanto, devemos situar a política educacional no contexto da globalização econômica. Juntamente com Dale (2010), entendemos a globalização como uma nova forma política do neoliberalismo, chamada de Nova Gestão Pública (NGP), praticada em várias partes do mundo. A NGP tem como uma das suas características-chave o fato de, em conformidade com o neoliberalismo, não funcionar *contra* o Estado, mas *através* dele. Portanto, para Dale

(2010), a globalização representa uma ruptura e não uma continuidade da nossa experiência anterior. Como implicação para compreender os seus efeitos na educação, podemos destacar o projeto hegemônico de uma “economia do conhecimento global” que visa solapar e reconfigurar as formas nacionais de educação existentes, mesmo quando ocorrem ao lado ou na sombra destas.

O fato de os sistemas educacionais ainda serem “nacionais”, no sentido de que as decisões continuam sendo tomadas nesse nível, não necessariamente implica que é onde jaz o poder sobre essas decisões; mesmo se as formas e os modelos educacionais existentes continuam aparentemente mais ou menos inalterados, suas significações se modificaram e novas formas, localizadas em escalas diferentes, passaram a existir, além deles (Dale, 2010, p. 872).

Segundo Lessard (2016), a NGP foi embasada por duas correntes ideológicas distintas, a saber: o gerencialismo² e a Public Choice Theory.³ Na análise de seus efeitos no âmbito da educação, o autor ressalta:

A NGP, articulada em torno de reformas organizacionais de “descentralização” e autonomização dos estabelecimentos de quase mercados em educação, é capaz de flexibilidade e pode adotar diferentes formas dependendo dos contextos, dos agentes que a impõem e dos agentes que devem apropriar-se dela em suas práticas. Se ela pode ser vista como uma configuração de instrumentos de ação pública, então ela pode revestir diversas formas. Por isso, como qualquer instituição ela pode revelar uma variedade de modalidades de aplicação na prática e até mesmo de modificações, traduções ou transformações (Lessard, 2016, p. 114).

2 Baseia-se na ideia de que é possível melhorar organizações complexas desenvolvendo processos e estruturas de gestão que minimizem a burocracia.

3 Trata-se de uma vertente que compõe o leque de teorias agrupadas em torno da economia institucional, compreendendo uma gama imensa de contribuições no campo dos processos decisórios coletivos, mais especificamente no âmbito da política. Tem sua origem datada nos anos 50 e 60, quando o interesse da teoria econômica pelos resultados de processos coletivos de decisão, consequentemente, pela ação dos governos tornou-se crescente. Apresenta como objetivo “definir quais regras básicas a sociedade deve acordar com vistas à fundação de um Estado mais eficiente e restrito à execução das tarefas que lhe são designadas pela teoria econômica positiva” (Moraes, 2001, p. 37).

A NGP constitui, portanto, um amálgama de princípios de gestão que podem traduzir-se de formas variadas nos sistemas existentes. Além disso, existe uma correspondência entre os modelos de regulação e seus valores subjacentes. Para Lessard (2016) enquanto a regulação burocrático-profissional é típica do funcionamento do Estado-Providência, ligada a valores de justiça (equidade) e de coesão social, a regulação baseada em resultados remete a valores de eficácia e de liberdade.

Consoante aos princípios da NGP, o termo *governança* surgirá em oposição ao termo governo, promovendo um distanciamento ainda maior do campo estatal. O termo *governança* emergiu como estratégia de gestão pública no contexto de mudanças impostas pela onda reformista que ocorreram na América Latina nos anos 1990. Esse conceito busca materializar a lógica do mercado nas instituições educacionais.

Além disso, concretamente, podemos ver que se examinarmos a *governança* da educação de perto – ou seja, as combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes e escalas, pelas quais a *educação* é construída e prestada em sociedades nacionais – podemos identificar quatro categorias de atividade que coletivamente compõem a governança educacional (que são tidas, para fins de exposição, como mutuamente exclusivas e coletivamente exaustivas): *financiamento; prestação ou oferta; propriedade e regulação*. Estas atividades podem, em princípio, ser desenvolvidas independentemente umas das outras e por uma diversidade de agentes além do estado – embora o estado continue como um possível agente de governança educacional, e, em um conjunto múltiplo de escalas, do local ao global (Dale, 2004, p. 353).

No campo da educação, os anos 1990 marcaram diversas reformas que geraram novas formas de regulação que transitavam entre o ideal de um Estado educador, nunca realmente conquistado no país, para a prática de um Estado avaliador. As avaliações institucionais (Saeb, Prova Brasil, Enem, Enad, Pisa), largamente difundidas na sociedade brasileira e mundial, passam a ser os instrumentos de arbitragem da gestão da ação pública.

Esse contexto foi fortalecido pelas demandas dos atores sociais localizados nos sistemas educativos e no entorno das escolas, concebendo as instituições

de ensino como pequenas empresas capazes de administrar os seus recursos para cumprir com os bons resultados de aprendizagens aferidos pelos sistemas de avaliação criados pelos governos nacional e subnacionais. Essas estratégias de gestão incorporaram uma visão que incide sobre a organização racional do sistema, estimulando a aquisição, pelos agentes escolares, de atributos gerenciais que privilegiam a gestão física e financeira da escola. Esta é, sem dúvida, uma estratégia que buscou levar as instituições públicas a trilharem novos caminhos organizacionais que as aproximassem das suas congêneres do setor privado.

No governo democrático e popular (2003-2014), o poder local encontrava-se mais consolidado e afeito à participação de sujeitos nos conselhos e organizações colegiadas. Isto é, os atores públicos e privados passam a participar dos espaços de disputa de projetos educacionais geralmente com o objetivo de que a escola cumpra com eficiência sua função de ensino, sem muita clareza sobre o que define o bom ensino a não ser aquela visão que se pauta na pontuação dos alunos nos testes aplicados nacional e internacionalmente.

Malgrado a participação dos sujeitos, fortalecida pela descentralização das políticas educacionais, a racionalidade instrumental continua a determinar as ações públicas e privadas. O Estado, em consonância com a obrigação de apresentar resultados estabelecidos pelos organismos internacionais, assumiu como prioridade a avaliação dos sistemas educativos e o estabelecimento de índices de verificação da qualidade dos serviços.

Mais que isso, a implantação do NEM (em processo) já aponta para diversas ações da Sedu vinculadas ao setor privado como, por exemplo, a consultoria contratada para fazer uma leitura “crítica” da versão preliminar do documento dos itinerários formativos que, segundo a Sedu, “foi realizada em parceria com o Instituto Reúna, que obteve olhares de especialistas sobre o documento, aprimorando ainda mais a escrita” (Espírito Santo, 2021f). Outro exemplo foi a participação da coordenadora de políticas educacionais do Instituto Unibanco no curso de formação de professores (Espírito Santo, 2021g).

Ademais, o NEM procura imprimir um discurso atraente, mas parte de uma falsa premissa: de que essa política valoriza o protagonismo dos jovens e sua formação deve ser fundada no empreendedorismo, sendo o projeto de vida uma estratégia para fortalecer sua empregabilidade. Entendemos que essa é uma falsa premissa e, mesmo que não fosse assim, traz uma retórica

de liberdade de escolha que não se sustentará na prática escolar. Pois o documento da Sedu informa que “junto com o projeto de vida, eletivas e estudo orientado estão os percursos formativos de aprofundamento por área de conhecimento, sendo de escolhas dos estudantes, dentro das possibilidades de oferta que a rede estadual irá oferecer” (Sedu, 2021). Ou seja, o protagonismo juvenil irá até onde a Sedu permite. Ademais, a disciplina Projeto de Vida, que aparentemente parece interessante para a formação dos jovens, tem uma tendência de colocar uma aposta em um futuro sem as bases objetivas da realidade dividida em classes, o que pode provocar sentimentos de frustração, o espírito de concorrência e o alto individualismo entre os jovens.

Dados parciais da enquête realizada com docentes em 2019

Observada a premissa de que é imprescindível considerar o papel que tem os múltiplos atores sociais envolvidos nos processos de regulamentação das legislações, uma vez que interpretam, traduzem, aplicam e reformulam as normas, as análises preliminares da nossa pesquisa mostram os desdobramentos da referida lei na organização do trabalho docente no NEM da rede estadual do Espírito Santo.

Tais desdobramentos, na esteira do Movimento de Reforma Educacional Global (*Global Education Reform Movement – GERM*), evidenciam princípios (por meio de mecanismos normativos e reguladores – legislações) e discursos de aparente valorização da profissão docente ao mesmo tempo em que se difunde, na sociedade capixaba, a ideia de responsabilização e de culpabilização docente pelos “fracassos escolares” de inúmeros jovens brasileiros.

Nessa direção, a implementação do NEM em terras capixabas, conforme evidenciam os dados preliminares da pesquisa, tem contribuído ainda mais para a precarização e desvalorização dos docentes que atuam na terceira etapa da Educação Básica. Em que pese o fato de os professores (assim como os outros sujeitos que compõem a comunidade escolar) interpretarem, traduzirem, aplicarem e reformularem as normas que são aplicadas no chão da escola, verifica-se a falta de conhecimento, por parte significativa dos professores, da reforma instaurada pela Lei nº 13.415/2017. Esse processo revela, em certa medida, a arbitrariedade e falta de diálogo dos governos do estado.

Assim, em enquête realizada com os professores em 2019, observou-se: 1) os aspectos que compõem o trabalho docente (área/disciplina lecionada; turno;

regime de trabalho; carga horária total de trabalho; tempo de trabalho na escola; 2) a *percepção e participação dos docentes nas mudanças ocorridas na escola* (alterações curriculares e os itinerários formativos); 3) as *questões específicas sobre o Novo Ensino Médio* (conhecimento da implementação; alteração da carga horária; participação nas ações desenvolvidas); 4) *as considerações pessoais* (impressões e sensações); 5) a *percepção sobre as resistências ao Novo Ensino Médio* (resistência e ação organizada). Tais aspectos, para fins de exposição dos dados, são compilados neste texto em duas dimensões, a saber: *Aspectos que compõem o trabalho docente; Percepções, Participação e Resistências*.

Registra-se que, durante o decurso de implementação da reforma, a situação de Emergência de Saúde Pública de importância internacional e nacional declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde, no início de 2020 — pandemia em virtude da disseminação do novo Coronavírus/Covid-19 — alterou significativamente os modos de viver e de se relacionar de adultos, jovens e crianças, e fez com que, principalmente, as atividades escolares presenciais fossem (e permanecessem) suspensas mundialmente por um longo período de tempo.

No estado do Espírito Santo, essa suspensão se deu a partir de 16 de março de 2020, conforme Decreto nº 4.597-R-2020 – Gabinete do Governador, e o retorno às atividades presenciais, anunciado pelo Governador e pelo Secretário de Educação, ocorreu em 26 de junho de 2021. Assim, face à excepcionalidade da pandemia e à suspensão das atividades presenciais, gestores e demais profissionais da educação buscaram encontrar alternativas para realizar as atividades de ensino remotamente. Desse modo, a análise dos dados não pôde subtrair os efeitos da pandemia, mas não serão aqui abordados em razão do tamanho do texto.

Aspectos que compõem o trabalho docente

Responderam à enquete 263 professores lotados em unidades escolares localizadas na região da Grande Vitória/ES. Algumas escolas, por falta de demanda local — conforme evidenciaram as entrevistas com diretores —, ofertam, simultaneamente, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dentre os 263 participantes, apenas 3 docentes não responderam ao questionário. Esse dado evidencia que apenas um percentual de 1,14% não respondeu as questões, seja por desinteresse, seja por esquecimento, seja por dificuldade de manusear a ferramenta *Google Forms*.

Observou-se que, dentre as 32 áreas/disciplinas evidenciadas nas respostas, há uma predominância de respostas nas áreas Matemática, com 39 respostas, e Língua Portuguesa, com 34 respostas. Ambas as áreas perfazem, juntas, um total de aproximadamente 28% das participações, ao passo que as outras 30 áreas/disciplinadas, excluindo os não respondentes (1,52%), apresentam cerca de 70% do total das respostas.

Constata-se, conforme respostas dos professores, que, embora os estudos e as práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia sejam obrigatórios (conforme parágrafo 2º, do artigo 3º, da Lei 13.415/2017), a carga horária predominante de Matemática e de Língua Portuguesa retoma antigas concepções de educação, aquelas de que existem componentes curriculares mais importantes que outros. Compreende-se que tal fragmentação do ensino, excluída a perspectiva de integração e articulação entre as áreas das ciências e a formação geral do educando, prejudica não somente a formação do estudante, mas também o trabalho coletivo desenvolvido na escola, visto que a sobreposição de algumas áreas sobre as outras tende a levar os profissionais docentes a defenderem a oferta de sua disciplina, na tentativa de justificarem sua importância em detrimento de outras ciências ou áreas.

Acerca da organização curricular, Krawczyk e Ferreti (2017) alertaram que a reforma propôs uma flexibilização curricular e organizacional da escola, ao mesmo tempo em que abriu as portas para a flexibilização, inclusive, da oferta do conteúdo educativo, da profissão docente e da responsabilidade da união e dos estados. São indicativos de tais mudanças a própria disposição da organização curricular, dividida em duas partes: a formação comum (com, no máximo, 1.800 horas, nos três anos do Ensino Médio) e a formação diversificada.

No artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, é possível verificar que, em virtude das diferentes condições da região onde a escola está situada, não serão conferidas oportunidades iguais a todos os jovens, visto que a organização das áreas será feita de acordo com critérios dos sistemas de ensino que poderão (ou não) oferecer itinerários formativos integrados, resultados da “composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos” (Brasil, 2017).

Nos seis municípios investigados, verificou-se as seguintes áreas/disciplinas: Ciências Humanas; Contabilidade; Coordenador Pedagógico; Elétrica; Empreendedorismo; Ensino Especial; Filosofia e Projeto de Vida;

Informática; Pedagoga; Portos; Programação; Projeto de Vida; Psicologia do Trabalho e Ética; TGA; Códigos e Linguagens; Libras; Mecânica; Eletrotécnica; Língua Espanhola; Educação Especial; Artes; Educação Física; Filosofia; Língua Inglesa; Sociologia; Física; Química; Geografia; História; Biologia; Língua Portuguesa; Matemática.

No tocante aos dados relativos ao regime de trabalho, turno, carga horária semanal e tempo de trabalho (em meses) na mesma instituição, constatou-se um conjunto de fragilidades a que estão submetidos os profissionais docentes que atuam no NEM, pois cerca de 45% dos respondentes trabalham em regime de designação temporária. Convém ressaltar que o último concurso para seleção de professores no estado do Espírito Santo ocorreu no ano de 2010. Verificou-se também que 53% dos respondentes atuam em dois turnos ou mais. Chama a atenção também o registro de que mais de 36% dos professores trabalham acima de 40 horas semanais. Os dados apontam, ainda, a rotatividade dos professores, pois somente 5,7% dos respondentes atuam na mesma instituição há mais de 135 meses (11 anos), ao passo que, no intervalo de 0 a 45 meses de trabalho, atuam cerca 73% dos docentes. Cerca de 12% apresenta tempo variado de trabalho na mesma instituição, considerando os intervalos aplicados na pesquisa: de 0 a 405 meses (cerca de 33 anos).

O que se verifica, ao analisar esses dados, é que praticamente metade dos professores que atuam no NEM não possui vínculo estatutário, a despeito do princípio definido no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 — que estabelece a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988) — e do que prevê o artigo 67 da LDB nº 9.394/1996 — “os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação pública, assegurando-lhes nos estatutos e planos de carreira: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (Brasil, 1996). Essa forma de contratação por designação temporária parece ter se tornado a política de admissão de pessoal docente no estado. O que deveria ser transitório, materializou-se em regra. A consequência disso é a criação de subcategorias de professoras/es, que não possuem a mesma remuneração e nem os mesmos direitos trabalhistas garantidos àqueles que possuem vínculos estáveis.

A excessiva carga horária de trabalho semanal registrada por 36% dos respondentes, a rotatividade (posto que somente 5,7% trabalha a mais de 11 anos

na mesma escola) associada à dupla e até tripla jornada de trabalho (53%), compõem o conjunto das degradantes condições do trabalho docente no Espírito Santo. E, embora as propagandas do NEM anunciem e prometam mudanças significativas na formação dos jovens capixabas, a profissão docente ainda está muito aquém de ser valorizada no estado. Se se busca qualidade educacional — em que pese os inúmeros significados subsumidos ao termo e à existência de um cenário controverso e marcado pela ampliação da pobreza e da exclusão —, parafraseando Cuenca (2015), a carreira docente deveria ser o instrumento de desenvolvimento profissional que buscaria contribuir para a revalorização social da profissão e, conseqüentemente, para a oferta de uma educação de qualidade. No entanto, os dados mostram que a reforma do Novo Ensino Médio não tem promovido impactos positivos na organização do trabalho docente no contexto capixaba.

Percepções, participação e resistências

Em relação à *percepção de mudanças curriculares propostas na escola*, 50,95% dos respondentes disseram que há mudanças. No que tange à *participação em debates sobre a organização dos itinerários formativos na escola* em que estava lecionando, 59,32% alegou não participar. Quando perguntados se tinham *ciência da implantação do NEM*, em 2020, 90,87% declarou estar ciente. Mas, ao serem questionados sobre a *participação em alguma ação sobre a reforma*, 52,09% registrou ter participado de ações diversificadas promovidas ou pela Secretaria de Educação ou pela escola, enquanto que 44,11% disse não ter participado de absolutamente nenhuma ação. No tocante às *primeiras impressões sobre as propostas de mudança provocadas pela reforma*, quando somadas as respostas “*má impressão*” e “*péssima impressão*”, observa-se um percentual de 41,83% de professores descontentes com a implementação do NEM. Em contrapartida, verifica-se que 26,99% dos respondentes disseram ter “*boa impressão*”. Em relação à *percepção de ação organizada de resistência à implantação do NEM* na escola onde atuam, apenas 2,2% dos respondentes declararam haver algum tipo de resistência organizada por parte dos professores.

O que se verifica é que os professores que têm sua prática notadamente impactada pela reforma do Ensino Médio não foram consultados durante a elaboração da Lei nº 13.415/2017 e nem mesmo no processo de implementação local da lei. Diante desses dados, observa-se uma reforma autoritária instaurada com baixa participação e adesão dos professores, embora esses

profissionais (assim como toda a comunidade escolar) sejam fundamentais na construção de efetivas mudanças no Ensino Médio capixaba.

Considerações finais

Nossas análises dos documentos produzidos em âmbito nacional e no ES revelam um total alinhamento entre políticas como a BNCC, PNLD, NEM, Avaliação em Larga Escala. O princípio norteador é da pedagogia ativa (tecnicista), com forte ênfase na aprendizagem como atividade prática que ilumina o que professores e alunos devem fazer, em detrimento do que eles deveriam saber. Nessas políticas tem tudo, menos o conhecimento. A BNCC prescreve um currículo baseado em competências com base puramente no interesse prático da vida cotidiana, de forma que secundariza o conhecimento científico e o trabalho do professor.

O NEM, portanto, pode ser entendido como uma proposta revisionista da Teoria do Capital Humano (TCH) no século XXI que remete a uma maior dimensão interna/psique que busca a fabricação de subjetividades do mercado; uma conduta pessoal baseada em valores e imagens ilusórias de um futuro promissor para estudantes situados nas franjas da sociedade.

Essa política, agora implantada a todo vapor no Espírito Santo e Brasil, no contexto da pandemia, tem uma tendência de aprofundar as desigualdades educacionais bastante evidenciadas nos dias de hoje. Mas sabemos que nas escolas existem atores críticos e comprometidos com a escola pública, laica, gratuita e com qualidade socialmente referenciada que, provavelmente, devem transformar as mudanças anunciadas em um projeto mais engajado com os ideais republicanos. Seguimos acompanhando.

Referências

BARROSO, João (org.). **A regulação das Políticas Públicas de Educação**: espaços, dinâmicas e atores. Coimbra: Educa, 2006. 262 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 220, p. 51-52, 16 nov. 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-21-de-14-de-novembro-de-2018-50483879>. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 193, p. 17-19, 05 out. 2018c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2018-44099482>. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 193, p. 19-20, 05 out. 2018d. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 66, p. 94-97, 05 abr. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-70268069>. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 132, p. 72-74, 16 nov. 2018e. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/doi-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 47, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2025.

CUENCA, Ricardo. **Las Carreras docentes en América Latina**: la acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago: Orealc/Unesco, 2015. 52 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002008000010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4L-LXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2025.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/>. Acesso em: 05 fev. 2025.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302004000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bjBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE-ES nº 5.666/2020. Estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e promove alterações na Resolução CEE-ES nº 3.777/2014 para esta etapa da educação básica. **Diário Oficial do Espírito Santo**: Vitória, ES, n. 25376, p. 59-61, 04 dez. 2020a. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5280/#/p:67/e:5280>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE-ES nº 5.777/2020. Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino. **Diário Oficial do Espírito Santo**: Vitória, ES, n. 25395, p. 15-16, 05 jan. 2021a. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5346/#/p:23/e:5346>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 4597-R, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) na área da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Espírito Santo**: Vitória, ES, n. 25191, p. 01, 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4751/#/p:9/e:4751>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes dos itinerários formativos de aprofundamento**: distribuição por escolas. Vitória: Secretaria Estadual de Educação, 2021b. 8 slides.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio Capixaba**: itinerário formativo. 2021c. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerario-Formativo>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio Capixaba**: arquitetura curricular – tempo parcial. 2021d. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/arquitetura-curricular-ensino-parcial>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio Capixaba**: arquitetura curricular – EPT. 2021e. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/arquitetura-curricular-ept>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio Capixaba**: o processo de construção do currículo capixaba. 2021f. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/o-processo-de-construcao-do-curriculo-capixaba>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **O novo ensino médio chegou: e agora, professor (a)?**. [S. I.: s. n.], 2021g. 1 vídeo (105 min.) Publicado pelo canal SeduES. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6dqlE-PKds>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Plano de implementação**. 2021h. Disponível em: https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/Media/NovoEnsinoMedio/Arquivos/PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO_ES.pdf. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 015-R, de 06 de fevereiro de 2019. Institui e organiza a implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Espírito Santo. **Diário Oficial do Espírito Santo**: Vitória, ES, n. 24979, p. 12-13, 11 fev. 2019. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4362/#/p:20/e:4362>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 271-S, de 13 de março de 2020. Institui o Comitê Operacional para coordenar e acompanhar as ações de implementação do Novo Ensino Médio, no âmbito da educação básica no estado do Espírito Santo. **Diário Oficial do Espírito Santo**: Vitória, ES, n. 25190, p. 36, 16 mar. 2020b. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4750/#/p:40/e:4750>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 150-R, de 11 de dezembro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Escolar Pública Estadual para o Ano Letivo de 2021. **Diário Oficial do Espírito Santo**: Vitória, ES, n. 25382, p. 103-108, 14 dez. 2020c. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5298/#/p:111/e:5298>. Acesso em: 05 fev. 2025.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017179021>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/88zn9TyCkLVg9xCY8ghshCq/>. Acesso em: 05 fev. 2025.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 05 fev. 2025.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016. 256 p.

MORAES, Filomeno. Executivo e legislativo no Brasil pós-constituente. **São Paulo em perspectiva**, v. 15, n. 14, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/XPfkQynYkVHGgTW3vNWGp3M/>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma era globalizante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20647>. Acesso em: 05 fev. 2025.

SILVA, Ana Paula Félix de Carvalho; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. O “novo ensino médio no Espírito Santo”. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 36-57, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47157>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157>. Acesso em: 05 fev. 2025.

3

Pedagogo(a) da escola média da Educação Profissional: análise comparativa da inserção, valorização e atuação nas redes públicas estadual e federal

Waldirlene Telles Coutinho Baldan

Marcelo Lima

DOI: 10.52695/978-65-5456-118-1.3

Introdução

A educação pública no Brasil, historicamente, padece da omissão dos agentes políticos e governantes em geral. Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas de expansão da oferta escolar e maior cobertura tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, mais recentemente observa-se intenso processo de desfinanciamento dos direitos sociais e de precarização da esfera pública. As recorrentes crises do capital, explicadas do ponto de vista neoliberal, teriam como solução o enxugamento dos gastos estatais, o que ofereceria maior segurança ao capitalismo na sua fase financeirizada. Vários níveis, etapas e modalidades são, de alguma maneira, afetados por esse processo mais amplo. Particularmente, o Ensino Médio e a Educação Profissional vêm sendo objetos de transformações desde os anos 90 com a nova Lei de Diretrizes e Bases — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 —, nas suas atualizações progressivas e regressivas com as leis e decretos emanados nos

anos de 1997, 2004 e 2017 que culminam com a reforma do Ensino Médio atual, que vem desvalorizando a Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio e todos os profissionais que nela atuam, dos quais destacamos o(a) pedagogo(a) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT) cujas especificidades, ou seja, tanto o profissional quanto a área de atuação, são corroídas pela precarização geral produzidas pelas reformas regressivas, aprofundadas nos governos Temer-Bolsonaro, mas não superadas no atual governo Lula.

Nesta pesquisa, estudou-se o trabalho/a atuação do(a) pedagogo(a) no processo de profissionalização e de escolarização com foco na sua atuação inserido em realidades em que opera-se com a oferta do Ensino Médio e do Ensino Técnico. Aqui, tendo em vista a função que a escola exerce e que deveria exercer, estudou-se o papel desse profissional no processo educativo, que deveria ser de emancipação geral e formação humana integral. Para aprofundar os vários aspectos que envolvem essa temática, propõe-se uma análise comparativa de duas realidades: Ifes campus Serra e Escola Estadual Arnulpho Mattos.

Vários são os conflitos e tensões que envolvem e redefinem a função social da escola, que se manifestam tanto no contexto da educação da rede federal quanto da educação da rede estadual. Nos espaços onde existem a Educação Profissional e o Ensino Médio, os profissionais, os currículos e os conteúdos nem sempre se integram. Muitas vezes eles divergem, dividem e entram em conflito, e, nesse processo, ganha destaque o papel do pedagogo, cujas funções descritas pelos verbos *orientar, construir, liderar, auxiliar, planejar, acompanhar, desenvolver, pesquisar, analisar e cooperar* destacam a magnitude dessa profissão que, vez por outra, ainda é limitada pela falta de reconhecimento da sua função social e educativa. Assim, quando se tem o contexto do Ensino Médio Integrado ou da reforma do Ensino Médio, já com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários da Educação Técnica Profissional, tem-se duas realidades e em ambas os desafios para o pedagogo são grandes.

Diante desse contexto, esta pesquisa surgiu da necessidade de investigar o trabalho do(a)s pedagogo(a)s na Educação Profissional como protagonista(s) no sentido de uma educação integral. Dessa forma, surge o seguinte questionamento: Como tem se organizado o trabalho do pedagogo no contexto da Educação Profissional de nível médio nas redes federal e estadual do Espírito Santo?

Nosso objetivo então foi o de contribuir para o entendimento real da atuação/do trabalho do(a) pedagogo(a) em instituição de ensino das redes federal e estadual do estado do Espírito Santo. A problemática do capítulo constituiu-se em pesquisar se a atuação/o trabalho do(a) pedagogo(a) na Educação Profissional dispõe de uma formação para refletir criticamente sobre a sua prática, a fim de que sua atuação pedagógica, diante dos desafios vivenciados, seja comprometida com a formação humana integral. Para tanto, a investigação foi realizada por meio da análise documental e pesquisa de campo. A análise documental é uma importante fonte de pesquisa, pois possibilita, em algum grau, situar o objeto em referências empíricas objetivas, o que estabelece um debate sobre o objeto de pesquisa, neste caso, os profissionais da educação e sua atuação numa modalidade de ensino, mas também o uso específico de um tipo de fonte e de determinada metodologia de pesquisa.

Foram analisados estudos das normativas gerais e específicas que tratam da atuação, formação e seleção do(a)s pedagogo(a)s vinculado(a)s a essas redes e situado(a)s na Educação Básica e Profissional. A pesquisa foi realizada em escolas das redes públicas de Educação Profissional: Instituto Federal do Espírito Santo campus Serra e Escola Estadual Arnulpho Mattos, localizada na cidade de Vitória. Assim sendo, foram explicitados os elementos da metodologia destacando os procedimentos e/ou instrumentos escolhidos para evidenciar a realidade em tela, por meio de documentos e relatos dos sujeitos.

Concepções da atuação do(a) pedagogo(a) na Educação Profissional de nível médio

Como Gramsci (2000), acreditamos que a escola deveria ser comum com oportunidade de acesso a todos, unitária como caminho universal ao conhecimento e ao pensamento crítico. Ou seja, uma escola não hierarquizada nem hierarquizante, tampouco determinada pela origem dos indivíduos nem determinante dos destinos dos educandos, nem para (pelas) as classes sociais. Uma educação que oportuniza uma formação que leve o sujeito a ser capaz de pensar, de dirigir, estudar ou de exercer controle para com os que dirigem. Um processo educativo calcado nos princípios de “escola desinteressada” que propicie uma formação humanista geral. Para Gramsci (2000), há a necessidade de uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de traba-

lho intelectual” (Gramsci, 2000, p. 33). Assim, uma escola unitária como possibilidade revolucionária capaz de colocar o conhecimento a serviço da classe trabalhadora. “A escola unitária [...] deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, 2000, p. 36), dando continuidade, dessa forma, à perspectiva marxista em desenvolver a completude e a integralidade do ser humano a partir dos sistemas educacionais.

Na perspectiva marxista de escola unitária no contexto da sociedade moderna, em que a educação pública tem como atribuição o atendimento escolar para todos os grupos sociais, colocam-se vários desafios sobre sua função social, que deve ter como princípio ou promessa seu caráter laico, universal e de qualidade socialmente referenciada. Cury relaciona a educação com a categoria de mediação e afirma que a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, tornando-se um “instrumento de uma política de acumulação”, em que a classe dominante tenta guiar a classe dominada, “educando-a mediante a incorporação da ideologia dominante sob a forma de senso comum” (Cury, 2000, p. 64-66). Dessa maneira, deve-se compreender a educação para além daquilo que nos é apresentado, de forma a perceber o ponto de vista e os interesses da classe dominante, os quais nos imobilizam e ocultam verdades.

Segundo Saviani, “o papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 63), e acrescenta: “[...] o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante” (Saviani, 2011, p. 66). Nesse sentido, Saviani sinaliza que a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado (Saviani, 2011). Para Saviani, a função específica da escola se liga à socialização do saber elaborado (Saviani, 2011, p. 85), sendo que “a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica [...] não nos é mais possível compreender a educação sem a escola”. A educação só cumprirá “seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os

componentes educativos nele albergados” (Saviani, 2011, p. 35-36). Consequentemente, os educandos, pela mediação da educação, poderão alterar a qualidade de sua prática social para que se torne mais consistente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social (Saviani, 2011, p. 38). Dessa forma, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global ancorada na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora.

Na organização escolar moderna, muitas são as funções e atribuições exercidas pelos diversos profissionais. Além do professor, figura fundamental do processo de mediação do conhecimento para formação dos educandos, existem os gestores e administradores educacionais cujos papéis de mediação dos processos decisórios também são fundamentais para a realização da função social da escola. Destaca-se o papel do(a) pedagogo(a) na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Para Saviani, a pedagogia vincula-se aos interesses de classe, pois

[...] o papel do pedagogo será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. E será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição (pois) a neutralidade é impossível (logo) a educação é um ato político (Saviani, 2012, p. 1).

Dessa forma, a educação é determinada pelas características da sociedade capitalista em que os interesses das duas classes são antagônicos e irreconciliáveis, uma ganha mais quanto menos a outra ganha. A acumulação capitalista é maior à medida que se aumenta a exploração do trabalhador. Por outro lado, o ganho dos trabalhadores será maior se eles conseguirem arrancar, por meio de luta, a redução de alguma margem de ganho do capitalista, por isso são interesses irreconciliáveis. Assim, num processo de disputa, os interesses irreconciliáveis e a ideia de que todos defendem uma educação de qualidade para todos são concepções falsas. Ao capitalista interessa uma educação em que os trabalhadores sejam altamente produtivos para que ocupem suas funções previamente determinadas na sociedade.

Assim, para Libâneo, o que justifica uma pedagogia é que “O processo docente é pedagógico precisamente porque é intencional, porque tem objetivos

explícitos em face do quadro de interesses antagônicos existente na sociedade; é por isso que se justifica a mediação pedagógica e didática” (Libâneo, 2010, p. 66). Essa intencionalidade reflete na identidade do pedagogo, pois é preciso entendê-lo como um sujeito que está dentro da sociedade e que é responsável pela formação de outro sujeito dentro dessa mesma sociedade — e isso se dá por meio da educação. Nesse sentido, para Libâneo, o pedagogo é “um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos e situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (Libâneo, 2010, p. 52).

O(a) pedagogo(a), formado em cursos de pedagogia, tem como horizonte de atuação formação geral básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O trabalho do pedagogo, algo extremamente complexo nos espaços escolares, tem como principal atribuição zelar pelo efetivo processo de ensino-aprendizagem, buscando garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos educandos, mas, para tanto, também deve articular a integração de alunos, professores e família; além de mediar processos decisórios referentes à gestão e organização escolar, bem como promover a formação continuada de docentes. Nas redes públicas de Educação Profissional, além das atividades de ensino teórico vinculado à escolarização, também acompanha o ensino técnico que visa à profissionalização dos educandos em áreas ocupacionais específicas, enfrentando inúmeros desafios na atribuição de mediar processos pedagógicos vinculados ao trabalho produtivo que vai muito além dos espaços típicos escolares da sala de aula.

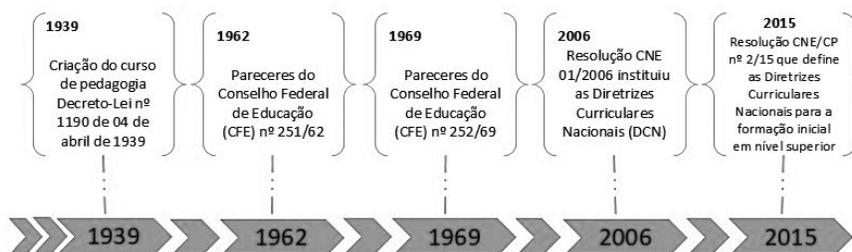
Analisando-se, porém, a matriz curricular do curso de pedagogia, fica evidente que o pedagogo não tem formação na universidade que dê conta desses aspectos relacionados à Educação Profissional.

Do ponto de vista legal, o curso de Pedagogia, criado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 (Brasil, 1939), tinha como foco a formação do Bacharel em Pedagogia para atuar como Técnico/Especialista de Educação e do Licenciado em Pedagogia que atuava como professor no ensino secundário e nas Escolas Normais. Após esse Decreto-Lei, foram criados os Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 (Brasil, 1963) e nº 252/69 (Brasil, 1969), a Resolução CNE nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 02/15 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licen-

ciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Para ilustrar a trajetória da formação do pedagogo, foi proposta, grosso modo, uma linha do tempo que delinea a formação desse profissional a partir da criação do curso de Pedagogia em 1939. Na figura 1, podemos observar a criação e implantação do Curso de Pedagogia no Brasil em 1939 pelo Decreto-Lei nº 1.190 ao organizar a Faculdade Nacional do Curso de Filosofia. Mais adiante, em 1962, o Parecer do CFE nº 251/62 estabeleceu um novo currículo mínimo e duração para o Curso de Pedagogia, mas manteve a dualidade de bacharel e licenciatura. Após 30 anos, foi homologado o Parecer do CFE nº 252/69 que trouxe mudanças significativas na composição curricular do Curso de Pedagogia. O Curso foi fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas em planejamento, supervisão, administração e orientação tradicional, passando a definir o profissional pedagogo. A disciplina de Didática tornou-se obrigatória. Mais tarde, a partir de 2006, com a Resolução do CNE nº 01/2006, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), inaugurando uma nova fase para o Curso de Pedagogia. O pedagogo passou a assumir o perfil de um profissional capacitado para ensinar, na organização e gestão do trabalho pedagógico, em diferentes contextos educacionais, muito embora as instituições de Ensino Superior passaram a ofertar cursos de graduação em Pedagogia com o foco centrado mais na formação para a docência da Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Figura 1 - Linha do tempo de formação do pedagogo



Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com o art. 2º da DCN, o licenciado em Pedagogia pode atuar em determinados campos do ensino:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

O fato de o documento indicar o Curso de Pedagogia como espaço (que seria ou deveria ser) exclusivo para formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e postergar para a pós-graduação a formação do especialista foi o principal aspecto desencadeador de uma série de discussões na comunidade educacional. Associações, sindicatos, grupo de professores e alunos do Curso de Pedagogia manifestaram-se com críticas e sugestões acerca da proposta de Diretrizes Curriculares. Entre as principais críticas estava a redução do Curso de Pedagogia à docência.

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas (Lei 9394/96).

Acreditamos que a ideia de conceber o curso de Pedagogia apenas como docente é muito simplista e reducionista, pois o trabalho pedagógico ultrapassa a sala de aula e tem como essência a busca de novas formas de organizar a escola. Para ela, sua formação deveria ser voltada também para preparação para mediação nos processos educacionais que, no espaço público, deve buscar a formação emancipada dos educandos, o que exige uma relação democrática entre docentes e discentes.

O pedagogo, na qualidade de gestor, formador e articulador do processo de ensino-aprendizagem, é aquele que se desdobra na atuação como intelectual orgânico, que problematiza e negocia questões discentes e docentes que envolvem a formação humana integral. A atuação do pedagogo, na articulação dos campos do trabalho e da educação, mostra-se bastante problemática, mas extremamente necessária, pois uma atuação adequada desse profissional faz toda a diferença na garantia de uma formação humana, para formar trabalhadores críticos,

autônomos e emancipados, indo além da mera formação para o mercado. Para isso, é necessário acompanhamento de planejamento e projetos muito específicos como intelectual orgânico para uma consciência mais crítica na análise do desenvolvimento da prática educativa.

Nesse sentido, Gramsci (2000), em seus *Cadernos do Cárcere*, especificamente no Caderno 12, articulou, aprofundou e renovou a reflexão teórica e prática da educação sobre o papel dos intelectuais na organização da produção cultural, e apontou duas categorias de intelectuais mais importantes, que são os intelectuais tradicionais, que representam a continuidade histórica, e os intelectuais orgânicos, aqueles que representam os interesses dos grupos subalternos, como figuras emergentes da modernidade e do capitalismo.

De acordo com Gramsci, o intelectual orgânico é o político em ato, é aquele que

[...] pretende criar novas relações de força e, por isso, não pode deixar de se ocupar com o “dever ser”. [Como] o político em ato é um criador [...], não cria a partir do nada nem se move na vazia agitação de seus desejos e sonhos. Toma como base a realidade efetiva [...] que é uma relação de forças em contínuo movimento [...] movendo-se no terreno da realidade efetiva, mas para dominá-la e superá-la, [porque] “dever ser” é algo concreto [...], é interpretação realista e historicista da realidade. [Por isso], não se pode esperar que um indivíduo ou um livro modifiquem a realidade, mas só que a interpretem e indiquem a linha possível da ação (Gramsci, 2000, p. 35).

O autor sardo problematiza a “distinção entre intelectuais e não intelectuais, [que] está na função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica”, e acrescenta: “É impossível falar em não-intelectuais, porque não existem não intelectuais” (Gramsci, 2000, p. 52). Nesse sentido, Semeraro (2021, p. 97) afirma que “as massas populares se tornam sujeitos ativos e aprendem a exercer a própria soberania [...] ao combater toda a educação dualista, excludente e mecânica”, sustentando que “todos são intelectuais”.

A atuação, portanto, dos intelectuais e a função social da escola, da ciência, da educação e da cultura estão inseparavelmente vinculadas a esse “círculo

homogêneo” de filosofia-política-economia. Por isso, no Caderno 12, Gramsci enuncia a celebrada afirmação de que é necessário formar “intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao orgânico desenvolvimento de uma sociedade integral, civil e política” (Semeraro, 2021, p. 96). Semeraro (2021) destaca que Gramsci se dedica a investigar a atuação estratégica dos intelectuais e o papel da cultura na sociedade, rompendo lugares comuns e ampliando enormemente essas noções com o intuito de emancipar a sociedade a partir dos proletários.

Concebendo o pedagogo como intelectual da gestão educacional, atribuímos a ele uma posição de liderança técnica capaz de organizar o processo de ensino-aprendizagem, mas também esperamos dele uma atuação política no sentido de mediar os interesses dos sujeitos da educação, a fim de promover a formação humana integral e emancipatória dos educandos.

No entanto, a concepção de educação baseada em valores e encarregada da formação intelectual dos indivíduos encontra-se em contraposição com a ideia da educação neoliberal e, nesse contexto, Laval (2019) analisa a nova gestão educacional, sob os auspícios da “revolução gerencial”, tendo por objetivo gerir a escola como uma empresa, em que os diretores escolares são tidos como vetores de inovação. Ou seja, o objetivo das políticas neoliberais é, na verdade, transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica (Laval, 2019) não importando “a vigilância moral e política dos professores”. No que diz respeito à vigilância, é feita com o intuito de “melhorar o desempenho dos professores e fazê-los servir aos novos objetivos econômicos e sociais da escola” (Laval, 2019, p. 254). Nesse sentido, Laval (2019, p. 254) afirma que “[...] a administração escolar, interessada em racionalizar mais profundamente o ensino, toma de empréstimo retóricas e soluções da gestão privada, alegando que, desse modo, a escola se adaptará melhor à ‘demanda social’”.

Para Laval (2019), a perspectiva da eficiência social e econômica deriva, em grande parte, da pedagogia, em que a parte administrativa tende a se “organizar para mudar e controlar mais de perto as práticas profissionais, se possível dentro da própria sala de aula” (Laval, 2019, p. 254). A autoridade da administração central é ter intermediários mais eficientes e leais no controle dos docentes para que haja as mudanças do modelo educacional decididas de cima. Dessa maneira, a obediência e o conformismo tendem a prevalecer ao invés de estimular os docentes. A iniciativa e a função do gestor pedagogo tem “primazia sobre os

antigos valores culturais e políticos, por outro lado, ele é um ‘generalista’ que deve vigiar o ‘campo pedagógico e educacional’, dessa forma, aumentando o campo de intervenção e de visão do diretor” (Laval, 2019, p. 273). Tal perspectiva, valoriza o gestor em detrimento do professor. Nesse caso,

O diretor se define como um “gestor pedagogo”, ou mesmo como o “principal pedagogo da escola”, uma expressão que afirma ao mesmo tempo o poder hierárquico, a pretensão à intervenção ativa no campo pedagógico e a contribuição para a definição das novas identidades professorais. [...] o diretor está à frente de uma “empresa de formação”, é responsável em todos os níveis pela “produção de serviço educacional”, e suas competências administrativas, gerenciais e pedagógicas o colocam na posição de especialista em pedagogia (Laval, 2019, p. 273-274).

Assim, na escola neoliberal, submetida ao mercado, ocorre a mercantilização da escola, ou seja, transformar de fato a escola em mercadoria ocasionando a “confusão entre ‘gestão’ e educação e tende a reinterpretar a educação de acordo com critérios gerenciais” (Laval, 2019, p. 273). O status do pedagogo, de poder hierárquico, junto a intervenções no campo pedagógico, é voltado à liderança e, desse modo, “a ideologia gerencial não ajuda os diretores a compreender qual é a missão fundamental da escola. Ao contrário, ela gera neles um desconhecimento da razão de ser da administração, que é estar a serviço dos que realizam a função principal da escola” (Laval, 2019, p. 276). Assim, Laval indaga “[...] como a instituição escolar pode manter um mínimo de legitimidade se os valores que ela exhibe não são mais os da cultura, mas os valores do mercado e da empresa?” (Laval, 2019, p. 277). Esses valores elucidados vêm em contraposição à função do pedagogo que muitas vezes é desvalorizada porque a educação é desvalorizada, principalmente no que concerne ao atual contexto da Educação Básica Profissional diante do Novo Ensino Médio, que coloca em cheque a função social das instituições de ensino onde a função reprodutora está mais potencializada do que a função transformadora, constituindo muitos desafios para uma atuação pedagógica comprometida com a formação humana integral.

Na Educação Profissional, o pedagogo ganha ainda mais importância, pois atuará em meio a muitas contradições que envolvem a formação dos educandos para o mundo do trabalho. Sem se tornar refém do mercado de

trabalho, deverá se comprometer com uma formação humana integral que leve os sujeitos aos patamares mais avançados da ciência e da tecnologia. Deverá tomar o trabalho como princípio educativo a fim de formar sujeitos emancipados de visão crítica da sociedade e do mundo em que vivem.

Essa emancipação não visa apenas escolarizar os educandos, mas também os inserir na sociedade como cidadãos e sujeitos autônomos no mundo do trabalho. Para tanto, a Educação Profissional ganha relevo. Ao concluírem cursos técnicos e superiores, os educandos devem se constituir como profissionais críticos e reflexivos. Além de operarem com a ciência e a tecnologia, precisam enfrentar e entender a desigualdade social inerente à relação de trabalho capitalista no sentido de se engajarem na sua superação. Entretanto, a identidade profissional do pedagogo não se produz no acaso, mas deve se construir a partir da significação social da profissão, cujo valor é dado pela sua significação social.

Gramsci, em seus estudos sobre a filosofia da *práxis*, ancorado no pensamento de Marx e Engels, afirma que é na *práxis* que o homem precisa provar a verdade. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento-isolado da *práxis* é puramente escolástica” (Marx e Engels, 2001, p. 100). Segundo Semeraro (2021, p. 11), Gramsci evidencia, nos seus textos, que a teoria não é ponto final, mas ponto de partida. Não é algo seco que se decora para repetir velhos bordões, mas algo vivo, voltado para e ligado à *práxis*. Percebe-se que Gramsci utiliza a filosofia da *práxis* como critério de acesso à realidade social que se vive por meio de uma prática que compreende e transforma o mundo.

Pesquisa

Esta pesquisa assumiu uma metodologia comparativa para tentar estabelecer relações entre a atuação do pedagogo na rede estadual e na rede federal. Esse procedimento foi desenvolvido observando as seguintes categorias: função social da instituição de Educação Profissional, formação inicial e continuada e experiência dos pedagogos em Escola de educação média e profissional (Sedu/ Ifes); atuação dos pedagogos; condições de trabalho: legitimidade e autonomia pedagógica; características da formação dos professores da EPT; mudanças curriculares do Ensino Médio e da EPT e NEM (Lei nº 13.415/2017).

Iniciamos pelo levantamento dos editais de processos seletivos publicados no período de 2010 a 2022 nos sites das instituições organizadoras dos

concursos, foram consultadas legislações estadual e federal dentre resoluções, decretos, portarias e, em seguida, foram realizadas as visitas in loco e as entrevistas semiestruturadas. Na seção de análise documental, com o objetivo de analisar a inserção, atuação e condições de trabalho dos pedagogos na Educação Profissional em gestão pedagógica na Sedu e no Ifes por meio de editais, foram identificados cinco editais da Sedu, sendo um publicado no ano de 2010, um em 2018, um em 2021 e dois em 2022. Três editais (2010, 2018 e 2022) selecionaram candidatos à vaga de pedagogo e dois editais (2021 e 2022) à vaga para coordenador pedagógico (Cespe, Fundação Carlos Chagas e da Sedu). Por outro lado, foram identificados seis editais do Ifes (2011, 2013, 2015, 2016, 2018 e 2022). Os editais dos anos 2011, 2013, 2016, 2018 e 2022 destinaram-se a vagas de pedagogo e os dos anos 2013, 2015 e 2018 selecionaram candidatos para provimento do cargo de TAE.

Vale ressaltar que o provimento de cargos públicos nas redes estaduais e na rede federal tem três assimetrias fundamentais: a) mais de dois terços dos profissionais docentes e da equipe técnico-pedagógica são, na rede federal, providos por meio de concursos e na rede estadual, na mesma proporção, são providos por contrato determinado; b) o perfil sócio-econômico-cultural dos estudantes nos IFs que, em geral, precisam lograr êxito nos processos seletivos e nas redes estaduais não há essa filtragem, além de alunos das redes estaduais são, em geral, mais pobres e mais frágeis em seu capital cultural; c) Também a infraestrutura estadual, na média, encontra-se em piores condições de tamanho, equipamentos e insumos pedagógicos e pessoal de apoio.

Assim, este estudo investiga a atuação/o trabalho do(a) pedagogo(a) numa unidade do Instituto Federal do Espírito Santo — campus Serra — e em uma escola da rede estadual do Espírito Santo — Arnulpho Mattos. A partir de todos os dados produzidos e analisados nos diferentes instrumentos, foi possível elencar algumas semelhanças e diferenças entre requisitos de ingresso/formação inicial/seleção/vínculo, condições de trabalho/formação em serviço/carga horária/remuneração e carreira dos pedagogos. Foram também identificadas características, nesta pesquisa, sobre o papel/possibilidades/contradições da atuação/trabalho dos pedagogos nas unidades de ensino da rede federal (Ifes campus Serra) e estadual (Arnulpho Mattos – Sedu) que ofertam Educação Profissional de nível médio.

Ambas as instituições possuem uma boa estrutura física, seus serviços são públicos e gratuitos, mas, mesmo com semelhanças, apresentam diferenças

na organização administrativa. Na escola Arnulpho Mattos, a gestão é pública, subordinada ao estado; sua organização é compreendida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e pelo secretário de estado da educação. Já o Ifes é uma autarquia federal, sua gestão é pública e subordinado à União; sua organização é compreendida pelo conselho superior, reitoria e campi.

Figura 2 - Fachada da Escola Estadual de Ensino Médio, Arnulpho Mattos



Foto dos autores

Figura 3 - Fachada do Ifes - campus Serra



Foto dos autores

Os contrastes entre essas instituições manifestam-se também nas suas organizações pedagógicas, finalidades e concepções de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A escola Arnulpho Mattos oferta cursos de nível médio e seus objetivos possuem claramente afinidade com uma formação para o mercado de trabalho, visa formar trabalhadores qualificados para o trabalho; por conseguinte, a concepção de EPT apregoada por essa instituição é extremamente re-

lacionada a qualificar o aluno para o mercado de trabalho. O Ifes campus Serra oferta cursos de nível médio e nível superior (Ensino Técnico, Ensino Médio Integrado, Graduação e Pós-Graduação); seus objetivos estão mais relacionados ao conhecimento e à transformação social da vida dos estudantes e apresentam uma preocupação mais voltada para o acesso do aluno ao Ensino Superior.

Há também disparidade entre essas instituições no que se refere à inserção do pedagogo quanto aos pré-requisitos, perfil de entrada, formação inicial, continuada e experiência profissional. Na rede estadual, para o cargo de pedagogo (concurso público), é pré-requisito ter curso superior em pedagogia e dois anos de experiência docente. Para compor o cargo de coordenador pedagógico na Sedu, deve ser servidor público estadual efetivo no cargo de pedagogo (mais dois anos de experiência docente) ou de professor em efetivo exercício (mais cinco anos de experiência docente). Neste capítulo, foi abordada a figura do coordenador pedagógico tendo em vista a sua atribuição como articulador nas relações do processo de ensino-aprendizagem. No Ifes, é necessário o candidato possuir curso superior em pedagogia e, para o cargo de TAE, é preciso ter curso superior em pedagogia ou em outra licenciatura. Nesse sentido, questionamos a possibilidade de um licenciado concorrer a vaga para TAE, sendo um profissional considerado especialista em educação. O pré-requisito de experiência é exigido na rede estadual enquanto a rede federal não exige. Por outro lado, podemos afirmar que, diante da análise documental e das entrevistas aos sujeitos, para o pedagogo, coordenador pedagógico ou TAE atuarem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) não há exigência de especialização ou experiência na Educação Profissional. No que se refere aos conhecimentos exigidos para a seleção de pedagogo na Sedu e no Ifes, há semelhanças, o que difere é ser avaliado mediante um estudo de caso na seleção da Sedu para pedagogo.

A distorção apontada na seleção do Ifes é que exige conhecimentos em matemática para a seleção de TAE e, dessa maneira, um pedagogo não poderá fazer uma prova para professor de matemática, mas o professor de matemática pode fazer prova para o cargo de TAE. Ao relacionar essa exigência e comparar às atribuições do TAE, não foi encontrada resposta para tal exigência. Podemos até inferir que essa situação ocorre devido à cultura do Instituto de valorizar as ciências exatas em detrimento das ciências humanas, tendo em vista o TAE ser considerado especialista em educação.

Ademais, em relação à carga horária, salário e plano de carreira, há diferenças entre os profissionais da rede estadual e rede federal. Na rede estadual, a jornada de trabalho do pedagogo é de 25h e do coordenador pedagógico 35 a 40h. Já para o pedagogo/TAE na rede federal, a carga horária é de 40h. Isso acarreta aos profissionais da rede estadual a necessidade de completarem a sua carga horária e salário em outra instituição. Na rede federal, há plano de carreira para os profissionais, desenvolvimento profissional, além de variação do salário, pois sofre acréscimos por titulação e por anos de trabalho, o que gera uma valorização dos profissionais da rede federal em detrimento aos da rede estadual.

Além do mais, há diferença quanto à contratação do concurso público da rede estadual comparado ao da rede federal. Na rede estadual, há um processo licitatório para a organização do certame, em contrapartida, na rede federal não há essa contratação, visto que o próprio Instituto organiza. Em relação ao número de vagas ofertado, o que chamou atenção na rede estadual foi a demora na oferta de um certame para outro (2010 – 2018) e a disparidade do número de vagas para o cargo de TAE na rede federal comparado às vagas ofertadas para o cargo de pedagogo, o que gera uma valorização do profissional TAE em relação ao pedagogo.

Nessas instituições, o conjunto de atribuições desses profissionais tem como essência o acompanhamento do processo ensino aprendizagem que envolve professores, alunos e família. Mas além dessas atividades típicas do pedagogo da do ensino médio, na rede federal eles devem também elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão, o que não consta nas atribuições dos profissionais da rede estadual.

Entre a atuação dos profissionais da rede estadual e federal há discrepâncias. Nos relatos do(a)s profissionais, na rede estadual, os pedagogos apresentam uma preocupação quanto ao acompanhamento dos índices relacionados às avaliações externas, e isso pode se relacionar ao bônus por desempenho que é direcionado aos professores da rede estadual, bonificação essa que não existe na rede federal. Quanto ao trabalho burocrático dos pedagogos, o Ifes apresenta estrutura que inclui outras instâncias e equipes, como coordenação de curso, coordenação geral de ensino, direção de ensino, direção de pesquisa e extensão, administração, diretor geral e os Núcleos (Napne, Nepgens, Neabi, NAC e NTE), o que não há na rede estadual. No sentido da formação continuada, não percebemos essa prática em nenhuma das redes.

Desse modo, o que podemos afirmar está baseado nos relatos dos sujeitos na rede estadual ao sinalizarem os obstáculos em sua atuação, a falta de tempo e os professores não terem dedicação exclusiva. Já na rede federal, percebe-se que a prática da formação continuada dependerá da gestão. Nesse quesito, a formação continuada promovida pelos pedagogos aos professores da área técnica é de extrema importância, pois os pedagogos de ambas as instituições percebem diferenças significativas na atuação entre os professores da formação geral e os da área técnica. Nesse sentido, os professores da área técnica apresentam mais dificuldade em suas metodologias a serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem e utilizam-se das experiências vivenciadas no seu cotidiano.

Assim, relacionando a atuação dos profissionais às condições de trabalho, há contrastes. Na rede estadual, foi sinalizado pelos pedagogos as seguintes dificuldades: falta da dedicação exclusiva dos professores, gestão do tempo, trabalhar com os índices, recursos financeiros e a estrutura física.

Os pedagogos da rede federal apontam dificuldades relacionadas ao sistema acadêmico e à sobrecarga de trabalho, especialmente pelo fato de que, quando um colega realiza um curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado, não há substituição. Dessa forma, o trabalho se acumula, comprometendo o espaço de diálogo com os professores, bem como o reconhecimento e o respeito dos professores em relação aos pedagogos

O engajamento por parte da equipe e a autonomia dada pelo gestor foram pontos positivos percebidos nas condições de trabalho dos pedagogos da rede estadual.

No quadro 1, apresentamos os principais aspectos dos referidos processos de seleção, destacando a data, o número, o cargo, o salário inicial, a localização, requisito de formação inicial e número de vagas.

Quadro 1 - Sistematização dos editais de seleção dos profissionais Sedu

Nº/ano – cargo – salário – localização – requisito – vagas
Sedu
14/2010 - concurso ¹ - pedagogo - de R\$ 1.583,40 a R\$ 2.839,20 - 45 municípios de todas as regiões do ES - Licenciatura plena em pedagogia ou normal superior + 2 anos de experiência na docência – 283 vagas
01/2018 - concurso ² - pedagogo - de R\$ 1.982,55 a R\$ 3.554,92 - 16 municípios em todas as regiões do ES - Licenciatura plena em pedagogia ou normal superior + 2 anos de experiência na docência – 87 vagas
01/2022 - concurso ³ - pedagogo - de R\$ 2.700,00 a R\$ 4.975,43 - Em todo o estado - Licenciatura plena em pedagogia + 2 anos de experiência na docência – 100 vagas
26/2021 - processo seletivo ⁴ - coordenador pedagógico – Salário + gratificação de R\$ 2.228,84 - 95 escolas em todo ES - Licenciatura plena em pedagogia + 2 anos de experiência na docência OU licenciaturas +5anos de experiência na docência – Cadastro
34/2022 - processo seletivo ⁵ - coordenador pedagógico – Salário + gratificação de R\$ 2.228,84 – 341 escolas em todo o estado - Licenciatura plena em pedagogia + 2 anos de experiência na docência OU licenciaturas +5anos de experiência na docência – Cadastro

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos o perfil de entrada dos profissionais da rede estadual e da rede federal quanto à vinculação trabalhista, o quantitativo de funcionários concursados/efetivos no Ifes é bem maior que na rede estadual, e o número de contratação temporária na rede estadual é muito maior que no Ifes. O

1 Disponível em: https://s323485d86c235655.jimcontent.com/download/version/1464112062/module/6399547752/name/Educacao_no_sistema_estadual_do_ES.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

2 Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Edital%2001-2018%20Habilitados.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

3 Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Chamadas/Edital%20de%20Abertura.pdf>.

4 Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/EDITAL%20Nº%2026-2021%20-%20Coordenador%20Pedagógico-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

5 Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Chamadas/EDITAL%20Nº%20C2%BA%20034-2022%20-%20Coordenador%20Pedag%C3%B3gico%20.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

profissional contratado temporariamente terá mais insegurança no trabalho que um concursado, e essa rotatividade e insegurança por parte dos professores estaduais reflete na atuação do pedagogo, podendo afetar de maneira positiva ou negativa o desenvolvimento de seu trabalho e de suas atividades. A precarização devido à rotatividade atinge também os coordenadores pedagógicos, pois a duração do certame, processo seletivo, de 12 meses ocasiona uma precariedade no processo de atuação do coordenador pedagógico e a falta de continuidade coloca o profissional numa situação de precarização. Assim, a contratação por tempo determinado, com processos de recrutamento flexíveis e simplificados, cria uma realidade distinta para os profissionais em função pedagógica da rede estadual em relação aos da rede federal. Isso influencia o grau de procura, a atratividade e a qualidade dos profissionais selecionados, além de impactar a valorização profissional.

Quadro 2 - Sistematização dos editais de seleção dos profissionais Ifes (continua)

Nº/ano – cargo – salário – localização – requisito – vagas
Ifes
04/2011 - concurso ⁶ - pedagogo - R\$ 2.989,33 – Ibatiba - Superior em pedagogia – 01 vaga
01/2013 - concurso ⁷ - pedagogo - R\$ 3.138,70 - 8 campus - Superior em pedagogia – 10 vagas
01/2013 - concurso ⁸ - TAE - R\$ 3.511,70 - 6 campus - Superior em pedagogia ou licenciaturas – 07 vagas
01/2015 - concurso ⁹ - TAE - R\$ 4.039,54 – Ibatiba - Superior em pedagogia ou licenciaturas – 01 vaga

6 Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2011/04_2011/04_2011_Edital_26_08_retificado_7_12_2011.pdf. Acesso em: 10 jan, 2025.

7 Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/1916-edital-01-2013-tecnicos-administrativos-em-educacao>. Acesso em: 10 jan, 2025.

8 Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/1916-edital-01-2013-tecnicos-administrativos-em-educacao>. Acesso em: 10 jan, 2025.

9 Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2015/01-2015_TAE/Edital_TAE_01-2015-1-Texto-final-RETIFICADO_09set.pdf. Acesso em: 10 jan, 2025.

Quadro 2 - Sistematização dos editais de seleção dos profissionais Ifes (conclusão)

01/2016 - concurso ¹⁰ - pedagogo - R\$ 4.326,21 - Sem especificação - Superior em pedagogia – 01 vaga
02/2018 - concurso ¹¹ - pedagogo - R\$ 4.638,66 - Sem especificação - Superior em pedagogia – 02 vagas
02/2018 - concurso ¹² – TAE - R\$ 4.638,66 - Sem especificação - Superior em pedagogia ou licenciaturas – 06 vagas
02/2022 - concurso ¹³ – pedagogo - R\$ 4.638,66 - Sem especificação - Superior em pedagogia – 01 vaga

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à remuneração dos profissionais da Sedu e os pedagogos/TAE que trabalham no Ifes, nota-se que são realidades distintas. Ao analisar e comparar os editais de seleção dos profissionais da rede estadual, é possível perceber que eles recebem bem menos do que o valor do piso salarial profissional nacional, enquanto os da rede federal recebem mais e ainda têm um plano de carreira profissional. Esse fato implica na inserção, formação e na atuação do profissional, pois revela as suas condições de trabalho, as quais interferem diretamente na organização do trabalho do pedagogo, na infraestrutura, no desgaste físico e emocional, na insatisfação e vontade constante de ser aprovado em outro concurso.

10 Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-01/EditalTAE01-2016-Retificado8.pdf. Acesso em: 10 jan, 2025.

11 Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2018/cp_02_2018/cp_2_2018_retificado_em_2019_01_31.pdf. Acesso em: 10 jan, 2025.

12 Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2018/cp_02_2018/cp_2_2018_retificado_em_2019_01_31.pdf. Acesso em: 10 jan, 2025.

13 Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/processos-seletivos/servidores/2022/02-2022/edital-02-2022-retificado-em-2022-06-21.pdf>. Acesso em: 10 jan, 2025.

Quadro 3 - Sistematização das atribuições dos profissionais da educação nos processos e concursos Sedu

Sedu
14/2010 - Concurso Público – Pedagogo
administrar, planejar, organizar, coordenar, controlar e avaliar atividades educacionais, junto ao corpo técnico – pedagógico, docente e discente, fora da sala de aula, desenvolvidas na unidade escolar; planejar, orientar, acompanhar e avaliar atividades pedagógicas nas unidades escolares, promovendo a integração entre as atividades, áreas de estudo e/ou disciplinas que compõem o currículo, bem como o contínuo aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem envolvendo a comunidade escolar, e a família nesse acompanhamento; Desenvolver outras atividades correlatas.
01/2018 - 01/2022 - Concurso Público – Pedagogo
administrar, planejar, organizar, coordenar, controlar e avaliar atividades educacionais, junto ao corpo técnico – pedagógico, docente e discente, fora da sala de aula, desenvolvidas na unidade escolar; planejar, orientar, acompanhar e avaliar atividades pedagógicas nas unidades escolares, promovendo a integração entre as atividades, áreas de estudos e/ou disciplinas que compõem o currículo, bem como o contínuo aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem, propondo treinamento e aperfeiçoamento do pessoal, aprimoramento dos recursos de ensino aprendizagem e melhoria dos currículos; planejar, acompanhar e avaliar a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem envolvendo a comunidade escolar, e a família nesse acompanhamento; desenvolver outras atividades correlatas.
26/2021 e 034/2022 - Processo Seletivo - Coordenador Pedagógico
I - coordenar, acompanhar a execução e controlar, em conjunto com o Diretor, o processo de elaboração coletiva, a implementação e a avaliação do PDI, do PAI e do plano de ação da unidade escolar e promover sua avaliação contínua e ajustes; II - executar, em conjunto com a equipe escolar, o planejamento, a efetivação, a checagem e a avaliação das ações previstas no plano de ação da escola relacionado às suas atribuições e garantir o PDCA em todas as etapas do processo; III - coordenar, validar, acompanhar e ajustar as ações do(s) Pedagogo(s) e dos PCA's; IV - garantir a unidade da ação pedagógica, por meio do gerenciamento das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanência do estudante na unidade de ensino; V - monitorar com o pedagogo responsável a Parte Diversificada do Currículo; VI - assegurar o alinhamento e o desenvolvimento dos conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada; VII - analisar os indicadores educacionais da unidade de ensino, buscando, coletivamente, alternativas para solução dos problemas e propostas de intervenção no processo de ensino-aprendizagem; VIII - coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos projetos desenvolvidos na unidade escolar, sistematizando-os por meio de registros e relatórios e divulgando os resultados; IX - coordenar o conselho de classe, em todas as fases, registrando informações que subsidiem ações futuras; X - diagnosticar a necessidade e propor ações de formação continuada da equipe escolar; e XI - exercer, no âmbito de sua competência, outras atribuições determinadas pela Direção Escolar.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 - Sistematização das atribuições dos profissionais da educação nos processos e concursos Ifes (continua)

Ifes
04/2011 - Concurso Público – Pedagogo
Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas à área.
01/2013 - Concurso Público – Pedagogo
Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com equipe escolar. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
01/2013 - Concurso Público – TAE
Coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
01/2015 - Concurso Público – TAE
Coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão
01/2016 - Concurso Público – Pedagogo
Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos inclusive na educação infantil. • Elaborar e desenvolver projetos educacionais; participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional. • Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar. • Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional. • Participar de divulgação de atividades pedagógicas. Implementar programas de tecnologia educacional. Participar do processo de ingresso, seleção e qualificação da IFE. Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão. Utilizar recursos de Informática. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Quadro 4 - Sistematização das atribuições dos profissionais da educação nos processos e concursos Ifes (conclusão)

02/2018 - Concurso Público – Pedagogo
Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos inclusive na educação infantil. • Elaborar e desenvolver projetos educacionais; participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional. • Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar. • Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional. • Participar de divulgação de atividades pedagógicas. Implementar programas de tecnologia educacional. Participar do processo de ingresso, seleção e qualificação da IFE. Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão. Utilizar recursos de Informática. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.
02/2018 - Concurso Público – TAE
Coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Utilizar recursos de Informática. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade, associadas ao ambiente organizacional.
02/2022 - Concurso Público – Pedagogo
Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos inclusive na educação infantil. • Elaborar e desenvolver projetos educacionais; participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional. • Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar. • Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional. • Participar de divulgação de atividades pedagógicas. Implementar programas de tecnologia educacional. Participar do processo de ingresso, seleção e qualificação da IFE. Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão. Utilizar recursos de Informática. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, independente das condições e assimetrias, observando os editais dos concursos, podemos constatar que as atribuições impostas a esses profissionais são muito amplas em ambas as redes. Elas exigem que o profissional realize atividades que vão do contínuo aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem junto aos docentes e discentes, passa pela promoção da integração das atividades que compõem o currículo, exige a realização de

formação continuada do pessoal e chega ao envolvimento da comunidade escolar e da família no processo de acompanhamento da vida escolar. Porém, diante das condições de trabalho e da vulnerabilidade dos contextos sociais em que atuam, a estrutura escolar e profissional onde se inserem pode tornar essas atribuições ainda mais intensas e extensas.

Os profissionais que estão na rede estadual certamente encontram-se num processo maior de esforço e de pressão, dada a precariedade geral dos discentes e docentes com os quais interagem, mas os profissionais da rede federal também não realizam suas atividades sem muitos percalços na medida em que sua formação e sua autoridade estão sempre em questão quando atuam com profissionais docentes sem formação em licenciatura. Assim, muitas são as atribuições dos profissionais nesses espaços e suas responsabilidades irão variar de acordo com o contexto em que atuará.

Apesar de haver melhores condições de trabalho na rede federal, o pedagogo no Ifes precisa se impor profissionalmente, pois o status do seu conhecimento pedagógico e a qualidade da educação como ciência podem ser ameaçados nas hierarquias internas presentes nas relações de poder, o que pode, eventualmente, subordinar a atuação pedagógica comprometida com a formação humana integral. Esses profissionais, na Educação Básica, mas também e principalmente na Educação Profissional, são chamados todo tempo a desempenhar papel essencial, contribuindo com a integração do currículo, além de apoiar alunos e docentes no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de integrar teoria e prática, escolarização e profissionalização, terminalidade e continuidade.

Os profissionais da rede estadual e da rede federal apresentam semelhanças no posicionamento quanto às mudanças curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica. Através das entrevistas, percebeu-se que a preocupação maior dos profissionais da Sedu é com a formação do seu aluno. Eles afirmam que há um projeto de governo nessas mudanças, mas que não atende as necessidades e interesses da população e que não foi uma boa mudança, pois o currículo não é claro, apresenta falhas, além de não ter sido discutido. Os profissionais da rede federal expõem uma preocupação com a formação esvaziada da educação geral na atual proposta para o Ensino Médio Integrado e questionam o currículo, apresentado como um processo de conquista.

Segundo os profissionais da escola da Sedu:

Essas mudanças curriculares geraram esse entrave para a formação e aligeiraram alguns processos e criaram outros elementos muito estranhos, como projetos de vida, que ingressaram nas nossas organizações curriculares, trabalho com eletivas (Pedagogo Estadual 01);

Vejo que a gente tem uma perda extremamente significativa de não dar possibilidade para uma educação sensível para o aluno, como que o aluno vai se sentir confortável em questionar? Esse tipo de trabalho é para ser desenvolvido dentro da escola, não numa perspectiva política doutrinária, mas dentro da escola, de questionar, de reivindicar, de lutar pelos seus direitos. O currículo não permite isso. É um currículo extremamente empobrecido no âmbito da formação mais ampla do sujeito, de uma educação estética mesmo, uma educação sensível, que acaba por produzir uma compreensão de que aquilo ali então é certo (Pedagogo Estadual 03).

Segundo os profissionais da escola do Ifes:

O Novo Ensino Médio traz a lógica separatista que nós temos social, o que a gente vai dar de oportunidade e de crescimento e de crítica de acesso a algumas disciplinas para um aluno de escola privada, mas para um aluno de escola pública, quando você começa a ampliar possibilidades de educação à distância, de carga horária, é um retrocesso enorme (Pedagogo Federal 02);

Não sou favorável à mudança do Novo Ensino Médio. Acredito numa formação global do ser humano, dos estudantes, uma formação humana e não apenas uma formação técnica (Pedagogo Federal 03).

Podemos observar que há semelhanças entre o posicionamento dos pedagogos da rede estadual e os da rede federal quanto à reforma do Ensino Médio. Em ambas as instituições de ensino, os pedagogos sinalizaram preocupação com a formação humana dos jovens. Dessa maneira, os pedagogos da rede estadual afirmam que o NEM é um currículo que apresenta muitas falhas, é empobrecido no campo da formação mais ampla do sujeito. Ademais, os pedagogos da rede federal, em seus relatos, sinalizam que as mudanças curriculares relacionadas à formação humana dos jovens, propostas na reforma

do Ensino Médio, são um retrocesso no sentido de um modelo “separatista” de formação para os jovens quanto a sua classe social. Acrescentam ser um currículo que não dá a oportunidade ao aluno de participar do processo de ensino-aprendizagem de forma crítica, reflexiva e que não incita os jovens a buscarem os seus direitos. Além disso, algumas implementações do Novo Ensino Médio podem ressaltar as desigualdades de acesso ao Ensino Superior.

Conclusão

Inserido como intelectual orgânico em sua realidade social, o pedagogo deve atuar para modificar o seu entorno, desencadeando uma nova maneira de pensar e agir visando a transformação social e a efetivação da emancipação humana por meio da educação. Portanto, o curso de pedagogia, não se trata apenas de uma preparação para atuar como profissional, mas de uma formação baseada em uma *práxis* que se dá pela graduação em articulação com a prática profissional em movimento.

Assim, como defende Saviani (2012), a preparação do aluno do Curso de Pedagogia para o exercício da docência deve compreender os conhecimentos elementares que integram o currículo, estando preparado para assumir a docência e, ao mesmo tempo, desempenhar atividades de coordenação, supervisão, orientação e inspeção. O autor ainda defende que: “[...] sobre a base dessa formação inicial, será recomendável que, de modo especial para exercer as referidas funções no âmbito dos sistemas de ensino, sejam feitos estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação” (Saviani, 2012, p. 8).

Dessa forma, os saberes construídos ao longo da formação do pedagogo(a) devem prepara-lo para exercer seu papel de articulador entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, no meio em que se institui escolarização como fonte de conhecimento e desenvolvimento humano. Como aponta Vygotsky (2010), essa mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais e controladas pelo próprio indivíduo de modo cooperativo, levando sempre em consideração as suas experiências e necessidades. Logo, “o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital” (Vygotsky, 2010, p. 456).

Nesse sentido, para além de gestor, formador, facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, deve tornar-se líder e intelectual orgânico referência da ciência da educação no espaço educativo, pois a mediação pedagógica não é a ação, mas sim a própria relação entre o mediador e um mediado. Por conta da complexidade desse papel atribuído ao pedagogo, em que a educação deve ser a interação e o respeito à integridade do outro, pautada na ciência e na cultura que se desdobram ao longo das gerações, no espaçotempo a que pertencem professores e estudantes, esse profissional precisa ser formado e valorizado.

Nessa perspectiva, além das tensões e angústias dos profissionais pela falta de preparo e pela predominância de um foco na formação para o mercado que atravessa as instituições de ensino, destaca-se o enorme conjunto de atribuições dos pedagogos, o qual se sobrepõe um contexto em que o status do conhecimento pedagógico e da educação, na sua qualidade de ciência, são o tempo inteiro ameaçados por relações de poder que podem subordinar objetivos éticos formativos aos ideológicos e econômicos. A partir das reflexões tecidas ao longo do texto, no que concerne ao perfil/formação/atuação do pedagogo, acredita-se que é um profissional o qual exerce uma função indispensável de intelectual orgânico no processo de escolarização e profissionalização dos educandos. Aqui, constatou-se a necessidade de formação inicial e continuada de pedagogos que atuam no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. As condições de trabalho variam, mas o comprometimento com o sucesso dos alunos, a adaptação às necessidades em constante mudança do mercado de trabalho e a preocupação com uma educação humanizadora são características fundamentais para esse profissional.

Com a reforma do Ensino Médio, há a desvalorização da EPT e dos profissionais que nela atuam. Assim, neste capítulo, procuramos compreender o papel do pedagogo na Educação Profissional e investigar o trabalho/a atuação do(a) pedagogo(a) num estudo comparativo do perfil, da formação e da atuação desse profissional na EPT de nível médio nas redes federal e estadual do ES.

Neste estudo, foi possível analisarmos a organização do trabalho do(a) pedagogo(a) na EPT de nível médio e como a atuação desse profissional se dá na estrutura de cada rede de ensino. A partir daí, identificamos contextos específicos de cada rede e as particularidades que influenciam a atuação do pedagogo para, depois, construirmos uma análise crítica acerca da prática pedagógica diante dos desafios vivenciados, comprometida com a formação humana integral. Dessa forma, constatamos que os pedagogos possuem um

conjunto enorme de atribuições e responsabilidades, as quais variam de acordo com o contexto de atuação.

Referências

BALDAN, W. T. C.; LIMA, M. Pedagogo da educação profissional: intelectual orgânico e mediador da formação humana integral. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 273–289, 2023. DOI: 10.36311/2526-1843.2023.v8n12.p273-289. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/14825>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Coleção de leis anuais do Brasil, 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.

BRASIL. **Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1963.

BRASIL. **Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/69**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1969.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mai. 2023.

CURY, C R J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

SAVIANI, D. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_unioeste_ivoneteschreinerspiassi.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

SEMERARO, G. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. Tradução do caderno 12 de Maria Margarido Machado. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 240.

SEVERINO, A J. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v13n2/01_arius_13_2_formacao_docente.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

4

Políticas de gênero em ascensão: avanços, consolidações, contenções

Cilésia Lemos

Sandra Soares Della Fonte

DOI: 10.52695/978-65-5456-118-1.4

Introdução

Ao examinar as políticas educacionais na história recente da democracia brasileira, mais precisamente a partir da redemocratização, percebe-se que as questões de gênero não ocupam um lugar único e estático, mas sim diversos. Apesar disso, pode-se traçar um movimento geral: de um tema configurado sob a perspectiva dos debates feministas da época como os direitos das mulheres com cunho familista, a questão de gênero começa a ganhar presença nos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso e tem seu momento de maior visibilidade a partir do avanço de forças progressistas no país nos anos 2000, mais especificamente com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 e, em continuidade, nos governos de Dilma Rousseff. Contudo, desde 2014, há reações por parte de setores conservadores quanto à presença do tema em documentos educacionais. Esse ataque não se restringiu apenas ao campo educacional. Com a deflagração do *impeachment* da presidenta Dilma em 2016, há enfrentamentos em direção a uma tentativa de apagamento pelo viés dos documentos oficiais. Neste capítulo, abordamos o período em que as políticas públicas de gênero vivenciaram no país um contexto de ascensão, consolidações, mas também de reações e ofensivas a esses avanços.

A implementação da agenda de gênero nos documentos normativos da educação brasileira em meados da década de 1990 esteve vinculada a orientações internacionais, inspirando-se em uma concepção restrita de gênero contida nesses documentos (Madsen, 2008; Biroli, 2020). Trazendo uma tradução das demandas do movimento feminista e LGBT daquele contexto, demonstra que a “afirmação de direitos nessa seara é sempre inconclusa, contraditória e necessita ser reiteradamente reivindicada” (Ferreira, 2016, p. 170).

Apesar desses aspectos restritivos, nos governos brasileiros a partir de 2003, a questão de gênero ganhou uma maior visibilidade e sua construção esteve em constante ascensão durante os governos do PT por meio de ações e iniciativas governamentais.¹

Ampliando significativamente diferentes políticas públicas de cunho social, esses avanços podem ilustrar que, nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), existiu um esforço por parte do governo em manter um diálogo constante com os movimentos sociais e em criar, na ordem política, espaços para inserir suas demandas em ações articuladas para combater desigualdades.

Esse “giro a la izquierda” (Corrêa; Kalil, 2020) tornou esse momento ímpar para formulações e execuções de políticas públicas em diferentes campos, contando com condições econômicas favoráveis que possibilitaram a implantação do projeto desenvolvimentista “combinado com um mercado interno forte e com políticas de redução das desigualdades sociais (Gawryszewski; Motta, 2017, p. 13-14)

Essas orientações estiveram presentes no Plano Plurianual (PPA) dos governos Lula (2004-2007, 2008-2011) e Dilma (2011-2015). Nos PPAs, assumidos como planos de governo, adotaram-se preceitos para fortalecer e consolidar as políticas de cunho social (a questão de gênero foi um dos eixos considerados no contexto para a formulação de novas políticas públicas), o mercado de trabalho formal, possibilitando, assim, uma ampliação no consumo (Oliveira, 2013 *apud* Carreira, 2015; Graça; Malagutti; Vieira, 2010; Yannoulas, 2002 *apud* Silva, 2017).

1 As lutas sociais não ocorrem apenas por vias institucionais, e avanços e conquistas não se expressam apenas em políticas públicas. Contudo, neste capítulo, nossa atenção volta-se para a composição da agenda de gênero no plano político governamental do campo da educação.

Desde a posse do Presidente Lula, grupos políticos das elites dominantes se mostraram avessos e resistentes à entrada de uma liderança popular no governo federal.² Segundo Luis Felipe Miguel (2017), havia o receio diante das propostas de redução de desigualdades durante seu governo por parte de grupos hegemônicos, que temiam a expansão das políticas de bases sociais. Além disso, eram contrários a todo um conjunto de ações que os tirasse do “controle da riqueza, mas também [do domínio de] outras hierarquias sociais, como a racial e a de gênero, e o acesso a espaços sociais privilegiados, como o ensino superior, as carreiras profissionais prestigiosas ou os próprios cargos de poder político no Estado” (Miguel, 2017, p. 110).

Nesse contexto, ainda segundo Miguel, houve uma acomodação de forças políticas:

[...] com a vitória nas eleições presidenciais de 2002, o partido (PT) assumiu o comando do ‘presidencialismo de coalizão’, entendendo plenamente que o preço a pagar para o exercício do poder era a aceitação da forma de fazer política que os agentes tradicionais conheciam e esperavam (Miguel, 2017, p. 108).

Essa política conciliatória com agentes políticos contrários a muitas pautas do governo — principalmente as que induziriam mudanças sociais mais significativas —, como os setores religiosos e conservadores, fez com que despontassem elementos reativos principalmente referentes aos direitos reprodutivos e sexuais (Biroli, 2018; Machado, 2015, 2018).

Isso significou, para o governo do PT, assumir as contradições (no caso do Brasil, agravadas pelos marcadores sociais de desigualdades de gênero, raça e classe) existentes na democracia liberal, mantendo a ordem vigente sem grandes alterações, dando continuidade a uma expansão limitada de um conjunto de direitos que não rompia com tais desigualdades estruturantes da realidade brasileira, mas reafirmava em muitos aspectos tais contradições.

2 Na disputa eleitoral de 2002, pairava um clima de insegurança entre as elites econômicas sobre a vitória de Lula. O então candidato, em conjunto à base aliada do PT, divulgou uma “Carta ao povo brasileiro”, afirmando que não faria transformações profundas na economia do país, acalmando setores vinculados ao mercado financeiro.

Reafirmou-se algo similar ao pacto constitucional de 1988, a partir do reformismo que propunha reduzir distâncias sociais, sem profundas transformações, apenas amenizando a convivência com o capital, diminuindo assimetrias e desigualdades.

Os avanços da questão de gênero nas políticas educacionais advindas das estruturas institucionais desse período tendiam a promover essa dimensão. Entretanto, podemos destacar algumas limitações e reações desencadeadas a partir delas.

Desse modo, é possível observar que, em diferentes ocasiões, quando o horizonte era promover e debater ações sobre questões de gênero e sexualidade que deslocariam estruturas tradicionais, forças políticas opositoras se articulavam para breçar avanços mais significativos. Essa reação ocorre no contexto de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

PNE 2014-2024 – do horizonte de avanços à materialidade das ofensivas

O projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2010-2020 foi proposto pelo MEC em dezembro de 2010 e apresentado ao Congresso como PL 8035/2010. Instituiu-se a Comissão Especial (2011) composta pelos deputados da Câmara Federal para debater e elaborar pareceres sobre o projeto. Após designar como relator o deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR), a Comissão iniciou os trabalhos, recebendo “requerimentos para a realização de audiências públicas e seminários” (Saviani, 2017, p. 77) e emendas a serem pensadas ao Projeto de Lei. Segundo Saviani (2017), grande parte das emendas recebidas era proveniente da sociedade civil e de entidades ligadas à educação, como ANPED, Cedes, UNCME, CNTE, Proifes e da Campanha Nacional da Educação.

Após quase dois anos de debates na câmara, o projeto incorporou grande parte dessas emendas, originando um projeto substitutivo ao original “composto de duas partes: o texto da lei que aprova o plano e um anexo contendo o texto integral do plano composto de 20 metas e 170 estratégias” (Saviani, 2017, p. 78). Aprovado em plenário da Câmara em 16 de outubro de 2012, o texto final foi encaminhado ao Senado em 25 de outubro de 2012.

Vale ressaltar que o texto apresentado pelo executivo contemplava as deliberações resultantes da Coneb (2008) e da Conae (2010). Caracterizados como “espaços de apresentações de tese, discussões e formulações de propostas” (Saviani,

2017, p. 78), as conferências como espaços sociais traduziram, em seus documentos finais, os anseios de segmentos e setores vinculados à educação. O documento final, resultado da ampla discussão e mobilização precedida de conferências estaduais e municipais, abarcou proposições, orientações e potencialidades para as políticas de educação, estabelecendo como “marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política” (Brasil, 2010, p. 14).

Referente às questões de gênero e sexualidade, o documento final da Coenae (2010) contemplou amplamente essa questão ao longo de todas as deliberações. Todavia, é no “Eixo VI - Justiça social, a educação e trabalho: inclusão, a diversidade e a igualdade” que o tema aparecerá em vinte e cinco proposições de propostas de inclusão e promoção de gênero e diversidade sexual.

Buscando a superação dessas desigualdades sociais, propôs ampliar e incluir, nos diferentes níveis da educação brasileira, o trabalho com essa temática, por meio da elaboração de políticas públicas, revisões e inclusão de materiais/livros didáticos, formação inicial e continuada de professores, incentivo de pesquisa na área etc. São muitas as propostas de transversalização de gênero nos distintos espectros do campo educacional.

Posterior ao extenso processo de tramitação e discussão do PL iniciado em 2010, incluíram-se as prerrogativas e anseios das diversas organizações sociais vinculadas à educação. Somou-se a essas discussões a análise da matéria pela Comissão Especial sobre o texto consolidado, introduzindo aspectos sobre equidade de gênero e orientação sexual.

O texto substitutivo do PL 8035/2010, aprovado pela Câmara e encaminhado ao Senado, apresentava princípios, diretrizes e metas. Em seu art. 2º, Inciso III, propunha que: “São diretrizes do PNE [...] III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2012).

Esse substitutivo contemplava a estratégia de “3. 12) - Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Brasil, 2012). Isso significa que, ao longo do texto, era possível observar a intencionalidade de cumprir o compromisso com a questão de gênero.

Essa intencionalidade transparece com o uso da linguagem inclusiva com flexão de gênero no uso dos artigos “os/as”, diferenciando pelos gêneros masculino e feminino, não apenas referenciando ao sujeito masculino universal comumente utilizado em documentos oficiais. Segundo Reis e Eggert (2017, p. 15), essa postura indicava “claramente a intenção do Plano em ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, deixando de se referir às pessoas apenas no masculino”.

Além da linguagem adotada e de sua meta em estipular diretrizes e estratégias de superação de desigualdades, a proposta do Plano Nacional naquele momento demonstrava o compromisso assumido pela sociedade brasileira, através desse instrumento, em fortalecer as políticas de Estado para a educação. Isso se daria por meio dos mecanismos estabelecidos para o cumprimento das metas para o decênio subsequente referente ao: financiamento, planejamento, avaliação, valorização de profissionais de educação e gestão democrática (Carreira, 2016).

Denise Carreira (2016, p. 43) destaca que, diferente do Plano do decênio anterior (2001-2011), que timidamente traçou metas para essa seara e, apesar das investidas contra gênero já estarem se fortalecendo no período, esse novo documento representava “[...] a possibilidade de avançar em estratégias que contemplassem os desafios da promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade na educação, na perspectiva que essas questões ocupassem outro ‘lugar de poder’ na agenda das políticas educacionais”.

Na sua trajetória enquanto PL, em sua última etapa de aprovação no Senado Federal,³ antes da sanção presidencial, o projeto sofreu uma série de entraves, alterações e retiradas tanto nos itens destinados ao financiamento da educação quanto aos dispositivos destinados à questão de gênero e diversidade sexual, suprimidos no projeto que retornou para debate na Câmara em 2 de janeiro de 2014.

3 O PL tramitou no Senado Federal nas “Comissões de Assuntos Econômicos, de Constituição, Justiça e Cidadania e pela Comissão de Educação, onde recebeu pareceres dos Senadores José Pimentel, Vital do Rêgo e Álvaro Dias, respectivamente. Foi também apreciada pelo plenário daquela Casa Revisora, em que se aprovou o texto final a ser enviado à Câmara dos Deputados, com Relatoria dos Senadores Vital do Rêgo e Eduardo Braga” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014). De acordo com Machado (2020, p. 95), “o texto sofreu modificações no Senado sugeridas pelo pastor batista Magno Malta”.

A partir daí, uma série de conflitos, debates e disputas em torno da supressão da referência aos termos gênero e orientação sexual ganhou palco: de um lado, representantes políticos conservadores (tradicionalmente vinculados à denominada Bancadas do Boi/ruralistas e da Bíblia/religiosos e da Bala/armamentistas), segmentos sociais religiosos (alas católicas⁴ e evangélicas⁵) contrários ao tema e aos avanços de sua presença no plano; de outro, representantes políticos comprometidos com questões sociais, segmentos da sociedade civil, especialistas em educação, pesquisadores da área, além de ativistas e movimentos sociais.

De acordo com Mendonça (2019, p. 5), a exclusão desses termos no texto do Plano “representou uma vitória política e simbólica para estes agentes religiosos, já que garantiram a aprovação do PNE sem a inclusão destes pontos e deram uma enorme visibilidade social aos discursos em torno da chamada ‘ideologia de gênero’”.

No retorno do texto do Senado, o trecho que assegurava a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2012) foi substituído pela forma genérica “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014a).

Em outros termos, o documento retornou para a Câmara Federal sem as principais características que o PL do plano conseguiu reunir no texto relativo à questão de gênero. Isso significou sua desconfiguração, pois foi transformado numa versão genérica que remonta os documentos da década de 1990 que incluíam essa questão diluída no rol de direitos e na ampliação de cidadania. Essa exclusão desconsiderou todos os avanços obtidos por meio de

4 São exemplos: a atuação da Renovação Carismática Católica e do Grupo Pró-Vida Anápolis, da psicóloga cristã Rozângela Justino que atuou junto ao Congresso Nacional com seu discurso sobre a cura homossexual, aproximando-se de setores católicos com a retórica “cultura de morte” sobre o aborto (Machado, 2020, p. 98).

5 No campo evangélico, algumas figuras ganharam destaque com papel importante na articulação entre deputados e segmentos das igrejas evangélicas, como a psicóloga Marisa Lobo e a advogada e pastora Damares Alves. Segundo Machado (2020), utilizando o argumento do papel social dos cristãos, disseminaram, por meio de palestras, aparições em canais de televisão e Youtube, formulações antigênero entre os evangélicos.

lutas, disputas e debates, e os ganhos em termos de políticas e ações dos anos anteriores (Vianna, 2018).

Por meio da leitura das atas taquigrafadas das reuniões da Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados, traçaremos a trajetória do debate sobre a supressão do inciso que abarcava o tema gênero e orientação sexual, buscando evidenciar as motivações que levaram a materialidade da ofensiva antigênero que pairava no cenário sociopolítico brasileiro.

Faziam parte da composição da Comissão Especial de Educação⁶ durante apreciação do PL 8.035/2010 o Presidente: Lelo Coimbra (PMDB-ES) e o Relator: Angelo Vanhoni (PT-PR), além dos deputados titulares e suplentes que participaram da comissão a proferir parecer sobre o Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

Recorremos ao procedimento da codificação e categorização (Bardin, 1977) dos elementos presentes nos argumentos favoráveis e/ou contrários à sua manutenção no então PL. Dessa forma, nesta análise, serão considerados aspectos (como emissor/produtor da mensagem; indivíduos/grupos pertencente; e a mensagem propriamente dita) que nos ajudem a interpretar a influência de sujeitos políticos e sociais tanto na construção do PNE como na retração da questão de gênero nas políticas educacionais.

Destaca-se que foi observado que os discursos e justificativas utilizados para a manutenção ou retirada do artigo 2º, inciso III, foram se modificando ao longo das reuniões da Comissão Especial. Da primeira reunião à última, é possível verificar o aumento na mobilização da sociedade nos intervalos entre os encontros, a ampliação da presença de manifestantes e grupos sociais no plenário da câmara, além da ênfase na utilização de argumentos religiosos, em defesa da família e das falas conservadoras serem encrudescidas.

É possível também estabelecer paralelo com as performances desses segmentos fora do âmbito político, com o uso das redes sociais e plataformas digitais como meio de divulgação de seus argumentos. Brandão e Lopes (2018, p. 106) destacaram o papel das mídias com posturas tendenciosas: “Longe de conduzir

6 A relação completa dos membros da Comissão Especial de Educação na Câmara Federal dos Deputados está disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/conheca-a-comissao/membros>.

o leitor a compreender o que está em discussão, o público é condicionado de antemão pelo tom alarmista dos destaques criando incertezas e tensões”. Métodos como difamação das ações de opositores, desinformação e convocação do apoio de fiéis para pressionar nas decisões dos políticos buscaram brechar a referência de gênero e orientação sexual do Plano (Mendonça, 2019).

Diferentes fatores sociais estão atrelados a esse episódio, como a crise política que se instaurava no governo Dilma, em pleno ano de disputa eleitoral. Como em outros momentos em que o governo sofreu algumas derrotas em função da pressão conservadora sobre aspectos de gênero e sexualidade na educação, o executivo rendeu-se às “coibições”, devido “à permeabilidade do Estado e à dependência do governo petista do apoio da “bancada cristã” para sua ‘governabilidade’” (Mendonça, 2019, p. 12).

Segundo Ferreira (2016), a articulação no governo de Dilma Rousseff com a bancada evangélica significava a retração de direitos para mulheres e LGBTs. Para este autor,

[...] foi o que se caracterizou como um dos piores feitos desse governo em relação às populações que desejam avanços de direitos de gênero e sexualidade. Com a promessa de isenção de impostos às transações financeiras realizadas pelas igrejas, essa esquerda se aliou a uma direita ultraconservadora e religiosa que é, dentre as instituições, a que mais regula o gênero e a sexualidade dos sujeitos (Ferreira, 2016, p. 174).

O debate sobre a supressão teve início na primeira Reunião ordinária de número 0165/14, do dia 19 de março de 2014, registrado em notas taquigrafadas da Comissão Especial do PL 8035/10 – Plano Nacional de Educação. Durante a reunião, foram destacadas as mudanças que o texto elaborado pelo Senado tinha em relação ao aprovado pela Câmara. A discussão girava em torno das versões que iriam predominar (Senado ou Câmara) ou se haveria uma junção das propostas. O então Deputado Antônio Roberto (PV-MG) destaca que, para além da questão do financiamento, em suas palavras, “A parte mais polêmica desse projeto é quando se fala da superação das desigualdades” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014a), referindo-se às questões de gênero e orientação sexual presentes no Plano que haviam sido substituídas pela expressão “todas as formas de discriminação” que, segundo o deputado, seria mais inclusiva por incorporar distintas formas, não restringindo-se às discriminações de gênero.

O debate que prevaleceu nessa reunião centrou-se em qual texto permaneceria e seria encaminhado para votação: a versão substitutiva do Senado ou o texto anterior do relator aprovado pela Câmara. Ou seja, qual texto seria mantido sem prejuízo no sentido do que foi aprovado anteriormente. Na fala do relator, é possível perceber que havia a intenção de manter o texto aprovado previamente, pois, em determinados pontos, existiam posições diferenciadas, destacava que o trabalho realizado pelos deputados na Câmara “[...] esteve em grande parte alinhado com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, em que os temas centrais foram o Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014a).

Outro ponto levantado para debate nesse encontro consistiu na exclusão, no texto substitutivo do SF, da flexão de gênero adotada ao longo do texto. Essa mudança, reivindicação do movimento de mulheres e de deputadas da casa, significava também um reconhecimento de que as desigualdades passam as relações sociais e podem ser percebidas até mesmo no uso da linguagem. Na leitura do parecer, o relator Angelo Vanhoni (PT) ressaltou os questionamentos sobre a exclusão dessa questão:

No que tange ao uso do genérico masculino ao longo do texto, optamos por restabelecer o padrão adotado pela CD. Embora exaustivo, ele cumpre um papel de afirmação e destaque das questões de gênero no nosso País. Não se trata de questão meramente formal.

Na mesma linha, reincorporamos ao inciso III do art. 2º a exemplificação de aspectos raciais, regionais de gênero e de orientação sexual, que estão presentes na desigualdade educacional e devem ser superados. Neste caso, mantivemos parcialmente o texto do SF (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014a).

Quanto ao posicionamento do parecer do relator sobre o Substitutivo do Senado Federal, a proposta foi de rejeitar as mudanças e reestabelecer tanto o inciso III quanto a estratégia 3.12 apresentada pelo texto da Câmara. Nessa primeira reunião, o que fica perceptível, a partir da leitura das falas dos deputados presentes, é a intenção em manter esses aspectos do texto do relator, como forma de dar continuidade ao processo de aprovação do Plano, e de não haver perdas no texto debatido nas inúmeras audiências, conferências com a sociedade civil e entidades engajadas na elaboração do plano.

A princípio, não foi identificada, em nenhuma fala, qualquer menção contrária a gênero, no sentido do que já estava ocorrendo na sociedade, seja com referência à preservação da família, seja no uso da “ideologia de gênero”. Esse fato mudaria nas reuniões seguintes, quando esses aspectos ganhariam relevo nas argumentações, demarcando o debate polarizado até a sua aprovação final.

Na reunião da Comissão Especial de Educação, realizada no dia 2 de abril, a plenária da câmara contou com a presença massiva de grupos religiosos munidos de faixas e cartazes com manifestações contrárias à presença do artigo 2º no PNE, pedindo a sua retirada. Nessa reunião, seria retomado o debate do trecho (colocado para destaque e objeto de discussão) alterado pelo Senado. Contudo, com a mobilização e agitação de grupos contrários, o debate travou novamente a aprovação do Plano. Em entrevista à Agência Brasil, o relator Angelo Vanhoni (PT-PR) reafirma a importância da continuidade desse trecho, destacando que

A escola é um espaço privilegiado, por isso o PNE, na minha opinião, está apontando que nós devemos desenvolver este princípio dentro das nossas políticas. [...] o Brasil é um país machista e com muitos preconceitos e é pela educação que se poderá mudar essa mentalidade. “Qual o melhor ambiente para mudarmos os valores, criar uma cultura de respeito? Ensinar que o valor humano não está na cor, na orientação sexual ou na questão de gênero?” (Tokarnia, Agência Brasil, 2014).

Para grupos religiosos presentes no dia, como o católico Associação Pró-Vida de Anápolis, em mesma entrevista à Agência Brasil, destacava que a presença dos termos no plano “significa que a diversidade será discutida em sala de aula, o que vai ‘obrigar as crianças a aceitar com naturalidade aquilo que é antinatural’” (Tokarnia, Agência Brasil, 2014).

Em oposição a essa movimentação contrária ao trecho, há falas e posicionamentos a favor do texto proposto pelo relator da Câmara, que mantinha o inciso incluído. Nesses discursos, os deputados favoráveis buscavam justificar sua concordância com o texto proposto a partir de aproximações com aspectos garantidores presentes no texto constitucional ou em acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Desse modo, a fim de sistematizar os argumentos a favor e contrários utilizados pelos deputados durante as reuniões, organizamos quadros para

exemplificar a dinâmica estabelecida no campo de disputa em torno do texto do PNE. O que fica evidenciado é que os deputados, tanto favoráveis quanto os contrários, recorreram a eixos de sustentação para justificar a retirada e/ou manutenção do inciso no plano. Os primeiros basearam-se em aspectos jurídicos/legais, preceitos dos direitos humanos; nas desigualdades e violências históricas para assinalar a importância da presença do parágrafo em questão. Já os contrários, além das justificativas de que o texto do Senado, mesmo sem o termo, seria bastante abrangente, ao trazer essa questão subsumida ao “combate de todas as formas de discriminação”, valeram-se de argumentos de cunho religioso, moral, político e até falaciosos.

O que tinha como intenção promover formas de superar discriminações de raça, gênero e orientação sexual, tornou-se catalisador das ofensivas que estavam ocorrendo, em reação aos ganhos de políticas de gênero, às feministas e aos LGBTs (Reis; Eggert, 2017).

Nos argumentos contrários à presença dos termos, conseguimos identificar duas vertentes. Na primeira, com natureza conservadora e religiosa, a oposição à presença é marcada por argumentos variados, passando da defesa da família (nuclear, de matriz heteronormativa) à ameaça à ordem natural/biológica e ao exercício da fé cristã.

Outros argumentos sem fundamentação religiosa também foram apresentados para barrar a menção à temática. Nesses tipos, centraram-se em criticar aspectos como: a estrutura do texto contido no inciso III; o uso dos artigos os/as (em distinção ao feminino e masculino) não corresponder às linguagens técnicas presentes nos textos das legislações brasileiras, prejudicando a “clareza” da lei; a distinção (menção de algumas formas de discriminação) poderia favorecer certos grupos em programas de combate a discriminações em detrimento de outros; o texto do Senado seria mais inclusivo por não especificá-las, poderia englobar um raio maior de outras formas de desigualdades. Vejamos o agrupamento desses argumentos no quadro 1.

Quadro 1 – Eixos de argumentos contrários a gênero e orientação sexual no PNE

NATUREZA DOS ARGUMENTOS	Conservadora/ Religiosa	Outros argumentos
Defesa da Família/ sobreposição da família ao Estado/ Escola.		Apoio ao texto genérico proposto pelo Senado.
Ordem natural e biológica.		Especificar as discriminações pode excluir outras formas de discriminação.
Ameaça à fé cristã.		Favorecimento a alguns grupos sociais.
Críticas ao Marxismo Cultural.		Elencar pode diminuir alcance de proteção do Estado.
Crítica à Ideologia de gênero.		Texto da Câmara é visto como restrito e a proposta do Senado é tida como mais ampla.

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

No quadro 2, conseguimos reunir as principais alegações formuladas por deputados/as que eram favoráveis à manutenção do inciso III, em contraposição ao movimento antigênero. Muitos deputados/as usaram seu momento de fala para tentar desmitificar algumas inverdades criadas e atribuídas à questão de gênero, sendo levantados aspectos garantidores em nossa legislação para a abordagem do tema; chamar atenção para as inúmeras formas de violência e discriminação, endereçadas a sujeitos com raça, gênero e orientação sexuais específicos; defender a escola enquanto local privilegiado para o convívio da diferença e para a promoção de valores de igualdade e espaço que não pode ser neutro diante dos preconceitos e desigualdades existentes na sociedade. Nesse campo de posicionamento, algumas deputadas mulheres fizeram parte da defesa do inciso, diferente de grupo oposto, no qual apenas homens se posicionaram contrários à questão de gênero e orientação sexual.

Quadro 2 - Eixos de argumentos favoráveis a gênero e orientação sexual no PNE

BASEADOS NA LEGISLAÇÃO	Garantia Constitucional/ jurisprudência na promoção de superação de todas as formas de discriminação.
DEFESA DA LAICIDADE DO ESTADO	A favor da laicidade do Estado/ retirada dos termos com motivação religiosa fere estes preceitos.
RECONHECIMENTO DE DIFERENTES DISCRIMINAÇÕES	Discernir diferentes formas de discriminação, para aprovação de distintas políticas afirmativas.
LÓCUS ESCOLAR FAVORÁVEL	Escola como local de construção de valores que podem combater esses tipos de discriminações.
DEFESA DA MANUTENÇÃO DOS TERMOS	Impedir essa abordagem é negar a existência de pessoas que sofrem esses tipos de discriminações.

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

Ao longo das reuniões — seis em seu total, mas o debate sobre o Inciso III restringiu-se a quatro —, é possível relacionar as falas dos deputados com os eixos categorizados. O avanço de discursos contrários nas reuniões é expresso pelo aumento no quantitativo de deputados em oposição ao parecer do relator por reunião, produzindo uma maior visibilidade dos eixos argumentativos defendidos em suas falas.

Passamos agora para as considerações acerca dos discursos dos/as deputados/as. A princípio, atemo-nos aos posicionamentos favoráveis durante as reuniões, identificando os principais eixos de argumentos utilizados, como o entendimento de gênero assumido por eles/as. Em outras palavras, interessa-nos saber se esses deputados colocavam a defesa de uma perspectiva em que o gênero opera como uma variante revolucionária para a superação dessas desigualdades.

Um aspecto interessante a se ressaltar sobre os deputados/as que se manifestaram e votaram favoráveis à permanência dos termos e do inciso III é que possuem algum tipo de vinculação direta com o campo educacional, seja pela luta e defesa através do campo político, seja pela atuação como

professores na Educação Brasileira e/ou sua vinculação com o Ensino Superior, como, por exemplo, os/as deputados/as: Fátima Bezerra; Margarida Salomão e Jean Wyllys.

Na reunião do dia 2 de abril, a deputada petista Margarida Salomão (PT-MG) elogiava o parecer do relator em manter as distinções de gênero com o uso dos artigos as/os, e os tipos de desigualdades e discriminações que eram elencadas no inciso III. Em sua fala, afirmava que “Nós não podemos, genericamente, mencionar desigualdades e discriminações num País historicamente desigual e injusto sem pautarmos o nosso compromisso de enfrentar os nossos fantasmas, de enfrentar as nossas adversidades e enfrentar a nossa história” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014b).

A deputada recorreu ao argumento de que são objetivos cruciais da educação a promoção de preceitos democráticos e de práticas pedagógicas de combate e enfrentamento às desigualdades e discriminações que são históricas no país, estão presentes no ambiente escolar e estruturam as relações sociais (raça/etnia, gênero e classe). De acordo com a deputada, dar visibilidade e nominá-las no texto do PNE é uma forma de o Estado reconhecer a existência dessas assimetrias em determinados grupos sociais. É possível aproximar seu posicionamento sobre a permanência do inciso e dos termos no PNE a vertentes teóricas do campo de estudos feminista e de gênero que consideram que esses diferentes tipos de desigualdades históricas atingem certos indivíduos de forma entrecruzada e sobreposta na sociedade capitalista (Safiotti, 2015; Hirata, 2014; Arruza, 2015; Kergoat, 2010).

Há também uma aproximação com a compreensão teórica que considera as relações sociais de gênero como uma categoria relacional (Guimarães, 2005), marcadas pelas desigualdades entre os sexos (Scott, 1995; Madsen, 2008).

Essa compreensão assumida pela deputada pode ser vinculada com a concepção de promoção da igualdade de gênero presente nas políticas públicas promovidas pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). De acordo com Madsen (2008, p. 103), essas políticas partiam da premissa de que a construção da igualdade perpassa pelo enfrentamento dessas desigualdades que estruturam as relações sociais. Outro aspecto ressaltado em sua fala foi a defesa do uso de uma linguagem inclusiva como ponto de valorização das diferenças entre os indivíduos:

Por isso nós precisamos ter uma expressão linguística que efetivamente pontue, assinale e ressalte uma valorização política, a expressão distinta para os homens e para as mulheres, para que nós possamos ter uma sociedade mais humana. Uma sociedade mais humana é aquela em que todos os gêneros distintos tenham seus direitos preservados e a sua dignidade defendida (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014b).

Ademais, reconhece que as desigualdades existentes nas relações sociais atravessam tanto a linguagem quanto o reconhecimento dessas distinções nas políticas públicas e documentos normativos do Estado.

Nessa mesma reunião do dia 2 de abril, logo após algumas exposições contrárias de outros deputados, o deputado Jean Wyllys (Psol-RJ) defendeu assertivamente a permanência das distinções entre as discriminações, recorrendo a aspectos que compõem o universo legislativo e da alegação da laicidade do Estado.

O deputado psolista, abertamente homossexual, na ocasião, era um dos parlamentares mais ativos na defesa dos direitos humanos, principalmente concernentes aos direitos LGBTs. Destacava, em sua defesa, que o tratamento e manutenção dessas questões no PNE eram assegurados por inúmeros mecanismos garantidores como a Constituição e a outros dispositivos legais do qual o Brasil tem compromisso firmado:

[...] a Constituição elenca as discriminações; ela diz, ela dá nome às discriminações. E, porque a Constituição reconhece que vivemos num Estado Democrático de Direito, em que se podem ocasionar outros conflitos, ela abre para quaisquer outras formas de discriminação, ou seja, podem surgir, numa democracia, outras formas de discriminação não previstas naquele momento. [...] Outro ponto que eu acho fundamental: o Brasil é signatário de vários tratados e convenções internacionais que se comprometem a enfrentar discriminações de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Então, o Brasil não pode retroceder em relação a esses tratados, e a nossa legislação tem que contemplar esses tratados, além da própria Constituição (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014b).

A compreensão da questão de gênero defendida por Jean Wyllys se aproxima do campo de gênero pela perspectiva identitária, em especial quando enfatiza os avanços obtidos pelo âmbito judicial para a igualdade de gênero, as conquistas na esfera judicial pelos LGBTs em relação ao reconhecimento das relações homoafetivas, como o direito de constituição familiar, desvinculando gênero do sexo biológico.

Essa concepção também esteve presente em inúmeras políticas públicas assumidas como agenda pelo Estado brasileiro, implementadas e promovidas pela Secadi. Como mencionado, em constante diálogo com outras esferas estatais, essa secretaria fomentou inúmeras ações voltadas para políticas de respeito à diversidade e pelo âmbito dos direitos humanos (Madsen, 2008).

Em oposição direta aos discursos que caluniavam a presença da questão de gênero, o deputado reafirmou o caráter laico da educação brasileira e rechaçou a ideia de doutrinação. Defendeu veemente que o tratamento do inciso no plano visa ações de combate às desigualdades existentes nas escolas e sociedade.

Na mesma linha de defesa, a Dep. Fátima Bezerra (PT-RN) reafirmou o compromisso da educação brasileira em promover práticas contra todas as formas de discriminação e o papel da escola como local de convívio das diferenças:

[...] nós entendemos que a educação, acima de tudo, tem de ter compromisso com a liberdade e com a promoção da cidadania. [...] a escola, mais do que qualquer outro espaço, tem de ser o lugar de vivenciar os valores de respeito e da solidariedade [...] a escola não pode se fazer de surda nem de muda. A escola não pode se omitir, ser neutra e, portanto, reproduzir os estereótipos, os preconceitos existentes na sociedade, que, é verdade, afetam principalmente as mulheres, os negros, a comunidade LGBT, etc. (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014d).

Destacou os inúmeros casos de violência contra pessoas LGBT para reforçar a contraposição aos discursos que afirmam que a escola deve ser neutra, que deve ser restringir a tratar apenas de conteúdos técnicos e científicos (Frigotto, 2018; Miguel, 2016). A escola como espaço do convívio da diferença, segundo a deputada, não pode fechar os olhos para as violências e desigualdades que acometem a sociedade.

Após a exposição de algumas falas favoráveis à manutenção do inciso III e da defesa das questões de gênero, o que fica evidente é que elas se embasaram nas legislações que o país adota; nos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário; nos preceitos de direitos humanos, de liberdade, laicidade; e no combate à discriminação e desigualdades. As compreensões de gênero nessas posições estavam em sintonia com as concepções que o país já assumia em políticas públicas e educacionais anteriores ao PNE. Ou seja, o que estava sendo defendido, além da manutenção de item que tinha como proposta o combate às discriminações nos espaços educacionais do país, eram preceitos já acatados pelo Estado.

Em oposição tanto ao parecer do relator (que trazia a intenção em reestabelecer o inciso III) quanto aos deputados que se posicionavam favoráveis à permanência da linguagem inclusiva e do Inciso, outros deputados salientaram que o texto do Senado conseguia reunir preceitos de combates à discriminação de forma mais abrangente sem a necessidade de se especificar os tipos.

Os discursos que mais se destacaram foram de parlamentares vinculados não apenas a setores religiosos que, no exercício de seus cargos públicos, já demonstravam a defesa do interesse desses campos, mas também deputados declarados conservadores. Destacaram-se também os discursos de deputados não vinculados a esses espectros políticos e religiosos, mas que reafirmaram a defesa do texto genérico do Senado que excluía referência direta aos termos.

O Dep. Marcos Rogério (PDT- RO) ressaltou, em diferentes momentos, que se a proposta presente no PNE era de promoção à tolerância, o texto substitutivo o fazia, mesmo sem especificar as formas de discriminação.

Esse posicionamento expresso na reunião do dia 02/04/2014 demarca o início dos inúmeros discursos contrários ao inciso III na plenária da Câmara durante as reuniões seguintes. Nessas primeiras falas, as justificativas para a retirada dos termos restringiram-se à defesa do texto genérico do Senado. O Dep. Stefano Aguiar (PSD-MG), nessa mesma reunião, concordou com os pontos apresentados pelo deputado Marcos Rogério, sinalizando que teria apoio dos demais deputados da casa e destacou: “que o texto do Senado vem atender a todos, incluindo todos e especificando bem a erradicação de todas as formas de discriminação. Acho que já engloba todos os lados envolvidos, sem que haja uma especificação ou um favorecimento de uma classe específica” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014b).

Nessa mesma linha de pensamento, o Dep. Marcos Rogério (PDT-RO) enfatizou novamente, em outro momento, que o combate às discriminações não deveria exemplificar o tipo de discriminação, pois isso seria, a seu ver, uma incoerência:

Se a ideia é combater a discriminação, por que discriminar? O texto do Senado é um texto abrangente, é um texto que completa o sentido da proteção, e o texto da Câmara é um texto reducionista, ou seria um texto que patrocinaria uma terceira hipótese. Indago, [...] seria a meta aqui, nesses quatro eixos iniciais elencados como objetivos centrais, a promoção da igualdade racial, a promoção do gênero e a promoção da orientação? Qual é o sentido dessa promoção? É o sentido da proteção, é o sentido do respeito, ou é o sentido de se patrocinar a defesa disso, da orientação escolar de uma teoria que nós conhecemos e que está sendo defendida nesta Casa, a chamada teoria do sexo neutro? [...] O texto é claro. Se a ideia é o combate às formas de discriminação, logo o texto do Senado é um texto abrangente, é um texto que completa (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014b).

Além da defesa dos aspectos generalizantes presentes no texto substitutivo do Senado e da desconfiança no uso explicitado dos termos, novos eixos de argumentação foram utilizados. Nas reuniões seguintes, outros deputados buscaram relacionar argumentos do campo religioso e “ideológico” político a partir da junção entre “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”.⁷

Em reunião do dia 08/04/2014, o Deputado Luiz Fernando Machado (PS-DB-MG) associou a presença de gênero no plano como parte de um plano de implantação da “ideologia marxista” no campo da educação:

Eu, particularmente, em razão desta ingerência, em razão de o gênero no Plano Nacional de Educação e

7 A expressão “Marxismo cultural” foi tomada por esses grupos como uma teoria conspiratória que teria ganhado espaço nos governos de Lula e Dilma Rousseff no Brasil em conjunto com a “ideologia de gênero”. O principal objetivo dessa “estratégia” assumida por esses governos seria a implantação de valores culturais baseados na sociedade comunista. A questão de gênero seria “filha” dessa concepção, por propor a desconstrução da família e dos papéis sociais tradicionais de homens e mulheres. Essa compreensão deu-se a partir da ideia de que o campo político da esquerda abandonara a revolução armada e, partir de uma disputa pelo âmbito da cultura, conseguiria implantar a sociedade comunista (Costa, 2020).

de a origem gênero terem um contexto absolutamente ideológico, marxista, não acredito que devam constar [...]. Eu não acredito, Sr. Presidente, que deva constar ideologia no Plano Nacional de Educação. [...] acredito que a inserção de uma ideologia marxista no nosso Plano de Educação não seria o mais razoável (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014c).

Essa compreensão de que gênero derivava do marxismo ou pertence a outras elaborações conceituais marxianas foram feitas não só por esses representantes políticos, mas também por movimentos como o MESP (Movimento Escola sem Partido) e líderes religiosos. De acordo com Brandão e Lopes (2018, p. 103), “Diversos interlocutores fizeram uma analogia entre a teoria social de Karl Marx e a ‘ideologia de gênero’, associando o comunismo com a possível abolição da família”. Além disso, essa associação era feita tendo em vista um vínculo anterior de que os governos de Lula e de Dilma eram comunistas ou portadores de traços comunistas.

Em continuidade a sua fala, o Deputado Luiz Fernando Machado (PSDB-MG) defendeu a não inclusão da questão de gênero, justificando que a sociedade brasileira, por ser em sua maioria cristã, não poderia ter esse aspecto inscrito em seu plano de educação:

Não dá, Sr. Presidente, para acreditarmos que o PNE é uma discussão de homossexualismo, de preconceito, de conduta sexual de quem quer que seja. É a direção do processo educacional brasileiro, criado, essencialmente, numa sociedade cristã. Não de se respeitar esses valores, sem, em nenhum momento, se desrespeitarem aqueles que pensam diferente, que entendem de maneira diferente, porque esta é a essência do que nós devemos fazer neste Parlamento: uma discussão que seja madura. [...] não há preconceito. Há um conceito estabelecido, na minha cabeça, de que uma sociedade cristã, necessariamente, não pode ter a ideologia de gênero inscrita no Plano Nacional de Educação (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014c).

Esse recurso retórico de apelo à religião majoritária no país, segundo Machado (2020), expressa o alinhamento entre as distintas vertentes cristãs, constituindo-se numa maioria religiosa que tem como objetivo central supostamente defender as crianças e a família.

Outra fala que merece destaque pertence ao Dep. Pastor Eurico (PSB-SP). Figura protagonista durante todo esse debate, manifestou-se como “defensor dos interesses da família” e recorreu ao argumento de que ideologia de gênero promoveria a desconstrução do homem, da mulher e da família. Segundo o deputado,

[...] a base principal dessa questão de gênero hoje, que é oriunda da Europa, não tem nada a ver com a questão homem e mulher. Isso tem a ver exatamente com a desconstrução da identificação de homem e mulher, a desconstrução da questão família. E, pasmem os senhores, se formos analisar o que acontece hoje, principalmente na Suécia, veremos que as mulheres estão sofrendo por causa dessa ideologia. Há provas concretas do absurdo que está acontecendo, onde se aprovou essa ideologia, porque desqualifica completamente a questão homem e mulher (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014c).

Em sua defesa da entidade familiar, cujas decisões, para ele, sobrepõem-se ao domínio do interesse público, Pastor Eurico assinalou uma “hierarquia estrita entre família e escola, com o predomínio incontestado da primeira” (Miguel, 2016, p. 603). O deputado também demonstrou, em alguns momentos, total desconhecimento e falsas assimetrias quanto à categoria gênero.

A primeira vez que o sintagma “ideologia de gênero” apareceu no debate como argumento no plenário nas discussões sobre o inciso foi durante a fala do Dep. Stefano Aguiar (PSD-MG) no dia 02/04/2014: “lembro aqui que o Plano Nacional de Educação não é para implantar ideologia religiosa e também não é para implantar ideologia de gênero e nem orientação sexual” (Brasil, 2014b). Em outras reuniões, outros deputados, como o Pastor Eurico, recorreram ao uso dessa terminologia para justificar a retirada dos termos no texto do PNE.

Na reunião do dia 08/04/2014, é perceptível a aproximação de representantes evangélicos com setores católicos. O termo “ideologia de gênero”⁸ foi cunhado

8 Um livro que circulava durante o período e ajudou a popularizar a “ideologia de gênero”, principalmente nos círculos católicos, foi “Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família”, do advogado argentino pró-vida Jorge Scala, lançado em português em 2011 pela editora Katechesis.

e difundido por setores católicos desde a década de 1990, mas, no contexto de aprovação do plano, foi incorporado por evangélicos e conservadores.

Segundo Maria das Dores Campos Machado (2020), esses polos agora se reúnem em torno de um objetivo comum. Os católicos apresentam-se como contrários ao direito ao aborto por meio da retórica a favor da vida. Os evangélicos centram-se em aspectos pertinentes à sexualidade, “[...] combatendo de forma assertiva as tentativas de ampliação de direitos sexuais” (Machado, 2020, p. 95).

Essa aproximação também se manifesta nos elogios do Deputado Pastor Eurico ao Padre José Eduardo de Oliveira, sacerdote da Diocese de Osasco, com quem afirma ter conversado sobre a presença da questão de gênero no Plano Nacional de Educação: “Eu o considero uma pessoa de grande valia nessa situação concernente à educação, uma pessoa de referência no Brasil. Esse padre respondeu algumas perguntas relativas à questão de gênero” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014c). Segundo o Pastor Eurico, em suas respostas, o Padre lhe alertou da ameaça da introdução dessa terminologia em um documento educacional e dos perigos do desconhecimento de sua origem e intenção, vinculada à desconstrução do que é ser homem/macho e mulher/fêmea e à desconstrução da família.

No dia seguinte, na reunião de 9 de abril de 2014, novamente o Dep. Pastor Eurico destacou que sua oposição ao parecer do relator incidia apenas sobre o inciso III, assinalando o posicionamento da bancada evangélica quanto ao assunto:

Nós não estamos contra o PNE. Somos a favor dele e agradecemos e parabenizamos, como já disse, o trabalho do Relator. Mas aqui, Sr. Relator, há um posicionamento que fere aquilo que nós chamamos de educação. O que é que tem a ver a identidade de gênero com a questão do PNE? Isso foi colocado na tentativa de fazer prevalecer ideologias ativistas no Brasil. E nós não somos a favor disso (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014d).

Outros deputados participaram dessa frente ampla para impedir a aprovação do texto contendo o referente inciso. O Dep. Marco Feliciano (PSC-SP), conhecido por sua atuação contrária às questões de gênero e diversidade sexual, foi designado por seu partido para substituir o deputado André Moura (PSC-SE). Ele passou a integrar, como membro titular, a comissão

Especial de Educação somente a partir da reunião de 08/04/2014, já com os trabalhos em andamento.

Em sua atuação, além de utilizar os eixos de defesa da família e de crítica à “ideologia de gênero”, atentou para o possível incentivo e promoção da homossexualidade caso esses preceitos fossem contemplados no plano. Marco Feliciano também lembra do recuo do Executivo quanto ao Projeto Escola sem Homofobia e do compromisso assumido pela Presidenta com a bancada evangélica na ocasião em garantir os valores e costumes da sociedade. Destaca ainda o argumento de que ele próprio é contrário às formas de discriminação, mas a presença e referência dos termos gênero e orientação sexual poderia ser prejudicial a crianças:

[...] o texto fala em promoção, e promoção é o quê? É dizer que é normal ou é dizer que é bom? Isso é muito problemático, porque uma coisa é dizer à criança que é normal a pessoa ser isso ou ser aquilo, outra coisa é doutriná-la dizendo que isso é bom. Podemos criar no futuro uma fábrica de pessoas amorfas (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014c).

Outro ponto forte na fala de Marco Feliciano diz respeito à primazia da família diante da educação e do Estado nas decisões do que os filhos poderiam aprender nas escolas:

A ideologia de gênero é uma construção social da imagem sobre o ser humano, ou seja, o ser humano nasce um ser amorfo. Ele vai se descobrir homem ou mulher depois, quando tiver certa idade. Se isso é de foro íntimo, por que os educadores têm que se intrometer nessa história? Por que isso tem que se tornar uma lei? Hoje em dia, quando eu ouço, na escola dos meus filhos, falarem alguma coisa que eu não aceito ou que não faz parte do currículo, mesmo sendo uma orientação do MEC, eu tenho, como pai, o direito de ir até a escola e reclamar: Eu não quero que meu filho estude isso, a minha filha não precisa ouvir isso. Isso ela aprende de mim, que sou pai, em casa. Se a escola não concordar, tudo bem, ela pode até dispensar o meu filho, ou eu mesmo tiro o meu filho de lá, e tenho a liberdade de levá-lo para outra escola (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014c).

Essa posição pode ser relacionada a um dos principais preceitos difundidos pelo MESP. Carregando uma compreensão de escolarização própria de que escola seja neutra, as propostas do movimento impediriam que professores/as e escola tratem de conteúdos contrários aos valores familiares, preservando direitos, poderes e valores (morais e religiosos) dos pais sobre os filhos (Miguel, 2016; Penna, 2017; Moura, 2016).

O deputado recorre aos preceitos da laicidade do Estado para justificar seu posicionamento contrário, alegando ser o cristianismo o culto religioso majoritário no país: “A sociedade brasileira tem 88% da sua formação de pessoas que dizem crer em Deus e estar dentro de uma opção cristã. [...] O Estado é laico, mas o Estado não é laicista. O Estado laico dá proteção a todas as pessoas para que vivam o que querem viver” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014c).

Com a retórica da defesa das crianças contra os danos que essa “ideologia” poderia causar, Feliciano destaca que a versão do texto do Senado contemplaria mais pessoas que sofrem algum tipo de discriminação. Em suas palavras: “Não vamos apenas proteger a ideologia de gênero, não vamos apenas proteger pessoas que têm uma orientação sexual diferente: vamos proteger todas as crianças, e é isso o que este Parlamento deve fazer” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014c).

Em continuidade ao debate sobre a aprovação do parecer do relator, no dia 9 de abril de 2014, o Dep. Paulo Freire (PR-SP) - que também é pastor e figura participativa em temas referente à família e educação - apresenta a leitura de sua proposta de substitutivo ao parecer do relator, referente ao inciso III, feito na Apresentação do Voto em Separado nº 2 PL803510, no dia 02/04/2014.

Nesse texto, destacou o avanço que o texto do PNE significava por conseguir reunir diferentes demandas da sociedade para a educação. Apesar disso, através de retórica conservadora, o Dep. Paulo Freire chamou atenção para o fato de que, ao mencionar as questões de gênero e orientação sexual, seria implementada uma “agenda de gênero e a deliberada promoção de aspectos ideológicos por meio dos preceitos estatais” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014d).

Seu texto conseguiu reunir os diferentes posicionamentos contrários ao inciso apresentados nas últimas reuniões, aglutinando diferentes eixos argumentativos. Sua proposta de voto separado, aprovado pelo presidente da comissão, fortaleceu os argumentos de deputados representantes de evangélicos, católicos e os que se declararam apenas favoráveis ao trecho genérico advindo do Senado.

Afirmava, na leitura do voto em separado, que “A política de gênero sob o manto da diversidade e realização dos interesses da minoria propõe insistentemente uma verdadeira ditadura influenciadora, que quer impor seus valores a todo custo, em todos os extratos sociais, com especial modo de agir sobre a infância” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014d).

Com sua forte carga ideológica conservadora, o Dep. Paulo Freire não apenas dispara contra a presença de gênero e orientação sexual no PNE, mas também contra outras searas que estavam em ascensão nas últimas décadas. Atingidos pelos avanços conquistados com a agenda progressista assumida, proveniente das negociações entre os movimentos sociais (movimentos feministas e LGBT) e Estado (Vianna, 2018), temas como mudanças nas lógicas das famílias, nas hierarquias sociais e na politização das sexualidades (Biroli, 2018) foram considerados ameaças à ordem familiar, sexual e moral (Vaggiogione; Machado; Biroli, 2020).

Essas reações conservadoras se apresentam como resistência às tentativas de mudanças na sociedade brasileira proporcionadas pelas políticas de bases sociais. Essas investidas atingem diretamente o campo da educação que, achincalhado por trazer em documentos, materiais didáticos e em práticas pedagógicas aspectos de promoção de valores baseados nos direitos humanos, no pluralismo e inclusão, foi acusado de ideologização.

Em outro trecho, é possível visualizar o incômodo proporcionado pela tentativa governamental de incluir grupos minoritários excluídos de inúmeras dimensões sociais no centro de algumas políticas públicas. O Dep. Paulo Freire incrimina de autoritária a intenção de promover valores minoritários, pois, para ele, isso abafa as opiniões contrárias:

Querem fazer do Estado uma máquina de promoção de valores minoritários, levantando a bandeira da opção sexual, identidade de gênero, entre outros conceitos nem um pouco inofensivos, os quais carregam uma alta carga ideológica de desconstrução da heteronormatividade. Falam em liberdade, mas a conceituam como uma obrigatoriedade de se alinhar exclusivamente aos interesses e vocações pessoais daquelas categorias, à revelia de qualquer debate ou posição pessoal. Não abrem a possibilidade de contraditório. Querem elevar a questão de gênero a um patamar de indiscutibilidade, por meio de iniciativas tênues de articulação que fazem vergar

todas as opiniões ou oposições, usando o Estado como ferramenta pessoal, calando qualquer voz que lhes ousa dissindir (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014d).

Após a leitura do parecer contrário com argumentos de cunho moral e religioso, o deputado afirma que, referente “à terminologia gênero e orientação sexual, é preferível a redação do Senado, por ser mais abrangente quanto à conscientização de se evitar discriminação de qualquer tipo, sem cair nos particularismos que são mais de cunho ideológico do que propriamente de direito humano” (Brasil, Câmara dos Deputados, 2014d). Ao final, aplaudido por outros deputados na sessão, seu texto foi colocado como representativo do voto contrário ao parecer do relator.

Fica evidente, após esse percurso de debates, que o campo de oposição à presença de gênero e orientação sexual esteve bem articulado. Unido em alianças com setores católicos e evangélicos no congresso, mobilizou simpatizantes na sociedade e deu o tom do debate público sobre a inclusão ou não dos termos no plano. Isso ocorreu por meio da difusão de suas concepções, a partir dos trabalhos de líderes religiosos em igrejas, palestras, mídias sociais e programas de televisão, recorrendo até mesmo para as falácias como método de pânico moral (Reis; Eggert, 2017; Mendonça, 2019).

Contudo, nota-se que, nesse cenário, além das atuações dos parlamentares a favor da permanência dos itens no texto do plano, houve uma ampla mobilização de entidades civis, pesquisadores, ativistas de movimentos sociais articulando-se para demonstrar a importância da presença do inciso no plano e demarcando o campo de resistência existente. Essa resistência ficou muito mais explícita a partir do ano de 2015 (com pareceres de entidades, pesquisadores/as, da Unesco) no contexto de reverberações da retirada dos termos nos Planos Nacionais de Educação, nos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME), diante do recrudescimento da cruzada antigênero no país.

Após uma pausa nos debates e com a retomada dos trabalhos, na sessão do dia 22/04/2014, ocorreu a votação final desse trecho do plano e do parecer do Relator ao Projeto de Lei nº 8.035-B, de 2010. Dos destaques em separado, um deles propunha a retirada do inciso III e de outros aspectos que referissem a essa questão (como o uso da flexão de gênero; a estratégia 3.12). O resultado foi a aprovação da retirada em substituição pelo texto do Senado, seguindo para

aprovação final e sanção presidencial. Dos 26 deputados presentes e que votaram, nominalmente, 15 foram favoráveis à retirada deste trecho do plano, contra 11 deputados/as a favor da manutenção da presença e texto do relator do projeto.

Ressalta-se que, além da presença de deputados vinculados a entidades religiosas ou declarados conservadores que faziam parte da Comissão de Educação, contudo não participaram das discussões durante as reuniões, o Plenário da casa esteve lotado de manifestantes. Representantes de entidades estudantis, ativistas dos movimentos ligados à educação, feministas e LGBTs, carregavam faixas e bandeiras com dizeres contra a supressão do termo. Assinalavam a resistência e a atuação ativa dos movimentos sociais durante as plenárias, em oposição aos discursos conservadores.

O plenário, tomado de manifestantes, também contou com a presença de entidades religiosas e de alguns sujeitos que participaram ativamente da campanha contra o gênero para além da frente parlamentar. Os inúmeros cartazes e faixas contrários ao tema gênero no plenário da câmara traziam os lemas comuns da campanha: em favor da família e contrários à suposta ideologia.

A votação do parecer do relator (com os substitutivos aprovados na plenária) ocorreu no dia 22/04/2014. Contudo, as atividades da Comissão Especial continuaram a votação de outros destaques até sua aprovação final. No dia 06/05/2014, o novo parecer reformulado foi concluído. Iniciaram-se as discussões finais no dia 28/05/14, a aprovação do projeto se deu no dia 03/06/2014, sendo posteriormente encaminhado e promulgado pela Presidenta Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, tornando-se a Lei nº 13.005/2014 (Saviani, 2017).

Nas falas e posicionamentos contrários à proposta de superação da discriminação e desigualdades de gênero, foram apresentadas noções distorcidas do que significaria as relações de gênero, incentivada por falácias difundidas no período como a “ideologia de gênero”. Intencionava-se criar um pânico moral na sociedade e no debate público endereçando a assuntos correlacionados como o papel social da mulher, os relacionamentos homoafetivos, as relações familiares e as desigualdades que perpassam essas relações.

Segundo Claudia Vianna (2018, p. 95), o pânico promovido é injustificado, pois o “gênero não é uma ideologia, mas sim um conceito que procura ampliar o debate sobre a qualidade da educação; democrática e acolhedora de todos e todas independente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero”. Ainda de acordo com a autora, a intenção de incluir gênero na

educação nunca foi a de desconstruir a família ou ensinar o que é ser menino ou menina, mas sim a de reconhecer e acolher todas as formas possíveis de ser, como as distintas composições familiares.

Foi observado também que essa ofensiva na Câmara, para breca a questão de gênero e orientação sexual, tornou-se mais robusta com o passar das reuniões. Reunindo campos antes divergentes (como os católicos e os evangélicos), formou-se o que convém chamar de frente conservadora em torno do interesse comum da “interdição de políticas que visam transformações para o campo educacional” (Mendonça, 2019, p. 14). Muitos desses deputados basearam seus posicionamentos em preceitos pessoais (religiosos, morais), sustentados muitas vezes por aspectos carregados de “desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais” (Reis; Eggert, 2017, p. 20).

Considerações finais

Os governos de coalizão, como foram os petistas, mesmo mantendo inalterados alguns privilégios, promoveram mudanças sociais que desestabilizaram hierarquias sociais. Setores religiosos e conservadores reagiram às mudanças societárias em curso, “[lançando] mão de alianças políticas com segmentos não religiosos para garantir a hegemonia moral” e garantir a manutenção do status quo (Machado; Vaggione; Biroli, 2020, p. 189).

No esteio dessa dinâmica, as políticas públicas voltadas para gênero e diversidade foram privilegiadas no período de ascensão dos governos de bases progressistas no Brasil. No entanto, esses avanços foram acompanhados por uma frente contrária.

Um novo tipo de ativismo conservador, denominado de neoconservadorismo, aprimorou estratégias, ofensivas e discursos a fim de frear e impedir a continuidade desses avanços. Nesse novo campo, além dos segmentos religiosos, segundo Machado, Vaggione e Biroli (2020, p. 189), organizações da sociedade civil fortaleceram “campanhas a favor da vida ou da família e por representantes de diferentes partidos políticos, os quais priorizam a recusa aos direitos sexuais e reprodutivos como parte de suas agendas públicas”.

Como observado, nesse contexto de contenção do avanço democrático, as políticas de gênero na educação foram esvaziadas e se reduziram a aspectos

que pareciam já estar superados, representando um “recuo” (Vianna, 2018) à defesa genérica de direitos.

O caso mais emblemático dessa situação se materializou nos conflitos que o tema gênero e orientação sexual suscitou na elaboração do PNE 2014-2024. Pela análise das notas taquigrafadas das reuniões da Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados, verificou-se a existência de um campo de disputas entre sujeitos políticos favoráveis e contrários à permanência da referência a gênero. Essas discussões mobilizaram variados tipos de argumentações; seu resultado foi a supressão dos termos no PNE (2014-2024).

Nas falas dos deputados que faziam a defesa da permanência dos termos (gênero e orientação sexual), houve referências a elementos jurídicos e constitucionais; à explícita defesa dos direitos humanos; ao combate às discriminações; à promoção de uma cultura de paz e tolerância através da educação. Os deputados (as) favoráveis reafirmavam os compromissos que o país possuía em acordos internacionais e em legislações que promoviam essa questão.

Nos argumentos dos deputados contrários, as justificativas tinham, de modo predominante, teor conservador e religioso, com ênfase na defesa da família (nuclear e heteronormativa), no exercício/ defesa da fé cristã. Também apareceram argumentos falaciosos. Na defesa do texto substitutivo do Senado, vinculou-se a questão de gênero à promoção de preceitos do “marxismo cultural” e da “ideologia de gênero”, suposta tática dos governos “esquerdistas” para a implantação da sociedade comunista, que levaria ao fim da família.

A supressão dos termos no PNE (2014-2024) desencadeou novas tentativas de apagamento do tema em documentos educacionais posteriores. Esse é o caso da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que também não faz menção explícita a gênero e orientação sexual, ainda que seja possível salvaguardar o tema sob o grande debate acerca dos direitos humanos e diversidade. Esse retrocesso pode ser mapeado nas disputas em torno das três versões da BNCC apresentadas pelo governo entre 2015 e 2017. Esse rastreo representa um outro capítulo dessa história que ainda precisa ser enfrentada pelo país, a despeito do terceiro mandato presidencial de Lula a partir de 2023.

Referências

- ARRUZA, Cinzia. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. **Revista Outubro**, [on-line] n. 23, 1º semestre de 2015. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. **Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 16/10/ 2012. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1033265&filenome=Tramitacao-PL%208035/2010. Acesso em: 21 jan. 2015.
- BRASIL. Câmara dos Deputados (Comissão Especial de Educação). **PL 8035/10** - Plano Nacional de Educação. Reunião Deliberativa Ordinária. 19/03/2014a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0165/14>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados (Comissão Especial de Educação). **PL 8035/10** - Plano Nacional de Educação. Reunião Deliberativa Ordinária. 02/04/2014b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0273/14>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados (Comissão Especial de Educação). **PL 8035/10** - Plano Nacional de Educação. Reunião Deliberativa Ordinária. 08/04/2014c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0300/14>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados (Comissão Especial de Educação). **PL 8035/10** - Plano Nacional de Educação. Reunião Deliberativa Ordinária. 09/04/2014d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0344/14>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. *In*: BIROLI, Flávia. VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. (org.). **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 135-187.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Acesso em: 12 dez. 2020.

CARREIRA, Denise. O informe Brasil – gênero e educação: da CONAE às diretrizes nacionais. *In*: CARREIRA, Denise *et al.* (org.). **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Gledés; Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 25-53.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

CORRÊA, Sônia; KALIL, Isabela. **Políticas antigênero em América Latina**: Brasil – ¿la catástrofe perfecta? Rio de Janeiro: ABIA, 2020. Disponível em: <https://www.sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Brasil 20200204.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

COSTA, Iná Camargo. **Dialética do marxismo cultural**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia. A ofensiva conservadora-liberal na educação: elementos para uma análise da conjuntura contemporânea. **Revista Trabalho Necessário**, Niteroi, v. 15, n. 26, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufrj.br/trabalhonesto/article/view/9624/6745>. Acesso: 10 jul. 2019.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Trajetória dos feminismos: introdução à abordagem de gênero. *In*: CASTILLO-MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. (org.). **Marcadas a ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 77-92.

GRAÇA, Eliana Magalhães; MALAGUTI, Mirelli; VIEIRA, Célia Maria Farias. **Orçamento e gênero**: a luta pela igualdade: os oito anos de governo FHC. Biblioteca feminista, 2010. Disponível em: http://www.bibliotecafeminista.Org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=56&func=fileinfo&id=300. Acesso em: 10 jun. 2021.

FERREIRA, Guilherme Gomes. Conservadorismo, fortalecimento da extrema-direita e a agenda da diversidade sexual e de gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 36, p. 166-178, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/31855/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. *In*: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem partido. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2018. p. 15-31.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ta/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?lang=pt#>. Acesso em: 01 jun. 2023.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos. CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/hVNnxSrszcVLQGfHFf85kk/#>. Acesso em: 10 out. 2023.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n247463>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. In: BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos (org.). **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 83-133.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião e política no Brasil contemporâneo: uma análise dos pentecostais e carismáticos católicos. **Religião e sociedade**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 45-72, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872015000200045&lng=en&nrm=iso. Acesso: 30 abr. 2021.

MACHADO, Maria das Dores Campos. VAGGIONE, Juan Marco, BIROLI, Flávia. Conclusão. In: BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos (org.). **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 189-201.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1997-2007)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5127/1/2008_NinaMadsen.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

MENDONÇA, Amanda André de. “Ideologia de gênero” e a retórica conservadora na educação brasileira. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 14, n. 31, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/19261/13955>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>. Acesso 21 jan. 2025.

MIGUEL, Luis Felipe. Caminhos e descaminhos da experiência democrática no Brasil. **Revista Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 99-129, 2017. Disponível em: https://portaldev.sesc.com.br/wps/wcm/connect/3daaa858-e528-4f0b-b12a-e-115803bf073/SinaisSociais_SS33_WEB_14_09_17.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=3daaa858-e528-4f0b-b12a-e115803bf073. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOURA, Fernanda Pereira de. **Escola Sem Partido: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. 189 f. Dissertação - (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PENNA, Fernando de Araujo. SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do escola sem partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. *In*: MUNIZ, Altemar de Costa; Tito Barros LEAL (org.). **Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos**. Fortaleza, EdUECE, 2017. p. 13-37. Disponível em: penna-e-salles-a-dupla-certidc3a3o-de-nascimento-2017.pdf (wordpress.com). Acesso em: 20 abr. 2021.

REIS, Ton; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e sociedade**, [on-line], v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232. Disponível em: https://ead2.iff.edu.br/pluginfile.php/137157/mod_resource/content/1/livrocarloslucena.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SILVA, Erineusa Maria da. **Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face às políticas públicas de gênero para a educação**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória. 2017. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11598_Tese%20Erineusa%20completa%20entrega%20PPGE.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

TOKARNIA, Mariana. **Unesco defende educação em sexualidade e gênero prevista em lei**. Agência Brasil. Educação, Brasília, 8 jun. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/discussao-de-genero-trava-votacao-do-pne>. Acesso em: 4 set. 2020.

VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos; BIROLI, Flávia. Introdução. Matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. (org.). **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 13-40.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de educação e gênero e diversidade sexual breve história de lutas, danos e resistências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Dossiê políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002. Disponível em: <https://www.cfemea.org.br/images/stories/publicacoes/dossiepprgmt.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Ideologia de gênero e políticas na educação: questões para o bem comum

Maria Carolina Fonseca Barbosa Roseiro

Pablo Cardozo Rocon

Maria Elizabeth Barros de Barros

DOI: 10.52695/978-65-5456-118-1.5

Considerações iniciais

“Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.”

(Arendt, 1990, p. 239).

Temos nos preocupado com uma ideologia de gênero. Especialmente, com a interferência desta e de outras concepções ideológicas e políticas na educação escolar e familiar das crianças e adolescentes, que tendem a afirmar um discurso de neutralidade, cada vez mais intenso, no campo da educação e da formação humana, que se arroga como a mais absoluta verdade. Tal direção busca o amparo da autoridade científica, aliançado ao conservadorismo de alguma suposta tradição religiosa, para o qual a cognição, a afetividade, a sexualidade e toda forma de expressão ou característica humanas devem ser definidas por uma natureza delimitada por padrões de normalidade, em oposição à aberração, ao desvio, à monstruosidade.

Nas universidades, podem ser percebidos comportamentos e relações flagrantemente engendrados por ideologia e política, quando não previamente, certamente durante a formação no Ensino Superior, por meio de disciplinas ou no convívio entre os pares. Desde as décadas finais do século XX e nesses primeiros anos do século XXI, o mundo tem sido abalado e reordenado quanto aos papéis sociais e expressões culturais de homens e mulheres, quanto às relações familiares e responsabilidades parentais, quanto aos cuidados preconizados para com as crianças, quanto às funções e demandas educacionais para a infância e juventude, quanto aos seus direitos e deveres, entre tantas outras transformações que têm sido frequentemente abordadas pelo viés de uma crise da autoridade, das tradições e, em última instância, uma crise dos valores morais que se julgam necessários para a vida em sociedade. Esse viés encontra com a mesma frequência um contraponto, que se sustenta pela defesa da autonomia como exercício inerente à condição política de sujeitos de direitos, entre esses, crianças e adolescentes, mas também minorias sociais de direito e representação política, defendendo-se sua livre expressão e ações afirmativas, as quais se direcionam a um movimento pautado pelo princípio da equidade, perante a lei, como superação das desigualdades.

Entre esses e outros debates sobre uma crise sociocultural da modernidade, emergem os discursos sobre a ideologia de gênero na educação. De um lado, militantes e acadêmicos, ou militantes acadêmicos, defendem que os problemas de gênero têm fundamentos conceituais, ainda que estes tenham se constituído a partir de uma produção feminista que não se restringiu, desde o início, a referenciais teóricos e que também, desde o início, colocou em questão as bases científicas do dimorfismo sexual como fundamento para as distinções e hierarquias entre homens e mulheres nas diversas culturas e formas de sociedades humanas. Por outro lado, afirmam os defensores da diferenciação inata dos sexos, para os quais a ordem natural da espécie definiria, de forma absoluta, o par masculino-feminino como expressão social e cultural, coerente com um determinismo biológico genetal e reprodutor, que essas estruturas fundamentariam a família nuclear, constituída pelos genitores e seus filhos, como base social de um padrão normal condicionado pela natureza da espécie.

Ambos os discursos buscam respaldar-se pela legitimidade da comunidade científica, embora os primeiros afirmem essa legitimidade assumindo uma posição ético-política, que tem sido entendida, por alguns, como ideológica, que é a do feminismo e da diversidade sexual, ainda que a ela se reivindique o

reconhecimento como referencial acadêmico, desde a filosofia até os mais recentes estudos farmacológicos ou cibernéticos. Quanto ao discurso do determinismo sexual, que fundamenta as críticas a este campo social e acadêmico que eles mesmos denominaram ideologia de gênero, afirmam-se neutros e, desse modo, absolutamente verdadeiros, o que se justifica por uma concepção de ciência que recusa esse mesmo estatuto para os modos de produção de conhecimento não positivistas.

Importa-nos, portanto, a nocividade de um discurso de neutralidade, cada vez mais intenso no campo da educação, amparado na autoridade científica que passa a definir o que é normal ou patológico na vida dos humanos.

Caponi (2009, p. 535) nos diz que a anormalidade pode ser entendida como “uma variação biológica de valor negativo e, conseqüentemente, como algo que deve sofrer intervenção curativo-terapêutica”. A todo instante, os discursos que acusam a falência de uma dada autoridade moral direcionam-se a produção de sujeitos que se desviariam dos padrões de comportamento, gêneros e sexualidades e, por tal, tornam-se um perigo a uma suposta ordem natural de valor biológico que rege e organiza o social. Os anormais, “vidas que devem ser excluídas e evitadas com o objetivo de proteger a sociedade de uma progressiva, mas segura, degeneração” (Caponi, 2009, p. 544), são então perseguidos por ações que vislumbram, sob perspectivas de uma neutralidade pura e imaculada, como único meio de se apreender essa natureza, normalizá-los, resgatá-los da variação negativa em direção a um suposto ordenamento natural, de modo que esses pressupostos também são apresentados como única perspectiva possível para uma educação que transmita, conserve e perpetue uma dada condição de humanidade normalizada.

Propomo-nos, nesta arena, a um esforço de compreensão, a partir de alguns autores como Hannah Arendt, Vanessa Almeida, Michel Foucault, Marilena Chaui e Judith Butler, e, então, buscar outros modos de se afirmar a condição humana — não como essa essência natural, para a qual caberia a neutralidade do conhecimento e da ação, mas como inerente ao pertencimento no mundo, o qual só pode ser possível por meio da pluralidade e da liberdade, que justamente situam a esfera pública como necessariamente política, e a política como necessariamente pública. Nesse ensejo, vamos considerar que dessa pluralidade, inerente à política, participam concepções ideológicas que se colocam em disputa ou se aliam em prol da constituição de um comum. Ou da destituição do comum, privilegiando-se uma perspectiva única,

como padrão de normalidade. Por conseguinte, afirmamos que há perspectivas ideológicas de gênero diversas, inclusive essa que se afirma não ideológica, de acordo com a qual haveria uma natureza sexual binária, determinante dos papéis sociais feminino e masculino, argumento que se utiliza para a defesa de uma educação escolar supostamente neutra e apolítica. Embora esse argumento se apresente como científico, em oposição ao que denominaram ideologia de gênero, os discursos que o fundamentam são articulados por um combate aos referenciais de identidade de gênero, diversidade sexual e laicidade, como atentados morais ao cristianismo e à família nuclear cis-heterossexual e procriadora.

Dispomo-nos a indagar, nessa perspectiva de expurgação ao que se tem nominado como “ideologia de gênero”, como tem se propagado esse combate a uma ideia de educação ideológica agitado por discursos que se dizem defensores de uma educação neutra.¹ Compreendemos essa questão a partir de alguns aspectos em interlocução com essas autoras. Primordialmente, pelos modos como essa questão se coloca pela distinção moderna entre domínios público e privado, situando o pensamento ideológico no campo da opinião e da vida íntima, ao qual caberiam apenas uma educação familiar, de uma família nuclearizada e detentora das tradições a serem transmitidas para as novas gerações, de acordo com uma moral supostamente predominante na sociedade. Em segundo lugar, por uma concepção de formação humana direcionada aos comportamentos individuais, no âmbito privado, e à produção de riquezas, que se fundamenta por um reconhecimento de cidadania condicionada pelo trabalho ou pela posição no mercado de trabalho, no âmbito social, pela qual a educação formal teria como papel complementar a educação familiar/moral, por meio da aquisição de habilidades direcionadas a normalização de condutas em conformidade com a sociedade de massas.

Nesse modo de formação humana, os processos educacionais cumpririam funções adaptacionais, de ajustamento dos indivíduos, que devem aderir à massificação social uniformizando seus interesses em relações de dependência mútua, as quais se constituem como o propósito do convívio social, mediado pelas atividades do trabalho e pelo consumo, para a satisfação de necessidades da humanidade enquanto espécie. Nesse segundo ponto, acompanhando o

1 Um bom exemplo é o atual movimento em torno dos projetos de lei “escola sem partido” e “escola sem ideologia de gênero”.

pensamento arendtiano, a distinção fundamental é a que delimita liberdade e necessidade, considerando-se aqui, além dos domínios público e privado, o advento do social. De acordo com essa concepção de normalidade, das sociedades modernas, haveria um padrão educacional conforme os interesses sociais determinados naturalmente, pelo chamado ‘progresso da humanidade’. Assim, as questões ideológicas não teriam espaço nem mesmo no âmbito familiar, já que a conduta social seria condicionada por necessidades naturais da espécie, de tal forma que a única liberdade possível é a da individualidade, como expressão particular e íntima dos interesses e opiniões privados e normalizada por uma certa perspectiva do que seja inerente ao humano, como condição determinada biologicamente, universal. Finalmente, um terceiro ponto se constitui por uma segunda interrogação, sendo essa a respeito da responsabilidade que assumimos com o mundo comum, “aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” (Arendt, 2015, p. 68).

Os domínios público e privado na formação humana

A vida humana não é possível fora de um mundo que “testemunhe a presença de outros seres humanos” (Arendt, 2015, p. 27). Com essa afirmação, Arendt nos aponta que a ação humana depende da presença de outros. Dessa forma, compreende a tradução do *zōon politikōn* de Aristóteles como uma natureza social, visto que a palavra latina *societas* não teria equivalente na língua ou no pensamento gregos, indicando “uma aliança entre pessoas para um fim específico” (Arendt, 2015, p. 28), o que remonta a um significado originalmente político, pois não se refere a uma associação natural da espécie humana, limitada pela satisfação de necessidades da vida biológica, que seria obtida por meio do trabalho, isto é, na esfera privada da associação doméstica e da exploração de escravos. A organização entre os humanos, na antiguidade greco-romana, referia-se a uma outra ordem de existência, oposta à vida privada, cujo centro era a família, na qual situa-se tudo aquilo que é próprio, o *idion*. Essa outra esfera de existência e de associação é a do *bios politikos*, em que as atividades humanas se voltam ao *koinon*, o que é comum. Nesse domínio, duas atividades eram consideradas — a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*) —, sendo excluídas as atividades que visassem uma utilidade ou a satisfação de necessidades, o que ficava restrito ao domínio privado, portanto, à vida familiar (Arendt, 2015).

Segundo esse modo de organização, que está nas bases da formação humana ocidental, não é o social que se opõe ao privado, mas a esfera pública da ação política. Desse modo, como a política se volta a atividades que visam a constituição do comum, o trabalho não estaria entre essas atividades, por atender às necessidades privadas, ainda que sejam garantidas por alguma forma de associação. O trabalho, portanto, não era entendido como uma atividade individual, mas essa forma de associação não fazia parte da vida pública. No âmbito das necessidades restritas à esfera privada, o *paterfamilias* podia governar e dominar escravos, mulheres e crianças por meio de relações desiguais, sobre os quais exercia plenos poderes para ordenar e impor suas determinações, inclusive mediante o uso da violência. A associação, nesse domínio, era restrita às atividades de manutenção da vida diante de suas limitações biológicas, sendo uma obrigatoriedade, um dever do *paterfamilias*, ainda que por essas relações de subjugação, portanto, condicionada pela utilidade na satisfação das necessidades naturais desse agrupamento sob suas ordens, compreendidas tais necessidades como não humanas.

Satisfazer as necessidades, por meio dessa “comunidade natural” (Arendt, 2015, p. 37), era a condição para a liberdade da *pólis*. Condição essa restrita aos humanos não escravos e justificada pela divisão do trabalho que se baseava não tanto na propriedade do homem em relação aos demais, mas no fato de que a capacidade de suprir suas necessidades e, portanto, de possuir uma casa, como um espaço de governo, de dominação e de provimento, garantia-lhe a participação nos assuntos públicos. Por conseguinte, sua tarefa de domínio estava direcionada à manutenção individual, isto é, tendo por dever a capacidade de sustentar a si mesmo e, assim, prover aos seus, enquanto a tarefa da mulher era de preservar a sobrevivência e continuidade da espécie. Não havia, desse modo, uma condição diferenciada para as crianças, que ficavam sob os cuidados das mulheres, a não ser quando essas, ao tornarem-se homens, alcançassem a participação na vida pública destinada aos cidadãos

Não pretendemos reafirmar esse modo de organização como sustentáculo para a ação política ou para a constituição de um comum, ressaltando que o uso da força para domínio e exploração de outros bem como a violência, não se justificam pela satisfação de necessidades. Interessa-nos considerar que a violência é um ato pré-político e que emerge onde a esfera privada predomina, pois, nesse âmbito, pode haver cooperação, mas também concorrência para superar suas precariedades. Consideramos que a associação humana para esse fim, da superação de precariedades no âmbito privado, não se produz pelo bem comum,

tampouco viabiliza a pluralidade e a liberdade, visto que, pela sujeição às necessidades, compreendidas como particulares, as associações não se estabelecem por relações entre iguais, sendo atravessada por distinções de utilidade e, conforme a tradição patriarcal, de comando. Ao pensarmos nessas distinções entre esfera pública e privada, sendo a primeira o âmbito da pluralidade e da política e a segunda o âmbito da necessidade e do trabalho, como podemos compreender as noções de liberdade e de igualdade, sendo essas distinções sustentadas historicamente por uma divisão social em que, por muitos séculos, o domínio público era interdito a mulheres, crianças e escravos? Como pensar a formação humana a partir dessas concepções de política e de família?

Partimos da reflexão arendtiana, segundo a qual a igualdade era a condição para a liberdade, entendida como possível apenas entre os humanos, desde que não fossem escravos, já que esses eram dominados por outros humanos. Para que fosse livre, os humanos não seriam governantes nem governados entre seus pares, condição alcançada somente pelo ingresso no domínio público, e não no domínio do lar, onde nem mesmo o governante era considerado livre. No domínio público, por outro lado, a liberdade garantia aos cidadãos a possibilidade da ação humana, como construção de um comum, e do discurso, como expressão da pluralidade que constitui esse comum. Para pensarmos a formação no âmbito das famílias, porém, acesaremos outro debate, que é o da produção de discursos sobre a sexualidade.

Ao considerarmos as associações familiares e suas relações com as esferas pública e privada, acompanhando Foucault (1985), encontramos uma certa pedagogia do corpo, vinculada ao âmbito familiar, mas que, ao mesmo tempo, participava dessa ordem de distinções que constituía a cidadania da vida pública, na Antiguidade grega. Foucault nos aponta que, embora a ética cristã e a moral das sociedades modernas tenham consolidado um modelo de comportamento calcado na regulação da atividade sexual, especialmente pela prescrição moral e sanitária da abstinência e pela associação do prazer à morte e ao mal, recomendações semelhantes encontram-se presentes nos escritos gregos da Antiguidade. Trata-se de “conselhos de prudência e de economia no uso dos prazeres sexuais” (Foucault, 1985, p. 19), que são direcionados aos humanos livres, mas que incidem sobre esquemas de comportamento que atravessam todas as suas relações, com mulheres, escravos e escravas e outros humanos livres, mais jovens e mais velhos.

Essa conduta lhes conferia maior ou menor expressividade na vida pública, sendo os comportamentos de abstinência e de fidelidade conjugal valorizados como “manifestação de virtude, de firmeza da alma e de domínio de si” (Foucault, 1985, p. 20). Não eram condutas exigidas por leis, nem pelos costumes, mas eram louvadas e ensinadas por algumas correntes filosóficas. Aristóteles defendia ser “desonrosa” qualquer relação extraconjugal, e quanto às relações entre humanos, não eram concebidas como hoje compreendemos a homossexualidade, mas faziam parte dos processos de iniciação dos mais jovens na vida pública, ainda que a abstinência e a virilidade fossem as condutas esperadas tanto para os mestres quanto para os jovens. Eram consideradas aviltantes todas as formas de passividade e de afeminação na conduta sexual entre homens, já que marcariam posições desiguais de dominação e de subjugação.

Desse modo, a tradição de formação humana que foi constituída pelas traduções do pensamento greco-romano, atravessando a moral cristã medieval e a civilização moderna, tem por centralidade prescrições de conduta voltadas para a honra dos homens, seja pelas práticas de si, que visavam o domínio da servidão do corpo, pela temperança como liberdade (Foucault, 1985, p. 74), seja pela renúncia ascética e códigos morais do cristianismo, que não seriam compreendidas como progresso necessário a partir da ética grega, tampouco seriam descontinuidades dessa concepção. A temperança, como virtude para a vida na *pólis*, é uma “virtude de homem”.

O domínio de si é uma maneira de ser homem em relação a si próprio, isto é, comandar o que deve ser comandado, obrigar à obediência o que não é capaz de se dirigir por si só, impor os princípios da razão ao que desses princípios é desprovido; em suma, é uma maneira de ser ativo em relação ao que, por natureza, é passivo e que deve permanecê-lo. Nessa moral de homens feita para os homens, a elaboração de si como sujeito moral consiste em instaurar de si para consigo uma estrutura de virilidade: é sendo homem em relação a si que se poderá controlar e dominar a atividade de homem que se exerce face aos outros na prática sexual. Na justa agonística consigo mesmo e na luta para dominar os desejos, é necessário encaminhar-se para o ponto em que a relação consigo tornar-se isomorfa à relação de dominação, de hierarquia e de autoridade que, na condição de homem, e de homem livre, pretende-se estabelecer com os subordinados [...] (Foucault, 1985, p. 77).

Percorrendo e elaborando uma história da sexualidade, Foucault (1985) afirma que é essa “verdade sobre o sexo”, colocada em discurso a partir do fim do século XVI, constitutiva de sujeitos que devem se dizer a si mesmos, como nas práticas confessionais, não mais pelo domínio da temperança e pela ascensão à liberdade, mas por um “interesse público” pela intimidade, como forma de administrar e de gerir os corpos — “inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (Foucault, 2012, p. 31). Quando a conduta sexual deixa de ser observada como prática de si, embora a honra dos homens ainda esteja em questão, são os comportamentos das mulheres e das crianças que se tornam os principais alvos das prescrições. Por conseguinte, além das exortações à boa conduta doméstica, ligada ao casamento e ao cuidado com os filhos, para as mulheres, a educação escolar, no decorrer do século XVIII, passa a ocupar-se cada vez mais de preceitos, advertências, formas de organização espacial e institucional que regulam e disciplinam o sexo dos alunos.

Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta permanentemente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. [...] tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente. Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral – um problema público (Foucault, 2012, p. 34).

A interlocução com Foucault, que nos apresenta a sexualidade e a disciplina dos corpos como dispositivos fundamentais para a constituição da educação moderna, pela análise da instituição escolar, mas também pela incidência da administração pública sobre as famílias, leva-nos pensar como esses mecanis-

mos de interdição sempre estiveram presentes nos equipamentos escolares e nos discursos sobre a educação. Foucault (2012) nos afirma, porém, que esse aparato repressivo fez proliferar a colocação em discurso do sexo, o que hoje compreendemos como sexualidade, e que essa proliferação discursiva, moralizante, disciplinante e prescritiva, encontrou suporte numa suposta neutralidade científica, pelos saberes biomédicos e pela estatística, que fundamentaram o higienismo e a economia política na gestão das populações.

A esse respeito, Butler (2015) nos convoca a compreender que esse controle sobre os corpos e que essa pedagogia do binarismo de gênero, engendrados com o sujeito moderno, são inerentes ao processo de naturalização do discurso científico sobre o sexo, por meio da concepção de normalidade de uma certa “natureza sexuada”, ainda que se faça a distinção dessa natureza com a construção cultural dos gêneros. A autora nos apresenta a crítica a esse sistema discursivo, de normalização, colocando em questão, justamente, a neutralidade atribuída à concepção de sexo e, posteriormente, à sua distinção quanto ao gênero, como segue:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual age a cultura* (Butler, 2015, p. 27).

Nesse sentido, podemos compreender que os discursos da neutralidade, no campo da educação, fundamentados pela execração de uma suposta ideologia de gênero, intentam reforçar uma concepção normalizadora dos sujeitos, por meio da naturalização de uma pedagogia do sexo e do gênero, que foi produzida politicamente para engendrar o próprio discurso que a sustenta, o de uma neutralidade na condição humana.

Política e ideologia na educação: a pretensa neutralidade da mobilidade social

A respeito da diluição das esferas pública e privada, considerando o dispositivo da sexualidade, Foucault vai tratar do disciplinamento dos corpos como “procedimentos de gestão” que visavam uma “maioria ordenada das forças coletivas e individuais” (Foucault, 2012, p. 31). Desse modo, a potência dos Estados modernos passa a ser determinada pela regulação de cada um dos seus membros, não apenas pelas leis e normas instituídas, mas nos seus processos vitais, compreendidos, em somatório ou desvio, como variáveis de uma população.

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da “população”, como problema econômico e político: população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe. Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um “povo”, porém com uma “população”, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de *habitat*. Todas essas variáveis situam-se no ponto de intersecção entre os movimentos próprios à vida e os efeitos particulares das instituições [...] (Foucault, 2012, p. 31).

A concepção de natureza e, especialmente, de natureza humana, que constituem o entendimento da modernidade sobre a condição humana, engendra-se ao mesmo tempo em que o dispositivo da sexualidade emerge como fundamental a uma pedagogia sobre os corpos, associada às noções de normalidade e de população. Consideramos ainda que essas concepções se associam a uma perspectiva de neutralidade que produz práticas normalizadoras e prescritivas para o âmbito familiar e para a educação escolar das crianças, que sempre estiveram imbricadas com o controle dos corpos pela regulação do gênero como tradução do binarismo dos sexos. Além disso, essas regulações e distinções tornaram-se possíveis pelo advento de uma individualidade moderna que se constitui pelo inchaço da vida privada como esfera da ação humana e pelo desinvestimento da esfera pública como dimensão política, voltada à sobrevivência e à produtividade do trabalho.

Em meio a esses processos históricos, emerge, a partir do século XIX, o conceito de ideologia. Os ideólogos franceses que cunharam o termo pretendiam constituir uma ciência das ideias, compreendidas como “fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente” (Chauí, 1984, p. 23). Vinculados à ciência experimental, propunham uma pedagogia e uma moral fundamentadas no ensino de ciências físicas e químicas, contrapondo-se à educação religiosa e à metafísica. Inicialmente partidários de Napoleão Bonaparte, quando passaram a ser seus opositores, apesar de se considerarem materialistas, foram alcunhados como “metafísicos”:

O sentido pejorativo dos termos “ideologia” e “ideólogos” veio de uma declaração de Napoleão que, num discurso ao Conselho de Estado em 1812, declarou: “Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história” (Chauí, 1984, p. 24).

De acordo com Chauí (1984), Marx irá considerar, assim como Napoleão, que a ideologia se constitui pela inversão de relações entre as ideias e o real. A autora também aborda as concepções positivistas de ideologia em Comte e Durkheim, considerando que o primeiro autor afirma um sentido próximo ao original dos primeiros ideólogos franceses, somando-se a um outro significado, como “conjunto de ideias de uma época” (Chauí, 1984, p. 26), enquanto para Durkheim, ao tomar “o fato social como coisa”, a ideologia será “um resto, uma sobra de ideias antigas, pré-científicas” (Chauí, 1984, p. 29-30).

Nesse esforço de compreensão a que nos dispomos, buscando analisar a suposta polarização entre ideologia e neutralidade na educação, é surpreendente como os argumentos contra a ideologia nas escolas parecem se aproximar da perspectiva marxista sobre ideologia. De acordo com Comte, o progresso do espírito humano leva a fases sucessivas de ideologias, isto é, de conjuntos de ideias que explicam a realidade. A fase mais evoluída seria a científica, que encontraria leis gerais para os fenômenos naturais e humanos. A fase mais rudimentar seria a fetichista ou teológica. Na fase científica, ou positiva, a ideologia não deixaria de existir, ainda que compreendida como neutra e objetiva, tomando-se os fundamentos científicos para orientação moral e política dos indivíduos e das associações humanas: “sendo o conhecimento científico das

leis necessárias do real e sendo o corretivo das ideias comuns de uma sociedade, a ideologia, enquanto teoria, passa a ter um papel de comando sobre a prática dos homens” (Chauí, 1984, p. 27).

De nossa parte, é a compreensão a que chegamos, afirmando que:

[...] a ideologia não é sinônimo de subjetividade oposta à objetividade, que não é pré-conceito nem pré-noção, mas que é um “fato” social justamente porque é *produzida* pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de ideias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira da produção das ideias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais (Chauí, 1984, p. 31).

Ao intencionarmos práticas educacionais que se voltem ao “interesse público”, não como somatório de necessidades privadas, mas como produção de comum, a neutralidade não poderá ser o parâmetro fundamental, tampouco absoluto, para determinar conteúdos e processos de aprendizagem na educação escolar nem para determinar condutas morais universais na educação familiar. Educadores e cuidadores deverão assumir, em sua pluralidade de ideias e de tradições, a responsabilidade pelo mundo comum que herdamos e que legamos às novas gerações.

Que responsabilidades assumimos com o mundo comum?

Retomemos nosso argumento: a nocividade de um discurso de neutralidade no campo da educação e da formação humana que se pretende como a mais absoluta verdade amparando-se na autoridade científica e num certo conservadorismo de base religiosa. Tal direção de análise, como já indicamos, considera que toda expressão ou característica humana devem ser definidas por padrões de normalidade, em oposição à aberração, ao desvio, à monstruosidade. Isso merece análise de forma a desnaturalizar afirmações com caráter de verdade que buscam padronizar um modo específico de subjetivação, pautado num metro padrão que pretende uniformizar os sujeitos e realidades.

Na direção de nossas preocupações, encontramos em Hannah Arendt contribuições importantes. A autora considera que a tarefa da educação é pré-política, já que não se estabelece entre iguais. Refere-se a esse espaço educacional

em relação à formação das crianças, sendo uma interposição entre a família, como âmbito privado, e o mundo, como esfera pública, cabendo aos adultos a responsabilidade por esse processo como meio de propiciar às novas gerações condições para a experiência pública, favorecendo o pertencimento não apenas pela transmissão ou mediação diante das tradições que os precedem, mas principalmente pela preservação e constituição de um mundo comum que desejem habitar. Essa tarefa, portanto, não deve estar restrita à preparação para um mercado de trabalho, ao qual importa apenas o desenvolvimento de competências e habilidades que qualifiquem os indivíduos para atividades que visem satisfação de necessidades vitais por meio do trabalho e do consumo.

De acordo com o pensamento arendtiano, a tarefa da educação é fundamentalmente de mediar a transição da criança desse âmbito privado e familiar, da satisfação de necessidades, para a condição de responsabilidade com o mundo comum. Essa é uma tarefa ético-política, portanto, na qual educadores não podem prescindir da sua autoridade, sendo esta fundada não pelo disciplinamento e obediência, mas pela responsabilidade de transmissão do legado de um mundo comum que é pré-existente, assim como do cuidado e das ações para que esse mundo perdure, o que implica um pertencimento não por uma conservação absoluta e moralizadora, mas pela deliberação constante do que deve ser preservado e do que deve ser transformado para que a pluralidade e a liberdade mantenham-se como bases e como horizontes de um bem comum. Essa renovação de um mundo comum, para o qual a liberdade é potencial de iniciar algo novo, é a tarefa da educação que nos importa afirmar, como acolhimento à natalidade no mundo, possibilitando aos mais novos as condições para que se apropriem desse mundo e venham a responsabilizar-se por ele a partir da “conquista de si como sujeito” (Almeida, 2011, p. 12).

Frente a essas proposições, faz-se necessário questionar como é possível a constituição de um mundo comum no qual se tenha espaço para a pluralidade e para a liberdade, diante das tendências totalitárias das sociedades modernas. De acordo com Almeida (2011), essas possibilidades advêm do *amor mundi*, acompanhando o pensamento arendtiano, apresentando-nos as seguintes indagações:

O que vem a ser esse *amor mundi*? Qual é o *mundo* a ser amado e o que podemos entender por *amor*? Qual é o significado do amor ao mundo *para nós*, se o lugar em que vivemos não é da forma como o desejamos? Em que medida nossa relação com o mundo é relevante para

a ação educativa? Que tipo de vínculo com o espaço comum as instituições educacionais podem favorecer? Como encorajar os alunos a não procurar se livrar do mundo, mas a realizar seu potencial liberdade *nele*? (Almeida, 2011, p. 14).

Nesse sentido, compreende-se que os problemas que se colocam para a educação devem ser pensados como questões críticas de toda a sociedade humana moderna. Os efeitos nas práticas educacionais fazem-se notar especialmente pelo direcionamento da formação humana para o utilitarismo e para necessidades vitais ou necessidades de consumo que se sobrepõem a essas. A proposta arendtiana nos posiciona, porém, em outra direção, afirmando a natalidade como essência da educação.

A existência dos seres humanos se estende entre nascimento e morte. Nesse lapso de tempo se desenrola a história de cada um, que, comparada à natureza ou ao mundo humano, é curta e fugaz. Ela, porém, se insere numa história mais abrangente, na qual as muitas histórias singulares se entrelaçam, em razão do aparecimento constante de novos atores, num tecido em contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele (Almeida, 2011, p. 21).

A natalidade não se refere ao fenômeno biológico do nascimento, à reprodução da espécie como transmissão genética, mas a “um espaço construído pelo trabalho e constituído pela ação” dos seres humanos, garantindo uma duração para além dos ciclos de vida e morte da natureza — “em que tudo aparece e desaparece”, sem cessar (Almeida, 2011, p. 21). Essa duração constitui a mundanidade, pela qual a existência humana rompe com os limites do processo vital, suprido pelo trabalho, por meio da fabricação, atividade humana que constrói um mundo de artefatos e espaços não restritos ao consumo imediato, voltados à estabilidade e durabilidade de um lar para o ser humano que não se possui por natureza. A formação humana como a conhecemos nos aparelhos educacionais não somente opera pelo desenvolvimento de aptidões para o trabalho, como também pode desfavorecer a capacidade de fabricação e de ação no mundo, ao obliterar o exercício ético e político pela exponenciação das necessidades vitais promovida por uma cultura de consumo.

Para saciar a fome, por exemplo, produzimos alimentos que, em seguida, consumimos. Esse ciclo de produção e consumo, originariamente ligado aos processos biológicos, na modernidade extrapola cada vez mais a satisfação das necessidades meramente biológicas e se estende a outras dimensões. Não consumimos apenas alimentos, mas estilos de vida, produtos “culturais”, emoções, imagens (Almeida, 2011, p. 22).

Para superar essa concepção educacional, para além da formação utilitarista e consumista para o trabalho e para a satisfação das necessidades individuais, a mundanidade também deve ser construída pela capacidade de ação, atividade essa que permite a criação de um mundo comum, mediante a condição humana da pluralidade. Desse modo, considerar os efeitos das ideologias ganha relevância tendo em vista os efeitos das experiências totalitárias, que tiveram por base as concepções nacional-socialistas, sobre essas condições humanas da vida, da mundanidade e da pluralidade.

A partir de Arendt (2015) em suas discussões sobre o totalitarismo, os seres humanos são reduzidos a um único processo natural, pelo qual as raças inferiores deveriam ser extintas, não havendo possibilidade de autoria humana nesse curso. Nesse sentido, as ideologias advindas do totalitarismo moderno seriam essas que, por se sustentarem como absolutas, fundamentam-se em discursos da neutralidade de uma verdade única, com respaldo de uma perspectiva cientificista normalizadora e objetivista. Nesse bojo, constituem-se as perspectivas ideológicas que apontam as questões de gênero como doutrinatoras, pelo discurso de uma normalidade naturalizada pelos sexos biológicos binários, que defendem como neutro.

Para a concepção de um mundo comum, todavia, só existe realidade a partir de percepções compartilhadas, isto é, pela comunicação entre pessoas, de forma que a diversidade de pontos de vista é inerente à constituição objetiva do comum, por meio das expressões subjetivas, mas também do reconhecimento dessas. Nesse sentido, Butler (2018) considera que há uma condição politicamente induzida de precariedade para as minorias sexuais e de gênero, que estão mais expostas ao risco de violências, pela patologização das suas performatividades de gênero (Butler, 2018), isto é, pelos modos como a enunciação do gênero dá existência e produz efeitos de corporificação, que não apenas expressam as normas e expectativas transmitidas, mas que em todo

caso, “na verdade, o gênero pode ser uma representação na qual errar o alvo seja uma característica definidora” (Butler, 2018, p. 37). As performatividades de gênero não inteligíveis pelo sistema binário normalizador estão sujeitas a essa precariedade que está vinculada, sobretudo, a uma condição de aniquilamento na esfera pública, de degradação do apoio social e, portanto, de interdição à ação política, pelo não reconhecimento.

A questão do reconhecimento é importante porque se dizemos acreditar que todos os sujeitos humanos merecem igual reconhecimento, presumimos que todos os sujeitos humanos são igualmente reconhecíveis. Mas e se o campo altamente regulado da aparência não admite todo mundo, demarcando zonas onde se espera que muitos não apareçam ou que sejam proibidos de fazê-lo? [...] Na realidade, a demanda compulsória por aparecer de um modo em vez de outro funciona como uma condição para aparecer por si só. [...] Quais humanos contam como humanos? Quais humanos são dignos de reconhecimento na esfera do aparecimento, e quais não são? [...] O próprio fato de que posso perguntar quais humanos são reconhecidos como humanos e quais não são significa que existe um campo distinto do humano que permanece irreconhecível, de acordo com as normas dominantes, mas que é obviamente reconhecível dentro do campo epistêmico aberto pelas formas contra-hegemônicas de conhecimento (Butler, 2018, p. 42-43).

A neutralidade padronizadora para a condição humana, portanto, é uma forma de violência, pela qual aniquilam-se, ideologicamente, determinadas expressões humanas, primeiramente pelo desaparecimento da esfera pública, mas incidindo sobre os corpos que serão mais ou menos reconhecíveis como humanos a depender do seu enquadramento às normas dominantes, entre essas, a normalidade do binarismo de gênero e da heterossexualidade compulsória.

A defesa por uma educação neutra apresenta nitidamente pontos de vista ideológicos e morais, porém são abordados como se fossem padrões naturais a seguir, sendo essa uma natureza superior adquirida pela evolução biológica e pelo progresso da espécie humana. Ao defendermos que as ideologias não devem ser excluídas do processo educacional, não estamos nos referindo às opiniões moralizadoras, mas sim considerando que os debates ideológicos

sejam evidenciados, à medida que estão presentes nas relações humanas, e a partir da diversidade de perspectivas que constituem o mundo comum.

Acompanhamos a crítica de Ralph Ellison exposta por Vanessa Sievers de Almeida (2011), quanto à noção de vulnerabilidade das crianças que Arendt defende, ao afirmar que as crianças não podem ser expostas aos conflitos políticos. Acreditamos ser tarefa da educação, no preparo ou iniciação para o mundo comum, com a pluralidade que lhe é inerente, apresentar às crianças a diversidade de perspectivas e as desigualdades nas quais estamos imersos. Concordamos, porém, que a responsabilidade por esses conflitos não deve ser transmitida às crianças sem que antes tenham condições de assumir a tarefa de agir no mundo e de fabricar e construir um mundo comum (Almeida, 2011). Arendt aceita essas críticas e reposiciona suas considerações sobre a educação:

Embora a própria educação não deva instrumentalizar as crianças com fins políticos, não se trata evidentemente de um espaço livre da política. Em seu artigo sobre Little Rock, Arendt diagnostica a sobreposição de diversos âmbitos na esfera educacional; não obstante tropeça, nesse caso, na rigidez das suas próprias categorias. Em “A crise na educação”, a autora continua afirmando a localização ambígua da educação. Ela, porém, não mais aborda o aspecto social da educação – este sequer é mencionado. Em vez disso, o preparo para adentrar na esfera pública ganha uma relevância anteriormente negada. O ponto central, porém, das “Reflexões sobre Little Rock”, o dever de proteger as crianças, permanece como um dos eixos do seu conceito de educação (Almeida, 2011, p. 37).

A partir de Almeida (2011), percebemos que há uma questão quanto ao papel de proteção das crianças pela educação, quando se coloca o problema das disputas político-ideológicas na tarefa educacional, uma vez que, como problematizou a autora, a educação não deveria instrumentalizar as crianças com fins políticos, mas sim prepará-las para adentrar na esfera pública, o que confere o caráter político da educação, sem, contudo, direcionar responsabilidades às crianças das quais os educadores não podem se eximir.

Quanto a essa questão, é necessário considerar a função mediadora de educadores. É preciso considerar, primordialmente, que não se pode delegar às crianças a responsabilidade pela convivência entre seus pares, como simulação da vida pública. A tarefa educacional é política, já que assume um

“compromisso público”, que é o de acolhimento ao mundo comum, mas também porque os conteúdos a serem transmitidos, bem como a qualidade da educação, são assuntos públicos, visto que se voltam para e emergem deste mundo comum. Ao apresentar o mundo aos mais jovens, o educador assume sua responsabilidade por esse mundo e, dessa forma, coloca-se diante deles a partir de um lugar no qual toma parte, um lugar de pertencimento. Não se pode excluir essa posição da tarefa educacional à custa de, nesse processo, perder-se também o seu papel de autoridade, isto é, de transmissão de um legado e do cuidado com esse legado, ao qual pertence e contribui para a sua constituição.

O educador é, portanto, um representante deste mundo, autorizado, dessa forma, a introduzir os mais novos neste espaço do comum. Sua autoridade não é pessoal, assim como a sua mediação não se faz por um interesse privado, mas sim tem origem “nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele representa” (Almeida, 2011, p. 39). Importante ressaltar, quanto a essa autoridade, que não se baseia em um status definitivo, limitando-se ao processo de apresentação de práticas, conhecimentos e princípios visando a apropriação das crianças por esse espaço comum, o que é uma condição temporária de desigualdade que, na juventude, deixa de ser determinada pela diferença etária, assim como não deixa de compreender que há uma visão de mundo da perspectiva das crianças, a qual cabe aos educadores acolher.

Considerações finais

Afirmar o papel da autoridade na educação de forma alguma contrapõe-se a uma educação democrática ou a uma formação humana para o exercício da liberdade. A crítica arendtiana volta-se à supervalorização dos “saberes pela prática”, que se orientam pelo utilitarismo de uma educação direcionada à inserção na divisão social do trabalho. Essa concepção educacional depreciou a função da autoridade, considerando-se que uma educação democrática deveria propiciar a autonomia no processo de aprendizagem. Contudo, ao invés de liberdade, essa autonomia tem por efeito, ou até por intencionalidade, proteger e afastar as crianças das relações com adultos, transferindo a responsabilidade pelo mundo e no mundo diretamente para as novas gerações, restando aos educadores o papel da transmissão de conteúdos, quanto aos quais as crianças não são preparadas para construir juízos e muito menos

para debatê-los coletivamente, podendo apenas reproduzi-los ou recusá-los a partir de suas idiossincrasias.

De acordo com Arendt, essa situação na esfera educacional está intrinsecamente relacionada à ausência de autoridade no âmbito político. Em seu ensaio sobre o tema em *Entre o passado e o futuro*, ela explica que a autoridade *desapareceu* do mundo moderno e que a perda se manifesta no fato de que “não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos” (Arendt, 1990, p. 127). Durante séculos a tríade autoridade-religião-tradição tinha oferecido critérios últimos aos homens, nos quais podiam se apoiar para formar julgamentos sobre o mundo e aquilo que nele se passava. A modernidade questiona o que anteriormente era sagrado e, no entanto, não estabelece nada em seu lugar. Desse modo, deixou de existir uma medida que fosse válida por si mesma e aceita por todos. Quando não há mais nada tido como intocável, quando tudo pode ser questionado e precisa de justificação, a autoridade perde o seu fundamento (Almeida, 2011, p. 41).

Arendt propõe que a autoridade seja assegurada pelo “testemunho da fundação”, isto é, pelo reconhecimento da legitimidade de uma tradição, como um olhar para o passado, como um tempo que não pode mais ser tocado pela ação humana, que por isso deve ser relatado, mas também interpretado de geração a geração. A liberdade não se perde nesse processo, já que iniciar algo novo não é um evento fora do mundo. A ação livre só pode realizar uma nova fundação em processos revolucionários, o que não parece ser o caso da estrutura educacional de escolarização ou da instituição familiar como conhecemos hoje. Além disso, a isenção da autoridade dos adultos nos processos educacionais insere-se num contexto mais amplo de declínio da autoridade política e de desresponsabilização geral pelo mundo. Por carência de uma ética em que se apoiar ou por não pertencimento ao mundo comum, tudo que os adultos conseguem transmitir aos mais novos é uma preocupação exacerbada com as satisfações imediatas e individuais, isto é, com uma urgência do presente, a partir de interesses privados, como um tempo não herdado, sempre por se iniciar.

Não se trata de um presente da imanência, que se atualiza pela materialidade histórica, mas de um agora sem referências, sem a dimensão do passado

que poderia lhe oferecer um suporte para assumir o futuro. Desse modo, o educador se restringe a um “suporte técnico”, como discute Almeida (2011, p. 43), sendo avaliado por sua utilidade e eficiência, podendo ser substituído por qualquer outro suporte pelo qual se possa acessar as mesmas informações, como os aplicativos e redes sociais das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nesse caso, o passado enquanto fonte da autoridade deixa de desempenhar um papel na educação. O olhar dirige-se exclusivamente para o futuro, o qual, porém, não é mais o tempo de transformação do mundo, mas se dissolve no eterno fluxo da vida e na constante preocupação com a organização e as melhores tecnologias para satisfazer suas exigências. Se a educação deixa de se preocupar com as heranças do passado, os novos também não poderão cuidar do mundo futuro. Com a perda do legado, resta apenas a subjugação às necessidades incessantes. ‘Sem tradição [...] parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem’ (Almeida, 2011, p. 43-44).

Embora uma educação tradicional seja termo referido a práticas pedagógicas específicas, relacionadas a métodos e condutas de educadores, referimo-nos à tradição como algo a ser ensinado, esse legado a ser entregue, o que não se limita a certas metodologias em oposição a outras. Do mesmo modo, as metodologias que se voltam ao protagonismo e à autonomia dos alunos nos processos de aprendizagem e nas práticas de ensino não garantem a promoção de liberdade tampouco a igualdade entre pares. Compreendemos que a tarefa ético-política da educação, como mediadora para um mundo comum em sua pluralidade, é que nos orienta para práticas educacionais de liberdade, entre as quais se inserem aquelas que possibilitam o cuidado e a responsabilidade com o mundo para além de nossa duração.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hanna Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDDT, Hanna. **Origens do Totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ARENDR, Hanna. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAPONI, S. Biopolítica e medicalização dos anormais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 529-549, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/xHyxtGjNn96bkkSJFbBxGCC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 fev. 2025.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

6

Grupo de Pesquisa e Projeto Base “Federalismo e Políticas Educacionais”: 10 anos de memória, trajetória e identidade

Gilda Cardoso de Araujo
Lorrainy Ferrari
Rosenery Pimentel do Nascimento
DOI: 10.52695/978-65-5456-118-1.6

De fato, memória e identidade se entrecruzam indissociáveis, se reforçam mutuamente desde o momento de sua emergência até sua inevitável dissolução. Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente.

(Joël Candau em *Memória e Identidade*, 2021, p. 11).

Por onde começa...

Este capítulo objetiva resgatar a memória e a identidade do Grupo de Pesquisa e do Projeto Base, “Federalismo e Políticas Educacionais”, apresentando sua trajetória e parte da produção sobre a temática até o ano de 2024. O Grupo se constituiu no contexto do neodesenvolvimentismo dos governos petistas (Singer, 2012) e este capítulo está sendo finalizado no mês de outubro de 2021, quando foi anunciado o corte de R\$ 600 milhões de recursos de pesquisa da pasta de ciência, tecnologia e inovação, o que nos motivou a realizar um

exercício de análise de conjuntura entrelaçada à trajetória dos pesquisadores/as e do grupo, bem como os pressupostos teórico-metodológicos basilares com os quais temos trabalhado, a fim de resistir ao projeto de tornar a produção de ciência e de políticas públicas objetos arqueológicos, tamanha a sanha de destruição do governo Bolsonaro (Agência Câmara de Notícias, 2021).

A gênese formal do Grupo e do Projeto Base¹ é datada de 2015, a partir do processo de envolvimento em grupo de estudos, bem como de orientação de pesquisas e durante as disciplinas que abordavam a temática, desenvolvidas na antiga linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

O Projeto Base demarca os pressupostos de atuação do Grupo de Pesquisa, cujo objetivo é analisar as relações entre a organização do Estado em diferentes contextos federativos e as políticas educacionais quanto à garantia e efetividade do direito à educação, além de servir de referência para o desenvolvimento de orientações, artigos científicos, trabalhos e pesquisas cujo enfoque é a relação federativa na educação.

O federalismo é um tema que tem se destacado nos debates educacionais, fundamentado pelas demandas que envolvem a organização da educação e a definição de políticas educacionais que incidem sob essa ótica. A criação do grupo, bem como a escrita do Projeto Base, relaciona-se diretamente com dois aspectos: a demanda social e acadêmica de aprofundamento da temática e a partir da formação da coordenadora do grupo, Gilda Cardoso de Araujo.

Durante seu doutoramento realizado na Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação do Professor Romualdo Luiz Portela de Oliveira, foi escrita a tese *Município, federação e educação: história e instituições políticas no Brasil*, defendida e aprovada no ano de 2005 (Araujo, 2005). Posteriormente, no ano de 2013, a tese foi publicada no formato de livro com o título *Políticas Educacionais e Estado Federativo*, pela Editora Appris (Araujo, 2013b).

Nesse sentido, a partir dos estudos da coordenadora e da demanda pelo debate qualificado a respeito do federalismo, o Grupo de Pesquisa se consolidou

1 Conforme Resolução nº 21/2013 - Cepe/Ufes, Projetos Base são aqueles que definem a atuação do pesquisador/a em seu grupo de pesquisa, sem vigência definida, podendo estar vinculados às atividades do pesquisador/a junto a um programa de pós-graduação, incluindo a formação dos/as estudantes de doutorado, mestrado e de iniciação científica.

no campo das políticas educacionais e se mantém com atuação ativa na produção e disseminação de conhecimento.

Trajetoária e memória

Durante a elaboração e defesa da tese (2003 a 2005) da coordenadora, eram os primeiros anos do mandato do Partido dos Trabalhadores (PT) na Presidência da República, marcado por grande instabilidade no Ministério da Educação (MEC)² — que só findou em meados de 2005 a pouco mais de um ano antes das eleições de 2006.

Os destaques da atuação do MEC nos anos de 2005 e 2006 foram: a) a política de expansão do Ensino Superior por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB); b) as negociações para aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e; c) implementação de programas de formação continuada de professores/as, como o Escola de Gestores (MEC, 2005).

Com o início do segundo mandato do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva e a continuidade no cargo do Ministro Fernando Haddad, a relação entre os entes federados para oferta da Educação Básica se delineou de forma peculiar, uma vez que a ação e a relação das políticas, programas e projetos do Governo Federal com e para os entes subnacionais passou a ser diretamente com os 5.700 municípios brasileiros, sem a intermediação dos estados. De modo que havia municípios nos estados, mas não havia coordenação federativa nessa esfera administrativa.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, traduz esse modelo de relação intergovernamental para a educação, pois a ação da União, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), era indutora (embora muitos considerem uma ação de coordenação), na medida em que os municípios, por meio dos convênios de cooperação, tinham que cumprir metas estabelecidas para receber auxílio da União. Além disso, a elaboração do PDE se deu por uma coalizão de forças e interesses do MEC com um

2 Nesse período, houve três gestões do MEC: Cristovam Buarque (2003-2004), Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2012).

grupo empresarial com interesses na educação, Todos Pela Educação (TPE), criado um ano antes.³

Ainda que esse modelo fosse o hegemônico, do ponto de vista das relações intergovernamentais, e ainda que, logo em seguida, no ano de 2008, houvesse a realização da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) com objetivo de dar mais organicidade às ações nos três níveis de governo, não houve o estabelecimento de uma relação direta e linear entre as questões relativas à oferta educacional no território nacional e à forma de organização do Estado brasileiro: a federativa.

Essa organicidade seria assinalada um ano depois pelo mais importante instrumento legislativo em termos de desafio para as concepções e implementações de políticas que incidisse no federalismo educacional quanto à oferta, à permanência e à qualidade: a Emenda Constitucional (EC) 59/2009 que modificou a redação do caput do art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Assim, a EC ensejou a realização de uma conferência que abarcasse não só a Educação Básica, como fora a Coneb, mas toda a educação. E mais que isso, que ensejasse a elaboração de um plano articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE).

É importante ressaltar que a intensificação dos debates e das atividades em torno da relação entre federalismo e políticas educacionais se deu no contexto do debate da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010, que teve como proposta se constituir como um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional.

O tema da Conae de 2010, definido por sua Comissão Organizadora Nacional, foi emblemático quanto à necessidade de se discutir as relações intergovernamentais para a oferta educacional no país e colocou em evidência a necessidade de adensamento político e conceitual sobre a temática do federalismo educacional: *Construindo um Sistema Nacional Articulado de*

3 O TPE se configura como uma organização da sociedade civil que reúne grandes grupos empresariais como Grupo Gerdau (Presidência), Instituto Itaú, Fundação Bradesco, Itaú Social, Santander, Fundação Lemann, Instituto Natura, entre outros. Esse ator surgiu com o propósito de contribuir para que até 2022 o país conseguisse assegurar a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade, conforme o site oficial (Todos Pela Educação, [s. d.]).

Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Admite-se e explicita-se, então, a necessidade de constituição do SNE e ainda há um reforço, tomado por muitos como redundância, de afirmar que o sistema seja "articulado".

Com massiva participação popular, a Conae evidenciou a questão dos desequilíbrios federativos na educação, fundamentalmente a fragilidade dos municípios quanto à oferta educacional, não apenas quanto à questão dos recursos financeiros, mas também quanto à diminuta capacidade técnica e institucional de muitos deles. Diante desse quadro, ganhou destaque a necessidade de debates e proposições em torno de formas de colaboração e normas de cooperação que pudessem articular um SNE em que a União tivesse um papel decisivo para a equalização da oferta educacional.

Ao final do ano de 2010, e afirmando ter tomado como base o Documento Final da Conae, o Executivo enviou para a Câmara Federal a primeira versão do Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação (PNE), PL 8.035/2010. Foram várias as críticas ao projeto, uma vez que ele se distanciava das deliberações da Conae registradas em seu Documento Final. Das críticas, ressaltamos as relativas à ausência de diagnóstico em cada uma das metas e às relativas à indefinição do instituto jurídico do Regime de Colaboração.

A questão das relações intergovernamentais e os desequilíbrios federativos também foi alvo da atenção de grupos empresariais com interesses na educação, desde, pelo menos, o contexto de apresentação do PDE. O grupo buscou espaços de lobby junto ao Executivo e ao Legislativo para fazer valer sua concepção peculiar de colaboração e cooperação federativa de modo a garantir seu protagonismo na definição do papel do Estado quanto à oferta educacional e, sobretudo, de modo a garantir acesso aos fundos públicos.

Nesse cenário,

Em 30 de agosto de 2011, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou Parecer, de número 9, "[...] sobre proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação". Posteriormente, em 23 de janeiro de 2012, a Resolução n. 1 regulamentou a proposta do Parecer, dispondo sobre a "[...] implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação

(ADE), como instrumento para a melhoria da qualidade social da educação” (Araujo, 2012b, p. 516).

A aprovação dessas normativas tem estreita relação com a influência do TPE na implementação dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), que estava sendo proposto e conduzido desde 2008 (Araujo, 2012b).⁴ Para o TPE, a questão dos desequilíbrios regionais e das relações intergovernamentais deveria ser tomada como questões de matriz empresarial e, dessa forma, evidenciava a relação entre a concepção de ADE e a concepção de Arranjos Produtivos Locais. A crítica mais contundente feita à época era a que denunciava a natureza empresarial que despolitizava o debate sobre a necessidade de regulamentação do Regime de Colaboração, esvaziava o conceito de pactuação e colaboração entre os entes federativos e ignorava a problemática da dinâmica federativa quanto à oferta da escolarização obrigatória.

A defesa dessa matriz por esse grupo de empresários não se constituiu o mais grave problema. O que deu contornos novos à questão do federalismo educacional do Brasil, a partir da introdução do conceito e das experiências dos ADE, foi a adesão dessa matriz pelo Governo Federal por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), que foi criada em 2011, como uma demanda da Conae 2010 para o MEC ter atuação mais presente quanto à criação do SNE.

Nesse sentido, a Sase se declarava como uma secretária que teria por função precípua desenvolver ações para a criação do SNE, cujo prazo terminativo se viu consubstanciado no art. 13 da Lei nº 13.005/2014, Lei do PNE (2014-2024). O SNE, segundo o diploma legal, deveria ser instituído pelo poder público, em Lei específica, contados 2 anos da publicação do PNE, ou seja, em 2016.

No período compreendido entre a criação da Sase e a aprovação do PNE, a secretaria incorporou (por proposição ou incentivo) os ADE e, no ano de 2012, apresentou textos e reflexões em eventos sobre sua proposta de Regime de Colaboração como sinônimo de ADE no MEC ou fora dele, como foi o

4 Para um aprofundamento sobre a configuração dos ADE no cenário recente da política educacional brasileira, ver: ARAUJO, G.C. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresarialismo para a definição e regulamentação do regime de colaboração. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 28, n. 2, p. 515-531, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/%20rbpae/article/view/37419/24160>. Acesso em: 20 fev. 2025.

caso do III SEB e do Evento alusivo aos 80 anos do Manifesto dos Pioneiros que aconteceu na USP.

No caso desses dois eventos, manifestou-se forte oposição às propostas dos ADE e, com a finalidade de criar consensos sucessivos, o MEC, por meio da Portaria 1.238 de outubro de 2012, criou um Grupo de Trabalho (GT) cuja finalidade era elaborar estudos sobre a implementação de Regime de Colaboração mediante os ADE.⁵ Diante da resistência das entidades acadêmicas aos ADE, adotou-se a estratégia de formação de consensos progressivos e, para tanto, além de agregar representantes das entidades que já constavam na Portaria 1.238/2010, foram convidados “especialistas” de Universidades e outras entidades que não estavam contempladas — uma vez que havia só um representante da academia, o Professor Carlos Roberto Jamil Cury.

A inserção do Grupo nos debates do GT-ADE ocorreu quando já vínhamos, em vários eventos da área, indicando a necessidade de se pensar as normas de cooperação e as formas de colaboração a partir da matriz cooperativa do federalismo. Nesse sentido, consideramos importante a atuação do Grupo como um dos primeiros a desvelar a inadequação do Texto Constitucional e a proposta dos ADE durante a 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no ano de 2012 e, subsequentemente, com a publicação tratando da mesma temática (Araujo, 2012a; Araujo, 2012b).

O Grupo de Estudo integrou as discussões do GT-ADE em maio de 2013, quando fomos convidados pela Sase na condição de *especialistas convidados*. A partir da nossa participação, foi possível notar uma inflexão interessante no que concerne aos ADE, pois começava a ser questionada a sua validade como transposição acrítica da lógica empresarial para a organização da educação pública, principalmente a municipal. Também começava o questionamento sobre sua capacidade de resolver a baixa ou nula capacidade institucional dos municípios (os ADE partem do pressuposto do associativismo territorial horizontal ou entre os municípios). O próprio nome do evento indicava certa inflexão, “Territórios de Cooperação Educativa”, em vez de ADE. Em que pese as críticas e mesmo a mudança de nomenclatura, a matriz dos ADE permanecia a mesma.

5 A versão preliminar do relatório do GT-ADE foi apresentada no dia 22 de julho de 2015 e contou com a participação e com a contribuição do Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais.

Ao longo de 2013, também contribuímos com exposições, a partir dos acúmulos de estudos, sendo I) Evento organizado pelo Sase para o GT-ADE e membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja temática foi o conceito de territorialidade que se estava adotando e quais as consequências dessa adoção para o federalismo educacional; II) Conferências municipais e estadual preparatórias no estado do Espírito Santo, ministrando nas Conferências de Aberturas e Eixos Temáticos (em especial os eixos 1 e 7, que abordaram, respectivamente, da organização da educação e do financiamento). A partir dessas exposições e em estudo para constituir o Projeto Base, muitos profissionais que não integravam o Grupo passaram a conhecer a produção, e alguns se propuseram a acompanhar nossas discussões mesmo sem vínculo formal com a Ufes.

Em 2014, ainda na condição de Grupo de Estudos, foi promovido na Ufes o I Seminário Federalismo e Educação, que contou com a presença dos professores Arnóbio Marques (Secretário de Articulação com os Sistemas de Ensino); Carlos Abicalil (Assessor do Senado à época) e Paulo de Tarso (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). No mesmo ano, os integrantes do Grupo também participaram da segunda edição da Conae, em Brasília, nas condições de observador e delegado. A conferência teve como tema central “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Interessante observar que as discussões das etapas municipais e estaduais que antecederam à etapa nacional aconteceram antes da aprovação do PNE no Legislativo. Quando da realização da segunda edição, o PNE tinha sido aprovado há poucos meses (24 de junho de 2014) e o país acabava de sair de uma disputa pela Presidência da República muito polarizada entre o PT, representado por Dilma Rousseff, e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), representado por Aécio Neves. A vitória no PT foi bastante apertada de maneira que o clima de “comoção” da disputa ainda imperava durante a conferência. Somados os dois fatores, a Conae de 2014 foi muito mais um debate de como seriam implementadas as metas e estratégias do PNE.

Com a realização do I Seminário, a participação nos debates na Sase/MEC, a aprovação do PNE e a participação das Conae 2010 e 2014, no início de 2015, o Grupo de Estudos “Federalismo e Políticas Educacionais” avaliou que já possuía amadurecimento suficiente para propor um programa de pesquisa que abrangesse e desse sustentação teórica-metodológica às diversas possibilidades de estudos, pesquisas, monografias, dissertações e teses. O trabalho de sistematização

do que chamamos de "Projeto Base" ou nosso "projeto guarda-chuva" se deu em reuniões presenciais, desde abril até outubro, com o apoio da plataforma de compartilhamento de arquivos Google Drive.

Assim, em 2015, com a criação do Projeto Base e a instituição como Grupo de Pesquisa, as reuniões para estudo e escrita de pesquisas se mantiveram de forma semanal e vinculadas ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes), na Ufes.

A configuração e consolidação do Grupo em 2015 se constituiu como um elo importante e necessário frente à conjuntura política instaurada. Mesmo com a aprovação do PNE e o início do 2º mandato do governo Dilma, já tínhamos indícios de um terreno movediço com um amplo fortalecimento e intervenção do empresariado nas políticas educacionais e processos de inflexões fortalecidos dentro do próprio governo, resultado das alianças e coligações, a exemplo do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) corresponsável no governo.

Podemos dizer que o conteúdo do golpe que estava por vir foi desenhado em 2015 no documento *Uma ponte para o futuro*, lançado pela fundação Ulysses Guimarães, do MDB, o qual não deixava dúvidas das intenções de ruptura com o governo:

Todas as iniciativas aqui expostas constituem uma necessidade, e quase um consenso, no país. A inércia e a imobilidade política têm impedido que elas se concretizem [...] Nesta hora da verdade, em que o que está em jogo é nada menos que o futuro da nação, impõe-se a formação de uma maioria política, mesmo que transitória ou circunstancial, capaz, de num prazo curto, produzir todas estas decisões na sociedade e no Congresso Nacional (Fundação Ulysses Guimarães; Movimento Democrático Brasileiro, 2015, p. 2).

No ano seguinte, como resultado do processo de consolidação do Grupo, foi realizado o II Seminário Federalismo e Políticas Educacionais, intitulado *Sistema Nacional de Educação e o desafio do direito à educação: em busca de consensos*.

A escolha dessa temática apontava a necessidade de pautar o debate sobre o SNE, uma vez que tramitavam em concomitância o Projeto de Lei

Complementar (PLP) nº 15/11 de autoria do deputado Felipe Bornier - PHS/RJ e o PLP nº 413/14 de autoria do deputado Ságuas de Moraes - PT/MT. Em um contexto de muitas indefinições e disputas quanto à definição do SNE e medidas de restrição fiscal e financeira que já assinalavam o descumprimento de metas e estratégias estruturantes do PNE, a exemplo da Meta 20 e das estratégias 20.6, que previa a implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), e 20.9, que previa, no prazo de dois anos do PNE, a regulamentação do Regime de Colaboração e a articulação com o SNE.

As mudanças em discussão acenavam para um cenário diferente, tendo em vista o golpe midiático-jurídico-parlamentar que destituiu Dilma Rousseff do poder. A equipe da Sase havia sido totalmente recomposta e o evento abordou os desafios do SNE, do PNE e do federalismo educacional brasileiro diante da PEC 241 — na época, alcunhada de PEC da morte, que se transformou na EC 95/2016, estabeleceu um novo Regime Fiscal com a limitação de investimentos públicos em áreas sociais em um período de 20 anos — o que afeta, em especial, as áreas de saúde e educação.

Nesse contexto indicativo de profundas rupturas, houve grande mobilização contra as ações do presidente em exercício à época, Michel Temer, que foi um dos protagonistas do golpe midiático-parlamentar: ocupação das escolas pelos secundaristas, ocupação das Universidades, contrários à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016.

Houve, nesse período, outras manifestações populares contra os cortes de gastos com a educação e a ascensão de mídias de oposição. Dada a conjuntura de desmantelamento da educação brasileira em consonância com o golpe, o Grupo se mobilizou para fortalecer os espaços de formação e qualificar o debate acerca das medidas que estavam sendo adotadas no cenário nacional. Assim, foi submetido o projeto *Regulamentação e Implementação do Sistema Nacional de Educação no Brasil: relações intergovernamentais para a garantia do direito à educação* no Edital Universal 01/2016 do CNPq. A proposta foi contemplada, o que oportunizou a formação de novos quadros de pesquisadores/as para o Grupo, por meio de bolsa de iniciação científica (as duas bolsistas hoje são alunas do PPGE).

Também em 2016, por ocasião do estágio de pós-doutorado da coordenadora do Grupo em Barcelona, foi estabelecida parceria com o Grupo de

Pesquisa CLACSO: Espaços Deliberativos e Governança Pública (Gegop), ampliando as perspectivas de internacionalização dos trabalhos. Essa articulação resultou, no ano de 2017, na organização de eventos e na publicação do dossiê *Espaços deliberativos: experiências participativas e cidadãs*.

No mesmo ano, o cenário brasileiro, no que tange às políticas públicas de educação, vivenciou três marcos importantes que evidenciaram desdobramentos nas instâncias de pactuação federativa. O primeiro foi a dissolução do Fórum Nacional de Educação (FNE) por sua reconfiguração unilateral pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, além da restrição das atividades competentes ao Fórum — o que implicou diretamente nos rumos que a instituição do SNE poderia tomar, visto que o FNE era um espaço estratégico para o monitoramento e avaliação do PNE, os avanços do SNE e a realização das Conae.

A partir dessa reconfiguração unilateral, as entidades do campo popular democrático romperam formalmente com o FNE, criando o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) como espaços de legitimidade democrática para a educação.

O segundo marco foi o “último suspiro” da Sase que já não estava atuante com sua equipe também reconfigurada. No ano de 2016/2017, a secretaria lançou um Edital em parceria com a Unesco para pesquisas sobre as formas de colaboração no Brasil e, em vias de concretizá-lo, inclusive com as primeiras reuniões de consultores já realizadas, o revogou sem explicações.

Por fim, e talvez mais emblemático dos rumos que a discussão sobre federalismo cooperativo iria assumir no país nos anos seguintes, foi criado o Movimento Colabora Educação (MCE). Mesmo com o TPE atuando desde 2009 nos ADE, o MCE vem apoiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para subsidiar os ADE, consórcios e difundir modelos de pactuação entre estados e entre estados e municípios com base na experiência do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Ceará, enfatizando especialmente o “case” de Sobral.

Importante ressaltar que tanto o TPE quanto o MCE, tendo a mesma gênese quanto aos grupos empresariais que os compõem, atuam de forma complementar ou paralela. Por exemplo, ambos expressam formalmente, em seus canais institucionais de divulgação, suas concepções sobre como deveria se constituir o SNE (de forma mais flexível), e MCE tem suas ações mais focadas na disputa pelo Regime de Colaboração a partir da pactuação entre os entes federados

com a disseminação de “cases”, à exemplo do Ceará, buscando certo grau de institucionalização no Regime de Colaboração, o que acabou culminando na “transferência” da experiência do Ceará para outros estados, como foi o caso do Espírito Santo, ao implantar com apoio do MCE, o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes).

Com a instabilidade e retrocesso do cenário político-institucional e educacional, era inviável pensar o SNE e a regulamentação do Regime de Colaboração com o aspecto antidemocrático se delineando. O Grupo passou a identificar, por meio da pesquisa que avançava, cada vez mais, a abrangência do setor empresarial nas definições da organização da educação no que tange aos modos de conceber o currículo, a gestão e a avaliação por meio dos ADE, dos pactos e mesmo dos consórcios públicos, em que havia consultorias, por exemplo, do Instituto Natura.

Para reforçar o entendimento desses processos, o grupo realizou formações e interlocuções com gestores de políticas públicas, ainda no ano de 2017. Assim, surgiu o I Ciclo de Debates Federativos na Ufes com 3 formações: 1) Federalismo Fiscal — ministrado pela Prof.^a Dr.^a Neides Vargas (Ufes); 2) Pacto Pela Aprendizagem no Espírito Santo — ministrado pelo Prof. Eduardo Malini, (Sedu-ES); 3) Fundeb — ministrado pelo Prof. Dr. Robson Zucolotto (Ufes).

No ano seguinte — 2018 —, em atmosfera densa e polarizada pelo ano eleitoral, a ostensividade do eleitorado e dos políticos de direita inflamou as discussões políticas e as deliberações públicas. Foram constantes os ataques à Universidade, à Educação Básica, aos professores/as, à oposição, às instituições democráticas, aos direitos humanos e às minorias. A pesquisa avançava e, como esses grupos de extrema-direita expressavam suas posições ancoradas na defesa da moral, da família e da pátria, analisamos a necessidade de distinguir o nacional do SNE do nacionalismo, até porque, em muitos casos — como o da Espanha —, a expressão “nacional” vem acompanhada de perda de autonomia dos territórios e dos povos. Assim, o Grupo direcionou os estudos para a análise dos conceitos com base nos autores Hobsbawm (2011), Carvalho (2016), Carvalho (1997) Guimarães (2008) e Cury (2017).

Para o Grupo, mesmo antes da liderança de Jair Bolsonaro na disputa eleitoral para a presidência da República, ficava cada vez mais evidente que havia uma atmosfera político-institucional de grave ameaça às instituições democráticas, com a “demonização” de partidos e com a tentativa da mídia corporativa

de emplacar o candidato do PSDB. Além disso, na educação, cresciam movimentos de censura ao trabalho docente como o "Escola Sem Partido", que incentivava a exposição dos professores/as, a perseguição sem fundamentos dos escritos e da colaboração irrefutável de Paulo Freire e os movimentos contra a abordagem da questão de gênero nas escolas. Isso tudo ocorria no momento em que o processo de democratização do país deveria estar se consolidando, com o trigésimo ano de promulgação da CF/88, alcunhada por Ulysses Guimarães de "Constituição Cidadã". Dessa forma, esse cenário inspirou o Grupo quanto ao tema e às abordagens do III Seminário Federalismo e Políticas Educacionais: *Para onde vai a democracia? O Brasil após 30 anos da Constituição de 1988.*

Esse esforço de reflexão contou com apoio institucional e de agências de fomento, o que vemos progressivamente desaparecer como política para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação, como mencionamos no início do texto. Assim, o Grupo submeteu e foi contemplado com: a) Uma bolsa de IC para estudar o Paes; b) Aprovação de um projeto de IC voluntário com a temática do SNE; c) Financiamento via Edital 08/2018 da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) para realização do III Seminário.

Às vésperas das eleições e com forte ameaça de recessão democrática com o crescimento da candidatura de Jair Messias Bolsonaro, a realização do III Seminário Federalismo e Políticas Educacionais, intitulado com a pergunta: *Para onde vai a democracia?*, evidenciou, dentro da própria Universidade, o acirramento do clima de "ódio como política" (Galleano, 2018) que vinha crescendo na sociedade desde a eleição de Dilma Rousseff. O título, com apenas a pergunta, incomodava setores de extrema-direita e o grupo teve materiais de divulgação do evento pichados com palavras de ódio e oposição à democracia. Essas situações ampliaram o posicionamento do Grupo e da própria Universidade com a publicação de notas públicas e manifestações em defesa ao projeto democrático de educação pública e de qualidade para todos.

O evento aconteceu logo depois da realização do segundo turno das eleições, com a vitória de Jair Bolsonaro sobre o candidato do PT, Fernando Haddad. Havia um sentimento de decepção, incertezas e medo. O evento foi um catalisador desses sentimentos. A abertura foi ao ritmo da música *Roda-viva*, de Chico Buarque, e a mesa de abertura contou com a contribuição do Cientista Político Dr. André Singer (USP) e do Dr. Romualdo Portela (USP). Ambos trouxeram contribuições no sentido de fortalecimento da resistência

democrática, traduzido na belíssima e encorajadora frase “se o inverno é deles, a primavera é nossa”.

Na direção do fortalecimento da divulgação do saber e da resistência democrática, o evento também contou com as inestimáveis contribuições da Dr.^a Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Dr.^a Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Dr. Carlos Eduardo Ferraço, Dr.^a Ivany Rodrigues Pino (Cedes), bem como minicursos ministrados pelos professores Dr. Thiago Alves (UFG), Dr. José Marcelino Pinto (USP), Dr. Robson Zucolotto (Ufes) e Dr.^a Neide Vargas (Ufes).

Consideramos que esse evento assinalou a consolidação e o reconhecimento do Grupo de pesquisa, constituído em 2015, no cenário nacional. Foi expressiva a participação da comunidade acadêmica (da área de educação e de outras áreas) e de profissionais da Educação Básica de 12 estados no evento (mais de 300 inscritos num evento presencial), além da apresentação de 59 trabalhos que foram publicados nos anais. Na ocasião, também foi lançado o livro *Federalismo e Políticas Educacionais: entre velhos dilemas e novos desafios*, pela Editora Brasil Multicultural. O livro é uma coletânea de 12 artigos com distintas discussões (de integrantes do grupo e de convidados) no que tange ao federalismo educacional, sendo um deles internacional.

A abrangência das produções do grupo e a disseminação de conteúdos relacionados às temáticas que articulam o federalismo, a educação e as políticas educacionais, culminaram na participação de integrantes do Grupo como palestrantes em seminários realizados pelas Secretarias de Educação (estadual e municipais) do estado do Espírito Santo, nas etapas municipais e estaduais da Conape, em eventos promovidos por movimentos sociais, além de eventos acadêmicos relevantes para a área da política educacional como os da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Seminários de Educação Brasileira promovidos pelo Centros de Estados Educação e Sociedade (Cedes-Unicamp).

O Grupo também passou a publicar e a apresentar trabalhos em eventos de Grupos de Pesquisa em outras universidades e realizados na própria Ufes nos cursos de graduação e pós-graduação, cujo foco também foi aprofundar estudos sobre o Regime de Colaboração articulados aos processos de privatização na educação, com a divulgação de resultados parciais da pesquisa financiada pelo CNPq que vinha indicando que grupos empresariais estariam

definindo o regime, as formas de colaboração (art. 211) e as normas de cooperação (art. 23)⁶ — de acordo com a Constituição Federal — por meio de incentivo às formas de pactuação fluidas nos estados e municípios.

Com a vitória do candidato que estava há 29 anos no sistema, mas se declarava antissistema, para a presidência, tornou-se claro um projeto de desmonte sistemático das instituições democráticas, do republicanismo e das políticas educacionais. A pasta da educação foi um dos focos mais polêmicos e atacados no primeiro ano de seu mandato. O MEC, em 2019, teve dois Ministros da Educação, Ricardo Vélez e Abraham Weintraub. Na curta gestão de Vélez, Ministro indicado por Olavo de Carvalho (defensor do terraplanismo e da existência de uma doutrinação marxista e ideologia de gênero nas escolas, dentre outras posições absurdamente anticientíficas), ficou evidente que a educação estava sendo sequestrada como um instrumento do neofascismo, incluindo um cardápio nefasto de ações como determinar que as escolas filmassem os alunos cantando o hino nacional e utilizassem o *slogan* do partido, à época, de Bolsonaro, como grito de ordem; exonerações em série; bem como mais incentivo para filmagem e exposição de professores/as em sala de aula. O desmonte era tão claro que, na educação, o projeto era pautado pelos olavistas no Ministério. Por sua absoluta inépcia no cargo, o que para nós também integra o projeto de desmonte e a entrega do MEC e das políticas educacionais à ala olavista do governo, Vélez foi substituído pelo economista Weintraub, em abril de 2019.

Com o segundo ministro, o percurso de ataque à educação não foi diferente, como era de se esperar. Suas ações se desenharam pelo que foi denominado por ele de “contingenciamento de gastos para a educação”; declarações que atacavam a educação, os professores/as e as Universidades (lugar de “bal-

6 Conforme Araujo (2018), a educação é uma competência comum inscrita no art. 23 que exige o equilíbrio entre coordenação e cooperação federativa, e é exatamente disso que trata o art. 211 da CF ao definir as múltiplas funções dos entes federados: própria, supletiva e redistributiva. Todavia, o artigo art. 23 não foi regulamentado e as modificações que ocorreram no artigo 211 não possibilitaram avanços para a concretização do Regime de Colaboração, definindo apenas ação prioritária dos entes federados nas etapas de ensino, com a transferência de responsabilidades. Por fim, a EC 59/2009, ao mesmo tempo em que introduziu o § 4º no art. 211, prescrevendo que, na organização de seus sistemas de ensino, os entes federados definissem “formas de colaboração” e dispensa regulamentação da Lei Complementar com a abertura do precedente para que ocorra por diversas vias legislativas/administrativas, compreendendo as formas de colaboração inscritas no § 4º do art. 211 como sinônimas do Regime de Colaboração, o que significa tomar a parte pelo todo.

búrdia”); incentivo ao financiamento privado das Universidades por meio do programa Future-se e ampliação das escolas cívico-militares. Esses ataques resultaram na primeira grande manifestação de rua no Brasil desta década, que foi no dia 15 de maio de 2019, reunindo sindicatos, movimento estudantil e sociedade civil.

As possibilidades de retroceder aos avanços conquistados e construídos nos anos anteriores já era prevista, inclusive discutidas em nosso III Seminário, mas a realidade se configurou muito pior. Apesar disso, inúmeros movimentos de resistência ao desmonte da educação emergiram, tanto na academia como nos movimentos sociais e nas escolas. Mesmo com essas circunstâncias, nosso Grupo de Pesquisa continuou produzindo e divulgando nossas análises em eventos acadêmicos e para secretarias e movimentos sociais. Nesse ano, também fomos contemplados com uma bolsa de IC para dar continuidade aos estudos sobre a implementação do Paes e formar novos quadros de pesquisadores/as para a pós-graduação.

No final de 2019, estava sendo noticiada a disseminação de um vírus mortal com o registro dos primeiros casos na cidade de Wuhan, na China. E, como tudo no mundo globalizado, no começo de 2020, o vírus chegou ao Brasil ceifando milhares de vidas. Diante de um contexto de pandemia e de desafios para a garantia do direito à educação em um cenário de distanciamento social, com o fechamento das escolas em um país com extremas desigualdades e disparidades nas condições da oferta educacional entre os entes e as redes escolares, o Grupo apoiou uma sequência de 7 *lives* feitas pelo canal do Lagebes no YouTube, intituladas *Diálogos Lagebes: a educação no contexto da pandemia*, com a massiva participação das comunidades escolares. Esse movimento afirmou a responsabilidade social do Lagebes e do Grupo de Pesquisa para com a sociedade, dada a ascensão da desresponsabilização federal com a pandemia, a inércia do MEC na coordenação e orientação dos sistemas de ensino, o negacionismo, a banalização das mortes e o atraso na compra de insumos.

Nesse percurso de mobilização e ativismo frente às questões federativas e educacionais, fomos contemplados com duas bolsas de IC, uma para estudar a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação e a segunda para dar continuidade às análises sobre o SNE, nesse caso, no recorte da pandemia.

Em 2020, também foi realizado o IV Seminário Federalismo e Políticas Educacionais em conjunto com o XII Seminário Regional da Anpae Sudeste,

intitulado: *A Educação na pandemia: dilemas da democracia e o direito à educação*. Esse evento contou com uma intensa e expressiva participação do Grupo de Pesquisa no planejamento e realização do Seminário. Sua edição foi ampliada e ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2020, em formato virtual, com atividades de conferências/mesas de debates em 23 salas virtuais de apresentação de trabalhos, dentre encontros com programações interativas envolvendo a interlocução de pesquisas e lançamento de livros.

O formato ampliado do Seminário nos oportunizou acompanhar os desdobramentos das políticas educacionais nesse contexto agravado pela pandemia, tais como: a fragilidade nas relações intergovernamentais, a ampla defesa do empresariado ao ensino híbrido, a precarização da ação docente, a modelagem e o controle do currículo escolar por meio das alterações e orientações dispostas na Política Nacional do Livro Didático (PNLD), a adesão aos programas de alfabetização, o crescimento das escolas cívico-militares, dentre outras políticas com indução direta por parte do Governo Federal via vinculação de aportes financeiros. Cabe ainda ressaltar que o processo de desmonte da educação e intensificação da lógica neoliberal tiveram rebatimentos nos processos de gestão escolar e da escola, reforçada com a proposta da Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar em curso e em vias de aprovação por Resolução pelo CNE.

O ano de 2021 ainda estava mergulhado sob as fragilidades e complexas demandas que a pandemia desencadeou no campo educacional. Deste cenário — acompanhado do surgimento de novas variantes do vírus da Covid-19 — emergiram muitas discussões sobre abertura e fechamento das escolas, infraestrutura e insumos, a hibridização do ensino e a recuperação do aprendizado — tanto que a edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2021 foi um marco com a menor taxa de participação desde o ano de 2005. Porém, também foi o ano de início da vacinação, especialmente intensificada no segundo semestre.

No que se refere ao SNE, já tramitavam desde 2019 dois Projetos de Lei de suma importância: o PLP 25/2019, na Câmara dos Deputados, apresentado pela Deputada Dorinha Seabra (DEM/TO); e o PLP 235/2019, no Senado Federal, apresentado pelo Senador Flávio Arns (Rede/PR). Apesar de já estarem tramitando desde 2019, foi no ano de 2021 que ambos os projetos ganharam fôlego político, sendo que na Câmara dos Deputados foram realizadas várias audiências públicas, e, no Senado Federal, o PLP foi aprovado para tramitação em regime de urgência.

Diante disso, o Grupo de Pesquisa se envolveu em palestras que discutiam a crise pandêmica, especificamente no recorte capixaba. Assim, a Coordenadora Dr.^a Gilda Cardoso de Araujo pleiteou e foi aprovada como Vice-Diretora da Anpae – seção ES, acompanhada pela diretoria da Prof.^a Dr.^a Rosenery Pimentel do Nascimento. Esse também era o ano para encerrar o projeto do CNPq vigente e, para isso, fechamos o relatório final e continuamos a nos reunir semanalmente, incluindo participantes de outros estados da federação, o que foi viabilizado pelo formato das plataformas de videoconferência. Nesses encontros, discutimos as políticas educacionais em suas relações com o federalismo por meio de leitura de textos, análise das pesquisas desenvolvidas por seus integrantes, produção conjunta de artigos, organização e participação em eventos e elaboração da pesquisa conjunta que já vinha sendo empreendida e que foi submetida à Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 – Faixa B – Grupos Consolidados, e aprovada ao final do ano.

A aprovação do novo projeto do CNPq, agora intitulado *Federalismo e Educação Básica no Brasil: atores e disputas na configuração do Sistema Nacional de Educação e do Regime de Colaboração (2009-2022)*, além de trazer novos recursos financeiros de capital e custeio para o Grupo, também proporcionou duas bolsas, uma de Iniciação Científica e uma de Apoio Técnico, ambas com duração de 36 meses — sendo essa iniciativa prevista desde a submissão do projeto, considerando que se trata de um espaço de abissal importância para a formação de jovens pesquisadores, expansão do Grupo de Pesquisa e construção de conhecimento com diferentes níveis de formação.

Iniciado com o requerimento e aprovação de tramitação de urgência do PLP 25/2019, seguido do apensamento ao PLP 235/2019, 2022 foi um ano também marcado pela corrida política com grande polarização entre o Partido dos Trabalhadores, representando a esquerda, e o Partido Liberal como representante da direita, em decorrência das eleições para Presidente da República, Governador, Senadores e Deputados Federais e Estaduais como marco emblemático. Isso gerou um complexo debate permeado por preocupações no que diz respeito à democracia, às políticas educacionais e ao federalismo, já que, movido por esses dois aspectos que estavam em destaque (a possível aprovação do SNE e a corrida eleitoral), pairava uma tensão de instabilidade no país. Além disso, aprovado desde 2017, foi em 2022 que, embora muitíssimo criticado pela sua precariedade enquanto reforma, o Novo Ensino Médio (NEM) foi implementado de forma integral.

Para tanto, foi iniciado um movimento em 2022 de intensificar os esforços para análises sobre o Brasil, mas também direcionar a atenção para experiências federativas de outros países com estudo de bibliografia internacional. Na época, o grupo já tinha duas pesquisas com esse tipo de recorte em desenvolvimento, cotejando os Estados Unidos da América, Argentina e México, bem como uma publicação na Oxford tratando desses dois países da América do Sul, além do Brasil, e abarcando discussões sobre centralização e descentralização na Colômbia e Venezuela. Vale destacar que, no final desse ano, o PPGE recebeu nota 6 na avaliação da Capes, e um dos pontos de destaque para tal foi o processo de internacionalização consolidado no programa.

Como os Seminários do Grupo de Pesquisa são bianuais, em 2022 foi realizado o V Seminário Federalismo e Políticas Educacionais & o XI Encontro Estadual Anpae-ES, ainda no formato on-line, com uma programação de quatro dias. Mobilizado pelo contexto político e educacional que atravessávamos, o evento foi intitulado *Federalismo, Sistema Nacional de Educação e direito à educação: desigualdades, territórios e democracia*. No primeiro dia, realizou-se uma mesa de abertura com o Prof. Dr. Daniel T. Cara (USP) e o Prof. Dr. Fernando Luiz Abrucio (FGV/SP), seguido de dois dias de apresentações dos 58 trabalhos aprovados (e que foram registrados em anais) e uma mesa de encerramento com a criação do Fórum de Gestores do Espírito Santo, a fim de criar um espaço para discussão, a qual foi aberta com uma palestra do Prof. Dr. Vitor Paro, Emérito da USP.

Ainda muito mobilizados pelos debates do evento realizado, foi submetido e aprovado ao Edital Fapes nº 12/2022 – Universal Extensão o projeto “Observatório da Gestão Educacional da Metrópole”, com duração de um ano, duas bolsas de Apoio Técnico e com o objetivo de criação de um curso de extensão gratuito, semipresencial, de 120 horas para profissionais da educação, abrangendo temas como: desigualdade, federalismo educacional, efeito vizinhança, etc.

No dia 8 de janeiro de 2023, em reação à transição de governo com a vitória do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), a sede dos Três Poderes em Brasília foi invadida em um ato criminoso, sendo alvo de destruição e ataque à democracia pelos apoiadores do candidato e ex-Presidente, Jair Messias Bolsonaro (PL). O início do mandato do Presidente eleito criou muitas expectativas sobre a atuação do MEC, no entanto a realidade foi diferente: o MEC estava permeado de influência e presença de agentes de interesses privados. No que se refere ao NEM, havia grande expectativa para a sua revogação, que foi alimentada pelo início

de uma revisão aberta pelo MEC, com audiências, debates e consulta pública. Nesse ínterim, vale destacar o papel fundamental da Campanha Nacional pelo Direito à Educação em oposição ao modelo criado desde 2017, a qual se fez extremamente ativa nos diálogos com a nova gestão presidencial, inclusive propondo um Projeto de Lei (elaborado em parceria com outras instituições militantes pelo direito à educação) para substituir o atual modelo.

Além da materialização do curso Observatório da Gestão Educacional da Metrópole, o Grupo de Pesquisa também iniciou um ciclo de estudos sobre Softwares para aprimorar a metodologia do projeto financiado pelo CNPq e escolher o que melhor atenderia as necessidades da pesquisa. Também tivemos uma integrante aprovada no Edital Fapes 30/2022 para realização de Visita Técnica na Alemanha — a qual foi aprovada no ano seguinte para realização de Doutorado Sanduíche no mesmo país.

Nesse mesmo ano, tivemos o encerramento de três pesquisas de Iniciação Científica: O Sistema Nacional de Educação em disputa: ações da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Todos pela Educação (2009-2022); O Todos pela Educação e o Movimento Colabora Educação: interesses privados na definição da colaboração federativa; e O direito da Educação e o Sistema Nacional de Educação: os Projetos de Lei 25/2019 e 235/2019.

Além do desenvolvimento dos projetos em andamento, as usuais reuniões on-line e presenciais, o envolvimento em eventos e escrita de artigos, destaca-se como um ano importante para o Grupo de Pesquisa, já que, com os recursos dos projetos financiados, viabilizou-se a compra de notebooks e licenças de software para realização das pesquisas. Ao final de 2023, foi submetido um projeto intitulado *Federalismo e políticas educacionais: agenda, atores e disputas na configuração do Sistema Nacional de Educação e do Regime de Colaboração (2009-2026)* no Edital Fapes nº 21/2023 – Mulheres na Ciência, e um projeto intitulado *VI Seminário Federalismo e Políticas Educacionais: Federalismo e Capacidades Estatais: Os Desafios dos Municípios* no Edital Fapes nº 20/2023 – Organização de Eventos – 2ª Chamada, ambos aprovados em 2024.

A partir dessa trajetória com fragmentos da memória (as memórias são sempre fragmentos), cabe ressaltar que o Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais, mesmo diante dos difíceis cenários políticos que o país vem atravessando, mantém-se produzindo e divulgando conhecimento para subsidiar

políticas educacionais, em especial no que se refere aos aspectos federativos, de forma sistemática e rigorosa com o aprofundamento teórico e analítico.

A próxima seção abordará elementos que compõem a identidade do Grupo a partir da constituição e reelaboração do Projeto Base. Delimitamos, para essa seção, alguns conceitos abordados e elaborados pelo Grupo e que perpassam quase a totalidade das pesquisas e produções desenvolvidas desde o ano de 2015.

Identidade: o Projeto Base e alguns pressupostos teórico-metodológicos do Grupo de Pesquisa

Escrito no processo de constituição do Grupo, o Projeto Base⁷ parte do pressuposto, levado em consideração em todas as suas produções, de que todo o Estado é responsável por assegurar os direitos sociais à população e, no que se refere à educação, a forma em que ele é organizado (sua estrutura tanto política quanto administrativa), a distribuição de poderes e de recursos financeiros entre os entes da federação, assim como a forma em que as unidades subnacionais se relacionam, têm implicações diretas na configuração do direito à educação.

Nesse sentido, definimos federalismo educacional como a forma que, em cada contexto constitucionalmente federativo, o Estado se organiza em termos de distribuição de competências e de recursos fiscais para a garantia da etapa obrigatória de educação (direito do cidadão e dever do Estado).

Isso posto, assumimos como premissa que a Federação e os federalismos têm uma história que contribuiu para a configuração do direito à educação como modernamente inscrito e realizado na política educacional. Para apreensão dessa relação entre a organização do Estado e as políticas educacionais quanto à garantia e efetividade do direito à educação, especificamente, o Projeto Base está dividido em três grandes eixos de análise que podem ser abordadas de forma independente ou articulada: a) federalismo, Regime de Colaboração e SNE; b)

7 O Projeto Base é constituído por 127 folhas, catalogado na Biblioteca da Ufes e na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufes, respectivamente, sob os registros CDD 379 U54p e 6.721/201. O documento é disponibilizado para qualquer estudante/pesquisador/a que tenha contato com o Grupo de Pesquisa, sendo permitida sua reprodução parcial, por qualquer meio, para fins acadêmicos, desde que seja referenciado de forma adequada.

federalismo, políticas educacionais e relações intergovernamentais e; c) federalismo e políticas educacionais: fundamentos e estudos comparados.

O primeiro eixo analisa as questões mais contemporâneas do federalismo brasileiro, particularmente no contexto pós CF/88. Assim, o federalismo é abordado nos marcos dos direitos sociais a serem assegurados pelos entes federados e no contexto da Reforma do Estado. Esse eixo da pesquisa também trata dos debates e das proposições no Executivo, no Legislativo e no Judiciário sobre as questões federativas, particularmente as normas de cooperação, o Regime de Colaboração e a instituição do SNE a partir do disposto, respectivamente, nos artigos 23 (inciso V, parágrafo único), 211 e 214 (redação dada pela EC 59/2009).

O segundo eixo analisa a tensão entre o princípio da igualdade. próprio do direito à educação. e o princípio da desigualdade. próprio de contextos federativos. Dessa forma, são problematizadas as dimensões do acesso, da permanência e da qualidade da Educação Básica, articuladas às desigualdades territoriais (entre regiões, intra regiões, entre estados, intra estaduais, entre municípios de regiões metropolitanas, intra municipais e intermunicipais). Em suma, entre diferentes possibilidades de organização político-territorial nos marcos das federações.

O terceiro eixo aborda os chamados fundamentos do federalismo em sua articulação com as políticas educacionais. Dessa forma, são pesquisados estudos e autores clássicos sobre a Federação a partir de diferentes campos do conhecimento como a História, a Geografia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Administração Pública e a Filosofia, por exemplo, na sua articulação com o debate educacional.

Nesses eixos de análise, encontram-se as pesquisas do Grupo (realizadas por todos os integrantes) e as pesquisas de IC, de mestrado e de doutorado. De um modo geral, todos os eixos e pesquisas buscam respostas para as seguintes questões de investigação:

- a. Quais as relações entre a organização do Estado em contextos federativos e as políticas educacionais quanto à garantia e efetividade do direito à educação?
- b. Quais mecanismos de equalização se apresentam para a garantia e a efetividade do direito à educação, a partir das diferentes possibilidades

de organização político-territorial, das diferentes possibilidades de relações intergovernamentais e dos diferentes instrumentos tributários, fiscais e financeiros nos marcos das atuais federações?

- c. Como vem se configurando o federalismo educacional brasileiro — particularmente quanto à definição das normas de cooperação, do Regime de Colaboração e do sistema nacional de educação — no contexto pós CF/88, nos marcos dos direitos sociais a serem assegurados pelos entes federados e do contexto da Reforma do Estado e da austeridade fiscal?
- d. Quais relações podem ser estabelecidas entre federalismo e políticas educacionais a partir de obras e autores clássicos e de diferentes campos do conhecimento, bem como de estudos comparados a fim de elucidar conceitos e contextos generalizáveis e específicos para o adensamento teórico e metodológico das pesquisas?

Para responder a essas questões de investigação, utilizamos como técnicas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, elementos de pré-análise da abordagem metodológica da Análise de Conteúdo, bem como pesquisas de campo do tipo quantitativo-descritivas e exploratórias.

Embora cada pesquisa demande referencial teórico específico, faz-se necessário o entendimento sobre alguns conceitos basilares comuns ao desenvolvimento de todos os estudos: a) a distinção entre federação e federalismos; e b) a tipologia e as dimensões do federalismo (jurídico-política e fiscal-financeira). Já no que se refere à articulação com a área da educação e das políticas educacionais, é imprescindível a compreensão dos conceitos de federalismo educacional, normas de cooperação e competências constitucionais, relações intergovernamentais para a oferta de educação no país e o financiamento da educação.⁸

Em cada país organizado sob a forma federativa, podemos falar de Federação no conteúdo e de federalismos nas diferentes formas que o processo assume. Nesse sentido, discutir políticas educacionais sob esse prisma é analisar as distintas organizações de sistemas e redes de ensino em suas articulações com o pacto federativo e o direito à educação a partir de enfoques dos mais

8 Cabe ressaltar que o Projeto Base abarca outras análises conceituais, bibliográficas e metodológicas de suma importância para a discussão federativa e que são abordadas ao longo das pesquisas e artigos que os membros do Grupo desenvolvem. Para este capítulo, selecionamos os conceitos mais presentes em todas as pesquisas, direta ou indiretamente.

variados: histórico, sociológico, jurídico, ciência política, estudo comparado, fiscal, financeiro, entre outros.

O Projeto Base aborda a experiência do Estado nacional quanto ao arcabouço político-institucional e normativo do sistema de proteção social (políticas sociais, especificamente as políticas educacionais) e sua articulação com períodos de centralização e descentralização. Nessa perspectiva, as relações intergovernamentais entre os entes federados e seus impactos na formulação e implantação de políticas sociais e educacionais são analisadas conforme a tipologia de um federalismo dual, centralizado ou cooperativo.

Na verdade, um federalismo ideal caracteriza-se não pela descentralização, que supõe uma autoridade central que decentralize ou recentralize poderes e atribuições, mas, sim, pela não-centralização, ou seja, a existência de poderes difusos em que o governo nacional disponha de poder para muitas decisões, mas que não controle todas elas, configurando um compromisso entre difusão e concentração de poder político. Assim, se não podemos afirmar que as unidades subnacionais estão subordinadas ao governo nacional, também não é possível afirmar que são completamente autônomas, daí a definição clássica de federalismo ser igual à dupla soberania (Almeida, 1995). Em que pese a essa caracterização, as variações de contexto histórico do federalismo concorreram para muitas flexibilizações conceituais, de maneira que é possível identificar três matrizes, segundo o nível das relações intergovernamentais entre os entes federados: o federalismo dual, modelo original dessa forma de organização político-administrativa, elaborado e implementado nos Estados Unidos; o federalismo centralizado, em que as unidades subnacionais são agentes administrativos do governo central, como na Venezuela, na Áustria e na Índia; e o federalismo cooperativo, em que os entes federados e o governo nacional têm ação conjunta e capacidade de autogoverno, como na Alemanha (Lijphart, 2003). Essas matrizes guardam aproximações com o federalismo fiscal, na medida em que as relações intergovernamentais são determinadas, em grande parte, pelo modo de distribuição dos recursos e das competências entre os entes federados.

Todavia, não-centralização não se confunde com descentralização. Essa última se refere à mera concessão de poder, sujeita à revogação (Dolhnikoff, 2007); uma autoridade central que pode descentralizar e centralizar conforme sua conveniência. Já a não-centralização consiste no poder difuso, em que o governo geral dispõe de poder, mas não de controle decisório, não existindo a possibilidade de centralização sem rompimento com os princípios estabeleci-

dos pela CF. No Estado Federal, os entes têm autoridade direta sob sua população e partilham de atividades com o governo central, sem perder seu papel de formulação de políticas e de poderes decisórios. Entretanto, também é preciso considerar que a centralização e a descentralização no federalismo são questões ambíguas (Almeida, 1995), podendo ser um equívoco utilizarmos, na sua totalidade, algumas teses norte-americanas para abordarmos a realidade do Estado brasileiro, a exemplo das teses de Tocqueville (dupla soberania) e Elazar (imunidade dos entes quanto à interferência federal), porque retratam a forma originária de federalismo norte-americano: o federalismo dual.

Considerando o grau de descentralização existente no campo da distribuição de competências, conforme Silva (2010), existem três tipos de relações intergovernamentais: a dinâmica do federalismo centrípeto, quando a Constituição se apoia no fortalecimento do poder central; do federalismo centrífugo, quando a Constituição preza pela conservação dos poderes estadual e municipal; e, por fim, do federalismo cooperativo, quando a Constituição preza pelo equilíbrio entre os poderes central e local.

Quanto à ênfase dada ao entrelaçamento entre os níveis de governo, há dois tipos de relação intergovernamental: a competitiva e a cooperativa. A relação intergovernamental competitiva corresponde ao modelo dual de federalismo, também conhecido como federalismo interestatal, com proeminente separação dos níveis de governo; já a relação intergovernamental cooperativa corresponde ao modelo cooperativo de federalismo, também conhecido como interestatal, que tem como destaque o entrelaçamento entre os níveis de governo (Araujo, 2013a).

O federalismo cooperativo é uma forma de organização do Estado que se contrapõe ao federalismo dual, uma vez que os entes são dotados de competências horizontais que os vinculam a atuar em conjunto, na finalidade de atingirem objetivos comuns. Além disso,

O pressuposto fundamental do modelo dual é a defesa da competição política, territorial e fiscal como forma de controle mútuo entre os níveis de governo, bem como a possibilidade de os cidadãos exercerem a *accountability* sobre as competências administrativas de cada nível de governo. Já o pressuposto básico do modelo cooperativo é o estímulo a uma maior integração entre as políticas, com ênfase na equalização de condições de vida em todo o território nacional (Araujo, 2013a, p. 789).

Isso significa que, no Estado federativo cooperativo, o governo central deve atuar tanto no sentido de coordenação quanto no de cooperação federativa para a garantia da equalização das condições sociais de vida. O que define a forma de coordenação e cooperação em determinada federação é a distribuição de competências entre os entes que a compõem.

Dentre as competências comuns, cabem à União aquelas que correspondem aos interesses gerais, e aos demais entes federados cabem às de interesses regionais ou locais, sem, contudo, desqualificar a autonomia e independência de todos os entes. Diante disso, justifica-se o papel de coordenação da União.

Entretanto, coordenação e cooperação, apesar de serem institutos que se relacionam, são conceitualmente distintos. Relacionam-se à medida que, para se chegar à cooperação, são necessárias atividades de coordenação; porém, são distintos porque a atividade de coordenação não necessariamente pressupõe cooperação, pois enquanto a coordenação está relacionada à competência legislativa concorrente (de atuação vertical), a cooperação está relacionada à competência material comum (administrativa, no sentido de atuação horizontal para realização de políticas públicas) (Bercovici, 2003).

No Brasil, dentre as competências previstas no art. 23 da CF/88, temos a educação. Constituída como competência comum aos três entes federados, essa política social necessita de mecanismo de cooperação que, no caso, está previsto no parágrafo único do artigo sob a denominação de “normas de cooperação”. Trata-se de uma previsão constitucional que depende de complementação, mas que ainda não foi regulamentada nem definida, caracterizada como um campo em disputa.

Nos limites das competências atribuídas, a CF/88 assegura aos entes da federação a autonomia político-administrativa, fiscal e financeira. A autonomia político-administrativa está relacionada ao aspecto do federalismo político, ou seja, a forma em que esse sistema organiza os entes que compõem, a repartição de competências, a organização dos poderes, suas funções etc. A autonomia fiscal, inerente ao federalismo fiscal, trata da repartição das competências tributárias (arrecadação) dentro do território, ou seja, a determinação das receitas. A autonomia financeira, ou federalismo financeiro, diz respeito ao campo das finanças do Estado, englobando sua atividade financeira que se desdobra em receita, despesa, orçamento e crédito público.

A organização político-administrativa de um Estado nunca é um dado imutável, pois sofre mudanças de sentido, avanços e recuos, seja em prol das tendências centralizadoras, ou, ao contrário, acentuando-se a descentralização. Isso porque

[...] modelos "ideais" de federalismo têm se alternado, no campo das finanças públicas, em cada etapa de desenvolvimento do capitalismo, ora com características centralizadoras, ora descentralizadoras, de acordo com a visão predominante sobre o papel do Estado na economia e do melhor arranjo das relações intergovernamentais capaz de garantir maior eficiência alocativa. Desses modelos derivam várias recomendações, no campo fiscal, sobre a estrutura desejável de distribuição de poderes e responsabilidades na federação, as quais, no entanto, nem sempre são observáveis ou se adequam a essas realidades concretas e complexas (Oliveira, 2007, p. 9).

Da mesma forma que, na história das federações, tem-se a oscilação no grau de descentralização em relação ao aspecto político-administrativo, há também essa oscilação em relação ao aspecto fiscal. Isso implica no direcionamento da forma como devem funcionar as relações financeiras entre os entes, de modo a garantir o financiamento para o cumprimento de suas funções. Assim, podemos afirmar que se trata de um processo dinâmico em que aspectos administrativos e financeiros são interdependentes por considerarem a receita e a despesa (o financiamento). Sendo assim, o Grupo se detém sobre estudos relativos ao financiamento da educação, por entender que este é parte constitutiva da forma federativa de Estado e por ser essencial para a garantia e efetividade do direito à educação.

Para não concluir...

"Assim, longe de ver no estilhaçamento das grandes memórias organizadoras uma limitação para a construção de identidades, poderíamos supor, ao contrário, que ela pode dispor de novos recursos e que graças a isso poderá exercer de maneira mais plena nosso pensamento selvagem, aquele que busca identificar, nomear, classificar, categorizar, ordenar o mundo e ter seu lugar nele."

(Joël Candau em *Memória e Identidade*, 2021, p. 202).

Buscamos, nessas linhas, exercitar nosso pensamento selvagem entrelaçando a memória coletiva e a trajetória do Grupo de Pesquisa. A nossa identidade revela um processo histórico de muitas vozes, movimentos de resistências, lutas produzidas no campo da ciência e da militância em defesa do direito à educação, fortalecidas com a produção e a difusão de conhecimentos e pesquisas.

Esperamos que este texto, escrito no contexto extremamente adverso de completo desmonte das políticas educacionais, da ciência e tecnologia, com cortes de recursos sem precedentes desde a redemocratização em 1988, sirva não para romantizar a precariedade com a qual os/as pesquisadores/as, de uma forma geral, das ciências humanas vêm trabalhando. Não é o adequado, não é o suficiente e não tem sido fácil.

Essas dificuldades têm feito alguns pesquisadores/as (os/as que têm recursos próprios e redes de apoios) a sair do país (a tal “fuga de cérebros”) e outros, como nós, a resistir reinventando a reexistência por meio não da fuga, mas da afirmação de memórias e metamemórias singulares e simultaneamente plurais que afirmam as lutas históricas em defesa do direito à educação daqueles que vieram antes de nós, para os que vierem depois de nós possam seguir “selvagens” com a mesma garra.

A partir da formação da nossa trajetória e memória do Grupo, delimitamos um papel estratégico e consolidado na sociedade brasileira, para além dos aspectos de resistência aos retrocessos das políticas públicas: o de produção de conhecimento do federalismo educacional aprofundado, comprometido com nossas bases epistemológicas, teóricas e empíricas.

Nossa produção sobre o federalismo surgiu de uma demanda específica de aprofundamento que se limitava ao direito, à economia e à administração pública. O Grupo inaugurou uma identidade ímpar no acúmulo acadêmico pela produção diminuta da perspectiva educacional, o que ganhou relevância e indicou um papel de compromisso social, não só pelo esforço de sistematização de conceitos federativos na especificidade da educação, mas por unir e alcançar as esferas acadêmicas, sociais e de subsídios para construção de políticas.

A partir do Projeto Base, surgem, anualmente, novas pesquisas e novos pesquisadores/as que, com diferentes perspectivas metodológicas e teóricas, abordam e, incessantemente, contribuem, ao discutir e aprofundar os conceitos relativos ao campo do federalismo educacional. Alicerçados nos nossos pressupostos conceituais, acrescidos da nossa trajetória de incidente atuação

nas políticas educacionais, foi estruturada uma identidade perene e, ao mesmo tempo, em constante movimento.

O Grupo Federalismo e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, está ao lado daqueles e daquelas que combatem toda e qualquer forma de autoritarismo (no passado e no presente), a destituição de direitos, o esvaziamento e redução da esfera pública e o alargamento de políticas educacionais alinhadas aos interesses privados e ao mercado.

Por isso, não vamos concluir, porque escolhemos e prometemos que não vão nos destruir. Vamos continuar a lutar pela democracia e pelo aperfeiçoamento das instituições republicanas e democráticas, das quais o federalismo e o direito à educação fazem parte.

Referências

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Ministro reitera que foi pego de surpresa com corte de 92% das verbas para Ciência e Tecnologia. **Câmara dos Deputados**, 2021. *Online*.

ALMEIDA, M. H. T. Federalismo e Políticas Sociais. **Revista Brasileira de Estudos Sociais**, n. 28, ano 10. p. 88-108, jul. 1995. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/815978-ministro-reitera-que-foi-pego-de-surpresa-com-corte-de-92-das-verbas-para-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

ARAUJO, G. C. **Município, federação e educação: história das instituições e das ideias políticas no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ARAUJO, G. C. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 515-531, 2012a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/%20rbpae/article/view/37419/24160>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ARAUJO, G. C. Federalismo Cooperativo e Arranjos de Desenvolvimento da Educação: O Atalho Silencioso do Empresariado para a Definição e Regulamentação do Regime de Colaboração. *In*: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais [...]** Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: O Brasil do século XXI. Rio de Janeiro: ANPED, 2012b. v. 1. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/federalismo-cooperativo-e-arranjos-de-desenvolvimento-da-educacao-o-atalho-silencioso-do-empresariado-para-a-definicao-e-regulamentacao-do-regime-de-cooperacao/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ARAÚJO, G. C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade** [online], v. 34, n. 124, p. 787-802, 2013a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300008>. Acesso em: 03 nov. 2021.

ARAÚJO, G. C. **Políticas Educacionais e o Estado Federativo**: conceitos e debates sobre a relação entre o município e a educação no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013b.

ARAÚJO, G. C. Federalismo cooperativo e educação no Brasil: 30 anos de omissões e ambivalências. **Educação & Sociedade** [online], v. 39, n. 145, p. 908-927, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200031>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BERCOVICI, G. **Desigualdades regionais, estado e constituição**. São Paulo: Max Limonad, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. 1. ed. São Paulo: Contexto. 2021.

CARVALHO, J. M. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. **Dados** [online], v. 40, n. 2, p. 229-250, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CARVALHO, L. F. **O recrudescimento do nacionalismo catalão**: estudo de caso sobre o lugar da nação no século XXI. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2016.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 15-34, abr. 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/72829>. Acesso em: 02 nov. 2021.

DOLHNIKOFF, M. **O pacto imperial**: origens do federalismo no Brasil. São Paulo: Globo, 2007.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma Ponte para o Futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 29 out. 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

GALLEANO, E. **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2018.

GUIMARÃES, S. P. Nação, nacionalismo, Estado. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 22, n. 62, p. 145-159, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10325>. Acesso em: 02 nov. 2021.

HOBBSAWM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Tradução: Maria Cecília, Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIJPHART, A. **Modelos de democracia**: desempenho e padrão de governo em 36 países. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MEC. Ministério da Educação. 2005 impulsionou novo ciclo de melhorias na educação. **Ministério da Educação**, 2005. *Online*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/213-noticias/1762821894/5231-sp-378123278?Itemid=164>. Acesso em: 01 nov. 2021.

OLIVEIRA, F. A. **Teorias da Federação e do Federalismo Fiscal**: o caso brasileiro. Escola de Governo da Fundação Pinheiro. Texto para discussão 43. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.eg.fjp.mg.gov.br>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 33. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Site oficial. **Todos pela Educação**, [s. d.]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

Constituição da cultura político-educacional e a Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned

Heitor Lopes Negreiros

Amarílio Ferreira Neto

Wagner dos Santos

DOI: 10.52695/978-65-5456-118-1.7

Considerações iniciais

A década de 1990 foi marcada por relevantes mudanças no campo da educação, sobretudo em relação às reformas educacionais ocorridas no período de 1995 a 2002. O projeto educacional que se delineava nesse período estava alinhado às concepções daqueles que ocupavam o lugar de poder, mas os tensionamentos e a oposição aconteciam de maneira organizada por intelectuais e instituições da educação brasileira.

Entre as políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi um objeto de discussões, disputas e negociações da sociedade civil, representada por instituições e pelo Estado, com seus membros constituídos, e representantes das organizações que faziam parte das propostas. Previsto no art. 214 da Constituição Federal (CF/1988) e no art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB/1996), foi no II Congresso Nacional de Educação (Coned) que foi evidenciada a síntese do esforço coletivo de construção de uma proposta civil para o PNE em contraposição aos projetos governamentais.

Para Beisiegel (1999), a proposta de PNE do II Coned remetia às articulações dos educadores e associações docentes na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, na proposta preparada no âmbito do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, ao regulamentar o art. 214 da CF/1988, atribuía à sociedade a incumbência de elaborar um PNE.

Do professor Dermeval Saviani veio a sugestão de criação de um Fórum Nacional de Educação, durante o I Coned. Para ele, o fórum deveria ter caráter permanente e estruturado à base de comissões técnicas, que teriam a tarefa de formular as metas de curto, médio e longo prazo, a partir do diagnóstico realizado e em contraposição ao projeto neoliberal que estava em curso: “[...] a esse Fórum caberá a tarefa de não apenas formular uma proposta de plano, mas também de acompanhar e avaliar a execução do referido Plano Nacional de Educação” (Saviani, 1997, p. 237), que teve sua culminância no II Coned.

A Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned tinha como trabalho redigir o texto do plano e também articular as sugestões advindas de diversas instituições educacionais. Assim, o documento se caracteriza como a síntese do esforço de propor alternativas para a educação brasileira, que teve sua finalização no II Coned, mas que foi antecedido de discussões em mesas-redondas, conferências, apresentações de trabalhos, comunicações, plenárias temáticas e a plenária final. Destacamos a importância do papel dos intelectuais que fizeram parte da referida comissão que, além de articular as sugestões das entidades representativas da educação, transferiam à proposta suas concepções.

Diante do exposto, indagamos: quais são os fundamentos teóricos que forneceram elementos para as tensões e disputas entre os sujeitos envolvidos no processo de formulação e discussão da proposta de PNE do II Coned? De que maneira os membros da Comissão de Sistematização e Redação se constituíram como grupo de influência e de elaboração das reformas educacionais da década de 1990?

Entendemos que o passado, por definição, não se modifica, mas o desconhecimento do passado compromete, no futuro, a própria ação (Bloch, 2001). Desse modo, o objetivo deste capítulo consiste em analisar a constituição de

uma cultura político-educacional, que teve suas bases na década de 1990, focalizando os membros da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned estabelecidos em lugar de tensionamento e identificados como intelectuais.

Teoria e método

Como fundamentação teórico-metodológica, assumimos a análise bibliográfica, tendo como base as teorizações de Marc Bloch. Ao escrever sobre a observação histórica, Bloch (2001, p. 73) afirma que, “[...] como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser um conhecimento através dos vestígios”. Buscaremos, assim, os vestígios das práticas dos membros da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned.

Mobilizaremos, também, o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), a partir do qual captaremos as pistas e os indícios deixados nas fontes, evidenciando as ações, reações e as concepções dos sujeitos. Também recorreremos aos conceitos de centro e periferia e de relações de força (Ginzburg, 1991) para compreender as disputas e negociações na constituição de uma cultura política, expressas por meio dos tensionamentos da tática sobre a estratégia (Certeau, 2011).¹

A reforma educacional da década de 1990 não teria sido possível e não teria assumido os contornos que a delinearam não fossem os sujeitos responsáveis por capitanear o processo e transferir à reforma as concepções teóricas e epistemológicas das suas trajetórias, e todo o conjunto de valores e concepções para estabelecer a cultura político-educacional daquele período.

Desse modo, compreender como se constituem as culturas político-educacionais dos sujeitos que as designam a partir desse aporte conceitual se faz importante, na medida em que se entende que as culturas políticas exercem papel fundamental na legitimação de regimes ou na criação de identidades. Bernstein (2009, p. 31) define a cultura política como: “[...] um grupo de representações portadoras de normas e valores que constituem a identidade

1 O *centro* se constitui como *lugar de poder*, como *estratégia*, ao definir as normas daquilo que se faz e produz. É tensionado por movimentos *táticos*, estabelecidos nas *periferias*, que se colocam como aquilo que não tem força para se constituir como *centro*, mas objetiva ocupar seu lugar. Os tensionamentos entre *centro* e *periferia* configuram-se como *relações de força*.

de grandes famílias políticas e que vão muito além da noção reducionista de partido político”.

O autor considera inadequada a perspectiva de uma cultura política nacional inalterável. A proposta seria pensá-la em termos plurais, identificando as diferentes culturas políticas que integram e disputam o mesmo espaço nacional. Segundo Berstein (2009, p. 36), também devem ser levadas em conta “[...] as redes de sociabilidade que explicam a coesão do grupo: a diversidade de sua natureza, a frequência de reuniões [...]”. Desse modo, mobilizaremos as teorizações de Sirinelli (2003) para compreender os sujeitos como intelectuais e as motivações que os levam a se reunirem em grupos.

Os grupos de intelectuais se organizam em torno de uma sensibilidade ideológica e cultural comum e de outras afinidades mais diversas, mas igualmente importantes para formar uma rede de sociabilidade (Sirinelli, 2003). Mesmo considerando que os sujeitos são dotados de subjetividades que lhes fornecem características próprias, sua organização em uma rede de sociabilidade específica, como é o caso da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned, em alguma medida, conduz as decisões e os posicionamentos dos sujeitos naquele assunto específico (educação).

Os membros da comissão do PNE do II Coned se caracterizam como *mediadores culturais*, com suas atuações reconhecidas pelos pares, mas sobretudo pela *noção de engajamento* deles. Só o fato de fazerem parte de um documento que tinha como objetivo principal tensionar o lugar de poder a partir de um projeto educacional diferente, já indicia essa característica dos sujeitos.

Ao buscar entender a cultura político-educacional dos intelectuais a partir de seus referenciais teóricos como rastros e pistas, compreendemos que esse processo levará nossas análises à concepção de educação do grupo, também às influências que esses sujeitos realizaram no campo da educação e à maneira que tensionavam o lugar de poder.

O estudo adota como fontes os Currículos Lattes dos intelectuais, suas produções acadêmicas, artigos de opinião e entrevistas disponibilizadas. Além disso, utilizamos como instrumento de auxílio das nossas análises o software Gephi, por meio do qual analisamos as referências bibliográficas mobilizadas pelos sujeitos em seus estudos, e, a partir dessa análise, ao recorreremos aos textos — na íntegra —, captarmos suas concepções de educação.

A Comissão de Sistematização e Redação do PNE da Sociedade (II Coned) era composta por 16 membros: 1) César Augusto Minto; 2) Géria Maria Franco; 3) José Luís Pio Romera; 4) José Marcelino Rezende Pinto; 5) Juçara Dutra Vieira; 6) Lisete Regina Gomes Arelaro; 7) Lívia Castro; 8) Márcia Dorneles; 9) Maria da Graça Bollmann; 10) Maria da Graça Freire; 11) Maria Teresa Leitão; 12) Marília Leite Washington; 13) Nobuko Kawashita; 14) Otaviano Helene; 15) Regina Panutti; 16) Rubens Barbosa de Camargo.

Dos 16 sujeitos que compuseram a Comissão de Sistematização e Redação do PNE da Sociedade, encontramos produções acadêmicas educacionais de sete deles (conforme Quadro 1), porém, isso não significa que os outros nove membros não fossem importantes na constituição da cultura político-educacional representada pela proposta de PNE. Consideramos esses sujeitos (os que não encontramos produção) como *intelectuais mediadores* no âmbito educacional, e os intelectuais com produção acadêmica no campo da educação, como *intelectuais produtores* (Gomes; Hansen, 2016), que são o foco da análise deste capítulo.

Até 2002, conseguimos acessar a produção acadêmica de apenas dois sujeitos (José Marcelino de Rezende Pinto e César Augusto Minto). Nesse sentido, entendemos que nossas análises seriam potencializadas ao considerarmos toda a produção dos sujeitos, ou seja, desde a primeira publicação até o final de 2020 (31-12-2020), para que as recorrências de referenciais, o mapeamento e a análise da concepção de educação pudessem atingir o refinamento necessário.

Após listarmos as produções dos intelectuais, organizadas em planilha Excel, buscamos cada um dos referidos textos (publicações) de cada um dos sujeitos, a fim de captarmos suas referências bibliográficas. Dessa forma, conseguimos acessar 114 produções de sete sujeitos, das quais extraímos as referências, gerando a Figura 1.

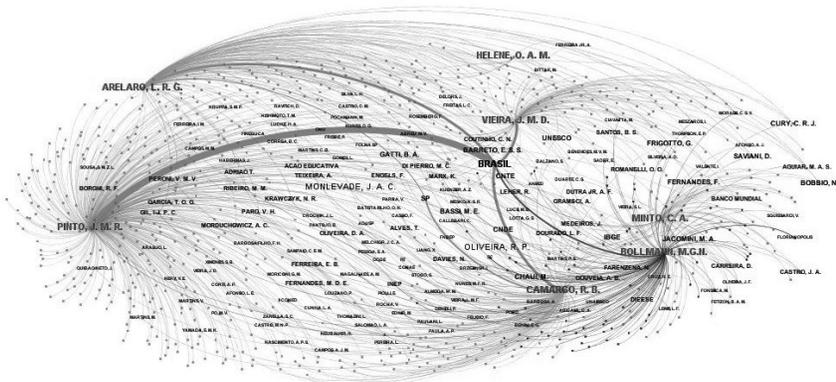
Quadro 1 – Representação dos sujeitos da Comissão de
Sistematização e Redação do II Coned na Figura 1

Cluster	Conselheiro	Nome na imagem	Quantidade de referências
Roxo	José Marcelino de Rezende Pinto	PINTO, J. M. R.	441
Verde	Lisete Regina Gomes Arelaro	ARELARO, L. R. G.	183
Azul-Claro	Rubens Barbosa de Camargo	CAMARGO, R. B.	177
Azul-Escuro	Maria da Graça Nóbrega Bollmann	BOLLMANN, M. G. N.	136
Laranja	Juçara Maria Dutra Vieira	VIEIRA, J. M. D.	97
Rosa	César Augusto Minto	MINTO, C. A.	65
Marrom	Otaviano Augusto Marcon- des Helene	HELENE, O. A. M.	9

Fonte: Os autores.

Ao somarmos a quantidade de referências dos sujeitos, obteremos 1.108, exatamente o número de *arestas* (linhas), pois são elas que conectam os *nós* (bolinha), ou seja: o sujeito à referência, ou um sujeito a outro sujeito, no caso de este último ser uma referência de algum deles, como José Marcelino de Rezende Pinto (PINTO, J. M. R.), que é referenciado por Maria da Graça Nóbrega Bollmann (BOLLMANN, M. G. N.) e por Rubens Barbosa de Camargo (CAMARGO, R. B.). Além disso, configuramos o software para que ficassem aparentes apenas nos nomes (rótulos) com mais de uma citação pelos sujeitos (duas ou mais), pois, dessa forma, facilitou a visualização e análise. Destacamos, ainda, que não consideramos as produções que tinham como objeto assuntos não relacionados com a educação.

Figura 1 – Mapa de referências da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned



Fonte: Os autores.

Os professores Arelaro, Pinto e Camargo são os que mais têm referências vinculadas a si e aparecem com mais evidência na Figura 1. Também são os que mais compartilham referências. Notamos que há maior compartilhamento de referenciais entre os sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned. Desse modo, os outros sujeitos não ficam isolados na Figura 1, mesmo aqueles que possuem poucas referências (devido ao acesso a poucas publicações), como o professor Helene.

Entre as referências mais mobilizadas nesse período, estavam: Brasil, citado por seis sujeitos; João Antônio Cabral de Monlevade (MONLEVADE, J. A. C.), por cinco sujeitos; e Romualdo Portela de Oliveira (OLIVERIA, R. P.), apontado por cinco sujeitos. Além disso, destacamos, entre aqueles referenciados por quatro sujeitos, os autores Norberto Bobbio (BOBBIO, N.), Bernadete Angelina Gatti (GATTI, B. A.), Marilena Chauí (CHAUI, M.), Carlos Roberto Jamil Cury (CURY, C. R. J.), Gaudêncio Frigotto (FRIGOTTO, G.) e Dermeval Saviani (SAVIANI, D.), por compreendermos que compõem um importante quadro de diálogo entre a produção dos membros da comissão.

Nesse sentido, entendemos que o olhar para a educação daquele período estava assentado no tripé: *globalização, reforma educacional e avaliação*. Entretanto, as maneiras com as quais os membros da Comissão de Sistematização e Redação do II Coned irão dialogar com essas categorias

se diferenciam da forma adotada pelos sujeitos que ocupavam o lugar de poder, sobretudo pelo nível da coesão que apresentam, como o que mais se aproxima de uma rede de sociabilidade.

Globalização e educação

A globalização era o tema que estava no foco das discussões na década de 1990, seja pelo recente processo de redemocratização, seja pela abertura econômica e as inquietações geradas na sociedade brasileira diante dessa realidade. Nessa direção, o aspecto do (neo)liberalismo também compôs os debates durante as eleições em 1994 e se manteve durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC/1995-2002).

Com a globalização como contexto, Minto, Kawashita e Camargo (2000), na publicação *Caminhos e descaminhos da docência*, compreendem a privatização como uma ameaça ao Ensino Superior, à qualidade da educação e também ao direito à educação. Os professores evidenciam que esse processo não era recente e que tinha como protagonistas organismos multilaterais:

A tentativa é a de desvelar intenções que encobrem interesses e razões das reformas educacionais implementadas pelos governos brasileiros, por iniciativa própria e ou por orientação direta da [...] Usaid, nas décadas de 60 e 70, e do Banco Mundial (BIRD), nos dias atuais (Minto; Kawashita; Camargo, 2000, p. 56).

Mesmo que os professores tenham como objeto dessa publicação o Ensino Superior e o trabalho docente, o processo de globalização foi tema transversal, pois, na visão dos autores, a formação e o exercício docente sofreram impactos das políticas educacionais, mas, anteriormente, foram influenciados pelas políticas de reforma do Estado, capitaneadas por Bresser Pereira, no Ministério da Administração e da Reforma do Estado (Mare), que, por sua vez, teve influência direta das recomendações dos organismos multilaterais. Especificamente sobre as políticas educacionais do período em alinhamento com o projeto mais amplo de reforma do Estado, os autores entendem que:

A LDB e as demais leis sobre a educação superior explicitam o projeto adotado pelos governantes: a privatização, já sinalizada em legislações anteriores, e a negação do modelo de universidade pautado na indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão de

serviços à comunidade. **Tal projeto traduz e aprofunda diretrizes dos organismos internacionais:** desresponsabilização do Estado, privatização generalizada, privilégio da racionalidade técnica, restrição da democracia, exclusão social (Minto; Kawashita; Camargo, 2000, p. 58, grifo nosso).

Embora os autores não explorem a globalização como um conceito e fenômeno propriamente, compreendem que essa se dá por meio das diretrizes dos organismos multilaterais, que buscavam implantar as práticas internacionais na política educacional interna dos países periféricos, que não necessariamente eram suas políticas (dos países desenvolvidos), mas as recomendações dos organismos multilaterais.

Pinto (2002), em sua análise sobre a gestão de FHC (com foco no financiamento da educação), menciona, como um fato importante na constituição do pensamento e do projeto educacional na gestão 1995-2002, o relacionamento do governo com organismos multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esses dois últimos estão na Figura 1 — a Unesco referenciada por quatro sujeitos e o Banco Mundial por três. De acordo com o autor, a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) inaugurou a política educacional patrocinada por esse banco internacional, com foco no Ensino Fundamental e na relativização do dever do Estado.

Nessa direção, os membros da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned dialogavam com os documentos do Banco Mundial e da Unesco para realizar críticas aos seus direcionamentos à educação da América Latina, em específico do Brasil. Todavia, a influência desses organismos nem sempre era vista negativamente pelos pesquisadores. Vieira (2016), em análise sobre a valorização dos profissionais de educação, entende de maneira positiva os esforços da Unesco, evidenciados na Conferência Mundial de Educação para Todos, que se desdobraram em planos decenais no âmbito nacional e que previam a melhoria das condições de trabalho e valorização docente.

Entretanto, a professora critica o governo FHC por não ter cumprido esse compromisso firmado, sobretudo por ter desrespeitado o Acordo Nacional de Educação para Todos, que tinha como inspiração a referida conferência patrocinada pela Unesco e pelo Banco Mundial, de modo que o acordo “[...]”

previa uma política nacional de formação que considerasse a variedade de situações existentes no Brasil; a implantação de um piso salarial profissional nacional do magistério [...]” (Vieira, 2016, p. 27).

Assim, mesmo que os sujeitos da Comissão do II Coned discordassem do projeto educacional proposto pelos organismos multilaterais, reconheciam a existência de recomendações positivas para a educação brasileira, como a valorização dos profissionais da educação.

Vieira (2009), em trabalho no qual busca compreender o papel dos funcionários na educação brasileira, critica a concepção adotada pelo país sob influência do Relatório Delors (1996) que, no seu entendimento, não considera relevantes as atividades desenvolvidas por outros profissionais dentro da escola, e teria como preocupação o suporte à aprendizagem e não à educação propriamente. Para Vieira (2009, p. 334), “[...] embora os funcionários apareçam em documentos que revelam aspectos de sua identidade, em políticas definidas por/para governos, como é o caso da Unesco, a figura do funcionário não tem vida própria; está colada à imagem da escola e de seus serviços”. A autora discerne as nuances das diretrizes desses organismos, absorvendo aquilo que compreende como positivo e tecendo críticas em relação àquilo de que discorda.

Assim como Vieira (2009), Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) compreendem que o Relatório Delors (1996), da Unesco, evidencia a necessidade de liberar o professor de atividades administrativas para ter como foco a sua atividade-fim, a aprendizagem dos alunos, mas esvazia a atuação deles na gestão da escola, reduzindo-os ao papel de professores eficientes, pois:

[...] o caráter democrático nas instituições escolares deixa de ser a presença da comunidade escolar no fórum público, passando a ser essencial à gestão (descentralizada ou não) do sistema educativo. Desde então, participação deixa de ser exigência da gestão educacional (Arelaro; Jacomini; Carneiro, 2016, p. 1150).

De certo modo, para os autores, a concepção do organismo multilateral influenciou a maneira como a gestão educacional é entendida no Brasil: de forma democrática, como está prevista na CF/1988 e na LDB/1996, ou pautada na eficiência e nos resultados, conforme recomendações dos organismos multilaterais que eram impulsionadas pelo processo de globalização.

Nessa perspectiva de análise das influências das recomendações dos organismos multilaterais e dos respectivos alinhamentos, Arelaro (2005) realizou um contraponto entre aquilo que aconteceu no período FHC — que, para a autora, tinha o neoliberalismo como pano de fundo e guia das reformas — e as contradições do governo Lula que, até aquele momento (2005), teria dado prosseguimento às políticas anteriores, incluindo as educacionais, submetidas ao modelo de globalização e às características que esse processo demandava, como a privatização e suas nuances.

A globalização era entendida como o ponto de partida (justificativa) das reformas educacionais e também da política de avaliação implementada no país. Aqueles que se contrapunham ao projeto educacional, que se constituía naquele período (1995-2002) e que prosseguiu nos governos posteriores (2003 a 2020), utilizavam esse processo para fundamentar suas proposições.

Assim, Arelaro *et al.* (2015) mobilizam a teorização de Dale (2004) sobre a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) para compreender como a ascensão das recomendações externas produziram consideráveis efeitos no âmbito nacional:

Cabe, portanto, indagar sobre a formação de uma ‘Agenda Globalmente Estruturada para a Educação’, em que operam ‘forças econômicas supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstróem as relações entre as nações’ (DALE, 2004, p. 426), ensejando que ‘repensemos os modos como a sociologia da educação aborda conceitos como nacional, educação e sistemas’ (Arelaro *et al.*, 2015, p. 1287).

Os autores mobilizam Dale para analisar e contextualizar as políticas de avaliação das quais são críticos, entendendo que a lógica da internalidade deveria ser reforçada em detrimento de determinações externamente orientadas (organismos multilaterais) com o pano de fundo da globalização, o que inclui a política de avaliação e as avaliações internacionais. Dale (2004, p. 436) compreende a globalização a partir do conceito de AGEE, em que a globalização se constitui como um “[...] conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista”. Desse modo, a análise crítica dos autores, assim como as dos outros membros da comissão do PNE do II Coned sobre os processos

de globalização, assentem-se na crítica que realizam sobre o sistema capitalista que necessita, para sua sobrevivência, que a globalização atinja todos os países e todos os âmbitos das administrações públicas, incluindo a educação.

Em recente análise sobre as reformas educacionais, Peroni, Caetano e Arelaro (2019) apontam novas formas de atuação da AGEE, a partir de conglomerados privados e Secretarias ligadas aos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB):

Entre os agentes privados, estão instituições que produzem materiais didáticos como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o Consed, que representa os secretários estaduais de educação, além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação. Constituiu-se num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país. [...] esse grupo é composto de grandes instituições privadas que se têm articulado com **instituições educacionais globais**, visando a promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 5, grifo nosso).

Além de evidenciar as sofisticadas formas para que a agenda global da educação se impusesse, as autoras conectam o êxito delas aos governos do PSDB, vinculando o partido (e seus partidários) aos ideais que sustentam as instituições educacionais globais.

Para realizar os tensionamentos (por meio de suas produções acadêmicas) em relação aos efeitos da globalização na educação brasileira, os intelectuais da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned utilizaram tanto os documentos dos próprios organismos multilaterais, como o Banco Mundial, mobilizado por Pinto, Minto e Arelaro, e a Unesco, mobilizada por Camargo, Helene, Pinto e Vieira. Fundamentaram-se também em autores que se dedicaram a criticar esse fenômeno, como Roger Dale, mobilizado por

Arelaro; Gaudêncio Frigotto, mobilizado por Arelaro, Bollmann, Camargo e Vieira; e Maria Ciavatta, mobilizada por Arelaro e Bollmann.

Entendemos, assim, certa coesão dos intelectuais que compunham a rede de sociabilidade formada pela Comissão: na maneira de compreender a globalização, no modo de mobilizar os documentos dos organismos multilaterais que foram base para esse processo, e também na similaridade dos autores nos quais buscam sustentação para suas análises.

Reforma educacional

O tema da reforma educacional, que tinha a globalização como ponto de partida, aparece, de alguma forma, nas produções intelectuais dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned, seja abordando-o como objeto principal, seja relacionando seus objetos específicos com as reformas, utilizando-as como contexto.

Minto busca contextualizar seus estudos sobre a política educacional, partindo da Reforma do Estado de maneira mais ampliada e da forma como a educação se insere e absorve os ideais nela estabelecidos, sobretudo a partir da racionalidade neoliberal (Minto; Kawashita; Camargo, 2000; Minto; Muranaka, 2007). Pinto localiza suas análises sobre o financiamento da educação no contexto das reformas educacionais (Pinto, 2004; Vasquez; Pinto, 2009; Pinto, 2009; Pinto; Amaral; Castro, 2011; Pinto, 2014; Goulart; Pinto; Camargo, 2017), assim como Camargo (Camargo; Gil; Minhoto; Gouveia, 2009; Camargo; Jacomini, 2014; Jacomini; Alves; Camargo, 2016). Vieira estabelece uma relação do seu principal objeto de estudo (a valorização dos trabalhadores da educação) com as reformas educacionais (Vieira, 2013; 2016a; 2016b). Arelaro evidencia as reformas educacionais como instrumentos de cada vez mais ascensão do privado sobre o público na educação (Arelaro, 2007; Garcia; Adrião; Borghi; Arelaro, 2009; Adrião; Garcia; Borghi; Arelaro, 2012), também sobre o lugar da avaliação nas reformas educacionais (Arelaro; Kruppa; Sordi; Terrasêca; Carmelo; Mendes, 2015). Bollmann realiza uma articulação entre as condições de trabalho de professores do Ensino Médio e o tema reforma educacional (Costa; Bollmann, 2018). Já Helene traz a reforma educacional e sua relação com o que chamou de evolução da escolaridade brasileira (Helene, 2012).

Ao utilizar a globalização como o pano de fundo que justifica a implantação de políticas educacionais, Minto, Kawashita e Camargo (2000) vinculam as re-

formas da educação à influência de organismos multilaterais (Banco Mundial), ou à ascendência de países específicos (como foi o acordo MEC-Usaid). Os autores realizam uma contextualização para afirmar que mesmo as reformas não específicas da educação já realizavam uma desvalorização da docência, como a Reforma do Estado, seguida das reformas educacionais que dela advieram: Lei nº 9.131/1995, LDB/1996, EC nº 14/1996, EC nº 19/1998 (Fundef).

Na visão dos autores, essas políticas educacionais compunham o projeto de reforma educacional do lugar de poder e são constituídas dos princípios que a sustentam, como a descentralização, a flexibilidade e a ascensão do privado sobre o público. Minto, Kawashita e Camargo (2000) mobilizam o estudo de Silva Júnior e Sguissardi (1999) para dialogar a partir do viés crítico pelo qual compreendem o processo que o país vivia, sobretudo pelo:

[...] conhecido processo de liberalização econômica, proposto a países como o Brasil por organismos multilaterais (FMI, BIRD/Banco Mundial e outros), que significa a busca de equilíbrio orçamentário via redução de gastos públicos no setor de serviços, abertura comercial, liberalização financeira (com livre ingresso de capital estrangeiro), desregulamentação e liberação dos mercados domésticos, privatização, das empresas dos serviços públicos, entre eles os de educação e saúde (Silva Junior; Sguissardi, 1999, p. 93-94).

Nessa direção, Minto e Muranaka (2007) utilizam esse pano de fundo (a Reforma do Estado) para contextualizar o que chamaram de ataque do ex-governador de São Paulo, José Serra, às universidades estaduais, compreendendo que esse processo provém de uma concepção de Estado implantada no país pelo PSDB, que ocupava o Executivo federal, nomeada pelos autores como a “doutrina [neoliberal] elaborada por Bresser-Pereira”.

Vasquez e Pinto (2009, p. 43) localizam as políticas educacionais de atendimento à infância no município de Ribeirão Preto (SP), no contexto das reformas neoliberais, entendendo que essas “[...] seguem as premissas de Estado mínimo, de descentralização, flexibilização e privatização. Essas prescrições, adotadas por vários países, levaram ao recrudescimento da pobreza [...]”. Os autores ancoram-se nos estudos de Sônia Draibe — que aparece na Figura 1 vinculada à Arelaro e Pinto — para compreender a relação das políticas educacionais e o neoliberalismo. Para Draibe (1993), entre as características

desse processo estão a alteração das relações entre Estado e Mercado e o estreitamento das relações entre o público e o privado, abrindo espaço para a atuação das ONGs, por exemplo.

Nesse sentido, Goulart, Pinto e Camargo (2017), ao analisarem as reorganizações da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, relacionam as reformas gerenciais ocorridas com um projeto mais amplo desenvolvido no país em meados da década de 1990, e também com a adoção de programas neoliberais. Entendemos que os autores sinalizam que a concepção de organização do Estado e de educação, inaugurada no país com a reforma educacional da década de 1990, encontrou adesão nos entes federativos naquele período (1995-2002) e ainda persiste, vide a recente tentativa de reorganização da rede pública (de SP) em 2015.

A reforma administrativa do governo de FHC foi mobilizada pelos intelectuais da Comissão em suas publicações para contextualizar as reformas educacionais, tanto daquele período (1995-2002), como dos períodos posteriores, entendendo que essa reforma fortaleceu o pensamento neoliberal no país, influenciando a organização da administração pública federal, estadual e municipal.

Vieira (2016, p. 52) também realiza esse caminho nas suas produções, mas reconhece que, apesar de, nos últimos 30 anos, ter predominado a orientação neoliberal nas políticas educacionais, houve avanços institucionais e políticos, entre os quais evidencia: “[...] a expansão da educação superior pública; ampliou a obrigatoriedade da educação; aumentou os recursos destinados à educação; melhorou os índices de alfabetização; e investiu na educação profissional para jovens e adultos”. A autora credita essas conquistas ao período que veio após 2002, quando o lugar de poder era ocupado pelo governo que apoiava (PT).

Nesse sentido, em sua tese de doutorado, que tinha como referencial teórico principal Karl Marx e o materialismo histórico-dialético, Vieira (2012) apropriou-se das teorizações de Sacristán (1996) a respeito das reformas educativas, em que o autor chama a atenção para as saídas tecnicistas dessas iniciativas, com foco na redução de gastos, para a implantação de mecanismos de controle (responsabilização dos professores e alunos), a volta de métodos tradicionais e a formação continuada dos professores fundamentadas nesses preceitos. Sobre a valorização dos professores, no contexto das reformas educacionais entre 2003 e 2012, a professora contemporiza com as ações do lugar de poder, pois, segundo ela, a Administração Pública encontrou entraves na

materialização desse direito (aumento do salário dos professores) de modo que dependia do aporte de recursos e “[...] os setores detentores de capital não concordam com medidas dessa natureza porque não querem ter seus lucros reduzidos” (Vieira, 2012, p. 198).

Por sua vez, Arelaro assume uma perspectiva mais crítica em relação à manutenção do projeto educacional da década de 1990 a partir de 2003. A professora compreende o período FHC como “ciclo neoliberal” (Arelaro, 2005, p. 39) que teve como instrumentos educacionais de sua implantação a LDB/1996, o Fundef e as avaliações nacionais como estratégias de controle e de padronização das ações. Em relação à justificativa do governo Lula em não ter realizado uma “revolução educacional” por falta de recursos financeiros, a professora enfatiza que são os mesmos argumentos do governo anterior.

Em análise sobre a aquisição de “sistemas apostilados de ensino” por municípios paulistas, Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009) entendem esse fenômeno como uma sofisticada forma de privatização da educação e realizam um resgate histórico das raízes da privatização da educação, compreendendo a década de 1990 e as reformas da administração pública a partir do foco na descentralização, na diminuição do Estado e na implantação da administração gerencial, tendo em vista o aumento das parcerias público-privadas. As autoras realizam um diálogo com Nora Krawczyk, Roberto Leher, Sônia Draibe e Luiz Dourado, que aparecem na Figura 1, para compreender a reforma do Estado e sua relação com as reformas educacionais daquele período. Os dizeres de Leher (2003, p. 203) expressam o pensamento dos autores a esse respeito:

A reforma do Estado está situada no centro da agenda dos países periféricos, obedece às condicionalidades do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, assim como está presente nas políticas que ampliam a esfera privada em detrimento da pública. O determinismo tecnológico - expresso por meio da ideologia da globalização - e o uso de um léxico em que o discurso da direita e da esquerda parecem se confundir - como nos temas da autonomia, da sociedade civil e da crítica ao estatismo - contribuem para a formação da ideologia dominante.

Entendemos que a interpretação da reforma do Estado como a propulsora das reformas educacionais firmadas em preceitos neoliberais é transversal na produção intelectual dos sujeitos da Comissão. Nesse sentido, Bollmann,

Melo, Canarin e Eltermann (2012) analisam o Ensino Superior, o qual compreendem sob a hegemonia neoliberal. Na mesma direção, Costa e Bollmann (2018) criticam a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que, sob a sombra do neoliberalismo, silencia a qualidade social do Ensino Médio e, conseqüentemente, a formação integral. Camargo, Gil, Minhoto e Gouveia (2009), ao analisarem o financiamento da educação e a remuneração docente, vinculam a desvalorização docente à reforma do aparelho estatal (sobretudo a reforma administrativa da década de 1990), que tornou cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

As reformas educacionais eram compreendidas pelos sujeitos, em especial aquelas que aconteceram na década de 1990, como desdobramentos da Reforma Gerencial do Estado, que ocorreu sob a coordenação de Bresser-Pereira. Mesmo as reformas (políticas educacionais) implantadas no período dos governos progressistas que os sujeitos apoiaram eram entendidas como se já partissem dos pressupostos neoliberais, não conseguindo suplantar essa racionalidade que, na concepção dos intelectuais, fez parte, em alguma medida, das políticas educacionais desde a década de 1990.

Avaliação

O entendimento da avaliação como um dos focos do projeto educacional da década de 1990 (que prosseguiu nos anos posteriores) esteve presente na produção intelectual dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned. Nenhum dos sujeitos têm a avaliação como objeto de suas pesquisas, todavia o financiamento da educação, que entendemos ser o tema mais recorrente na produção dos sujeitos da comissão, tem a avaliação como aspecto a ser considerado, pois, além de a implantação de sistemas de avaliação necessitar de fontes de financiamento, a própria avaliação serve como instrumento de medição dos gastos, e é a partir dela que se decide a destinação de recursos. Nesse sentido, Pinto (2006) faz uma ressalva sobre os exames estandardizados, mesmo reconhecendo sua importância:

Embora os testes padronizados possam ser um importante instrumento, desde que se incluam enquanto parte de um sistema mais amplo de avaliação, o que os estudos no Brasil e no mundo mostram é que o desempenho dos alunos nestes testes é fortemente influenciado pelo nível socioeconômico (NSE) de suas famílias.

Isto faz com que leituras apressadas dos seus resultados levem a considerar como ‘efeito escola’ o que é, na verdade, ‘efeito NSE familiar’ (Pinto, 2006, p. 212).

O autor faz essa ponderação ao defender a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que tem como um dos princípios não premiar escolas/professores com melhor desempenho em avaliações externas, mas fortalecer (com recursos) escolas que tiveram baixas notas nessas avaliações, por entender que são as que mais precisam de recursos. Ele se apropria do estudo de Grissmer, Flanagen e Willianson (1998) que, ao analisarem a realidade de escolas da periferia americana, concluíram que o aumento de investimento para elas promoveu a melhoria do aproveitamento dos estudantes.

Nesse sentido, em análise sobre o financiamento das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Camargo, Pinto e Guimarães (2008) criticam a avaliação centrada no desempenho do aluno, além do estabelecimento de condicionantes para o repasse de recursos aos governos subnacionais, mediante metas previamente acordadas, incluindo o bom rendimento nas avaliações, mas concordam com Araújo nas ponderações que a professora realiza a esse respeito:

[...] PDE mantém a lógica de que o papel da União é de estimular a produção da qualidade e isso será feito pela comparação, classificação e pela seleção. Esses elementos incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados, a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. Premiar as escolas que atingirem determinadas metas via aumento de recursos do PDDE é bem sintomático da permanência da visão enunciada acima (Araújo, 2007, p. 8 *apud* Camargo; Pinto; Guimarães, 2008, p. 831).

Os professores compreendem que a intencionalidade das políticas de avaliação, que tiveram sua gênese no governo FHC, foram intensificadas no governo Lula, ao criar testes padronizados nacionais censitários, divulgando os resultados por escola. Evidenciam, assim, as conseqüências do prosseguimento dessa agenda, entre elas: “[...] a fuga das escolas com menores notas dos professores mais experientes e qualificados e dos alunos cujos pais apresentam maior envolvimento e possuem mais recursos, reforçando a desigualdade do sistema educacional” (Camargo; Pinto; Guimarães, 2008, p. 833).

Desse modo, Pinto e Camargo compreendem que os exames estandardizados são mobilizados para potencializar as desigualdades sociais, quando o papel da política de avaliação deveria ser justamente o oposto. Alves e Pinto (2011) associam a instituição do *accountability* (responsabilização), principalmente do professor, às reformas educacionais ocorridas na década de 1990, quando foram instituídos os testes padronizados que medem a educação (professores, alunos e escolas) a partir de *scores* e ranqueamentos. Além disso, os autores criticam a avaliação de apenas leitura, matemática e ciências dos exames estandardizados, em detrimento dos outros saberes que são igualmente importantes.

Em análise sobre o Ensino Fundamental, Arelaro (2005) compreende que este assumiu uma sistemática centralizada de avaliação educacional. A autora também estabelece um tom de crítica à continuidade das políticas educacionais iniciadas na década de 1990, sobretudo as de avaliação:

É importante destacar que o conjunto de medidas adotadas a partir de 1996 – e não reformuladas até hoje – interfere na área de educação de formas variadas. O próprio conceito de avaliação de desempenho profissional do magistério é atingido por essas normas, e o estabelecimento de critérios quantitativos e qualitativos para avaliação do ‘mérito’ de professores e especialistas, contrariamente ao discurso da descentralização, autonomia escolar e criatividade docente, vai estabelecendo amarras à ação mais ousada dos professores e especialistas nas escolas, e convencendo-os a fazerem de um jeito só (Arelaro, 2005, p. 1054).

A professora evidencia a necessidade de criação do currículo único como uma das medidas necessárias para que a política de avaliação fosse bem-sucedida, pois, com um sistema de avaliação centralizado, a medição daquilo que se ensina deveria ser unificada. Notamos esse movimento primeiro com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e depois foi sofisticado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A professora critica a atuação do governo Lula a esse respeito:

Atente-se que o MEC, no seu primeiro ano de gestão do Governo Lula, procurou viabilizar esse dispositivo legal por meio do estabelecimento de ‘bolsas-prêmio’ de avaliação de competência docente, contra o qual – felizmente! – os sindicatos dos profissionais do magistério,

liderados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), conseguiram uma mobilização nacional, que impediu tal adoção. É verdade, também, que pesquisadores da área educacional admitem que, após a submissão das universidades à lógica da ‘produtividade’ em serviço, é muito difícil poupar os professores da educação básica, em particular os do ensino fundamental, de serem submetidos, regularmente, a sessões explícitas de controle de rendimento pedagógico, a partir de modelo único de avaliação estabelecido nacionalmente (Arelaro, 2005, p. 1056).

Arelaro, em publicação conjunta (Arelaro; Kruppa; Sordi; Terrasêca; Caramelo; Mendes, 2015), aponta a autoavaliação como um instrumento de resistência às avaliações externas e ranqueadoras. Para os autores, a reflexão sobre as práticas docentes teria como objetivo construir alternativas (novas práticas) de efetiva melhoria da escola. Ressaltamos que os autores não defendem o banimento da avaliação, mas a “[...] luta por uma nova epistemologia da avaliação (a da complexidade)” (Arelaro *et al.*, 2015, p. 1287), ligada mais aos meios do que aos fins, com o desafio de acionar perspectivas críticas com foco na resistência em relação à avaliação instrumental. Para tanto, apropriam-se das reflexões do professor Almerindo Afonso (2012) sobre a ressignificação do *accountability*. Na visão do autor, é necessário configurar um *accountability* democrático, incluindo a responsabilização e a prestação de contas, mas que seja aberto e cabível à reflexão e problematização e que, sobretudo, esteja sustentado nos princípios de cidadania crítica, de participação, transparência e justiça.

Camargo, Minhoto e Jacomini (2014) relacionam suas análises a respeito da remuneração docente com a concepção de avaliação que predomina no país e constitui as políticas educacionais sobre o tema. Os autores criticam a maneira como está organizada a movimentação da carreira docente no município de São Paulo, principalmente a Lei Municipal nº 14.660, de 2007, que vincula a evolução funcional à avaliação de desempenho, aspecto que se associa aos princípios de responsabilização e meritocracia, conceitos que compõem a racionalidade da avaliação educacional brasileira.

Desse modo, a concepção de avaliação dos membros da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned estava ancorada nos princípios que se expressam na proposta de Plano Nacional que, logo na introdução,

ênfatisa que se diferencia do lugar de poder daquele período a respeito da concepção de avaliação, mas também em relação a outros aspectos: “[...] as concepções de homem, mundo, sociedade, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, avaliação, currículo, [...] são bastante distintas daquelas que os setores sociais, hoje hegemônicos, se utilizam para manter o *status quo*” (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 1997, p. 10).

Entre as propostas do PNE do II Coned, a avaliação externa seria realizada por um Conselho Social autônomo e consultivo, o que retiraria o caráter meritocrático e pouco democrático, na visão dos formuladores da proposta. Nessa direção, também estaria a avaliação interna que seguiria uma dinâmica “[...] democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos” (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 1997, p. 34), princípios que coadunam com o pensamento dos intelectuais sobre avaliação, expressos em suas produções acadêmicas.

Entendemos que a concepção de educação dos sujeitos da Comissão do II Coned se diferencia bastante do lugar de poder. Arelaro (2008) expressou, quando fazia parte da diretoria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), os tensionamentos quanto à concepção de educação que realizou em relação ao lugar de poder, especificamente com Eunice Ribeiro Durham e Barjas Negri:

O embate com a Profa. Eunice Durham sobre o conceito de autonomia universitária foi exemplar. É um momento político que me envolve totalmente, pois, obviamente, ‘morávamos’ em Brasília e íamos para vários outros estados empenhando-nos para que a UNDIME, de uma vez por todas, se tornasse uma entidade nacional no sentido de independência de posição e decisão colegiada [...]. O último embate que vamos ter, enquanto Diretoria Nacional da UNDIME, é com Barjas Negri, assessor do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, sobre o Projeto de Lei que regulamentava o FUNDEF, que recebeu depois o no. de Lei 9424/96, pois, apesar das negociações bastante objetivas, fomos surpreendidos com a restrição do uso dos recursos do FUNDEF para a educação de jovens e adultos. Vamos aprender, na prática política, que ministros e assessores mentem para fazer valer suas ideias (Arelaro, 2008, p. 77).

O trecho do memorial da professora exemplifica os movimentos táticos sobre a estratégia, o modo como o grupo de professores (nesse caso, representados pela Undime e por Arelaro) buscava tensionar o lugar de poder para enfraquecer o projeto educacional que se estabelecia ou até mesmo pautar alguns temas.

Considerações finais

Embora os intelectuais não tenham explicitado o marco teórico-epistemológico no qual estão fundamentadas suas análises (excetuando Vieira, que tem seus estudos fundamentados em Marx), os autores com os quais dialogam amparam suas concepções teórico-epistemológicas na matriz crítica de raiz marxista, como Antonio Gramsci, Norberto Bobbio, Florestan Fernandes, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Carlos Roberto Jamil Cury, Roberto Leher e João Antonio Cabral de Monlevade, para citar alguns que podem ser vistos na Figura 1.

A produção acadêmica dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned estava estabelecida no contexto da abertura econômica e os desafios da globalização e, a partir disso, emergiam as análises da educação brasileira que buscavam tensionar do lugar de poder.

Esses tensionamentos aconteciam a partir das concepções dos intelectuais, por compreenderem que o projeto de formação deveria ser diferente daquele proposto pelo Executivo Federal. A alternativa do PNE da Sociedade, elaborado no âmbito do II Coned, foi uma maneira desses intelectuais se estabelecerem como grupo de influência na elaboração das políticas educacionais e na constituição da cultura político-educacional.

Todavia, entendemos que a cultura político-educacional não foi inteiramente estabelecida durante os mandatos de FHC (1995-2002), pois sua constituição acontece de maneira lenta a partir das trajetórias dos sujeitos e dos grupos de influência que a compõem. A leitura do recorte temporal aqui estabelecido nos oferece indícios que foi nesse período que as reformas que experimentamos atualmente foram fundamentadas, e os sujeitos — aqueles que movimentam a história —, responsáveis por manter suas concepções educacionais vividas, tensionando o lugar de poder em uma posição tática.

Parece-nos interessante apostar, em estudos futuros, no acompanhamento dos lugares ocupados pelos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação da proposta de PNE do II Coned, a partir de 2003, em espaços relevantes na constituição das políticas educacionais, a exemplo de secretarias de educação estaduais e a Administração Pública Federal.

Mesmo que pesquisadores do campo educacional (Ciavatta; Ramos, 2012; Motta; Frigotto, 2017; Aguiar, 2019) evidenciem a retomada da concepção de educação da década de 1990 na reforma do Ensino Médio atual (Lei 13.415/2017), entendemos que a constituição de uma cultura política ocorre a partir de um lento processo. Desse modo, compreendemos que, ainda que a cultura político-educacional constituída naquele período (1995-2002) tenha sido alvo constante de tensionamentos que a podem ter enfraquecido, não foi descontinuada, havendo um fortalecimento e aprofundamento das concepções que a constituem nas reformas educacionais recentes. Nessa direção, a cultura político-educacional dos sujeitos da Comissão de Sistematização e Redação do PNE do II Coned continuou a tensionar a política educacional brasileira, mesmo quando um governo progressista ocupava o lugar de poder.

Referências

ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. O. G.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 325-345, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DH4GmbFXWkQLKqckfNryBgc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 471-484, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJyZ5qBRKWVfZfDQ3m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2021.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0225329, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBF-WKsMYtvFv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2021.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, p. 1-10, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000200014&script=sci_abstract. Acesso em: 10 set. 2021.

ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação de políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 899-919, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MBqF6zJDBYmmHxZqskmmXHf/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ARELARO, L. R. G. **Memorial apresentado como exigência parcial para o concurso de títulos e provas para provimento de um cargo de professor titular**. Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://profronilson.com.br/lisete-regina-gomes-arelaro/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, v. 26, p. 1039-1066, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7nXm3mp4yxtGXTxzk34NY6p/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P.; SORDI, M. R. L.; TERRASECA, M. M. M. A.; CAMELO, J. C. P.; MENDES, G. S. C. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1283-1298, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5NxyPns5KjQL6NpzrmSjz/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. Limitações da participação e gestão democrática na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 1.143-1158, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MBqF6zJDBYmmHxZqskmmXHf/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BEISIEGEL, C. R. O Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 217-231, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000100010&script=sci_abstract. Acesso em: 30 jun. 2021.

BERSTEIN, S. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, C. *et al.* (org.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 29-46.

BLOCH, M. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **EC nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, Diário Oficial da União, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: Diário Oficial da União, 1996c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424compilado.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **EC nº 19, de 04 de junho de 1998.** Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

CAMARGO, R. B.; GIL, I. J. P. C.; MINHOTO, M. A. P.; GOUVEIA, A. B. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 341-363, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19501>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 1, p. 129-167, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/106>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CAMARGO, R. B.; PINTO, J. M. R.; GUIMARÃES, J. L. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 817-839, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/V6mttsvnRTxFrskMPDxm-q7r/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 21 mai. 2021.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 215-235, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RhBWHMR6BYnZV3XTpz-4Qbmb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2021.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2021.

COSTA, G. L. M.; BOLLMANN, M. G. N. Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio no Brasil. **Revista Contrapontos**, v. 18, p. 40-54, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/11137>. Acesso em: 20 mai. 2021.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum “ou localizando uma” agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação & sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

DRAIBE, Sonia M. As políticas sociais e o neoliberalismo-Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, n. 17, p. 86-101, 1993. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *In*: Congresso Nacional de Educação, 2, 1997, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte. 1997.

GARCIA, T. O. G.; ADRIÃO, T. M. F.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de ‘sistemas de ensino’ por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBgheLpkXGg/?lang=pt&trk=public_post_comment-text. Acesso em: 22 mai. 2021.

GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991.

GINZBURG, C. **Mitos emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Â. C.; HANSEN, P. S. Apresentação: Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. *In*: GOMES, Â. C.; HANSEN, P. S. (org.). **Intelectuais mediadores: Práticas culturais e ação política**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

GOULART, D. C.; PINTO, J. M. R.; CAMARGO, R. B. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, p. 109, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922017000400109&script=sci_abstract. Acesso em: 15 jun. 2021.

GRISSMER, D.; FLANAGAN, A.; WILLIAMSON, S. Does money matter for minority and disadvantaged students? Assessing the new empirical evidence. **Developments in School Finance**, p. 13-30, 1998. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubs98/dev97/98212d.asp>. Acesso em: 16 jun. 2021.

HELENE, O. Evolução da escolaridade esperada no Brasil ao longo do século XX. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 38, p. 197-216, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jdj4hsnDHNspGnPqNJvbrB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2021.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 1-35, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2386>. Acesso em: 12 jun. 2021.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 203-228, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQn99GT6kjdCND/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MINTO, C. A.; KAWASHITA, N.; CAMARGO, R. B. Caminhos e descaminhos da docência. **Revista da Adusp**, São Paulo: Adusp, n.19, p. 54-61, 2000. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/wp-content/uploads/2000/03/r19a10.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

MINTO, C. A.; MURANAKA, M. A. S. O “pano de fundo” do ataque de Serra às universidades. **Revista Adusp**, v. 41, p. 23-30, 2007. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/41/r41a03.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBktMRjC9mBJYjPwbNDtk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, p. 35-56, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000100035&script=sci_arttext. Acesso em: 23 jun. 2021.

PINTO, J. M. R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 19, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1378>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n8yyYhkgNfStcVrkBNXycXG/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 323-340, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19500>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PINTO, J. M. R. Requisitos para a construção do Fundeb. **Educação**, Rio Claro, v. 12, p. 12-19, 2004. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/583>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PINTO, J. M. R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, p. 197-227, 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303978996.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2021.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 639-665, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sVyyY545JKX3gd3bR7qgGR9R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SÃO PAULO. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, 26 dez. 2007. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: implicações para o plano nacional de educação. *In: II Congresso Nacional de Educação (Coned)*, 1997, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: II Coned, 1997.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. Bragança Paulista: Edusf, 1999. Trabalho apresentado no III Congresso Nacional de Educação (III Coned). Carta de Porto Alegre, aprovada na plenária final. Porto Alegre, 5 dez. 1999.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. *In: RÊMOND, R.* (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. p. 231-269.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

VASQUEZ, G. C. F.; PINTO, J. M. R. Partidos e políticas públicas: o atendimento à infância em situação de risco em Ribeirão Preto-SP (1993-2000). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 3, n. 6, 2009. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n6_5.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

VIEIRA, J. M. D. Direito à educação e valorização profissional: o papel do estado e da sociedade. **Retratos da Escola**, v. 10, p. 25-35, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/648>. Acesso em: 23 jan. 2021.

VIEIRA, J. M. D. Funcionários da educação: o caso do Brasil é singular? **Retratos da Escola**, v. 3, p. 303-518, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/26>. Acesso em: 23 jan. 2021.

VIEIRA, J. M. D. **Piso salarial para os educadores brasileiros**: quem toma partido? 2012. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012.

Os efeitos da política de EJA no município de Vitória/ES (2016-2019) e a garantia do acesso, da justiça social e do direito à educação

Carlos Fabian de Carvalho
Edna Castro de Oliveira
Tatiana Silva Machado de Oliveira
DOI: 10.52695/978-65-5456-118-1.8

Introdução

Este texto foi escrito¹ em um tempo em que a pandemia do capital (Antunes, 2020) já atuava de maneira agressiva, e a pandemia da Covid-19 passou a agir conjuntamente, reafirmando mazelas e produzindo sequelas que parecem muito distantes de ser minimamente enfrentadas. Um tempo de reformas trabalhista e previdenciária e de um teto de investimentos que comprometem abruptamente os serviços públicos, que já apresentavam dificuldades em atender os que mais necessitavam. São tempos de ideias e narrativas que acreditávamos terem sido superadas, sem reverberação ou consonância, mas que venceram as disputas eleitorais de nosso país.

1 Este capítulo foi escrito no contexto da pandemia da Covid-19, em 2020.

Afirma-se um projeto que ignora nossa história escravocrata, explicita a LGBTQIA+fobia, celebra o autoritarismo e as práticas de tortura, ataca os órgãos públicos, os movimentos sociais e militantes dos direitos humanos, relativiza a legislação ambiental, intensificando o desmonte dos já fragilizados órgãos de fiscalização das poucas áreas preservadas.

Trata-se de um tempo em que fazíamos canções, poesias, pinturas “[...] para o tempo, para ver se ele nos dava mais um pouco de tempo” (Projota, 2017). Mas sabem!? O tempo decidiu não dar tempo e demonstrar seu ressentimento nas caçadas, queimadas, no deixar passar a boiada e considerar o nascimento de uma mulher como uma fraquejada. O tempo? É o tempo do “cala a boca” e de classificar qualquer mulher que utilize a palavra, ou se proponha a contestar, como louca! O tempo de atirar em índios, perseguir sem-teto, imigrantes, andarilhos e sem-terra. O tempo de deixar fluir livremente a morte nas favelas! O tempo de reinvenção da escravidão, com ampla contaminação e morte das vidas negras e não negras que lá residem.

Tempo em que cuidar e lutar pela própria vida virou uma ação dos “idiotas” e de fazer valer uma única fé conectada ora às milícias, ora aos setores mais conservadores da sociedade brasileira, que empreenderam um grandioso projeto cuja ocupação dos poderes Legislativo, Judiciário e Executivo tem se constituído em um dos principais objetivos para a construção de um país onde o ódio e a religião, contraditoriamente, comungam os mesmos ideários. Trata-se de uma fé que justifica a morte, encontra argumentos para ratificar a desigualdade e desconsiderar a alteridade. O tempo de uma pandemia que, como um vulcão em erupção, expeliu as lavas que por séculos os habitantes privilegiados desta Terra se esforçaram para esconder. Em cada explosão, um grito que denuncia uma negação de direito. Um sistema de saúde organizado, porém, sucateado.

Um tempo de retrocessos em anos de luta coletiva na construção de um conceito e consolidação de políticas que se compreendiam como prioritárias para a promoção de saúde de nossa população e para o fortalecimento da atenção primária nas unidades de saúde e em seu conjunto de ações. A pandemia acabou por agravar o sucateamento dessas unidades em detrimento da precária rede hospitalar existente na maioria dos estados do Brasil.

Sem querer dar tempo, o tempo optou por deixar visíveis as expostas fraturas de uma sociedade cuja política de habitação, desigualmente proposta para as diferentes classes sociais, inconsequente, soma-se a uma rede de

saneamento básico inexistente para milhões de pessoas e à criação de uma falsa dicotomia: a vida ou a morte da economia, que acabou produzindo o recolhimento em casa para uns, a obrigatoriedade do trabalho para outros e a fome e o desemprego para a maioria.

É o tempo em que peles pretas são impedidas de respirar e, quando o fazem na infância, são despejadas dos altos prédios ou alvejadas por balas perdidas que só encontram os escolhidos, os desvalidos, os apátridas, pela diáspora construtora de uma nação que insiste em subjugá-los. Um tempo em que os cristãos não mais celebram a ressurreição de “Lázarus”, mas organizam festivais de fogos de artifício para comemorar seu extermínio. Um tempo em que cemitérios e hospitais passam a ser os locais mais frequentados pelas pessoas que tiveram negado o direito de serem vacinadas. Esse é o tempo dos generais, pentecostais, policiais, juízes federais e estaduais, e da falta de oxigênio e medicamentos nos hospitais.

Inserida nesse tempo está a Educação de Jovens e Adultos (EJA) cujos sujeitos, nas matas, nas margens dos rios, quilombos, aldeias, assentamentos, comunidades pesqueiras, nos espaços de privação de liberdade, nas ruas, nos canteiros de obra e nas periferias dos centros urbanos, seguem resistindo. A resistência tem sido produzida por uma pluralidade de estratégias como: as cirandas, as rodas de samba, a capoeira, a prosa, a reza, a ciência, as redes de solidariedade, as marchas, as brigadas e também por místicas e partilhas. Pensar sobre o tempo, sobre os tempos, a partir desses sujeitos, tem sido o lócus e encontro de todos os efeitos desse período.

Essas reflexões nos fazem situar a produção deste capítulo como resultado de pesquisa de Doutorado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Teve como objetivo geral avaliar os efeitos, ou seja, as mudanças nos padrões de acesso, direito e justiça social, da política de EJA de Vitória, no período de 2016 a 2019. Em específico, buscamos identificar as diferentes traduções, recriações e interpretações que têm composto a experiência da política de oferta da modalidade no município de Vitória: discutir os efeitos das diferentes traduções, bem como as suas contribuições para a garantia do direito à EJA e/ou processos de apatriamento e exclusão educacional e demais problemas identificados, tanto para os sujeitos de direitos, que não conseguem chegar até as escolas para se matricular, quanto para os que estão matriculados. Procuramos, ainda, caracterizar

processos de resistência, acomodações, conformismo e subterfúgios, bem como seus desdobramentos, na garantia da justiça social, padrão de acesso e direito.

No percurso da pesquisa, realizamos o levantamento de diferentes documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (Seme) e um conjunto de planos de ensino e materiais didáticos elaborados nas diferentes unidades de ensino. A participação no planejamento e desenvolvimento da formação continuada realizada para a totalidade de educadoras, coordenadoras e pedagogas que atuam na EJA permitiu o mapeamento e análise, com as equipes técnica e pedagógica das escolas, dos dados identificados no Sistema de Gestão Escolar (SGE).

Em função da abrangência da rede, optamos por restringir a avaliação da política a sete escolas, tomando como critério a pluralidade de práticas encontradas na rede, com destaque para a EJA Profissional e a escola exclusiva de EJA. No entanto, no processo de avaliação da política, em alguns momentos, os dados analisados referem-se à totalidade da rede; em outros, limitam-se às escolas selecionadas. Entre os sujeitos participantes² da pesquisa, contamos com membros da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), diretoras, pedagogas, docentes, educandas e gestoras que atuam na Secretaria de Educação. Trabalhamos in loco em uma pesquisa encarnada com as ferramentas de diário de campo para registro de depoimentos e manifestações das participantes em diversos contextos, como: formações na Seme e nas escolas, reuniões de assessoria e participação em seminários.

O texto da política de EJA de Vitória (2007, 2018), ao mesmo tempo em que apresenta novas possibilidades de mudança da estrutura da oferta, reconhece uma diversidade de sujeitos invisibilizados até os dias de hoje, em outras ofertas educacionais propostas pela municipalidade. Por outro lado, ao reafirmar que os estudantes da EJA são sujeitos de direitos, apesar de toda a negação que o próprio texto denuncia, acaba reiterando o equívoco na crença de que os direitos humanos são inalienáveis e independentes dos governos.

Retomando as reflexões sobre o tempo, cabe destacar o tempo sombrio, como descrito por Arendt (2008a), em que a EJA, mesmo marcada pela ne-

2 Por opção política, este texto se refere às pessoas no gênero feminino, por entender que os coletivos de estudantes, professoras, técnicas que atuam na Seme, gestoras, pedagogas, coordenadoras e diretoras das escolas investigadas são compostos majoritariamente por mulheres.

gação do direito, seguiu resistindo aos diferentes processos de desmonte caracterizados pelo fechamento de escolas e turmas com conseqüente redução da oferta, somados às investidas do setor privado que, com muita velocidade, apropriou-se dos poucos recursos destinados à modalidade, introduzindo plataformas e programas utilizados no processo de ampliação da Educação a Distância (EAD) na EJA.

Nesse sentido, observamos, durante a pandemia de Covid-19, um agravamento nos processos de negação do direito à educação. A EJA foi uma das modalidades mais impactadas nesse período.

Na busca de responder à indústria privada dos conglomerados educacionais, o país, em sua multiplicidade, apostou na construção de um “novo normal”, que empreendeu uma lógica educacional em que a impossibilidade da presença e, conseqüentemente, do contato direto entre educadoras e educandas, passava a ser “minimizada” para alguns, solucionada “para outros” e resolvida para o “mercado”. A lógica assumida nesse contexto foi a compra de programas televisivos, plataformas “educativas” e alimentação do mercado de formação docente, tendo como foco as chamadas “metodologias ativas”, que pouco, ou nada, discutiam os contextos e desafios experienciados pelos sujeitos da EJA nos últimos anos.

Com a intencionalidade de construir um diferencial nas formas de analisar as políticas públicas de EJA, ressignificar as marcas da ciência moderna, suas tipificações, ordenamentos pedagógicos e construções de verdades que perpassam o estudo das políticas educativas, assumimos a contestação da razão moderna como sinônimo de verdade absoluta, visto que as verdades são produzidas e a ciência acaba por se realizar a partir das questões que cada tempo histórico coloca para os cientistas.

Segundo Boneti (2015), em cada momento histórico, produzimos determinadas ideologias em contexto de inter-relações entre a produção econômica, cultural e os interesses dos grupos dominantes, cujas verdades relativas se tornam absolutas e produzem referenciais e ações institucionais que dão origem à elaboração de políticas públicas em educação.

Na tarefa de compreender e analisar os efeitos da política de EJA em Vitória, optamos por explorar bases teórico-epistemológicas, com fundamento em Arendt (1993), Freire (2001), Ball (2011), Mainardes (2006), Akotirene (2019), Crenshaw (2015), Almeida (2019) e Coimbra (1999), que serão exploradas ao

longo do texto. Fundamentados nessas referências, apostamos em uma epistemologia que não produzisse hierarquização, buscando elementos muitas vezes não valorizados pela razão moderna, ao mesmo tempo em que reconhecemos a complexidade em compreender uma política que ainda está em curso.

Assumindo a abordagem do ciclo de políticas em Mainardes (2006), a pesquisa analisou os efeitos quanto ao acesso ao direito e à justiça social conforme Ball (2011). Esses autores consideram que os(as) professores(as), gestores(as) e demais envolvidos exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais, o que possibilitou identificar as diferentes traduções, recriações e interpretações da política municipal de EJA.

Ressaltamos que o contexto da prática, como um momento do ciclo de políticas vivenciado e produzido por esses profissionais, assumiu implicações determinantes no processo de implementação das políticas educacionais. Nesse contexto, ampliamos o olhar no percurso para o reconhecimento dos sujeitos da EJA, considerando suas interseccionalidades, o que nos possibilitou identificar, na política de EJA de Vitória, os processos de discriminação racial e de gênero, suas operações conjuntas e suas interações nas “avenidas identitárias”, em uma perspectiva não eurocêntrica.

Trata-se de perceber sobreposições nas estruturas que promovem exclusão, a partir de uma “[...] matriz colonial moderna, cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas” (Akotirene, 2019, p. 14). Tais sobreposições podem ser materializadas na afirmação de uma pedagoga de Vitória, que atua no Ensino Fundamental, em um momento de formação: “[...] *Sabe um rio? Um rio cheio? Então, o rio é o Ensino Fundamental e parte da água são os jovens. Ele (o rio) precisa transbordar em algum lugar e este lugar é a EJA*” (Pedagoga do turno matutino de Emef).

Trilhando as margens do rio da EJA de Vitória, organizamos este texto, que começa pela introdução e se desdobra em três tópicos que se relacionam com diferentes afluentes e se reencontram em seu percurso permanentemente. No primeiro tópico, procuramos aprofundar as questões da política, da democracia, em tempos sombrios, e da participação a partir do diálogo com Paulo Freire e Hannah Arendt; no segundo, discutimos a questão do direito à educação e as interseccionalidades dos sujeitos da EJA; no terceiro tópico, descrevemos as análises dos efeitos das políticas públicas de EJA do município de Vitória, seguido das considerações finais e das referências.

A política, a participação e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Visitamos, no início de nossa jornada, o poeta Cazuzza (1989), quando afirma ver “[...] o futuro repetir o passado e ver um museu de grandes novidades”, e nos perguntamos, assim como fez Arendt: qual é o sentido da política? Será que ela ainda tem algum sentido? Parece que nos tempos atuais, e fundamentalmente em nosso país, essa indagação nunca esteve tão presente e capilarizada entre nós.

Com poucos espaços de diálogos entre plurais e muitos espaços de reafirmação de verdades de grupos e campos que não se dispõem à escuta do outro, passamos a ter medo. Medo do “campo minado do diálogo”. Medo de fazer uso da palavra. A mesma palavra que, segundo Freire (1967), garante a nossa existência e, por isso, não pode ser silenciada. A ausência da palavra, conforme Arendt (2016), produz terrenos férteis para a violência e o totalitarismo. São tempos que indicam o crescer do medo de aparecer, de ser visto. Escolas, universidades, igrejas, locais de trabalho, reuniões com amigos e famílias e qualquer espaço onde possa surgir uma temática que promova posições divergentes, constantemente, somos aconselhados a evitar, o que fortalece, em muito, o autoritarismo e, conseqüentemente, a ausência da política.

Esse contexto nos move em direção ao aprofundamento da questão sobre a política, seus entrelaçamentos com o direito, a relação desses com os sujeitos da EJA e suas diferentes formas de participação. Apostamos na natalidade arendtiana, na criação de novas histórias, sem normatizá-las, ordená-las, orientá-las, sempre à procura da compreensão dos fenômenos cujas soluções somente poderão emergir na espontaneidade do pensamento criativo e, eminentemente, no espaço plural.

Nesse sentido, pensar sobre política e suas relações com o direito, a participação e a justiça social, mais do que um escape aos processos de engessamento institucionalizados, acaba produzindo possibilidades de mergulharmos profundamente e desconstruirmos o conjunto de relações utilitárias, fluidas, superficiais e temporárias, que dominam esses diferentes espaços de produção da política, em especial da política educacional.

Arendt (2016) alerta-nos para o equívoco estratégico que muitas vezes cometemos em resumir a política às ações do Estado, não a compreendendo como uma condição humana que só pode ser resgatada quando ocorre um

encontro entre plurais, diferentes, diversos, e quando, nesse encontro, é garantida a fala de todos para a busca do consenso. Caso o consenso não seja atingido, a dignidade da política permanece, pois a fala entre os plurais viabilizou a condição de sermos humanos.

Se a busca de consenso no encontro entre plurais é que o que nos possibilita a construção da política, como compreendemos a pluralidade? Sobre a pluralidade, conceito fundante no pensamento arendtiano, no livro *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) aproxima-se da filósofa, reafirmando o singular no plural:

[...] há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade (Freire, 1967, p. 39).

Em relação à política, para Arendt (2008), essa se faz com a palavra, que Freire (1967) compreende como anúncio e como denúncia, contrapondo-se à acomodação e à impossibilidade de mudança. Como a natalidade em Arendt, a palavra em Freire (1967) possibilita a invenção, a criação e a recriação do mundo, atento ao fato de que essa palavra não pode ser doada nem imposta, mas, fundamentalmente conquistada, torna-se criadora e geradora de compromissos com o outro. Esses compromissos são firmados a partir das práticas de participação, por meio das quais são explicitados os pensamentos. O aparecer arendtiano, que descarta as conversas íntimas e dá publicidade às ideias, produz encontros, confrontos, consensos entre plurais.

Quando nos predispomos a experiências com essa postura, transformamo-nos e nos reinventamos, além de nos distanciarmos da noção de uma verdade dada ou revelada, de uma única validade admissível, verificável, aproximando-nos de uma verdade sempre aberta e inacabada. A política trata da convivência entre os diferentes. Os homens organizam-se politicamente para

certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças (Arendt, 2008b). Ao responder acerca do sentido da política, Arendt (1993, p. 117) reitera que:

[...] a resposta é a seguinte: o sentido da política é a liberdade. A simplicidade e o caráter conclusivo dessa resposta residem no fato de ela ser tão antiga quanto a própria questão, que naturalmente já surge de um questionamento e é inspirada por uma desconfiança [...]. Nossa questão atual surge a partir de experiências muito reais que tivemos na política; ela é despertada pelo desastre que a política provocou em nosso século e pelo desastre ainda maior que dela ameaça resultar.

Marcada pela ação do totalitarismo, Arendt (2012) buscava a resposta acerca do sentido da política, visto que se consolidava a ideia da política relacionada com a violência, domínio desenfreado de uns sobre os outros e a condenação de toda forma de poder. Arendt alerta para o fato de não cultivarmos a apatia e passividade dos indivíduos, pois isso provoca a renúncia ao exercício da cidadania, reforçando o que chama de desejo inarticulado das massas, que produz fuga e impotência.

Nesse ponto, observamos novamente confluências entre o pensamento arendtiano e o pensamento freiriano. Para Freire (1967), nossa aprendizagem acontece a partir de nossas interações com o mundo, justamente pelo fato de sermos sujeitos sociais, porém inacabados, e, quando conscientes desse inacabamento, damos passos para ir além, pois, na perspectiva freiriana, vai-se além a partir do reconhecimento e valorização da experiência vivida pelos sujeitos, indissociando-os de sua condição de classe.

Na mesma direção, a política, em Arendt (2008b), não se constitui como domínio, violência, nem se baseia na distinção entre governantes e governados, mas trata-se de ação em comum acordo, em conjunto, reflexo da condição plural do homem e fim em si mesma, como afirma novamente a autora;

[...] a questão se coloca de modo necessário diante do desenvolvimento monstruoso das modernas possibilidades de aniquilação, cujo monopólio é detido pelos Estados que, sem ele, nunca se teriam desenvolvido; é apenas no âmbito político que essas possibilidades podem ser empregadas. Aqui não se trata apenas de

liberdade, mas sim da vida, da continuação da existência da humanidade e, talvez, de toda a vida orgânica sobre a terra. A questão que aqui surge, torna a política questionável; ela torna discutível o problema de saber se, em condições modernas, políticas e preservação da vida são conciliáveis entre si [...] (Arendt, 1993, p. 118).

Se o sentido da política consiste na liberdade, cabe-nos, então, indagar: qual é o sentido da liberdade? Para Arendt (2008b), a liberdade consiste em uma empresa irrealizável. Quando assumimos a liberdade como sinônimo de livre-arbítrio, tornando-a independente da política, perdemos o sentido das duas.

[...] devemos ter sempre em mente, ao falarmos do problema da liberdade, o problema da política e o fato de o homem ser dotado com o dom da ação [...]. Pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana são as únicas coisas que não poderíamos conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem implícita ou explicitamente, tocar em um problema da liberdade humana (Arendt, 2008b, p. 191).

Dessa maneira, a liberdade precisa ser praticada na pólis, na construção permanente das relações, no entre-homens, na esfera pública entre plurais, garantindo um projeto permanente de formação humana, compreendida como ação da vida cultural mais ampla, da participação política, enfim, de todo e qualquer tipo de atividade que tenha como finalidade a reflexão e a ação, visando à instituição de novos modos de ser para os humanos e novas formas de coexistência entre eles.

Freire (1967) assume a liberdade como uma das categorias mais centrais em sua obra. Para ele, diferentemente de como pensam muitos autores, a vontade sem limites é tão despótica quanto a que nega outras vontades, devendo ser amadurecida no confronto com outras liberdades. Para Freire, a injustiça, a opressão, a exploração e a violência podem ser enfrentadas no anseio de liberdade, pois os seres humanos têm lutado contra as forças de dominação e opressão, cientes de que quando a liberdade é suprimida, resta à humanidade a adaptação.

A questão da liberdade nos possibilita um terreno bastante fértil de diálogo entre Arendt e Freire, principalmente no que diz respeito à sua indissociação com a política e a participação. A política arendtiana somente é

possível no entre-homens, relacionando-se diretamente com o ato de existir em Freire. Para o educador pernambucano, o existir implica um eterno diálogo do homem com o homem e com o mundo, cujas construções para o enfrentamento dos desafios e problemas se fazem históricas no exercício de sua vocação ontológica. Nesse sentido, ao afirmarmos nossa busca por uma educação libertadora, estamos nos comprometendo tanto com o reconhecimento da opressão quanto com a luta pela libertação. Isso somente é possível com a ruptura do silêncio, com o anúncio e a denúncia em marchas que fomentem a participação.

A EJA, os apátridas, a questão do direito à educação e a participação

Arendt (2012), em *Origens do totalitarismo*, provoca-nos a pensar acerca de um novo grupo de sujeitos: os apátridas. Homens, mulheres e crianças que tiveram seus direitos extraídos no período entreguerras do século XX, na Europa, sendo perseguidos e, em grande maioria, exterminados nos campos de concentração. Utilizando-se de propaganda para doutrinar, esconder e controlar, os regimes totalitários construíram um clima de ódio e convencimento coletivo de que as verdadeiras liberdade e soberania popular só podiam ser alcançadas por meio da completa emancipação nacional, em que povos privados de governo nacional ficassem sem usufruir dos direitos humanos.

Tratava-se da constituição do “refugo”, transformando “cidadãos” em pessoas sem identificação, sem nacionalidade, sem direito a ter uma casa, sem dinheiro, sem passaporte. Os apátridas não dispunham de governo que os representassem, que os protegessem, portanto eram forçados a viver sob as leis de exceção dos tratados das minorias.

Agamben (2010) afirma que os seres humanos, em uma sociedade capitalista, vivem em diferentes níveis de direito à sobrevivência definidos pelo capital. Um número expressivo desses sujeitos é considerado matável ou morível, os *homosacer*. Esses têm sua importância reconhecida a partir do que eles representam na cadeia de consumo.

A utilização do termo “refugo” pode nos trazer uma sensação de desconforto, porém esse conceito tem ficado mais evidente quando tratamos dos sujeitos que demandam do Estado o direito à EJA. O que sustenta e atualiza no Brasil a ideia de apatriamento consiste no que Silvio Almeida (2019) denomina de *Racismo Estrutural*. Ao aprofundar as questões do racismo no Brasil,

inicialmente, ele vai desconstruir a ideia de que o racismo é individual e institucional, embora sua prática seja reproduzida nas pessoas e em instituições.

O racismo é estrutural e se reproduz, nessas instituições e pessoas, pelo fato de elas estarem inseridas em uma sociedade que é racista. Como é estrutural, sua presença se dissolve e se faz notar nos maiores e menores poros da sociedade brasileira. O racismo está fundamentado em processos políticos, históricos, ideológicos, culturais e econômicos. A sua estrutura fincou-se nas bases estatal e governamental, legislando e promovendo políticas ora precárias, ora de extermínio — como é o caso da política de segurança e da política penal —, ora com a ausência completa de políticas que atendam às demandas identificadas por um enorme contingente populacional no país.

Percebemos a reprodução desse apatriamento em práticas educativas, em decisões de gestores dos sistemas educacionais, em enunciados das educadoras. Em algumas situações específicas, em outros segmentos da comunidade escolar, observamos o que nos aponta exatamente para a ideia de sujeitos de direitos sem direitos. Trata-se de sujeitos desfilados dos processos econômicos de produção e, conseqüentemente, de consumo, como nos aponta Castel (1998). Sujeitos que são derivados de uma precarização das relações de trabalho e de uma conseqüente vulnerabilização da condição salarial, inúteis para o mundo, supérfluos, que não conseguem sequer ser explorados no mercado de trabalho.

Uma leitura atenta dos dados coletados no Sistema de Gestão Escolar da Rede Municipal de Vitória nos permite descrever, de modo geral, um perfil das educandas que, embora restrito “ao que elas são”, possibilita-nos avaliar as condições estruturais em que vivem, bem como o conjunto de direitos que não lhes são garantidos. Sintetizamos um conjunto de dados disponibilizados no SGE, que nos indicam:

- a. a forte presença de jovens de 15 a 17 anos matriculadas no segundo segmento;
- b. a maioria dos matriculados se declara pretos e pardos;
- c. a forte presença de pessoas com 60 anos, ou mais, no primeiro segmento;
- d. as mulheres são maioria no primeiro segmento e apresentam o mesmo percentual de matrícula que os homens no segundo segmento;

- e. em 2019, cerca de 73% de pretos e pardos têm uma renda familiar mensal de 260 reais. Dessas famílias, 92% com essa renda possuem apenas um contribuinte;
- f. têm apenas um contribuinte 80% das famílias com renda de até R\$ 780,00;
- g. cerca de 68,44% das famílias com renda até R\$ 1.300,00 possuem somente um contribuinte; parte significativa dessas casas tem entre três e cinco pessoas que dependem dessa renda familiar;
- h. segundo dados de 2019, as mulheres representam a maioria das pessoas que são responsáveis pelos domicílios das educandas da EJA;
- i. estão concentrados entre pretos ou pardos 70% da desistência;
- j. a presença é significativa de educandas com deficiência, em sua maioria, intelectual, matriculadas em Vitória, porém com grande concentração nos turnos vespertino e matutino na escola que atua com EJA nos três turnos;
- k. a desistência com maior frequência é entre homens, embora com pouquíssima diferença quantitativa para as mulheres;
- l. a exclusão cultural, evidencia-se quando a maioria das educandas da EJA declaram que nunca foram ao museu, teatro, shows e livrarias. As educandas esclarecem que frequentam parques entre uma e três vezes ao ano, porém afirmam comparecer à igreja com uma frequência bastante significativa.

Nesse sentido, torna-se necessário retomar a questão do direito e compreendê-la em sua relação com a política. Gentili (2009), ao discutir esse assunto, afirma que os sujeitos que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos apenas por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito. Quando se trata de um direito, o autor ainda nos adverte que “[...] não há, digamos assim, uma ‘inclusão pela metade’. A soma de ‘partes’ de um direito não garante a realização das condições que lhe dão sentido e lhe atribuem necessidade histórica” (Gentili, 2009, p. 1063).

Diferentemente de inúmeros pensadores do campo do Direito e suas influências entre aqueles que discutem o direito à educação, em especial a EJA, Arendt

(1993) não apresenta aproximação com o pensamento que considera a política fundada no direito, e muito menos o direito como uma instância privilegiada para o exercício ativo da cidadania. Para Arendt (2008b), as invenções que produzem possibilidades do exercício livre de palavras no espaço plural sempre extrapolarão as regulações firmadas no direito, visto que este tende a regrear a criatividade, a ação humana, produzindo limites à experiência democrática.

Em um artigo intitulado *A impermeabilidade das políticas destinadas às crianças: por uma ressemantização do Direito*, Araújo (2017) provoca-nos a reflexões acerca da impossibilidade de se penetrar e acessar as políticas públicas, visto que, embora essas se utilizem de prerrogativas da proteção e provisão, têm se demonstrado incapazes de promover a justiça social e, fundamentalmente, superar as práticas subalternizadas do Direito. Trata-se de um ato que não se deixa penetrar pelos dramas sociais.

Araújo (2017, p. 408) chama a atenção para o reconhecimento dos sujeitos das camadas populares apenas como receptáculos das práticas do direito, geralmente por meio de uma institucionalização extrema e precária, que atende a demandas tipificadas, porém “[...] não se estruturam como experiência no cotidiano dos indivíduos e instituições e nem se revelam como algo que diz respeito a toda comunidade”.

Nesse sentido, embora a pesquisadora reconheça que processos de regulamentação e afirmação de direitos garantidos contribuíram para prover necessidades dos sujeitos, esses direitos ainda estão longe de se efetivarem. Isso se dá em função da impermeabilidade das políticas públicas de produzirem um reconhecimento público dos seus direitos nas relações sociais mais amplas, o que nos leva à problematização do uso que fazemos da expressão “sujeitos de direitos”. Pensar a complementaridade entre política e direito é pensar a tensão entre o poder capaz de instituir a novidade radical e o poder constituído que visa a regrear e delimitar o campo da inovação, sem jamais poder circunscrevê-lo de maneira absoluta.

Coimbra (1999), em um artigo intitulado *Direitos humanos: panorama, histórico e atualidade*, alerta-nos para pensarmos na gênese desses direitos humanos, no intuito de não naturalizarmos a luta pelos mesmos direitos, visto que, ao serem produzidos pelo capitalismo, acabaram se constituindo como sinônimos inalienáveis da essência do homem. Coimbra (1999, p. 2) destaca que os

segmentos pauperizados, “marginais”, “miseráveis”, “deficientes” de todos os tipos, historicamente, estiveram fora da possibilidade de usufruir desses direitos.

A esses, efetivamente, os direitos humanos sempre foram — e continuam sendo — negados, pois tais parcelas foram produzidas para serem vistas como “subhumanas”, como não pertencentes ao gênero humano. Não há dúvida, portanto, que esses direitos — proclamados pelas diferentes revoluções burguesas, contidos nas mais variadas declarações — tenham um claro conteúdo de classe.

Esse conteúdo de classe orienta uma defesa e uma concepção de direito dentro de determinados modelos, parâmetros, que acabam por reforçar o paradigma universalista, heteronormativo, branco e machista. Os direitos humanos, para Coimbra (1999), não devem ser reproduzidos em uma perspectiva universal, absoluta e contínua em evolução, mas sim em processos descontínuos, fragmentários e em constante movimento e devir, múltiplos como as forças que se encontram no mundo. Para essa discussão, optamos por trazer contribuições de duas mulheres pretas, Kimberlé Crenshaw (2015) e Carla Akotirene (2019), por identificar muitas aproximações entre as produções dessas pesquisadoras.

A interseccionalidade nos possibilita identificar a discriminação racial e de gênero, suas operações conjuntas, suas interações nas “avenidas identitárias”, a partir de uma perspectiva não eurocêntrica. Trata-se de perceber sobreposições nas estruturas que promovem exclusão, a partir de uma “[...] matriz colonial moderna, cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas” (Akotirene, 2019, p. 14). Ainda nesse sentido, Crenshaw (2015, p. 9) observa que

[...] a prática dos direitos humanos no campo do gênero, por exemplo, desenvolveu-se afirmando que ‘os direitos humanos são direitos das mulheres’ e que ‘os direitos das mulheres são os direitos humanos’. Isso reflete o fato de que, tradicionalmente, o entendimento era que quando as mulheres vivenciavam situações de violação dos direitos humanos, semelhantes às vivenciadas por homens, elas podiam ser protegidas. No entanto, quando experimentavam situações de violações de direitos humanos diferentes das vivenciadas pelos homens, as instituições de defesa dos direitos humanos não sabiam exatamente o que fazer.

Akotirene (2019) nos provoca a pensar o direito e as políticas educacionais a partir de um projeto que busque superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e “cisheteronormatividades”, que atuam na sociedade capitalista. Nessa colisão raça-classe-gênero, uma força teórica do feminismo negro nos possibilita, mais uma vez, compreender os sujeitos de direitos sob uma perspectiva descolonizada.

Ao nos aprofundarmos sobre a questão do direito, tomamos essa categoria central para a análise dos efeitos da política de EJA no município de Vitória. Educandos e educandas têm garantido o direito à educação ao se matricularem na modalidade? No percurso escolar desenvolvido após a primeira matrícula, o direito ao acesso à escola, o direito à aprendizagem, o direito à participação e à permanência na escola têm sido garantidos? É possível afirmar, como um efeito da política de EJA de Vitória, a ampliação do acesso de sujeitos de direitos em detrimento dos processos de apatriamento experienciados por educandas matriculadas na EJA de Vitória? Em outras palavras, de que maneira a oferta da EJA, em Vitória, tem buscado, ou não, garantir o direito à educação, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos?

Em nossa análise, a indagação explicitada acima nos move na direção de compreender as relações entre o direito e a participação, reconhecendo o lugar de fala dos sujeitos da EJA. Arendt (1993), ao discutir a questão da participação, lança-nos o compromisso do aparecer. Para a filósofa, nós não nascemos alguém, mas nos constituímos como alguém, e esse alguém precisa aparecer. O aparecer dá-se nas práticas de participação ativa nas quais a manifestação é primordial. Tornar-se alguém, com sua palavra e capacidade de ação, para disputar os diferentes sentidos do mundo. Só é possível a construção de um ambiente plural onde as pessoas aparecem, ou seja, explicitam o que estão pensando e, portanto, podem conversar, construir e nos reconstruírem. É na palavra que emerge a natalidade, o imprevisto, nasce o improvável, o novo, reafirmando a singularidade de cada homem e sempre à “[...] revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade” (Arendt, 2008b, p. 190-191).

Nessa mesma perspectiva, Freire (1999) reafirma o que diz Arendt ao apontar que a palavra não pode ser doação, imposição, mas sim conquistada amorosamente, transformando a relação entre eu-tu para a construção do nós. Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, relaciona a participação com a vocação ontológica de intervenção no mundo, constituindo-se como um direito que nos convoca ao dever de não omissão. O povo, ao querer

participar, demarca seu desejo de querer decidir. A participação é a ferramenta capaz de romper com a sociedade excludente. Desse modo, “para nós, a participação não pode ser reduzida a uma colaboração que setores populacionais devessem, pudessem dar à administração pública [...]. Implica, por parte das classes populares, um [...] estar presente na história e não simplesmente nela estar representadas” (Freire, 1999, p. 75).

“Foi um rio que passou em minha vida”: traduções, recriações, resistências e acomodações na EJA de Vitória

No intento de avaliar os efeitos da política, seguimos o curso do rio que precisava desaguar em algum/qualquer lugar. Trilhamos até a sua nascente, em busca de compreender o contexto de suas influências e constatamos uma realidade dinâmica que pode ser identificada nas contradições e tensões, nos diferentes momentos em que o texto da política (Vitória, 2007, 2018) foi sendo produzido e reatualizado.

Essa constatação instigou-nos à pluralidade de leituras que, em razão da diversidade de leitores, abriu espaço para o entendimento da complexidade e abrangência de uma proposição política, bem como da arena em que conflitam variadas perspectivas. A pluralidade dos diferentes atores presentes e suas diferentes formas de participação, tensões e desejos acabaram produzindo em Vitória traduções do texto da política, resultado da ação criativa dos sujeitos envolvidos diretamente nos seus respectivos contextos.

A fim de criar um caminho apropriado para compreender as encruzilhadas identitárias que materializam a sobreposição das exclusões dos sujeitos da EJA, buscamos, no percurso metodológico, conjugar a prática de uma tecnologia milenar utilizada por mulheres africanas de origem tsonga, chamada de *capulana*, a qual consiste no uso de uma canga amarrada ao corpo que possibilita que elas carreguem, por longas distâncias, as suas crianças. É algo parecido com uma tipoia, cujos benefícios consistem em: estreitar os vínculos entre a pessoa que carrega e a criança carregada; permitir uma melhor digestão da criança após a amamentação, pois ela se mantém em posição vertical; proporcionar maior liberdade a quem carrega, porque suas mãos permanecem livres para que sejam utilizadas na transformação do mundo; distribuir o peso da criança de maneira a não sobrecarregar um órgão em detrimento de outro; além de aliviar cólicas e refluxos com o calor produzido pelo contato com os corpos.

A capulana tsonga é a tecnologia que mais se aproxima da perspectiva apresentada por Ball (2011) e Mainardes (2016) na abordagem do ciclo de políticas, pois materializa a ideia de equilibrar o peso entre os contextos, além de se atentar à digestão, ou seja, à forma de análises dos efeitos, procurando não os fragmentar nem os sobrecarregar, identificando os impactos e atuando na transformação da história, distribuindo o alívio dos percalços experienciados no processo.

Em diferentes espaços de formação com professoras, educandas, diretoras escolares, técnicas e gerentes que atuam na Secretaria Municipal de Educação, foi possível a escuta e recolha de depoimentos cuja potência, evidenciada nos enunciados, ora nos deslocou, produzindo estranhamentos, ora nos movimentou e impulsionou a compreender o que foi construído efetivamente na EJA de Vitória, conforme podemos perceber nessas falas:

Como pensar uma proposta de avaliação em Vitória que não reprove tantas pessoas com deficiência? (Técnico da Seme).

Em Vitória, capital do Espírito Santo, das aproximadamente 50 mil pessoas acima de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, apenas 3 mil têm efetivado suas matrículas nos últimos anos (Coordenadora da EJA de Vitória).

Os adultos e idosos, embora com quantitativo expressivo dentre os não escolarizados, apresentam pouca efetivação de matrículas. Já os adolescentes e jovens, ainda mesmo que por pouco tempo, permanecem em maior número na escola (Gerente de Planejamento Seme).

Penso em voltar para Goiânia, mas penso de novo e me pergunto: onde vou encontrar um lugar em que a escola vem perto da minha casa? Será que lá vai ter escola para mim? (Estudante da EJA).

Para que eu consiga estar em sala de aula, muitos profissionais, muitas pessoas cuidam de mim (Estudante que se encontra em situação de rua).

Viu, professor, tirei nota 7 em Ciências, mas, depois do Curso de Eletricista, já instalei o ar-condicionado da minha casa (Estudante da EJA).

A EJA de Vitória é uma mãe para os professores! Pena que estes não sabem aproveitar (Diretor de Emef que atua com EJA).

Os depoimentos acima expressam a imprevisibilidade desse processo plural que nos auxiliou a ampliar a avaliação sobre os efeitos da política, compreendendo as complexas relações que têm envolvido a política educacional no sistema municipal de Vitória. As falas, no contexto de atrofia das políticas públicas, evidenciam como essas são percebidas e como impactam a vida dos sujeitos. Essa inflexão contribuiu de maneira significativa para investigar possíveis práticas produzidas nas escolas que ofertam a EJA em Vitória.

Durante o percurso da pesquisa, procuramos avaliar os efeitos de uma política educacional para além dos dados estatísticos e identificamos que, em Vitória, existe um texto da política de EJA que, desde sua primeira elaboração em 2007, tem sido amplamente discutido com educadoras, gestoras e educandas. O texto modifica a organização da oferta, rompendo com a perspectiva supletiva, semestralizada, com aspectos da estrutura de oferta para o processo de consolidação e diversificação, afirmando o reconhecimento e as especificidades dos sujeitos da EJA. Tanto o texto de 2007, *Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória*, quanto o texto de 2018, *Política de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES*, tomam como referência a educação popular e seus pressupostos no processo de construção e defesa da escola pública.

No contexto da prática, percebemos diferentes traduções criadoras e recriadoras de ações pedagógicas que avançam em direção à proposta descrita no texto da política, ampliando a concepção de EJA e trazendo novos acontecimentos para uma práxis referenciada na educação popular. Nessas traduções, os efeitos evidenciam-se na coexistência de processos de acomodação, caracterizados por ações pedagógicas em que a escola se apresenta distanciada e, às vezes, até mesmo como uma barreira ao reconhecimento da prática social e das dimensões de formação das juventudes, da adulez e da velhice.

Percebemos, a partir dos diálogos com a Ceja e com as escolas, um efeito que se traduziu na mudança de compreensão acerca dos percalços nos diferentes percursos escolares das educandas, impulsionando o sistema a não mais apresentar justificativas generalistas da frequência, mas sim identificar nominalmente cada história, cada sujeito, quem são e os fatores que promoveram sua expulsão/desistência da escola, como nos relata a educanda M.M.D.:

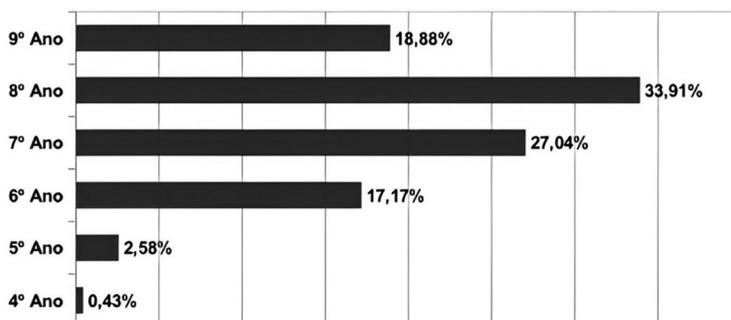
[...] *em Colatina, eu fui morar, trabalhar com 12 anos de idade, em casa de família, para ajudar meu pai, que nós éramos 12 irmãos, com proposta de Dona Arlete. Eu*

não esqueço o nome dela, não esqueço, ela ia me pôr para estudar, trabalhar de dia e estudar à noite; ela não me colocou no colégio. Eu fiquei quatro anos completos na casa dela. Com 17 anos, eu conheci um namorado, aí já casei, tive filhos, 'não vivi', nove anos com ele, não me deixava estudar, não deixava. Aí viemos morar pra cá, aqui eu fiquei longe de minha família. Pra mim, eu fiquei uma prisioneira, fiquei por ele, praticamente assim... Eu fiquei uma prisioneira. Ele não me deixava estudar. Eu fiquei só sendo dona de casa. Agora que eu resolvi estudar, porque eu fui trabalhar. Separamos, fui trabalhar para criar os meus filhos.

A consideração de percursos como esse leva a rede a adotar, como estratégia, compreender, a partir do monitoramento detalhado, os movimentos das educandas em relação à permanência na escola e, com isso, construir ou cobrar dos órgãos externos à educação novas ações no enfrentamento dessa questão. A partir das análises que emergiam no campo de pesquisa, entendemos que era necessário e fundamental transbordar os dados, dar passagem às histórias, possibilitar o aparecimento e socialização de novos acontecimentos que reconfigurassem os lugares que se apresentavam estratificados.

Durante os anos de 2016 a 2019, constatamos um processo agressivo de transferência de educandas, em sua maioria, jovens e negras, matriculadas no Ensino Fundamental Regular para as escolas que ofertam a EJA, em especial no terceiro trimestre letivo e no período de férias escolares. Destacamos que grande parte das novas matrículas efetivadas na EJA de Vitória não são de educandas que se encontram fora da escola, mas sim de jovens que já estavam matriculadas nas escolas de Ensino Fundamental do próprio município, considerando que, em 2016, foram 64,38% com 15 anos; 23,18% com 16 anos; 7,30% com 17 anos; e 5,15% com 18 anos, o que caracteriza uma lógica de correção de fluxo instituída na rede. Conforme podemos observar, essa lógica se manifesta nos dados que seguem.

Gráfico 1 – Percentual de estudantes remanejados do Ensino Regular para a EJA por série (2016)



Fonte: SGE/Prefeitura de Vitória (2016).

Outros dados já mencionados na seção 2 reiteram o que tem sido evidenciado como fenômeno na realidade da EJA. Mulheres, na maioria pretas, assalariadas, sem complementação de renda de familiares ou de outros diversos laços afetivos, ao mesmo tempo em que sustentam suas famílias, lançam-se aos estudos na busca de concluir o Ensino Fundamental.

Nessa colisão das avenidas identitárias, Crenshaw (2015) nos alerta para o fato de que os direitos humanos precisam transpor a sua prática tradicional. Sua visão de discriminação racial e de gênero parte do princípio de que estamos tratando de categorias diferentes de pessoas, equivocadamente limitando a questão de gênero às mulheres; de raça, à etnicidade; e de classe, aos pobres. As mulheres, em especial, sofrem discriminação por serem negras, pela sua classe social, pela sua idade, por alguma deficiência, pela orientação sexual e, assim, suas demandas são excluídas ou pouco discutidas no debate acerca do direito e da promoção de políticas públicas.

Nessa jornada, certamente as desfiladas e desvalidas, cada uma com sua capulana, seguem na árdua tarefa de se equilibrar num contexto marcado pela pobreza, pelo machismo, pelo risco iminente de feminicídio, além do racismo e da LGBTQIA+fobia. Juntamente com essas mulheres, encontramos, nas salas de aula da EJA de Vitória, homens adultos, assalariados, trabalhadores informais, uma parcela de idosos aposentados e outra que se encontra em situação de rua e residente em casas de acolhida e abrigos.

Consideramos importante ressaltar esse pressuposto em função de duas questões em relação às pessoas com deficiência matriculadas na EJA de Vitória, uma vez que os dados nos instigam a problematizá-las. A primeira consiste na identificação, entre os anos de 2016 e 2019, de uma estabilidade nas matrículas das educandas com deficiência, na EJA de Vitória, ao mesmo tempo em que ocorre um aumento significativo de concentração dessas pessoas em uma única escola, como explicitado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Matrículas de pessoas com deficiência na EJA de Vitória

ANO	Pessoas com deficiência matriculadas na EJA	Pessoas com deficiência matriculadas na escola exclusiva de EJA
2016	104	25
2017	92	36
2018	107	44
2019	102	54

Fonte: Coordenação Formação Acompanhamento e Avaliação da Educação Especial (2020).

Conforme apontamos, avaliamos que a concentração de pessoas com deficiência, numa mesma escola, é um dos efeitos da política, o que tem se constituído como um limite ao direito à educação e à não promoção de mudanças nos padrões de acesso. Isso nos permite afirmar que a impermeabilidade das políticas teve como efeito, na EJA de Vitória, a criação de espaços institucionalizados em que foram produzidas formas específicas de acesso. Porém, essas formas não têm garantido que as mudanças nos seus padrões ocorram em outros equipamentos e serviços públicos da cidade, bem como nas relações e circunstâncias que afastam e/ou impedem que as pessoas com deficiência acessem seus direitos.

A segunda questão consiste na identificação de taxas significativas de reprovação das mulheres com deficiência, principalmente nas turmas de primeiro segmento, em que a maioria se encontra matriculada, o que nos alerta para compreender como têm sido criados e recriados os processos de ensino-aprendizagens.

Essa mesma impermeabilidade também pode ser constatada quando tratamos da garantia do direito à educação às pessoas idosas e às que se encontram em situação de rua. Nessa marcha constante de garantia do direito à educação, as idosas têm criado uma movimentação específica, com atuação própria em relação ao tempo institucional da oferta, tensionando as relações entre o direito à educação, os tempos específicos de aprendizagens e a lógica de fluxo linear estabelecida na organização dos sistemas de ensino.

De acordo com a análise, esse efeito ocorre em função de uma compreensão curricular que reafirma processos de hierarquização de saber, restringindo a avaliação do conhecimento a conteúdos específicos de duas áreas e desconsiderando os diferentes saberes produzidos pela classe trabalhadora e suas formas próprias de sistematização.

Especificamente em relação à Educação Profissional na Política de EJA, a experiência de Vitória, embora muito recente e iniciada em um contexto adverso e de atrofias, tem criado escapes cujas traduções no contexto da prática podem contribuir com processos de integração curricular. Entretanto, apresenta uma necessidade de ampliação de interlocuções que possam fortalecer a experiência e, fundamentalmente, os seus sentidos de integração.

Constatamos traduções que podem contribuir com o fortalecimento da integração curricular e o aprofundamento de seu sentido pedagógico. No entanto, não podemos deixar de destacar que, ao analisarmos o contexto da prática, fica evidenciado um distanciamento significativo dos sentidos ético-político, filosófico e epistemológico na oferta ainda marcada fortemente pelas dualidades: Educação Profissional x Educação Básica, trabalho intelectual x trabalho manual, formação para o mercado x formação para o mundo do trabalho.

Essas dualidades reafirmam a subalternidade da classe trabalhadora, o mito da empregabilidade e da reconversão profissional, além de criar uma falsa ideia do cumprimento da Meta 10 do Plano Municipal de Educação, mesmo que seus efeitos imediatos e os escapes produzidos nos movimentos instituintes possam nos provocar a uma leitura otimista do percurso construído.

Considerações finais

O contexto macro que tem, calculadamente, capilarizado a atrofia das políticas públicas e dificultado significativamente que a classe trabalhadora acesse os direitos básicos constitucionais, mantendo sua subalternidade, tem

produzido impactos devastadores nas políticas educacionais, em especial na EJA e nas modalidades e etapas da educação que a transversalizam.

Os tempos sombrios, caracterizados pela necropolítica, pelo fortalecimento da impermeabilidade e, ao mesmo tempo, pelas atrofias das políticas públicas, apresentam para este trabalho um desafio singular de abrir espaços e canais de diálogos acerca do direito à educação.

Mesmo nesses tempos, resistências foram construídas na experiência de uma modalidade cujas atrofias e impermeabilidade das políticas públicas reafirmam, como efeito, a lógica da subalternidade da classe trabalhadora, não promovendo ações que modifiquem os padrões de acesso, o direito e a justiça social de aproximadamente 50 mil pessoas acima de 15 anos que permanecem, em Vitória, desafiando o sistema e se constituindo como uma demanda em potencial de EJA. Essas pessoas, quando buscam acesso à escola, são avaliadas, classificadas, desvalidadas e alienadas de sua condição estrutural e de suas sobreposições identitárias, reafirmando a engrenagem que sustenta a dinâmica da exclusão social em nosso país.

Reconhecer que a política de EJA de Vitória é mais ou menos consiste em compreender, freirianamente, que nada é, mas está sendo: sendo mais, deve ser valorizada, reconhecida, aprimorada e preservada; sendo menos, deve ser dialogada, discutida, revisada e modificada. Tratam-se de práticas indissociáveis em constante movimento e que, no caso específico da política de EJA de Vitória, somente foi possível perceber em função de ser uma experiência cuja trajetória tem como marca singular a sua construção coletiva, participativa e plural. Tanto o “mais” quanto o “menos” são traduções de ações coletivas, de educadoras e gestoras que não podem afirmar que estão dissociadas dos novos acontecimentos que emergiram no curso desse rio.

Nossa contribuição para o campo da EJA concentra-se em encarar seus sujeitos reconhecendo suas encruzilhadas identitárias e a relação dessas com as engrenagens que alimentam as dinâmicas de exclusão. Saber quem são elas e como se constituem possibilitam escapes ao institucionalizado, além de produzir saberes que nos indicam caminhos outros para a formulação de políticas educacionais.

A política de EJA em Vitória tem se manifestado em inúmeras traduções, a partir de suas proximidades e/ou distanciamentos do texto da política somadas à participação permanente e plural em diferentes espaços de diálogos. A

EJA de Vitória tem se constituído como uma experiência de criação e recriação de novas formas de sociabilidade, promovendo processos de reinvenção da democracia e ampliando horizontes para o repensar das acomodações, mas, fundamentalmente, para o inventar de práticas que contribuam para o fortalecimento de sujeitos coletivos que atuam no enfrentamento da necropolítica, curando o rio do coma profundo em que se encontra, subvertendo a lógica de produção de apátridas, *homo sacer*, desvalidos, esfarrapados...

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/Coordenação de Djamila Ribeiro).

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020. Coleção Pandemia Capital.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/Coordenação de Djamila Ribeiro).

ARAÚJO, Vânia C. A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 405-12, 31 dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/25981>. Acesso em: 12 out. 2019.

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Tradução: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARENDDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDDT, Hannah. **A promessa da política**. Tradução: Pedro Jorgensen Júnior. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2016.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas: de larazón moderna ao discurso de inclusión social. In: TELLO, César G. (org.). **Los objetos de estudios de la política educativa**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015, p. 63-77.

- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAZUZA. **O tempo não para**. Rio de Janeiro: PolyGram Universal Music, 1989. Faixa 6 LP (4'48").
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Direitos humanos: panorama histórico e atualidade**, 1999. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto46.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Por que a interseccionalidade não pode esperar**. Tradução: Santiago D' Almeida Ferreira. The Washington Post, 2015. Disponível em: <https://apidentidade.wordpress.com/2015/09/27/porque-e-que-a-interseccionalidade-nao-pode-esperar-kimberle-crenshaw/>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão da América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-79, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyT-CQHCFyhsJ/>. Acesso em: 12 set. 2019.
- PROJOTA, Thiago S. Pereira. **A Milenar Arte de Meter o Louco: Canção Pro Tempo**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.last.fm/music/Projota/A+Milenar+Arte+De+Meter+O+Louco>. Acesso em: 25 mai. 2019.
- VITÓRIA. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória/ES**. Vitória: Seme, 2007. (Documento não publicado).
- VITÓRIA. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES**. Vitória: Seme, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1W7uL-TPt0FtxjQCXQBOCfwNvF1MlEhFd/view>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Pressupostos epistemológicos da pesquisa em políticas educacionais na perspectiva da formação humana

Carina Copatti

Miriã Lúcia Luiz

DOI: 10.52695/978-65-5456-118-1.9

Introdução

O presente capítulo constitui-se de reflexões originadas da parceria de trabalho firmada no âmbito da disciplina obrigatória de linha, intitulada *Educação, Formação Humana e Políticas Públicas*, no semestre 2024/1,¹ na qual são abordadas perspectivas históricas, sociológicas, filosóficas e psicológicas que contribuem nos estudos da educação em sua relação com o campo dos direitos humanos, do trabalho, da desigualdade, justiça social e democracia, articulados às principais tendências e tensões no campo da pesquisa em políticas educacionais e seus processos formativos (PPGE, 2024).

Na referida disciplina, propõe-se a estudar os fundamentos socioculturais e filosóficos que têm conformado historicamente as relações no campo

1 Considerando as conjunturas políticas do contexto atual nas universidades brasileiras, o semestre teve início em abril, com finalização em agosto de 2024, pois tivemos um movimento grevista docente durante esse período.

da educação e da política, situando os desafios da práxis educativa na perspectiva da formação humana. Ainda, busca-se refletir sobre os fundamentos dos direitos humanos ao longo da história, problematizando-os como constitutivos da sociedade democrática, além de discutir outras formas de conhecimento, de sociabilidade e de interação entre as pessoas, suas culturas e a natureza a partir da decolonialidade e, ainda, de problematizar as relações trabalho-educação, desigualdade e justiça social no contexto da crise de acumulação capitalista. Tais temas são entremeados pelas políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação, considerando as mudanças recentes, no contexto da racionalidade neoliberal e suas implicações no campo da pesquisa e da política educacional, bem como impactos sobre a formação humana e a justiça social (PPGE, 2024).

Conforme seu programa, a referida disciplina é organizada em três eixos: o eixo 1 trata de Educação e Formação humana, sendo dividido em: a) Fundamentos sociais, históricos, culturais e filosóficos nas relações no campo da educação e da política; b) A práxis educativa na perspectiva da formação humana e da justiça social; c) As atuais tendências e tensões no campo da pesquisa, tematizando a educação e a formação humana. O eixo 2, intitulado Educação, Direitos humanos e Democracia, é subdividido em: a) Direitos humanos ao longo da história e a constituição de uma sociedade democrática; b) Democracia, Desigualdades e a Educação no contexto da racionalidade neoliberal; c) Relações Trabalho-educação e as desigualdades no contexto da crise de acumulação capitalista; d) Práxis educativa, interculturalidade e decolonialidade. Por fim, o eixo 3 trata de Políticas Públicas e os desdobramentos das políticas educacionais no atual cenário, organizado nos subitens: a) Políticas públicas gestadas no âmbito das políticas neoliberais e suas implicações no campo da pesquisa e da política educacional; b) Desdobramentos das políticas educacionais no contexto globalizado e seus impactos sobre a formação humana; c) Perspectivas, desafios e tensões no campo das políticas educacionais no cenário recente.

No recorte em análise no presente texto, procura-se tecer reflexões teórico-conceituais a respeito da relação entre educação, direitos humanos e democracia, considerados enquanto elementos essenciais para a justiça social. Para tanto, toma-se o direito à educação como elemento de análise, delineando alguns avanços e desafios no contexto brasileiro ao longo do tempo, mas principalmente com ênfase no cenário contemporâneo, cujas

pesquisas no âmbito das políticas educacionais são essenciais para analisar as dinâmicas, conflitos e disputas em torno da educação e, ainda, os desafios de enfrentamento à perspectiva neoliberal cuja pauta é tornar a educação uma mercadoria.

O capítulo está organizado em três partes. A primeira trata de direitos humanos e democracia, a segunda centra-se na defesa da educação enquanto meio e processo de formação humana e como possibilidade para manutenção da democracia. E, por fim, em defesa da pesquisa no âmbito das políticas educacionais, visando a redução de desigualdades educacionais e avanços na justiça social.

Direitos humanos e democracia

A definição de direitos humanos apresenta diversas variações em distintos contextos e avança ao longo da história. A relação entre direitos humanos e democracia ganha notoriedade nas cidades-estado gregas, as quais eram independentes de outra autoridade, onde seus cidadãos debatiam e decidiam aspectos de interesse da pólis. Em Atenas, durante o período clássico, lançaram-se as bases do que se convencionaria chamar democracia, a qual se baseava em uma noção cidadã. Todavia, essa noção não se estendia a todos os moradores de Atenas, pois:

Eram então considerados cidadãos os chefes de família numerosas e ricas, a quem era facultado se livrar dos cuidados de casa (economia) que deixavam entregues à mulher, aos filhos e aos escravos para poderem se dedicar o tempo todo às conversas e discussões sobre a vida e os costumes da cidade toda. Era uma democracia reservada a poucos e limitada aos interesses desses poucos (Marques, 2003, p. 24).

Já em Roma, outros aspectos podem ser considerados ao pensar o conceito jurídico da concessão da cidadania a todos os romanos. Conforme Cavalcante (2018), o grande êxito romano no campo dos direitos humanos foi reunir os méritos das civilizações anteriores. Embora fosse uma nação bélica, o direito em Roma foi tido como um avanço capital em relação à noção de justiça, no entanto teve como núcleo de sua economia a escravidão.

Na Idade Moderna, no contexto dos séculos XVI, XVII e XVIII, os direitos passam a ser considerados subjetivos — direitos humanos como produto da afirmação progressiva da individualidade. Assim, a perspectiva de “direitos do homem” avança junto à expansão burguesa, superando o sistema Feudal. Dessa maneira, na Europa, garantias e liberdades individuais foram ganhando espaço, a partir do desenvolvimento do Humanismo, no qual o homem recobra a concepção grega de medida de todas as coisas e tende a criar utopia de um mundo onde haja liberdade de pensamento (Cavalcante, 2018).

Transformações importantes ocorreram inicialmente na França, entre os séculos XVII e XVIII, conforme destaca Cavalcanti (2004), quando afirma que a concepção moderna de direitos humanos é fruto de grandes transformações no plano das ideias e das mentalidades no que diz respeito ao homem e à organização da vida em sociedade. Associados a esse movimento estão as figuras de Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, Voltaire e Kant. Assim, o autor destaca ainda que:

Em primeiro lugar, temos a valorização do homem como sujeito da história. Outrora submetido à ação da Providência divina ou aos caprichos do destino e da natureza, o homem passa a ser visto como possuidor de autonomia e capacidade para interferir no mundo e formatar sua própria realidade. Tudo o que diz respeito à vida em sociedade – inclusive o que pode ser apontado como negativo – é fruto da ação do próprio homem. A desigualdade, por exemplo, não é mais encarada simplesmente como um dado da natureza, mas como resultado de relações humanas historicamente constituídas. Falar em direitos do homem significa, neste sentido, tomá-lo como personagem filosófica e historicamente importante. Ele não só está no centro do pensamento ilustrado como se torna detentor de privilégios e responsabilidades em sua interação com o mundo. A sociedade que elaborou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – documento que coroa a Revolução Francesa [...] já não era uma sociedade teocêntrica: pretendia ser humanamente orientada, tendo o homem como padrão de valor (Cavalcanti, 2004, p. 58-59).

Nesse contexto, o direito natural abandona as bases teológicas e passa a adotar uma concepção racionalista. Assim, todos os homens seriam, por natureza, livres, e teriam certos direitos inatos de que não podem ser

despojados quando entram em sociedade. Nessa perspectiva, originam-se transformações no que tange à tradição medieval (em que prevalecia o coletivo sobre o individual) (Cavalcante, 2018). No período Humanista, essa concepção passa a modificar-se, sobressaindo os direitos individuais.

Um outro pressuposto, conforme Cavalcanti (2004), é o da existência de direitos naturais inerentes e inalienáveis ao homem. Assim, foi visando a preservação de tais direitos que se estabeleceu o contrato social — divisor de águas entre o estado de natureza e o estado civil. Conforme este autor, “foram esses princípios que orientaram, por exemplo, a Revolução Americana. Neste sentido, é significativo que a Declaração de Independência dos Estados Unidos faça referência ao direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade como uma ‘verdade auto-evidente’” (Cavalcanti, 2004, p. 59).

Desse modo, Lima (2022) destaca a Declaração de Direitos de Virgínia (1776) e a Declaração da Independência dos Estados Unidos da América (1776). Com base na Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia, a autora comenta que foi elaborada no contexto da luta de independência, inspirada no movimento Iluminista do século XVII, cujo texto destaca que “reunidos em assembleia geral e livre; direitos que pertencem a eles e à sua posteridade, como base e fundamento do governo” (Lima, 2022, s/p). A declaração teve uma base contratualista no sentido de estabelecer um contrato social tanto para as presentes quanto para as futuras gerações.

No contexto da Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 dá ênfase no direito individual. Para Cavalcante (2018, p. 11):

A Revolução Francesa questionou os privilégios da nobreza e do clero e o absolutismo. Em 1789, a França estava em crise, e o monarca aumentava ainda mais os impostos. Não havia um processo de industrialização homogêneo e o comércio ia mal. A Revolução foi sangrenta, mas deixou como marco a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a qual dá garantias de liberdade, igualdade, propriedade e possibilidade de resistir à opressão. A Declaração serviu de modelo para diversas constituições democráticas.

Já no século XX, as lutas operárias trazem novos direitos para dar solução a determinados problemas sociais, através da intervenção do Estado. Nesse

processo, são importantes a Revolução Russa e a Revolução Mexicana. Caracterizadas como reivindicações em prol das liberdades, alargaram o campo dos direitos humanos e definiram os direitos políticos, civis e sociais. Assim, há desafios como grandes guerras mundiais e os conflitos armados, cujas marcas chegam ao contexto contemporâneo e desafiam a ideia de existência e de garantia aos direitos humanos de modo igualitário.

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o conceito de direitos humanos tem sido universalizado, alcançando uma grande importância na cultura jurídica internacional. Em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em sua Resolução 217 A (III), como resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial e como intento de assentar as bases da nova ordem internacional que surgiu depois do armistício.

Destaca-se que, em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), apresenta 30 artigos fundamentados em uma elaboração teórica prévia sobre os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, conferindo-lhes um caráter universal, aplicável a todos os povos. Desse modo, direitos humanos se configuram como garantias universais visando que todos sejam livres e iguais perante a lei, garantindo assim a dignidade humana. No Brasil, os direitos fundamentais estão expressos na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Os direitos civis foram manifestados no artigo 5º, os direitos sociais no artigo 6º, os direitos políticos nos artigos 14 a 16 e os direitos econômicos nos artigos 25 e 170 (Brasil, 1988).

A Constituição Federal brasileira (CF), no artigo 4º, nas suas relações internacionais, trata dos seguintes princípios: I - independência nacional; II - prevalência dos direitos humanos; III - autodeterminação dos povos; IV - não-intervenção; V - igualdade entre os Estados; VI - defesa da paz; VII - solução pacífica dos conflitos; VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo; IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; X - concessão de asilo político (Brasil, 1988). Desse modo, nas sociedades democráticas, tem-se evidenciado discursos que se amparam sob a perspectiva de valorização e manutenção dos direitos humanos, mas esbarram em inúmeras situações, conflitos e desigualdades.

Estevão (2011, p. 14) baseia-se em Goodhart (2005) ao tratar da definição de democracia. Assim, enfatiza que o autor propõe uma democracia emancipatória, realizada através dos direitos humanos, respeitando todas as pessoas

humanas como sujeitos políticos e a construção de uma democratização interna de cada Estado. Nesse sentido, a partir de Goodhart (2005) entende a democracia como compromisso político visando a emancipação universal, o que requer assegurar a todos igual fruição dos direitos humanos fundamentais. Assim, o sentido mais profundo da democracia como direitos humanos relaciona-se à emancipação que, por sua vez, articula-se com a eliminação das estruturas de opressão e de exclusão. Esse vem sendo um desafio constante e distante de ser amplamente superado, principalmente em países subdesenvolvidos, cujas desigualdades permanecem profundas.

Uma das implicações, conforme Estevão (2011, p. 12), ao tratar de direitos e democracia é que estes são “reinterrogados e reequacionados face às novas exigências em termos nomeadamente da compreensão da justiça”, pois já não basta a justiça socioeconômica ou redistributiva, nem mesmo a justiça cultural-simbólica ou de reconhecimento, ambas confinadas na sua validade aos limites do Estado; agora também importa a justiça como representação política ou participação.

No entanto, os direitos humanos esbarram nas desigualdades. Conforme Chauí (2022), isso ocorre quando se trata de uma sociedade na qual a população das grandes cidades se divide entre um “centro” e uma “periferia”.

Periferia - sentido espacial-geográfico e social, designando bairros afastados nos quais estão ausentes todos os serviços básicos (luz, água, esgoto, calçamento, transporte, escola, posto de atendimento médico). Condição, aliás, encontrada no “centro”, isto é, nos bolsões de pobreza, os cortiços e as favelas (Chauí, 2022, p. 8).

Difícil ainda a sua superação por ser uma sociedade marcada pela carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes, bloqueando a instituição e a consolidação dos direitos humanos (Chauí, 2022). Os processos de cidadania, na sociedade capitalista, sob uma democracia liberal, são também desiguais. Conforme Milton Santos (1996/1997, p. 134):

Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e vir,

que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. Quem por acaso passou ou permaneceu na maior universidade deste estado e deste país, a USP, não tem nenhuma dúvida de que ela não é uma universidade para negros. É na saúde também, já que tratar da saúde num país onde a medicina é elitista e os médicos se comportam como elitistas, supõe frequentemente o apelo às relações [...]. E o que dizer dos novos direitos, que a evolução técnica contemporânea sugere, como direito à imagem e ao livre exercício da individualidade? E o que dizer também do comportamento da polícia e da justiça, que escolhem como tratar as pessoas em função do que elas parecem ser.

Face a todos esses desafios, há então que se encontrar um sentido mais profundo de democracia, que substancialize e atualize os direitos humanos face aos fenômenos contemporâneos, indo para além das definições clássicas que a remetem de uma forma muito linear para a categoria da igualdade e para outras categorias políticas modernas como as de autoridade, de representação e de soberania (Estevão, 2011). Hoje, conforme o autor supracitado, há outros embates que têm a ver mais com a centralidade da diferença (gênero, idade, étnica), com outras escalas de justiça (desde a local à global), com outros objetos que passaram a ser assunto de decisão do poder político e que, tradicionalmente, situavam-se no espaço privado (como os relacionados com a biopolítica ou com a política da vida).

Considerar tais aspectos é essencial ao pensarmos os limites e as possibilidades para a democracia e os entraves a respeito da garantia de direitos a uma sociedade marcada por desigualdades étnico-raciais, econômicas, culturais... A educação, nesse sentido, enquanto meio e processo de análise, consciência e transformação, não pode se furtar a esse debate.

Educação enquanto processo de formação humana e manutenção da democracia

A educação é um direito social reconhecido como direito fundamental da pessoa humana, a qual deriva da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e foi considerada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), embora esse documento lance um

conjunto questionável de orientações a um grupo de países subdesenvolvidos e projete um modelo de educação atrelado diretamente ao âmbito econômico.

A Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 1988, traz uma perspectiva de educação enquanto direito subjetivo e avança na proposição da garantia de uma educação laica, gratuita e de qualidade. Porém, o direito reconhecido ainda enfrenta um desafio para se tornar um direito garantido. Conforme Cury (2002, p. 245), existe a “[...] importância do direito à educação escolar, que, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores da cidadania social e política”.

Sob um modelo de sociedade democrática, porém ancorada sob a racionalidade neoliberal, o direito à educação vem sendo sempre um processo em disputa.

O direito à educação foi uma bandeira do século passado desfraldada em nome dos ideais modernizadores e desenvolvimentistas e fundamentado nos princípios da Ilustração. Se, por um lado, aqueles ideais eram libertadores por combaterem a ignorância, por outro lado, intentavam socializar a população dentro de um dado sistema hegemônico e, por isso, com uma intencionalidade reprodutora da ordem social vigente (Estevão, 2011, p. 14).

Chauí (2022) destaca que a democracia liberal se constitui como regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais. Nesse sentido, a liberdade se reduz à competição econômica “livre iniciativa” e à competição política entre partidos que disputam eleições. A lei é reduzida à função do poder judiciário de limitar o poder político, protegendo a sociedade contra a tirania, uma vez que garante governos escolhidos pela vontade da maioria. Nesse modelo, a identificação entre a ordem e a potência dos poderes Executivo e Judiciário para conter os conflitos sociais, impedindo sua explicitação e desenvolvimento por meio da repressão. Assim, embora seja justificada como um “valor” ou “bem”, é avaliada pelo critério da eficácia, que, no plano legislativo, é medida pela atuação dos representantes, considerados políticos profissionais, e, no plano do poder executivo, pela atividade de uma elite de técnicos competentes responsáveis pela direção do Estado. A democracia, nesse modelo, é reduzida a um regime político eficaz, baseado na cidadania

organizada em partidos políticos, manifestando-se no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais.

No início do século XXI, Chauí (2022) apontava a sociedade brasileira como autoritária e, duas décadas depois, a autora reforça essa tendência, sublinhando sua feição violenta, vertical, hierárquica e polarizada entre a carência e o privilégio, pois nela há bloqueios e resistências à instituição dos direitos civis, econômicos, sociais e culturais, isto é, dos direitos humanos. Acrescenta, ainda, que os meios de comunicação de massa e os setores oligárquicos da sociedade nos fazem crer, cotidianamente, que a sociedade brasileira é ordeira, pacífica, generosa e acolhedora, e que nela a violência é um momento acidental, um surto, uma epidemia que pode ser combatida por meio da repressão policial. Desse modo, é importante salientar que:

Nossa sociedade conheceu a cidadania através de uma figura inédita: o senhor (de escravos) - cidadão, e por isso concebe a cidadania com privilégio de classe, fazendo-a ser uma concessão da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidirem (Chauí, 2022, p. 6-7).

Em nossa sociedade, segundo a autora,

As diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relação de hierarquia, mando e obediência. As relações tomam a forma da dependência, da tutela, da concessão e do favor. Isso significa que as pessoas não são vistas, de um lado, como sujeitos autônomos e iguais, e, de outro, como cidadãs e, portanto, como portadoras de direitos. É exatamente isso que faz a violência ser a regra da vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e, por vezes, exaltados como qualidades positivas do “caráter nacional” (Chauí, 2022, p. 7).

Diante disso, é possível pensar/propor uma educação enquanto direito a ser garantido e como percurso para uma formação humana integral, pautada em processos cuja perspectiva avance para a democracia e para a justiça social? Tal questão envolve reconhecer a realidade brasileira, pautada no

modelo de sociedade escravocrata, cujas raízes se estendem e trazem marcas até a contemporaneidade. Souza (2019), ao abordar esse processo, destaca as consequências políticas e sociais que se manifestam na esfera pública das relações, expressas pelo mandonismo, pelo autoritarismo (principalmente por parte das elites) e pelo abandono das massas, que, por outro lado, são reproduzidos em múltiplas formas e em oposições concretas, como, por exemplo, “entre doutores e analfabetos, grupos e classes mais europeizadas e as massas ameríndia e africana, e assim por diante” (Souza, 2019, p. 57).

Considerando tais desafios, a educação e a formação humana vêm se constituindo enquanto possibilidades de debate, reflexão e proposição de avanços no sentido de ampliar a cidadania, os processos democráticos e a justiça social. Gomes (2003, p. 170) destaca que:

É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações. Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. [...] Consideramos, assim, que existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e que a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor é o único responsável pela sua prática. Essa reflexão é importante para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não-escolares.

De acordo com a autora, é necessário compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola. Ela ainda questiona como a identidade negra se articula com a cultura e com a educação, considerando como caminho interessante pensar essa identidade como a única possível de ser construída pelos sujeitos que pertencem a esse grupo étnico/racial. Nesse sentido, considerar os sujeitos, suas diversidades e as desigualdades existentes no processo de constituição sócio-histórica do país constituem elementos a serem levados em conta quando pensamos a formação humana, a democracia e a construção/defesa de direitos.

Essa vem sendo uma aposta, mas também um desafio de professores-pesquisadores que atuam em diversas frentes e em distintas temáticas que visam a garantia do direito a uma educação de qualidade que seja igualitária e pautada na justiça social. É inegável que, historicamente, a sociedade brasileira teve avanços, com a redução da pobreza e melhorias no acesso à educação e à saúde. “O acesso a bens materiais também cresceu, como resultado da aplicação de políticas públicas, durante os últimos trinta anos, preocupadas, de forma crescente, com uma distribuição mais equânime” (Schwarcz, 2022, p. 188). Contudo, Schwarcz (2022, p. 188) informa que nossos indicadores sociais continuam alarmantes.

A despeito de o Brasil ser o nono PIB mundial, 40% da sua população, até catorze anos de idade e nomeadamente negra, ainda se encontra em situação de pobreza. Admite-se a existência, aqui, da polícia mais violenta do mundo — aquela que mais mata, morre e prende —, contando com a terceira maior população carcerária do planeta.

Ademais, nos registros de morte, 70% dos casos envolvem populações jovens e negras. As ocorrências de feminicídio, estupro, assassinato e assédio à população LGBTQ ainda são frequentes e acham-se refletidas na baixa representatividade de mulheres e trans no Congresso Nacional. Com a população indígena não é diferente, pois segue “[...] mantida em grande invisibilidade social e representativa, e tem hoje seu direito à terra reiteradamente contestado” (Schwarcz, 2022, p. 188).

Desse modo, esbarramos em situações como o fato de que 8,8 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não terminaram o ensino médio nem frequentam nenhuma instituição de Educação Básica, segundo informações coletadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (IBGE, 2023). Ainda, considerando todas as faixas etárias, são 68.036.330 de cidadãos sem a escolarização básica no país, além de existirem índices altos de evasão e repetência, marcantes no cenário nacional.

Ademais, apesar de ter havido um aumento no acesso à Educação Infantil e de 90% das crianças de zero a três anos frequentarem agora a pré-escola, apenas 30% delas têm acesso a creches. Conforme Schwarcz (2022, p. 121):

São muitos os fatores que explicam a nossa desigualdade social, mas, entre eles, as políticas educacionais

continuam a funcionar como um importante gatilho de reprodução das desigualdades. Atualmente, três em cada dez crianças abandonam a escola e, dessas, quase a totalidade provém de áreas economicamente desfavorecidas. Isso sem contar que mais da metade dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental apresenta nível insuficiente em leitura e matemática, e que as taxas de evasão escolar, no ensino médio, são da ordem de 11,2%.

As desigualdades e os desafios no atendimento aos estudantes e à garantia da educação permanecem e são destacados nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o qual não tem sido cumprido devido a uma série de situações que envolvem cortes de recursos, fragilização da educação pública, ataques às universidades e, de modo geral, à ciência, pandemia da Covid19, dentre outras que marcam retrocessos e desafios no que diz respeito à garantia da educação e de uma sociedade menos desigual.

Conforme Cury (2002), a declaração e a garantia do direito à educação tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a esse bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito tão importante. Disso resulta a necessária cobrança desse direito quando ele não é respeitado.

É preciso, então, enquanto movimento de luta e resistência, estudar, analisar e pesquisar qual educação — e qual formação humana — vem sendo ofertada perante a expansão da racionalidade neoliberal, na qual conflitos e disputas de interesses se mostram latentes. Diante disso, qual projeto de educação está em curso? Tratar desses aspectos constitui-se um caminho possível na formação e no aperfeiçoamento de pesquisadores no âmbito da educação, sob um modelo de educação crítica, democrática e implicada com as transformações sociais.

Pesquisas em políticas públicas na perspectiva da formação humana

As reformas da educação pública no Brasil e suas relações com as transformações do mundo do trabalho demonstram o funcionamento do modelo capitalista de sociedade, suas desigualdades e as dificuldades de implementar

transformações. No Brasil, no início do século XX, conforme Iwasse, Araujo e Ribeiro, (2021), a oferta do ensino público restringia-se à parcela elitizada da população. A partir da década de 1930, como parte do redirecionamento das ações estatais, com vistas à superação de uma economia baseada no café e à retomada do desenvolvimento que implicou na superação de negativos indicadores sociais, como o analfabetismo, ganhou espaço o debate sobre a necessidade de ampliar o acesso ao ensino público. Nesse sentido, justifica-se a formulação de políticas educacionais que associam o ensino à aprendizagem de um ofício/profissão.

Esse processo fragiliza-se nos períodos de ditadura militar (1937-1945 e 1964-1985), sendo retomado apenas no contexto de redemocratização do país, a partir de 1985, demarcando um conjunto de políticas sociais no contexto da Educação Básica, bem como alguns avanços na ampliação do Ensino Superior. Nesse âmbito, teve destaque a Lei de cotas nº 12.711, fruto da luta de movimentos sociais organizados e atuantes na batalha pela garantia dos direitos sociais.

Arroyo (2015) defende que a luta pelo direito à educação nos obriga a superar a visão dos educandos, das famílias e de seus grupos sociais como vítimas passivas da segregação, e reconhecer suas resistências e suas afirmações como sujeitos do direito à educação. Em nossa história, as presenças afirmativas dos trabalhadores, pobres, negros, camponeses, indígenas, quilombolas, afirmando-se sujeitos de direitos, exigem outros reconhecimentos positivos, outra função das escolas e outras identidades docentes. A história de nossa educação também carrega as marcas das resistências afirmativas das vítimas da segregação social e racial.

Tal luta, ampliada no contexto pós ditadura militar, vem sendo marcada por fragilizada no cenário recente, em meio a ataques a políticas sociais alcançadas a duras penas. Nota-se, atualmente, dificuldades em ampliar e fortalecer as universidades públicas diante de um cenário de expansão e transformação da educação em mercadoria. Assim, concordamos com Sader (2008, p. 16), quando, no prefácio da obra de István Mészáros (2008), considera que “[...] talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação”. Sendo assim, os desafios e as lutas persistem na educação superior e a Ufes, nesse cenário, tem um papel importante enquanto única instituição pública do

estado, e o PPGE enquanto programa que trata de educação, políticas públicas e formação humana, agregando distintas áreas.

Desse modo, a pesquisa constitui-se como caminho nesses avanços, de modo combativo e, portanto, extremamente necessário na luta pela democratização da educação nas últimas décadas, na busca pela ampliação do espaço público e efetivação dos direitos, concretizados através das políticas educacionais. Problematicando essa questão, cabe ressaltar, conforme Fávero (2022, p. 11), que:

A educação continua sendo tema importante e central, mas a maneira como ela é compreendida, sua finalidade e a forma de sua materialização passa por metamorfoses profundas que necessitam ser cuidadosamente observadas, analisadas, avaliadas, inventariadas para não colocar em risco a própria condição humana e a sobrevivência do planeta terra. Na realidade brasileira, a escola pública, as universidades, a ciência, o pensamento crítico, as humanidades, as artes e as áreas de pesquisa social encontram-se hoje sob forte ameaça por uma mentalidade perversa produzida pelo casamento entre neoliberalismo e neoconservadorismo.

Nesse movimento, ao tematizarmos a pesquisa em políticas públicas na perspectiva da formação humana, destacamos estudos em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação sob nossa orientação, na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Com foco nas políticas de formação inicial e continuada, destacamos os estudos de Brunna Terra Marcelino (2024), Mariana Dall’Orto dos Santos (2024) e Suellen Carvalho Eleotério (2024).

O estudo de Marcelino (2023-2025), intitulado *Escurecendo o currículo: a formação inicial de professores de história da Ufes para as relações étnico-raciais*, objetiva compreender como o curso de licenciatura em História (modalidade presencial) da Universidade Federal do Espírito Santo inclui a discussão das relações étnico-raciais em seu currículo de formação inicial de professores, especificamente com a implementação da disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais” (ERER) em 2018 de forma obrigatória. A partir disso, a autora busca: 1) investigar as repercussões da Lei 10.639/2003 e das DCN’s para ERER no currículo do curso de licenciatura em História da Ufes, mapeando conteúdos contidos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2018),

especialmente no que diz respeito à disciplina de ERER; 2) analisar, por meio das narrativas dos estudantes de História, como o curso os prepara para atuar no campo das relações étnico-raciais; e 3) identificar, através dos relatos dos professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da História e dos docentes de ERER, as possibilidades e os desafios envolvidos no tratamento dessa temática na formação desses futuros professores.

Ao construir a sua pesquisa com fundamento na Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, aborda questões pertinentes, pois tem o potencial de formar mais professores de História que reconheçam e valorizem as culturas e histórias das populações negras. Dessa forma, é inequívoco que a pesquisa contribui para a formação de uma sociedade mais justa, não apenas pelo cumprimento da lei, mas por ser um compromisso democrático. Para tanto, a acadêmica pauta-se em estudiosos das questões étnico-raciais, especialmente Munanga e Gomes (2016), que apontam que o ensino da história africana e da cultura afro-brasileira ainda enfrenta obstáculos no sistema educacional brasileiro. Tais obstáculos incluem o racismo presente nas salas de aula, o silêncio dos docentes diante de situações de discriminação e a falta de políticas públicas mais eficazes para garantir a implementação das leis nas instituições de ensino em todo o país. No entanto, devemos compreender que a aplicação efetiva dessas legislações não se limita à população negra, mas a toda a sociedade.

Com enfoque nas políticas de formação inicial de professores, Dall’Orto desenvolve estudo intitulado *Uma análise das políticas de formação de professores em Serra/es: o patrimônio cultural e a história local em perspectiva (2023-2025)*, no qual objetiva analisar políticas de formação de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Serra-ES, especialmente nas temáticas patrimônio cultural e história local, no período de 2018 a 2023. Para tanto, a autora busca: 1) identificar professores da rede municipal de Serra que participaram dos processos de formação continuada oferecidos pela Secretaria e investigar a compreensão desses docentes de como os patrimônios culturais do município estão sendo contemplados; 2) analisar políticas de formação de professores da Secretaria Municipal de Serra-ES no período de 2018 a 2023; e 3) compreender como a história local e os patrimônios culturais se apresentam em cursos de formação de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental em Serra-ES e os modos como mobilizam essas noções em sala de aula, a partir das formações das quais participam.

O marco temporal do estudo é a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, um documento nacional que impacta diretamente nas políticas de formação inicial e continuada, em demais aspectos da organização curricular, além de nela encontrarmos a temática do patrimônio cultural enquanto um conteúdo transversal. Assim, ao focar nas políticas de formação contempladas a partir desse momento, a pesquisa tematiza os elementos que compõem a História, aproximando os estudantes do lugar onde vivem e da própria disciplina, por meio do trabalho com a memória, o sentimento de pertencimento e as relações entre passado e futuro, envolvendo as noções dos patrimônios culturais e da história local.

Com foco na perspectiva discente na Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade que historicamente passou por severas exclusões e limitações em termos de políticas públicas educacionais, o estudo de Danielle Ribeiro Goulart (2023-2025), intitulado *A compreensão e a escrita de si narradas pelos estudantes de uma turma da EJA da Emef EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira: as relações com a história vivida, pensada e aprendida*, propõe-se investigar as percepções dos estudantes da EJA em uma turma na Emef EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, acerca das trajetórias de vida desses sujeitos a partir das escritas de si, na relação com os conhecimentos históricos aprendidos durante as aulas de História.

Desse modo, a autora formulou os seguintes questionamentos: como os sujeitos da EJA compreendem e escrevem sobre si e de que modo percebem o seu papel na História? Para esses sujeitos, quais as relações entre os saberes históricos e suas trajetórias de vida? O que as escritas autobiográficas expressas nos memoriais dizem sobre o reconhecimento de cada um desses estudantes a respeito do seu papel na História?

Para isso, Goulart se propôs a: 1) traçar o perfil dos estudantes da EJA da Escola Admardo Serafim de Oliveira, especificamente no abrigo da prefeitura de Vitória, no Bairro de Santa Lúcia; 2) produzir os memoriais com os estudantes para que narrassem suas trajetórias de vida; 3) identificar, nas escritas de si, os modos como os estudantes se percebem na História; 4) compreender, pelas escritas de si, diferentes temporalidades experienciadas nos contextos escolares e sociais; e 5) relacionar elementos dos memoriais com os temas históricos trabalhados em sala de aula.

Nesse processo investigativo, cujos eixos passam pelas práticas ensejadas em turmas da EJA com a disciplina História, pretende-se contribuir para uma

aproximação dos modos como os estudantes escrevem a respeito de si, na relação com as diferentes temporalidades, revelando indícios da formação de sua consciência histórica, de suas identidades e dos saberes construídos por meio da História ensinada, aprendida e vivida em contextos escolares e sociais.

A pesquisa de Ribeiro, ao inscrever as narrativas autobiográficas dos estudantes da EJA na história da educação, permite reflexões mais amplas, dimensionando a influência de interesses privatizantes e empresariais na definição dos currículos, a tendência à padronização excessiva do ensino em detrimento da diversidade e singularidade dos estudantes, bem como a necessidade premente de investimento em formação continuada e apoio pedagógico para os profissionais da educação.

A autora destaca, portanto, a necessária e urgente reflexão sobre a história educacional brasileira como um campo fértil para o debate crítico e para a proposição de políticas que visem uma educação democrática, inclusiva, transformadora e de qualidade. A compreensão profunda desse legado histórico pode subsidiar a construção de práticas educacionais emancipatórias e comprometidas com a promoção do conhecimento como ferramenta essencial para a superação das desigualdades sociais e para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática.

Já a pesquisa de Eleotério (2023-2025) tem por objeto de estudo as políticas públicas de permanência estudantil de estudantes negros e negras dos cursos de graduação da Ufes e suas possibilidades de acesso, inserção e participação nos amplos espaços de vivência da universidade, que são a pesquisa, as oportunidades de estágios e a extensão universitária. Por meio da análise dos dados, à luz da base teórica, busca ultrapassar os elementos apresentados no âmbito da aparência do fenômeno estudado por meio da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Para isso, tem como lócus de investigação os dados produzidos pelo Censo Estudantil para as Ações Afirmativas realizado em 2022.

No estudo, destaca que a ampliação do ingresso de estudantes negros do Ensino Superior nos últimos dez anos está relacionada à implementação da política de cotas instituída a partir da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Entre os anos de 2012 e 2023, essa Lei definiu que, no mínimo, 50% das vagas da instituição de Ensino Superior fossem destinadas a estudantes que estivessem cursando o Ensino Médio integralmente em escola pública. Metade dessas, deveria ser reservada a estudantes com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo

familiar. A distribuição das vagas reservadas ocorre, conforme mencionado na referida Lei, de acordo com a proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência do estado onde a instituição se localiza, e os percentuais são definidos a partir dos dados do IBGE. Em 2023, a nova legislação de cotas inseriu a população quilombola como segmento a ser atendido pela política de reserva de vagas.

Eleotério (2025) afirma que, no que se refere aos estudos da Lei de Cotas no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo, ainda no contexto de implementação da Lei de 2012, uma importante pesquisa foi realizada por Sergio Santos (2014), considerando a trajetória do movimento pró-cotas no cenário capixaba, instituído em 2004 durante o Seminário *Cotas para Negros nas Universidades Brasileiras*. A proposta também previa assistência financeira aos ingressantes cotistas.

É nesse contexto local de busca pela redução das desigualdades raciais no acesso ao Ensino Superior na Ufes que, em 2017, iniciou-se a constituição da Diretoria de Ações Afirmativas e Diversidade (DAAD), sendo um espaço indutor de políticas de ações afirmativas com foco nas questões de gênero e diversidade sexual, étnico-raciais, indígenas, populações do campo, quilombolas e pessoas com deficiência. Dessa forma, em virtude da experiência profissional no âmbito das ações afirmativas na Ufes, Eleotério (2025) analisa o Censo Estudantil para Ações Afirmativas em articulação com a política educacional que visa garantir acesso à Educação Superior, conjecturando uma importante pesquisa que relaciona direito à educação, desigualdades étnico-raciais no Brasil e as políticas educacionais em âmbito nacional e no que tange à realidade da Ufes.

Desse modo, a atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação, seja por meio de disciplinas como a que partilhamos no período 2024.1, das orientações e das pesquisas em desenvolvimento, tornam possível avançar a perspectiva do direito, da formação humana e em defesa da pesquisa científica enquanto caminho para avanços no que tange à democracia, aos direitos e à justiça social.

Considerações finais

Neste capítulo, procuramos tecer reflexões teórico-conceituais a respeito da relação entre educação, direitos humanos e democracia, considerados enquanto

elementos essenciais para a justiça social. Em um primeiro momento, refletimos sobre a relação entre direitos humanos e democracia, avançando na defesa da educação enquanto meio e processo de/para a formação humana e como possibilidade para manutenção da democracia. Por fim, defendemos a pesquisa científica em educação, considerando o papel das políticas educacionais na redução de desigualdades educacionais, avançando na perspectiva da justiça social.

As pesquisas da linha de Educação, Formação Humana e Políticas Educacionais apontam para flagrante situação da educação nacional com questões em todos os segmentos que nos evidenciam a importância da defesa da educação pública, em seu sentido laico, gratuito e, no caso da Educação Básica, obrigatório, garantindo, além do acesso, condições para a permanência. É o que lemos nos estudos que evidenciamos (Marcelino, 2024; Santos, 2024; Goulart, 2024; Eleotério, 2024), cujas abordagens, ao contextualizar historicamente os processos educacionais em diferentes períodos históricos brasileiros, apontando limites, fragilidades, exclusões e conquistas, focalizam em políticas de formação inicial e continuada de professores de História e nos processos de constituição dos sujeitos da EJA, de modo a problematizar os contextos investigados, bem como favorecer e refletir sobre práticas educacionais mais emancipatórias e comprometidas com a promoção do conhecimento como ferramenta essencial para a superação das desigualdades sociais e para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

ARROYO, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15- 47, jul./set. 2015. Disponível em: scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?format=pdf. Acesso em 21 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

CAVALCANTE, Elton Emanuel B. O sistema internacional dos direitos humanos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 23, n. 5630, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/65393/o-sistema-internacional-dos-direitos-humanos/2>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CAVALCANTI, Carlos A. História Moderna dos Direitos Humanos: uma noção em construção. In: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004. p. 48-78.

CHAUI, Marilena. Direitos Humanos e Educação. **RIDH**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 13-26, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166>. Acesso em 15 jan. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

ELEOTÉRIO, Suellen Carvalho. **Estudantes negros na Universidade Federal do Espírito Santo: a inserção nos diferentes espaços formativos**. 2024 (em fase de conclusão). Projeto de qualificação da dissertação (2023-2025) (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

ESTEVIÃO, Carlos. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 9-20, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qM8m9XmtRmWzXCL4dctSGZz/?format=pdf>. Acesso em 21 jan. 2025.

FÁVERO, Altair A. Políticas Educacionais para uma Cidadania Responsável. In: COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana M. CALLAI, Helena C. (org.). **Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 9-15.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

GOULART, Danielle Ribeiro. **A compreensão e a escrita de si narradas pelos estudantes de uma turma da EJA da Emef EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira: as relações com a história vivida, pensada e aprendida**. 2024. 115f. Projeto de qualificação da dissertação (2023-2025) (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em 14 jan., 2025.

IWASSE, Lilian Fávaro A.; ARAUJO, Renan Bandeirante; RIBEIRO, Amanda Cristina. Reformas da educação e trabalho no Brasil: um breve histórico do ensino em migalhas. **Cadernos de História da Educação**, v. 20, p. 1-21, e012, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/58227>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LIMA, Carolina Alves de S. **Declarações históricas de direitos humanos**. Tomo Direitos Humanos. Enciclopédia Jurídica da PUCSP. Edição 1, março de 2022. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/530/edicao-1/declaracoes-historicas-de-direitos-humanos>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MARCELINO, Brunna Terra. **Escurecendo o currículo**: a formação inicial de professores de História da Ufes para as relações étnico-raciais. 2024. 141f. Projeto de qualificação da dissertação (2023-2025) (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

MARQUES, Mario O. **Botar a boca no mundo**: cidadania, política e ética. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PPGE. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Programa da disciplina**: Educação, Formação Humana e Políticas Educacionais. Vitória: PPGE/CE/Ufes, 2024.

SADER, Emir. Prefácio. *In*: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SANTOS, Mariana Dall' Orto dos. **Uma análise das políticas de formação de professores em Serra/ES**: o patrimônio cultural e a história local em perspectiva. 2024. 95f. Projeto de qualificação da dissertação (2023-2025). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

SANTOS, Milton. Cidadanias mutiladas. *In*: LERNER, Julio (Editor). **O preconceito**. (Vários autores). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. (IMPESP), 1996/1997. p. 133-144.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **“Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes”**: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para grupo de estudos de graduação da Ufes – 2006-2012. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão a Bolsonaro. Edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Sobre os autores

Alessandra M. Constantino Cypriano

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio de Aplicação Criarte, da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Vitória (Ufes) Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). E-mail: cymcale@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7204354905681691>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3623-4031>.

Altair Alberto Fávero

Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

Amarílio Ferreira Neto

Professor Titular Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Professor Pesquisador Visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professor Titular aposentado da Universidade Federal do Espírito Santo. Fundador do grupo de pesquisa Proteoria.

Ana Paula Félix

Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGG/Ufes). Pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbano-regionais, das Paisagens e dos Territórios (Laturp/Ufes) e Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). E-mail: anafelix01@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1256196095884213>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3601-6739>.

Anderson S. Lyrio

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professor da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Serra – ES e Pedagogo da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo. Pesquisador no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). E-mail: anderlyrio@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6411246740028070>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2255-586X>.

Carina Copatti

Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (Gepece).

Carlos Fabian de Carvalho

Doutor em Educação pelo PPGE/CE/Ufes, professor da rede municipal de Vitória/ES e membro do Grupo de Pesquisa do CNPq, “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo” ligado ao PPGE/CE/Ufes e ao Neja/CE/Ufes.

Cilésia Lemos

Doutoranda em Educação no PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Edna Castro de Oliveira

Doutora em Educação pela UFF, professora aposentada voluntária da Ufes e líder do Grupo de Pesquisa do CNPq, “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo” ligado ao PPGE/CE/Ufes e ao Neja/CE/Ufes.

Eliza Bartolozzi Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) - Brasil. Coordenadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). E-mail: elizappge@gmail.com. Lattes: lattes.cnpq.br/4414820772031494. ORCID: orcid.org/0000-0002-4100-9875.

Erineusa Maria da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Sub-Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) - Núcleo CEFD/UFES. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/UFES). E-mail: erineusams@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0169716321962324>. ORCID: orcid.org/0000-0002-8736-6739.

Franceila Auer

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Bolsista da Fapes. Integrante do Grupo de Pesquisa “Infância, Educação, Sociedade e Cultura” – IESC.

Gilda Cardoso de Araujo

Professora doutora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Federalismo e Políticas Educacionais” (federalismo.ufes@gmail.com).

Heitor Lopes Negreiros

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Mestre em Educação pelo mesmo programa. Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

Kefren Calegari dos Santos

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória (IFES/Campus Vitória) Pesquisador no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). E-mail: kefren@terra.com.br. Lattes: lattes.cnpq.br/0893075876273003. ORCID: orcid.org/0000-0001-9782-9496.

Lorrainy Ferrari

Doutoranda em Educação pelo PPGE/Ufes e professora pesquisadora do “Federalismo e Políticas Educacionais”.

Marcelo Lima

Pós-doutorado e doutorado em educação pela UFF, Professor Associado III Deps-CE-Ufes, Membro do PPGE-Ufes e coordenador do Getae-Lagebes-Ufes. E-mail: marcelo.lima@ufes.br.

Maria Carolina Fonseca Barbosa Roseiro

Psicóloga. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestra em Psicologia Institucional. E-mail: carolinaroseiro@hotmail.com.

Maria Elizabeth Barros de Barros

Pós-doutorado em Saúde Pública (Fiocruz). Doutora em Educação (UFRJ). Professora Titular do Departamento de Psicologia, do Programas de Pós-graduação em Psicologia Institucional e do Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: betebarros@uol.com.br.

Miriã Lúcia Luiz

Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenadora do Grupo de Estudos Memórias, Narrativas e História nas escolas capixabas: diálogos na formação de professores.

Pablo Cardozo Rocon

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor adjunto do Departamento de Saúde Coletiva. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Lotado no Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: pablocardoz@gmail.com.

Rosenery Pimentel do Nascimento

Doutora em Educação pelo PPGE/Ufes e professora pesquisadora do “Federalismo e Políticas Educacionais”.

Sandra Soares Della Fonte

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Silvana Ventorim

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/UFES). E-mail: silventorim@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1442579234138944>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4960-2163>.

Sue Elen Lievore

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora substituta na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). E-mail: suelievore@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0702729931418814>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0017-4532>.

Tatiana Silva Machado de Oliveira

Mestra em Educação pelo PPGE/CE/Ufes, professora da rede municipal de Cariacica/ES e membro do Grupo de Pesquisa do CNPq, “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo” ligado ao PPGE/CE/Ufes e ao Neja/CE/Ufes.

Thalita Matias Gonçalves

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória (PMV). Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). E-mail: thalita.ijsn@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9960126644806405>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8657-4985>.

Vania Carvalho de Araújo

Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Infância, Educação, Sociedade e Cultura” – IESC.

Wagner dos Santos

Professor permanente do programa de Pós-graduação em Educação da Ufes. Doutor em Educação pela Ufes. Líder do grupo de pesquisa Proteoria.

Waldirlene Telles Coutinho Baldan

Mestra em educação pela Ufes no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas; filiada ao Getae. E-mail: waldirlenec@gmail.com.

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Foi com imensa alegria que aceitei o convite de prefaciar esta importante coletânea organizada por Wagner dos Santos e Eliza Bartolozzi Ferreira, intitulada *Educação, formação humana e políticas públicas*. Os distintos capítulos que compõem a presente coletânea têm a intenção de potencializar algumas reflexões sobre o cenário atual da educação, o qual nos desafia a pensar outras possibilidades. A pluralidade de vozes das diversas áreas de conhecimento envolvidas, os diferentes referenciais teóricos utilizados, o olhar plural sobre as temáticas investigadas, as provocativas análises que atravessam os percursos de pesquisa, a sensibilidade no trato de problemas complexos e controversos, bem como a diversidade de enfoques e perspectivas epistemológicas que compõem o conjunto dos textos aqui reunidos, dão mostras de que é possível e necessário construir processos de formação humana interdisciplinar nas agendas formativas.

Desejo a todos uma boa leitura, e que as provocações presentes nos distintos capítulos possam reverberar em múltiplos espaços de formação.

Altair Alberto Fávero



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia