



Educação na Região Sudeste: conquistas históricas e retrocessos iminentes

**Flavia Araujo
Marcelo Mocarzel
Karine Morgan
Theresa Adrião
Luana Almeida
(Organizadores)**



Realização



Apoio



Flavia Araujo
Karine Morgan
Marcelo Mocarzel
Theresa Adrião
Luana Costa Almeida
(orgs.)

Educação na Região Sudeste:
Conquistas históricas e retrocessos iminentes

1ª Edição Eletrônica

Campinas-SP

Centro de Estudos Educação e Sociedade

2024



DIRETORIA

Presidente: Sergio Stoco

Vice – Presidente: Maria Aparecida Guedes Monção

Primeira Secretária: Karine Morgan

Segundo Secretário: Gabriel Meneses Barros

Primeiro Tesoureiro: André Luiz Paulilo

Segunda Tesoureira: Nadia Pedroti Drabach

Diretora de Comunicações: Ingrid Costa Ribeiro Souza

Diretora de Eventos: Theresa Adrião

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

MEMBROS TITULARES

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Luciana Marques

Rodrigo Pereira

Flavia Monteiro de Barros Araujo

Gilda Araujo

Maria Augusta Peixoto Mundim

Vera Lúcia Jacob Chaves

Vera Peroni

Cassia Domiciano

CONSELHO FISCAL

Andreza Barbosa

Ana Elisa Spaolonsi

COMITÊ CIENTÍFICO

I Seminário Regional da Educação Brasileira - Sudeste

Nadia Drabach (IFFAR)

Teise Garcia (USP- Ribeirão Preto)

Henrique Dias Gomes de Nazareth (Unirio)

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

Seminário Regional da Educação Brasileira
(1. : 24-26 jul. 2023: Niterói, RJ)
I Seminário Regional da Educação Brasileira -
Sudeste [livro eletrônico] : educação na região
sudeste : conquistas históricas e retrocessos
iminentes / organização Flavia Araujo...[et al.].
-- Campinas, SP : CEDES, 2024.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Marcelo Mocarzel, Theresa
Adrião, Luana Costa Almeida.

Bibliografia.
ISBN 978-85-89262-10-1

1. Educação 2. Políticas educacionais 3. Brasil,
Região Sudeste I. Araujo, Flavia. II. Mocarzel,
Marcelo. III. Adrião, Adrião. IV. Almeida, Luana
Costa. V. Título.

24-196190

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Publicado no Brasil

Março - 2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
RESISTÊNCIAS PARLAMENTARES AO ASSÉDIO RELIGIOSO.....	3
LUIZ ANTÔNIO CUNHA	3
A EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE DEFINE O PORVIR DA DEMOCRACIA	16
ROBERTO LEHER	16
OS DESAFIOS DA EQUIDADE NA EXPANSÃO DO DIREITO AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	36
SABRINA MOEHLECKE	36
EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO: OS DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA.....	58
ROSANA HERINGER	58
“ESCOLA PARA TODOS E TODAS” – REVISITANDO A INSTITUIÇÃO ESCOLAR 20 ANOS APÓS A LEI Nº 10639/2003	73
ALESSANDRA PIO	73
EFEITOS DO FUNDEB NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG NO PERÍODO DE 2014 A 2019: AVANÇOS E RETROCESSOS	85
THAYANE LOPES DE FREITAS.....	85
TEREZINHA DUARTE VIEIRA.....	85
AS PARCERIAS DA FILANTROPIA DE RISCO NA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA POSIÇÃO PRIVILEGIADA POR MEIO DO INSTITUTO ARTICULE	98
MARIA APARECIDA SILVA DE MENEZES	98
BALANÇO DAS MATRÍCULAS PÚBLICAS E PRIVADAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS PAULISTAS	114
DANILO KANNO	114
A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO: EFEITOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	129
ELLEN CRISTINA CECCON	129

INVESTIGANDO A FINANCEIRIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 2013 A 2022	6
FELIPE ARAUJO	6
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS RETROCESSOS DO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.	23
DANIELLE BATISTA CARDOSO.....	23
PRISCILLA DE PAULA RODRIGUES.....	23
ESCOLAS CHARTER NOS JORNAIS DIGITAIS BRASILEIROS: CONHECENDO OS PRESSUPOSTOS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	34
FABRICIA OSANAI PIRES.....	34
HENRIQUE DIAS GOMES DE NAZARETH	34
O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO	47
NATÁLIA SILVA PEREIRA	47
A RECONFIGURAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA PAULISTA: DO SÃO PAULO FAZ ESCOLA AO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI)	62
LUÍS RENATO SILVA MALDONADO	62
ESCOLAS CHARTER E CONTRATOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS DE PRIVATIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	73
ALINE VITÓRIA RAMOS DA SILVA SANTOS	73
ANDRESSA DE OLIVEIRA BRANDÃO	73
HENRIQUE DIAS GOMES DE NAZARETH	73
A AQUISIÇÃO DE ESCOLAS DA REDE PRIVADA POR FUNDOS DE INVESTIMENTOS E A RESPONSABILIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR	88
BÁRBARA JENNIFER NASCIMENTO SILVA	88
INCORPORAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO "NOVO ENSINO MÉDIO" NA REGIÃO SUDESTE: PANORAMA E ANÁLISE.....	101
JONAS EMANUEL PINTO MAGALHÃES	101
OLHARES DOCENTES SOBRE A BNC FORMAÇÃO	116
CECILIA NEVES LIMA.....	116
DEISE MARIA SANTARELLI DE AZEVEDO MARINHO	116

APRESENTAÇÃO

Os debates sobre as relações entre educação e sociedade são cada vez mais vivos em nosso tempo. Esta obra decorre dessas inquietações, tematizadas no I Seminário Regional da Educação Brasileira – Sudeste (SERB-SE), realizado pelo Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade – entidade histórica da educação brasileira, criada em 1979, na cidade de Campinas (SP)- em parceria com a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Estácio de Sá.

Ao longo dos anos, o CEDES vem contribuindo de maneira significativa nos debates sobre educação no Brasil, sendo as publicações e eventos científicos uma frente das mais importantes. O I Seminário de Educação Brasileira (SEB), realizado em 1978, na Unicamp deu origem à entidade e se tornou uma de suas marcas, oportunizando, desde então, importantes encontros de pesquisadores e pesquisadoras nacionais e internacionais e promovendo a inserção na agenda educacional de temas históricos e, também, os de última hora.

No intuito de ampliar sua rede de ação e disseminar os debates emergentes acerca das relações entre educação e sociedade, a Diretoria do Cedes criou em 2022 os Seminários Regionais de Educação Brasileira - SERB, eventos regionais que, ao pautarem temas regionalmente relevantes, influem na preparação do o SEB. O primeiro SERB foi o I SERB Centro-Oeste, realizado em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco, om o tema “Direito à educação e a diversidade na região Centro-Oeste”. Na sequência, realizou-se o I SERB Nordeste, em novembro de 2022, na Universidade Federal da Bahia, em Salvador, discutindo o papel do Nordeste no desenvolvimento da educação brasileira.

O I SERB Sudeste aconteceu em julho de 2023, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, e teve como tema: "Educação na Região Sudeste: conquistas históricas e retrocessos iminentes". Foram dias de intensos debates, com simpósios, comunicações orais e exibição de documentário.

Nos simpósios, contamos com participação de uma diversidade importante de pesquisadores e pesquisadoras da região Sudeste do país, como Luiz Antonio Cunha

(UFRJ), Fernando Penna (UFF), Denise Carreira (USP), Romualdo Portela (CENPEC), Sabrina Moehlecke (UFRJ), Rosana Heringer (UFRJ), Salomão Ximenes (UFABC), Carlota Boto (USP), Alessandra Pio Silva (UFRRJ), Teise Garcia (USP), Ana Karina Brenner (Uerj), Alzira Batalha Alcantara (Uerj), Sergio Stoco (Unifesp), Roberto Leher (UFRJ), Theresa Adrião (Unicamp/UFBA), Marcelo Mocarzel (UCP/Unesa), Karine Morgan (Uerj/Unesa) e Flavia Araujo (UFF).

O temas abordados do ISERB-SE derivaram de questionamentos como “Que educação para nossas juventudes?” ou de preocupação associadas a Ofensivas conservadoras no Sudeste e Desigualdades na educação nos estados na região. . O último simpósio buscou sintetizar as preocupações do evento, com o tema “Educação como direito humano no Sudeste brasileiro: a escola para todos e todas em questão”.

Entendemos que a presença do Cedes nos debates nacionais é tão necessária como nos debates locais e é fortalecida a partir de eventos como os SERBs, que aproximam pesquisadores e pesquisadoras experientes com aqueles que estão em início de trajetória, promovendo um ambiente de defesa da educação pública, laica, civil, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada, impulsionada pelas pesquisas científicas e a sua consequente socialização.

Nesta direção, este E- Book é constituído pelos trabalhos apresentados nos Simpósios e pelos trabalhos aprovados na modalidade artigo completo e que integraram os debates realizados nas Seções de Comunicação.

Pensar em uma outra educação é, necessariamente, pensar em uma outra sociedade. E lutar por uma nova sociedade é também lutar por uma nova educação.

Organizadores

RESISTÊNCIAS PARLAMENTARES AO ASSÉDIO RELIGIOSO

Luiz Antônio Cunha
UFRJ - lacunha90@gmail.com

Como início de conversa, gostaria de me reorientar quanto ao título deste simpósio, para explicitar melhor o que tenho a dizer. Ao invés de “Ofensivas conservadoras e resistências na educação”, eu prefiro tratar das resistências às “ofensivas reacionárias” no campo educacional e mais amplamente no campo político. Não é uma mudança pequena. Do ponto de vista em que me encontro, vejo o conservador como aquele que pretende manter as coisas como estão, resistindo às mudanças que estão em curso ou que se anunciam. O reacionário, por sua vez, quer, sim, mudanças, mas para voltar para trás. Não quer deixar como está nem mudança para frente, quer o retorno ao passado. O futuro que almeja está no passado.

Uma das situações buscadas no passado imaginado é a função integradora da religião. Em meio a tantos conflitos, de toda ordem, a religião poderia superá-los a partir do compartilhamento de valores e práticas comuns. Mas, cabe a pergunta: isso *de fato* aconteceu no passado? A História nos mostra o contrário, como, por exemplo, as repressões contra dissidências (heresias) pela religião dominante no mundo cristão europeu. E não nos esqueçamos que as primeiras cruzadas foram armadas (sim, a palavra é essa mesma) contra dissidentes do Cristianismo dominante. E não foram poucas, até que a Reforma se impôs em algumas regiões da Europa e acabou por levar a um longo período de guerras por motivos religiosos – a guerra dos 30 anos. E mesmo hoje, se olharmos para o mundo, vemos que as religiões são motivos de guerras sangrentas entre cristãos: (na Irlanda do Norte protestantes X católicos), entre muçulmanos (xiitas X sunitas), além de serem empregadas como justificativas para guerras entre etnias: cristãos romanos X cristãos ortodoxos X muçulmanos na ex-Iugoslávia; judeus X muçulmanos na Palestina; cristãos X muçulmanos na Nigéria; hinduístas X muçulmanos na Índia e até os tidos como pacifistas budistas X muçulmanos em Mianmar.

No Brasil não foi diferente. A religião católica entrou no meio da população indígena junto com a espada dos conquistadores e prosseguiu junto com a chibata sobre os africanos escravizados. Um livro muito instrutivo é o do padre jesuíta Jorge Benci, *A economia cristã dos senhores no governo dos escravos*, publicado no início do século XVII, reeditado em 1977. Para manterem o capital investido em gente, os senhores deveriam pôr os negros a trabalhar sem abrir mão dos três “P”: *pão*, para eles continuarem vivos e trabalharem; *pano*, para cobrirem as partes pudendas; e *pau* para se manterem obedientes. E cristianizados, porque, afinal, eram humanos...

Os protestantes foram alvos de violências pelos durante décadas, quando o Catolicismo era religião do Estado brasileiro. Proibição de pregarem nos lugares públicos, apreensão das bíblias impressas em português, agressões físicas a pastores e crentes, proibição de enterro de corpos de hereges nos cemitérios públicos, incêndio de templos, etc. E as violências não pararam com a separação entre a religião católica e o Estado, pois duraram vários anos República adentro. A violência agora muda de direção, com o crescimento e com o poder político das Igrejas Evangélicas Pentecostais, que, além de violentarem locais de culto e fieis de religiões afro-brasileiras, atacam também os de “idólatras católicos”.

Portanto, a conclusão objetiva é bem distinta da piedosa e imaginária evocação da origem etimológica da palavra religião numa suposta *religare* latina. Desejo confundido com realidade? Para compreender essa situação, a Sociologia nos oferece o conceito de campo, no qual o conflito é o princípio organizativo e o modo de relacionamento entre as instituições que pretendem exercer o monopólio do capital, no caso, o religioso (BOURDIEU, 1974). O campo religioso é complexo e muda ao longo do tempo, como resultado, inclusive, das características distintas entre as religiões. Há as exclusivistas, como a judaica, de um povo tido como eleito pela divindade; as proselitistas, como as cristãs e as muçulmanas, que receberam o mandato divino de espalhar suas crenças a todos os povos; e as não proselitistas, como as afro-brasileiras, as budistas e a espírita kardecista.

Não pretendo que o dito acima esgote toda a complexa realidade de crenças e práticas religiosas no âmbito individual e interindividual, que não se esgota na dimensão sócio-política. Bem sei que o universo religioso compreende outras dimensões. Que fique claro: é da sócio-política que trato aqui. E da progressiva invenção da laicidade do Estado, nos continentes europeu e americano, que gerou um campo político recorrentemente em

conflito com o campo religioso, que, por sua vez, não aceita a redução ou o fim da instrumentalização estatal para seus propósitos específicos e também para os sociais e políticos.

O que é o Estado laico está longe do consenso. É um conceito disputado. Vou apresentar o que adotei, a partir da proposta do sociólogo mexicano Roberto Blancarte (2008) para a elaboração de um tipo ideal, ao estilo weberiano. O Estado Laico não favorece nem prejudica crença e/ou prática religiosa, nem as respectivas instituições no exercício de suas atividades propriamente religiosas. Ele é imparcial diante das pretensões dessas instituições (igrejas, por exemplo) de proeminência no campo social que elas próprias criam em seus conflitos – o campo religioso. Consequentemente, o poder estatal não está disponível para as instituições religiosas o utilizarem no exercício de suas atividades para manterem destinatários cativos, para se financiarem, para obterem acesso aos meios de comunicação de massa ou outros recursos estratégicos. O Estado laico somente interfere no campo religioso para proteger as liberdades de crença e de prática de religiosos, de não religiosos e até de anti-religiosos, o que faz mediante a prevenção e a repressão às agressões entre pessoas, grupos e instituições. A intervenção no campo religioso se dá, também, para impedir ou corrigir a transgressão ao ordenamento jurídico do país.

Esse é o tipo ideal, distante da realidade prática, uns países estão mais próximos, outros mais distantes dele. Uns estão se aproximando da laicidade, outros se distanciando. Existem avanços na direção daquele tipo ideal e recuos. O Estado brasileiro avançou com o regime republicano, recuou nas ditaduras do Estado Novo e na 1964-1988 e de novo nos quatro anos em que Jair Bolsonaro ocupou a Presidência da República (CUNHA, 2023).

De todo modo, a Constituição Federal de 1988 determina ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. Ela veda à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesses públicos (art. 5º, VI e art. 19).

O Código Penal, por sua vez, tipificou o crime de escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso. Para punir os transgressores, estipulou detenção de um mês a um ano ou multa. Se houver violência, a pena aumentará (art. 208). O Código é de 1940, foi alterado em vários artigos, mas esse permanece na forma original.

O termo mais comumente empregado, atualmente, é intolerância, que pode ser definida como a atitude mental caracterizada pela falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar diferenças em crenças, opiniões e práticas. Prefiro operar com o termo assédio, que remete a alguma coisa acontecida no plano objetivo, enquanto a intolerância é subjetiva. A intolerância pode permanecer apenas no âmbito da consciência de alguém ou resultar numa objetivação, isto é, num escárnio, numa perturbação, numa agressão e outros *atos* igualmente condenáveis. O mais correto, no meu entender, é tratar do assédio como algo objetivo, que dá para identificar objetivamente, ao invés de intolerância, que reside no mundo subjetivo de um indivíduo ou de muitos. E não há como chegar até esse mundo, a não ser que a intolerância se manifeste em atos concretos. Contudo, reconheço que usar o termo intolerância no lugar de assédio é mais palatável.

Existem diferentes formas de assédio, cada uma com suas práticas próprias e destinatários específicos. O assédio sexual é geralmente exercido por homens contra mulheres. O assédio racial é cometido por brancos contra negros, majoritariamente, mas podem incidir também sobre nordestinos, indígenas, orientais, polacos e outras etnias.

O assédio religioso ocorre em vários ambientes, como nos locais de trabalho e na escola. De setembro de 2019 a setembro de 2022, a Justiça recebeu 21.700 processos por assédio religioso contra funcionários nos locais de trabalho, principalmente por hostilidade aos cultos afro-brasileiros e recusa a participar de orações coletivas ou uso de camisetas com alusões religiosas. Em geral, tais assédios partem de evangélicos pentecostais na posição de chefia.

Nas escolas públicas, o assédio religioso é observado mais comumente na obrigatoriedade de frequência às aulas de Ensino Religioso. Apesar dessa disciplina ser facultativa para os alunos, por determinação constitucional, reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exige-se frequência obrigatória em muitas escolas públicas onde ela é ministrada. Foi isso o que declararam os diretores das escolas

públicas de Ensino Fundamental que responderam ao questionário da Prova Brasil no período 2011-2017. Artigo no prelo (CUNHA; CARRASQUEIRA) mostra que 69% dessas escolas ofereceram o Ensino Religioso nesse período, 54% das quais exigiram aos alunos frequência obrigatória. E mais: 77% das escolas que ministravam essa disciplina não dispunham de atividades alternativas para os alunos não optantes.

Além dos alunos, os docentes também são alvo de assédio religioso, como na prática frequente de se iniciar reunião de conselho de classe ou outro evento escolar com oração do repertório cristão. Os que não aderem à prece são estigmatizados pelos colegas.

É no Poder Legislativo onde se faz sentir mais fortemente o peso do poder político das instituições religiosas praticantes de assédio religioso, cujos pastores e seus aliados formam coesas bancadas. E é justamente contra essa situação que começam a surgir reações nesse mesmo campo. Seguem os exemplos mais relevantes.

Em 2007, foi aprovada a lei nº 11.635, de 27 de dezembro, que designou 21 de janeiro como o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, proposta três anos antes pelos deputados federais pela Bahia, Daniel Almeida (PT) e Luiz Alberto Silva dos Santos (PCdoB). Na justificação do projeto de lei, os deputados disseram:

A intolerância, de qualquer tipo, é algo que não se coaduna com a doutrina do Estado moderno. É verdade que faz parte dessa mesma doutrina a separação entre Estado e Igreja, princípio da laicidade do Estado, encampado pelo Brasil desde a primeira constituição republicana, de 1891. Por outro lado, é justamente a noção de laicidade do Estado que leva a garantir a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença. Entretanto, a despeito dos preceitos constitucionalizados sobre a liberdade de crença religiosa, as religiões afro-brasileiras foram e ainda são associadas, às manifestações macabras, primitivas e demoníacas. Esta associação foi corroborada pelos poderes públicos, em especial o poder judiciário, e pela polícia, que perseguiram e puniram as práticas religiosas de origem africana no Brasil (PL 3.174/2004).

A escolha do dia 21 de janeiro foi para homenagear a ialorixá baiana Mãe Gilda, vítima de infarto fulminante em 2020, resultado da invasão e depredação do terreiro Abassá de Ogum, por membros de Igreja Evangélica.

No mesmo sentido, mas com amplitude maior, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo aprovou a lei nº 17.157, de 18 de setembro de 2019, dispondo sobre

penalidades administrativas a serem aplicadas pela prática de atos de discriminação por motivo religioso. O projeto de lei foi apresentado dois anos antes pela deputada Leci Brandão (PCdoB), com a justificativa de que, com o crescimento da diversidade religiosa no Brasil, verificava-se o aumento da intolerância. Contra esse fenômeno foi instituído o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, mas faltava um instrumento legal para permitir o efeito pretendido.

A lei paulista tipificou os atos de intolerância religiosa praticados por qualquer pessoa física ou jurídica. Aqui vão alguns exemplos: criar embaraços à utilização das dependências comuns e áreas não privativas de edifícios; praticar, induzir ou incitar, pelos meios eletrônicos e pela rede mundial de computadores – internet; criar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propagandas que incitem ou induzam à discriminação; recusar, retardar, impedir ou onerar a prestação de serviço de saúde, público ou privado. As sanções previstas vão da advertência até multas em dinheiro. Quando a infração for cometida por agente público, servidor civil ou militar, no exercício de sua função, as penalidades são acrescidas das regulamentações pertinentes a cada categoria. O rito legal previsto consiste na denúncia à Secretaria de Justiça e Cidadania, que instaurará inquérito e encaminhará o resultado à autoridade policial para elucidação. Daí, pode haver mediação de conflitos ou encaminhamento à Justiça.

No Estado do Rio de Janeiro as disputas internas ao campo religioso são as mais fortes de todo o país. Isso talvez se deva ao fato de que é aí onde o processo de secularização da cultura avançou mais do que em qualquer outra unidade da Federação. E é justamente no Rio de Janeiro onde, desde 2010, a maioria da população já não se declara católica. Essa redução é menos do que proporcional à ampliação do contingente evangélico, porque a proporção de indivíduos “sem religião” cresceu bastante, chegou a ser o dobro da média brasileira naquele ano. O que nos aguardam os dados do Censo de 2022?

Dessa situação resulta o empenho das instituições religiosas cristãs em não reduzir seu poder (a Igreja Católica) e aumentar o seu (as Igrejas Evangélicas), o que fazem mediante diversas estratégias, inclusive na aprovação de leis em seu próprio benefício. No meio desse fogo cruzado, as instituições religiosas afro-brasileiras padecem não só o antigo estigma das satânicas, como, também, sofrem a violência física contra fiéis e terreiros.

Em reação a essa situação, ações de resistência foram desenvolvidas por grupos afro-brasileiros, com o apoio de setores religiosos cristãos e de outros credos. A de maior visibilidade é a Caminhada pela Liberdade Religiosa, realizada numa manhã de domingo, anualmente desde 1986 (com algumas lacunas), na praia de Copacabana. Os dizeres das faixas evocam a resistência das religiões afro-brasileiras, como as seguintes: “Tire o seu racismo do caminho, que vou passar com minha fé” e “Toda fé é sagrada”.

Na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, o deputado Átila Nunes (MDB, depois PSD) tem desenvolvido uma luta constante em prol dos afro-brasileiros. Em seus 12 mandatos de deputado estadual, ele sempre defendeu os direitos desses cultos contra as discriminações de que são vítimas. Por proposta sua, a ALERJ aprovou a lei nº 5.931, de 25 de março de 2011, criando as Delegacias de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância, que abrangem os que aqui denomino de assédio religioso. Cabem a essas delegacias especializadas registrar, investigar e encaminhar à Justiça processos sobre os crimes previstos na legislação. A primeira delas já está em funcionamento na capital carioca.

Foi a partir de projeto do deputado Átila Nunes que a ALERJ aprovou a lei nº 8.113, de 20 de setembro de 2018, que criou o Estatuto da Liberdade Religiosa, “destinado a combater toda e qualquer forma de discriminação religiosa e desigualdades motivadas em função de credo religioso que possa atingir, coletiva ou individualmente, os membros da sociedade civil”. A lei de sua propositura tem uma clara e explícita perspectiva laica, ao que corresponde, para o indivíduo, “a liberdade de não seguir qualquer religião ou mesmo de não ter opinião sobre o tema, bem como manifestar-se livremente sobre qualquer religião ou doutrina religiosa dentro dos limites legais da liberdade de pensamento”. No que diz respeito à discriminação religiosa, a definição foi detalhada e precisa:

Discriminação religiosa: Toda distinção, exclusão, manifestação de ódio, restrição ou preferência baseada em opção religiosa ou de crença, que tenha por objetivo anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (art. 7º).

O texto da lei foi taxativo em vedar ao Estado obstaculizar, por qualquer meio, o regular exercício da fé religiosa, criar benefício ou restrição direcionada a um único segmento religioso, além de proibir qualquer tipo de discriminação ou segregação religiosa em seus atos.

O art. 8º do Estatuto – do direito à cultura e à educação – foi vetado pelo governador Cláudio Castro, o que levou o deputado Waldeck Carneiro (PT), a apresentar proposta de lei sobre a política de combate à intolerância religiosa no ambiente escolar. Sintonizado com a motivação do Estatuto da Liberdade Religiosa, a justificativa apontou a discriminação de alunos de escolas públicas, principalmente, dos adeptos de cultos afro-brasileiros, denunciada por ativistas sociais e pesquisadores de questões educacionais e religiosas. E destacou a importância da escola para a superação do clima discriminatório:

O engajamento das comunidades escolares é fundamental para o combate à intolerância religiosa, uma vez que é nesse ambiente que muitas vezes se tem o primeiro contato com a ideia de sociedade, sendo ainda o lugar em que se aprende a dividir o espaço com outras pessoas, de outras famílias, o que proporciona contato com outros costumes, valores e culturas. Nesse sentido, tendo em vista a função social da escola, bem como sua importância na formação do cidadão, ela é peça fundamental no combate à intolerância religiosa. Ressalte-se aqui que, em especial quando situadas em áreas conflagradas, onde agentes públicos, inclusive da área de segurança, têm dificuldade de acesso e onde são registrados, mais frequentemente, os casos mais violentos de intolerância religiosa, envolvendo a ação do tráfico de drogas ou das milícias, as escolas cumprem um papel ainda maior na conscientização sobre os direitos humanos e, em particular, no enfrentamento à intolerância religiosa.

A lei aprovada, nº 9.210, de 11 de março de 2021, prevê que, ao longo da Educação Básica, as escolas públicas e privadas deverão desenvolver ações extracurriculares ou complementares, de modo transversal, sobre temas como a liberdade de crença e de culto; o combate ao racismo; a participação das tradições culturais africanas, indígenas e judaico-cristãs na formação da sociedade brasileira; e “os nexos entre a liberdade religiosa e a *laicidade do Estado*, aqui incluídos os Poderes da República, seus órgãos e instituições e seus agentes públicos” (grifo meu).

Com a intenção de facilitar denúncias de práticas contrárias à política de tolerância religiosa, as direções escolares deverão manter em local visível para alunos, professores e funcionários, um cartaz com os números de telefones de órgãos públicos especializados.

Além disso, o cartaz deverá transcrever as passagens do Código Penal Brasileiro que descrevem os crimes de intolerância religiosa, junto com orientações sobre como proceder nas denúncias que couberem.

Talvez essa lei fluminense seja a primeira do país a mencionar o Estado laico, 130 anos depois da Constituição de 1891. A resolução nº 1/2012-CP, do Conselho Nacional de Educação, que traçou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, também o fez: a laicidade do Estado, definida nos termos apresentados acima, foi posta como um dos princípios sustentadores desses direitos. Embora tenha efeito normativo, a resolução não tem força de lei, daí a prioridade atribuída por mim à lei (RJ) nº 9.210/2021.

Dois deputados de direita, Rodrigo Amorim (PSL), colega de chapa de Flávio Bolsonaro, e Felipe Soares (DEM), filho do missionário R. R. Soares, fundador da Igreja Internacional da Graça de Deus, tentaram inserir emendas no projeto de lei de Waldeck Carneiro, com o objetivo de combater uma presumida *cristofobia*, algo ainda não assinalado nas pesquisas sobre o campo religioso no Rio de Janeiro. *Evangelicofobia*, isto sim, existe, mas se era esse o alvo, estava dissimulado no termo mais amplo e despropositado. As emendas foram rejeitadas. Ao fim e ao cabo, conseguiram que, além da ancestralidade africana e de referências aos povos indígenas, houvesse menção à tradição judaico-cristã e sua importância na formação da sociedade brasileira.

Paralelamente, o governador fluminense sancionou outra lei, com propósitos correlatos, mas que sofreu acidentes de percurso. O projeto de lei dos deputados Carlos Minc (PSB) e André Ceciliano (PT), apresentado em 2018, se contrapôs diretamente ao projeto de Flávio Bolsonaro (PSL) que, em 2014, deu entrada na primeira de uma série de propostas sobre a chamada Escola sem Partido. Seu irmão Carlos (Republicanos) apresentou proposta semelhante na Câmara de Vereadores da capital fluminense. Nenhuma delas foi aprovada.

A justificativa do projeto Minc-Ceciliano se baseou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como no Plano Nacional de Educação 2014-2024, e teve como essência o seguinte trecho:

O direito das famílias de educar seus filhos segundo seus valores, razões, crenças e costumes deve conviver de maneira harmoniosa com a liberdade de ensino e o direito à educação nas sociedades democráticas. Contudo, as escolas, os professores e o processo educativo têm sido colocados sob desconfiança, como se a educação

pudesse ameaçar os direitos das famílias sobre a formação dos filhos. Para isto a legislação prevê a participação dos pais, estudantes, funcionários na gestão das escolas e é importante lembrar que os processos formativos se dividem em educação formal e educação informal e que a lógica de participação é distinta em cada um deles. Outro aspecto importante, nos tempos atuais, em que escolas e professores têm sido acusados de partidização e interferência em assuntos que deveriam ser restritos às famílias, é que não se pode confundir a defesa da liberdade e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, princípios constitucionais que regem o ensino no Brasil, com a visão de que, em nome da liberdade, tudo é permitido. Este truque discursivo, aliás, tem sido bastante utilizado pelos movimentos autoritários que pregam a censura nas escolas (PL 4.496/2018).

O primeiro artigo da lei revela sua orientação geral, assegurando a professores, estudantes e funcionários das escolas situadas no Estado do Rio de Janeiro a liberdade para expressarem pensamentos e opiniões no ambiente escolar e, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, o respeito para quem deles divergir, bem como a pluralidade de ideias. Complementarmente, veda tudo o que poderia impedir que essa liberdade se realize. Ademais, torna qualquer gravação de voz e/ou imagem nas escolas dependente da aprovação de quem estiver em foco ou de seu responsável. Os grêmios estudantis, por sua vez, tiveram assegurada a liberdade de promover debates no interior das escolas públicas estaduais, desde que amplamente divulgados e abertos a toda a comunidade escolar e garantida a legalidade das manifestações e a pluralidade de ideias e concepções. Portanto, não se poderia mais proibir debates de caráter político, como a direita tantas vezes fez.

O projeto de lei recebeu emendas do deputado Cláudio Batista, líder do PSL, que tentou reorientá-lo na direção do frustrado movimento Escola sem Partido. Os professores ficariam proibidos de manifestar opiniões ou preferências ideológicas, religiosas e morais, de usar “técnicas de manipulação psicológica” para obter adesão dos alunos a determinada causa; e de incluir nas aulas conteúdos que pudessem conflitar com as convicções religiosas ou morais dos alunos ou de seus pais. As emendas não foram aprovadas, e a lei acabou enviada ao governador Claudio Castro, que a sancionou. Mas, pressionado pelo presidente da República, então Jair Bolsonaro, acionado pelos correligionários fluminenses, o governador mudou de ideia e declarou vetar todo o texto da lei sancionada, com o argumento de que as medidas a serem adotadas no ambiente escolar devem ser iniciativa do chefe do Poder Executivo, que detém o controle dos recursos e da máquina administrativa. O frouxo argumento nem chegou a ser posto em

questão, pois não há respaldo jurídico para se vetar uma lei aprovada pela Assembleia Legislativa que o próprio governador havia assinado na véspera. Diante da certa derrubada de seu veto na justiça, o governador desistiu dele, e a lei seguiu sancionada, sob o nº 9.277, de 18 de maio de 2021.

Assim, no Estado do Rio de Janeiro, a lei da *escola sem mordaca* se contrapôs à pretendida *escola sem partido* e ganhou dela, pelo menos no plano jurídico-político, o que não é pouca coisa, dado o apoio direto da família Bolsonaro e dos grupos religiosos fundamentalistas em seu favor. A deputada Alana Passos (PSL) deu entrada a uma Ação Direta de Inconstitucionalidade da lei, na qual denunciou a tentativa de doutrinação esquerdista e contra os valores das famílias. A ADI tem pouca chance de aprovação, pois não encontra fundamento na Constituição Federal nem na estadual fluminense.

Em 2019, a deputada Talíria Petrone (PSOL-RJ), junto com outras de seu partido (Luiza Erundina, Fernanda Melchionna, Samila Bomfim e Aurea Carolina) apresentou à Câmara Federal projeto de lei com o mesmo propósito da fluminense, visando todo o território nacional. Na justificativa, o projeto destacou a importância da laicidade no combate à discriminação no âmbito escolar e fora dele. O projeto segue em tramitação.

Combater o caráter *facultatório* (facultativo por direito, mas obrigatório de fato) do Ensino Religioso nas escolas públicas foi objeto de outro projeto de lei do deputado estadual fluminense Carlos Minc (PSB), apresentado em 2017. Ele propôs a explicitação do caráter facultativo dessa disciplina, algo comumente dissimulado para se fazer crer aos alunos e seu pais que a frequência é obrigatória. O projeto previa o oferecimento aos alunos não optantes pelo Ensino Religioso de aulas de reforço em Matemática e Língua Portuguesa, com ênfase na elaboração de textos. E, mais ainda, vedava ao governo estadual a aquisição de material didático produzido por instituições religiosas para a disciplina em questão.

Durante a tramitação, o projeto teve suprimida a proibição de aquisição de material didático produzido por instituições religiosas. Salvou-se a parte que previa o reforço escolar para alunos não optantes pelo Ensino Religioso, mas com a ressalva de que, ao invés de Matemática e Língua Portuguesa, eles seriam contemplados com aulas adicionais nas disciplinas em que tivessem menor rendimento acadêmico. O projeto resultou na lei aprovada sob o nº 8.585, em 25 de outubro de 2019, representando um

passo adiante na caracterização do Ensino Religioso como facultativo, podendo os alunos receberem um reforço pedagógico, caso não sejam optantes por essa disciplina.

Para encerrar essa exposição, gostaria de chamar a atenção para a relação entre os embates travados no campo religioso e seus efeitos no campo político, particularmente no Poder Legislativo. E é justamente aí que se dão as resistências ao assédio religioso, na forma de leis. Deixo, para reflexão, a menção à dificuldade de se pôr em prática a legislação contra o assédio religioso, por razões diversas, inclusive pela resistência passiva das instâncias do Poder Público encarregadas de sua efetivação. Só para encaminhar a reflexão, deixo a pergunta: podemos esperar que os/as diretores/as de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual fluminense ponham em prática a determinação legal de desenvolverem ações extracurriculares ou complementares, de modo transversal, sobre temas como a liberdade religiosa e a laicidade do Estado?

REFERÊNCIAS

BENCI, Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos**, São Paulo: Grijalbo, 1977.

BLANCARTE, Roberto. **Para entender el Estado Laico**, México: Nostra Ediciones, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo, Perspectiva, 1974.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. **Código Penal**, 1940.

BRASIL. **Lei nº 11.635**, de 27 de dezembro de 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.174/2004**.

CUNHA, Luiz Antônio. **O retrocesso da laicidade do Estado no quadriênio Bolsonaro (2019-2022)**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2023. Disponível no endereço 1675180498_069651_quadrinio.pdf (luizantoniocunha.pro.br)

CUNHA, Luiz Antônio; CARRASQUEIRA, Karina, Dimensionamento da incidência do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental (2011-2017), **Educação e Sociedade** [no prelo].

ESTADO DE SÃO PAULO. Lei nº 17.157, de 18 de setembro de 2019. Dispõe sobre penalidades administrativas a serem aplicadas pela prática de atos de discriminação por motivo religioso

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.931**, de 25 de março de 2011. Dispõe sobre criação da Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância - Decradi.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 8.113**, de 20 de setembro de 2018. Cria o Estatuto Estadual da Liberdade Religiosa e dá outras providências.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 8.585**, de 25 de outubro de 2019. Modifica a lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000, que dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 9.210**, de 11 de março de 2021. Regulamenta o capítulo iii da lei nº 8.113/18 para dispor sobre a política de combate à intolerância religiosa no ambiente escolar.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 9.277**, de 18 de maio de 2021. Dispõe sobre restrições à confecção, distribuição e comercialização de peças de uniformes, distintivos e insígnias da polícia civil, polícia federal, polícia militar, corpo de bombeiros militar, departamento do sistema penitenciário e guarda municipal no Estado do Rio de Janeiro.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. **Projeto de lei nº 4.496**, de 29 de novembro de 2018.

A EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE DEFINE O PORVIR DA DEMOCRACIA

Roberto Leher
UFRJ, pesquisador do CNPq, Cientista de Nosso Estado -FAPERJ -
robertoleher@fe.ufrj.br

A pergunta “Que educação para as nossas juventudes?” interpela as nervuras centrais dos dilemas educacionais; entretanto, a hegemonia da agenda da austeridade entendida aqui no sentido de Mattei (2022) torna a questão uma ideia fora do lugar até mesmo para sindicatos e partidos de esquerda. Com efeito, o longo período de derrotas e de correlação de forças negativa para a classe trabalhadora – compreendida aqui como constituída pelos não possuidores de bens, isto é, pelos que vivem do próprio trabalho e são explorados – acarretaram o encolhimento do horizonte utópico das lutas e pautas educacionais. Sindicatos, movimentos sociais, coletivos estudantis, entidades acadêmicas e universidades foram enredados em agendas *presentistas*, reativas, defensivas, adaptativas, ainda que com lampejos que indicam a possibilidade de aberturas para a educação do futuro.

Não apenas em função da derrota eleitoral de Jair Bolsonaro (uma condição *sine qua non*), é imperioso retomar as agendas estratégicas para o futuro da educação pública. A educação da juventude, entre 15 e 29 anos, cerca de 49 milhões de pessoas (23% da população), está sendo transtornada em escala tectônica pelo capital por meio das novas formas de mercantilização e pelas políticas de austeridade (MATTEI, 2022) manejadas pelos aparelhos privados de hegemonia empresariais (APHe).

Ademais, embora não esteja no fulcro do pensamento educacional do grande capital, a Guerra Cultural segue presente na sociedade brasileira com considerável força, abrangendo os APH constituídos pelas instituições religiosas fundamentalistas (Frente Parlamentar Evangélica e instituições diversas), grupos militares (Institutos Sagres, Villas

Boas e Federalista) e por fundações e organizações mundializadas como *Atlas Network* e a *Fundação Heritage* que auspiciam grupos que propagam a agenda da extrema direita, como Instituto Millenium, Instituto Liberal, Estudantes pela Liberdade, Movimento Brasil Livre, e propagadores com importante influência em um determinado contexto, como Olavo de Carvalho (CALIL, 2021). Em comum, estas iniciativas difundem no senso comum popular disposições de pensamento de cariz fascista (MATTOS, 2020). A referência à guerra cultural se justifica pelo fato desta possuir conexões com o neoliberalismo, como a defesa da austeridade e da meritocracia darwinista social.

A pergunta “Que educação” é um imperativo ético-político, afinal, a grande maioria desse imenso contingente de pessoas que compõe o público da educação para a juventude vive uma situação econômico-social devastadora: milhões fora da escola e desempregados, em trabalhos degradantes, inseridos no infoproletariado (ANTUNES, 2018), em especial como trabalhadores plataformizados, habitam moradias insalubres em bairros sem infraestrutura urbana ou em áreas do campo em que o fechamento de escolas é mensurado em dezenas de milhares. A juventude brasileira segue com modesta escolaridade como pode ser evidenciado até mesmo pelos frios indicadores dos censos (quase a metade da população não completou a educação básica, conforme dados preliminares do censo de 2022), situação sumamente agravada na pandemia de Covid-19. No período, a quase totalidade dos estudantes do ensino médio da rede pública sequer teve aulas síncronas. O decréscimo das inscrições no Exame Nacional do Ensino Médio é uma expressão parcial dessa desigualdade educacional.

Os cenários de futuro são distópicos. Ajustes pontuais na matriz educacional da austeridade neoliberal, como a experiência das duas últimas décadas comprova, não alteraram a grave situação. Este texto defende a necessidade de um novo ponto de partida das lutas em prol da escola unitária capazes de protagonizar enfrentamentos antissistêmicos pela superação e supressão da austeridade.

O texto faz indicações históricas sobre a correlação de forças (FERNANDES, 1986); discute o caráter destrutivo das políticas educacionais emparedadas pela austeridade em associação com APHe (FONTES, 2010); realiza pontuações sobre a mercantilização da educação empreendida sob liderança do mundo das finanças, via-de-regra por intermédio da transformação das empresas educacionais em Sociedades Anônimas e, ao final, propõe três grandes eixos com proposições que contribuam para forjar alternativas que possibilitem assegurar a formação omnilateral das juventudes

reconfigurando o público como esfera não mercantil e lócus no qual outras formas de sociabilidade podem anunciar uma sociedade para além do capital.

APÓS ASCENSO, UM LONGO PERÍODO DE CORRELAÇÃO DE FORÇAS DESFAVORÁVEL

A transição dita democrática que levaria ao fim da ditadura empresarial-militar e consolidaria a democracia no país sempre foi apresentada pelos teóricos do autoritarismo e pelos intelectuais que dirigiram o Movimento Democrático Brasileiro (Severo Gomes, Fernando Henrique Cardoso, Ulisses Guimarães, entre outros), pelas forças afins organizadas na Revista Visão e Gazeta Mercantil (Bueno Vidigal, Claudio Bardella, Jorge Gerdau etc.), e figuras menores alçadas à condição de *estadistas*, como Tancredo Neves, como parte de um futuro inevitável: o Brasil como um farol democrático na América Latina, como se uma “classe social pudesse criar a história à sua vontade” (FERNANDES, 1986, p.10). A contrarrevolução preventiva seria metamorfoseada em regime democrático sem rupturas, sem crise militar e sem desencontros com o bloco no poder que, afinal, instituiu e manteve a ditadura. Assim, seria possível preservar a chamada *modernização* capitalista (o capitalismo monopolista) e, ao mesmo tempo, restabelecer formalmente o Estado Democrático de Direito. A crença de que seria possível criar uma história democrática sem enfrentar o capitalismo dependente passou a ser considerada um pressuposto auto evidente e autorrealizável.

No entanto, a história da chamada transição não foi marcada pelo consenso, ao contrário. Envolve um conflito que, nos anos 1980, se traduziu como um embate entre, de um lado, “a transição transada”, a “transição pelo alto”, a transição *lampedusiana* (a ditadura morreu. Viva a ditadura) e, de outro, o ascendente movimento advindo da mobilização crescente da classe trabalhadora.

De fato, o período entre 1975 e 1988 foi de inédito processo de organização da classe trabalhadora. Emerge a luta por um novo sindicalismo livre das amarras do Estado que colocou na pauta política do *novo sindicalismo* a defesa da autonomia sindical como condição para forjar um sindicalismo classista. A realização da Conferência Nacional da Classe Trabalhadora -CONCLAT, em 1981, reunindo 6 mil delegados em plena ditadura, foi um marco na história do sindicalismo. As greves anuais entre 1978 e 1988 foram

multiplicadas por dez. A classe trabalhadora irrompeu, com novos movimentos, a cena histórica exigindo democracia e, com isso, ampliou o seu significado incorporando demandas populares e políticas sociais. Esse processo de reorganização da classe trabalhadora possibilitou a criação do Partido dos Trabalhadores, da Central Única dos Trabalhadores, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, de Comunidades Eclesiais de Base, movimentos contra a carestia, associações de moradores, entidades científicas, sindicatos de trabalhadores do serviço público (uma conquista alcançada na Constituição de 1988), movimentos estudantis que concorreram para instituir disposições de pensamento democráticas no senso comum. Isso explica, parcialmente, o êxito eleitoral do candidato Lula da Silva no pleito eleitoral presidencial de 1989: 47% de votos para um trabalhador metalúrgico com um programa com elementos socialistas.

Essas breves indicações permitem entender as conquistas logradas na Constituição de 1988. O congresso constituinte possuía apenas 120 parlamentares considerados progressistas, de um total de 559, e, ao fim e ao cabo, foi possível assegurar conquistas democráticas em matéria educacional, apesar de derrotas como a admissão de um setor com fins lucrativos na educação (art.209) e a possibilidade de repasse de verbas públicas para as privadas ditas sem fins lucrativos (art.213).

No entanto, os revezes impingidos pelas alianças entre as forças que pactuaram a transição *lampedusiana*, em especial a frustração das Diretas; a anistia aos crimes de Estado; a imposição da constituinte congressual e o óbvio boicote aos termos da Constituição pelo bloco de poder, lograram preservar os fundamentos do padrão de acumulação do capital que configuram o capitalismo dependente e a autocracia burguesa.

A reorganização da hegemonia no bloco no poder, em especial a partir do Plano Real, patenteia a mudança na correlação de forças em prol do capital. Nos contextos de derrota do chamado socialismo real e da assimilação do neoliberalismo pela social-democracia (social-neoliberalismo), o campo da esquerda foi sendo profundamente ressignificado. A Terceira Via (Blair, Clinton, González) assumiu o lugar de crítica *economicamente responsável* (preservando a austeridade) ao neoliberalismo de primeira geração com Thatcher e Reagan.

No Brasil, nos anos 1990, os estatutos e programas do PT e da CUT foram alterados, afastando-os do socialismo anticapitalista (COELHO, 2005). Os objetivos

socialistas foram sendo aos poucos apagados, denotando a acentuada institucionalização da esquerda e das lutas sociais. Nas palavras de Fernandes:

No PT prevalece uma predisposição muito forte por realizações e ganhos relativos na competição pelo, o poder pequeno que nasce na estrutura hierárquica do partido e das probabilidades de mando que ela confere. Há também uma ambição clara de chegar ao poder institucionalizado, intrínseco à ordem social vigente, o que envolve a instrumentalização do partido para a satisfação de objetivos pessoais e de grupos congeniais. A retórica socialista apura sua supremacia sobre a preocupação de dar primazia à **educação para e pelo socialismo**. A denúncia nua e crua de realidades pungentes, de que é tão rica a sociedade brasileira, ajuda o uso dessa retórica e a sua propagação. O PT concorre, assim, com o populismo dos partidos tradicionais e corre o risco de se perder, como eles, numa variante do politicismo à esquerda (...). (FERNANDES, 1991, destaques RL).

Conforme Fernandes, em *A Revolução Burguesa no Brasil* (1975/2008), o poder estabelecido é visceralmente avesso aos direitos sociais das classes trabalhadoras. Em virtude da condição capitalista dependente, a revolução burguesa não seguiu o figurino clássico, francês, em que a burguesia é forçada a fazer concessões aos subalternos (reforma agrária, reforma educacional etc.). A revolução configurou um processo *sui generis*, em que as classes subalternas seguiram expropriadas e acidamente exploradas. Corroborando a leitura de Fernandes, a *transição pelo alto* forjada desde meados dos anos 1970 impôs uma amarga derrota para o ascendente movimento da classe trabalhadora. A obra da ditadura não foi desfeita. As bases da contrarrevolução seguiram preservadas, a exemplo da tutela militar e das bases econômicas que exacerbam a desigualdade social e o aprofundamento de expropriações brutais. Com efeito, na Nova República (1985-1990), a massa salarial, em relação ao PIB, caiu de modo acentuado, passando de 47% nos anos 1970 para apenas 39% no final do período; o salário-mínimo, já estrangulado na ditadura, teve queda real de 50%.

A ideologia de que a transição lenta, gradual e segura consolidou uma sólida ordem democrática cegou até mesmo parte significativa da esquerda diante do fato de que o futuro democrático do Brasil não era uma conquista inexpugnável. O *pacto pelo alto* manteve as bases da autocracia burguesa em pleno regime democrático.

No caso da educação básica, não foi implementada uma profunda reforma educacional que varresse a obra da ditadura para assegurar um Sistema Nacional de

Educação de base unitária; ao contrário, a municipalização espúria foi aprofundada, o grosso do financiamento foi estadualizado (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB) e distribuído com base no número de estudantes matriculados, um método que impulsiona o fechamento de milhares de escolas. Até mesmo a lei do piso salarial (lei 11.738/2008) ainda não foi plenamente efetivada no país, motivando greves recentes (CNTE, 2023). Em termos de políticas orgânicas, apenas o que foi definido pela ação do capital, como as BNCC, é compartilhado na miríade de “sistemas” que abrigam mais de 178 mil escolas. Os APHe atuam com desenvoltura nos estados e municípios.

Desse modo, perto de quatro décadas após o final da ditadura, os parâmetros da pedagogia do capital se tornaram política de governo e mesmo de Estado – a exemplo da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano de Desenvolvimento da Educação e da incorporação de balizamentos importantes da agenda do capital no último Plano Nacional de Educação (competências, índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uso de recursos públicos em instituições privadas concebido como gastos em educação pública, avaliações censitárias etc.). Até a estratégica conquista da educação básica foi golpeada pelos APHe, especialmente por meio do Novo Ensino Médio, imposto por Medida Provisória (MP 746/2016, convertida na lei 13.41517) no período do golpe (Michel Temer), afastando a classe trabalhadora da concepção de escola unitária.

No ensino superior, a heteronomia universitária ganhou novos delineamentos, a escolha de reitores seguiu sendo por meio de listas tríplices e a agenda de pesquisa continuou subordinada aos editais e às linhas de pesquisa prioritárias para os governos. O setor educacional privado adquiriu privilégios inimagináveis, como isenções tributárias para as instituições educacionais com fins lucrativos e robustos repasses do fundo público por meio do Fundo de Financiamento Estudantil.

As ações de cariz democrático dos governos progressistas foram implementadas de modo desvinculado da formação crítica na rede pública básica, tecnológica e superior e do protagonismo autônomo dos movimentos sociais (por exemplo, a educação do campo é coetânea da frustração da reforma agrária, enfraquecendo o MST) e sindicais (estímulo à despolitização). As conquistas ficaram apensadas na frágil arquitetura institucional empreendida pelos governos em suas relações com o parlamento e com o bloco no poder. Iniciativas que resultaram na melhoria do poder de compra do salário-mínimo que, entre 2003 e 2015, cresceu 77%, possibilitando o aumento da massa salarial

em relação ao PIB no período de 39% para 44%; o crescimento do estoque de empregos formais (inclui o serviço público) de 28,7 para 49,6 milhões, o que se refletiu na melhoria do índice de GINI de 0,58 em 2003 para 0,51 em 2014, fenômeno que somente havia ocorrido entre 1951 e 1964, passaram a ser sistematicamente combatidas e desqualificadas como farra fiscal, populismo etc. Em tempos de crises, as melhorias sociais encontram seus limites no capitalismo dependente. E as medidas corretivas da burguesia significam, via-de-regra, mais autocracia burguesa.

Com o acentuado agravamento da crise em 2014, o bloco no poder apresentou a alternativa da chamada *Ponte para o Futuro*, um passo adiante na austeridade que, para ser efetivado, teria de remover fundamentos da já débil democracia. O Estado Maior do Capital operou de modo uníssono em favor do golpe de 2016, apoiou ou tolerou a prisão extralegal (*Lawfare*) de Lula da Silva, impedindo-o de ser candidato, e se lançou na candidatura de Bolsonaro no segundo turno em 2018, rasgando o invólucro democrático que estaria resguardando o Estado Democrático de Direito.

O mesmo ocorreu na educação. Todos os governos democráticos pós ditadura reivindicaram apoio popular nos processos eleitorais, mas, como lembra Fernandes sobre a Nova República, “desmobilizaram a prática democrática dos vários movimentos populares (dos proletários, dos estudantes, das mulheres, dos professores, dos favelados, dos índios, dos negros etc.)” (Fernandes, 1986, p.20), confundindo deliberadamente cooptação com democracia.

O Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública - FNDEP experienciou o mesmo percurso (não linear) das maiores organizações da classe trabalhadora: (i) um período de intenso e real protagonismo na constituinte (gratuidade, liberdade de cátedra, autonomia universitária, vinculação de impostos para a educação, educação indígena, dever do Estado, inclusão da pessoa com deficiência etc.) e na aprovação de leis cruciais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); (ii) um contexto de resistências e lutas intensas, obtendo conquistas como a lei 10.639/2003 (reformulada pela lei 11.645/2008) que dispõe sobre a inclusão no currículo a história e a cultura indígena e afro-brasileira e avanços que, anos depois, resultaram na educação básica, acompanhadas de derrotas (reforma do Estado, lei 9.394/1996, mudanças na legislação para favorecer o setor empresarial da educação); porém, em virtude sua autonomia e combatividade, foi possível mitigar retrocessos ainda maiores na LDB e no PNE (2001) em parte devido a elaboração de um projeto próprio: o PNE: proposta da sociedade brasileira (nos

Congressos de Educação 1996-1997), (iii) e de heterogênea adaptação conformista que, involuntariamente, contribuíram para a efetivação das políticas governamentais impulsionadoras do grande salto da mercantilização da educação por meio do Fies, do ProUni e da EaD. O abandono das lutas autônomas dos coletivos educacionais estilhaçou e encerrou o FNDEP (2005). Doravante, os eventos nacionais passam a ser em consórcio com os governos, nos quais a agenda base é pactuada com os APHe, envolvendo outros métodos e agendas de lutas, muitas delas de alta relevância, mas limitadas pelos balizamentos *convencionais* da pedagogia do capital, liderada pelo Todos pela Educação (TPE).

MERCANTILIZAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERIOR DO CAPITALISMO

O presente texto propugna que a problemática teórica (econômica, social e política) da mercantilização no atual Século é distinta da privatização da educação anterior. A mercantilização hodierna é entendida como o processo em que o capital-dinheiro que faz mover a reprodução do capital deixa de ser de proprietários individuais (familiares, ainda que envolvendo empréstimos bancários) e passa a ser realizado por operadores do *capital portador de juros* organizados em *fundos de investimentos* (vinculados ou não aos bancos) e em bilionárias empresas de *private equity*.

Uma consequência da mudança das frações burguesas que manejam o capital dinheiro nos processos de aquisições e de reestruturações – e na gestão mesma do negócio (setores de produção e circulação) – é a conversão dos principais grupos educacionais em Sociedades Anônimas (S.A.), muitas vezes com abertura de capital nas bolsas de valores. Com isso, o verdadeiro centro de poder das organizações educacionais é deslocado para os *Conselhos de Administração*, um lócus estritamente controlado pelos investidores. As considerações pedagógicas passam a estar completamente subordinadas às decisões dos referidos Conselhos.

É inquietante que essas transformações tenham ocorrido justamente no período dos governos progressistas (especialmente a partir de 2008). Resulta desse processo a institucionalização do setor com fins lucrativos liderados pelas S.A. (até o final dos anos 1980 as instituições privadas eram ditas sem fins lucrativos). Existem no Brasil 2.153 instituições de ensino superior (IES) privadas, correspondendo a 87,6% das IES.

Conforme Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2022), as privadas possuem 77,5% das matrículas de graduação. Em 2020, cerca de 3,8 milhões de estudantes ingressaram em cursos de graduação, 86% em IES privadas, confirmando o avanço da mercantilização da educação no país e o encolhimento relativo das matrículas públicas. De fato, no período 2010 a 2020, o setor privado cresceu 90% e a rede pública apenas 10,7%, apesar do programa de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni). As próprias corporações reconhecem que tal expansão mercantil somente foi possível pela indução estatal, concedendo grandes isenções tributárias e repassando vultosas somas do fundo público para as corporações educacionais. Em 2016, as privadas receberam entre recursos do Fies e as isenções do ProUni mais de R\$ 45 bilhões, enquanto as 63 universidades federais, juntas, receberam menos de R\$ 9 bilhões de custeio e capital. Além da criação de bases jurídicas que alavancaram o setor, a indução econômica estatal foi justificada em nome da democratização da educação, tese afinal assimilada por diversos setores sindicais escudada pelo manto ideológico do bem público.

Além da alavancagem do setor educacional sob dominância financeira, tal política generalizou o endividamento das famílias de estudantes que tomam recursos do FIES, empréstimos que, embora largamente subsidiados, devem ser ressarcidos pelos tomadores do crédito. As corporações se apropriaram dos recursos remunerados adicionalmente pela correção dos títulos da dívida pública, os estudantes-consumidores, apesar de receberam em sua maioria uma formação muito insuficiente, dificultando os empregos, ficaram com as dívidas, ciclo que para ser retomado exige anistia das dívidas de parte dos tomadores de empréstimos.

Como consequência das medidas antiuniversitárias do governo Bolsonaro, especialmente os profundos cortes orçamentários, entre 2019 e 2020, as públicas reduziram em 6% suas matrículas. Está em curso também um forte encolhimento das matrículas de cursos *presenciais* das privadas: entre 2010 e 2020, as matrículas de EaD cresceram 234%, enquanto a modalidade presencial teve expansão mínima, 2,3%. Apenas entre 2019 e 2020, a queda de matrículas presenciais foi de 9,4%. Em 2020, o número de estudantes na modalidade EaD ultrapassou 3 milhões de estudantes (35,8% das matrículas totais e 51% das matrículas privadas). Cerca de 60% dos novos estudantes que chegam ao ensino superior irão cursar um curso a distância, indicando que os cursos presenciais devem ficar restritos ao público de maior poder aquisitivo, especialmente Medicina. O caso da educação a distância é emblemático:

Docentes que atuavam no setor de educação a distância da Laureate (que em determinado momento alcançou 300 mil estudantes com apenas 300 professores) chegaram a ministrar por semestre aulas para 20 a 40 mil estudantes por turma e, conforme registro de casos mais recentes, de 50 mil estudantes por semestre e aulas on-line com 300 estudantes em ambientes semelhantes aos 'call centers'; docentes já falecidos seguiram como professores em atividade ministrando aulas em classes virtuais e, por isso, não chega a surpreender que a referida corporação utilizasse robôs na correção dos trabalhos de estudantes que cursaram disciplinas a distância por meio da plataforma digital (blackboard) (obviamente, é impossível um docente corrigir 60 mil trabalhos por semestre!). Tudo isso em um contexto de completo desrespeito à criação autoral dos docentes. Uma vez elaborado (roteirizado), o curso é reproduzido nas subsidiárias do grupo educacional sem qualquer reconhecimento de direitos de autoria intelectual. (LEHER, 2022, p.94)

O capital como educador chega ao cotidiano das escolas da educação básica por meio da formação de docentes e pela ação direta no segmento. Entre 2015 e 2021, o número de estudantes de licenciatura (formação de professores) que frequenta cursos a distância brutalmente precários dobrou, somando um milhão em EaD e 640 mil presenciais. Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino hegemônicos pelos APHe estão esvaziando a formação cultural e científica da educação básica (BNCC) e, as corporações por intermédio de plataformas de trabalho, instituem feroz expropriação do trabalho intelectual dos docentes, exacerbando a *subordinação real do trabalho ao capital*, um objetivo há muito acalentado.

É significativa a tendência contínua de queda no número de matrículas na educação básica pública ao longo da última década, bem como da quantidade de escolas existentes. As matrículas caíram de em torno de 44 milhões em 2010 para 38 milhões em 2022. Os estabelecimentos de ensino somavam 158 mil em 2010, em 2022, 137 mil. A redução do segmento público teve como contrapartida o crescimento privado. Em 2010, as matrículas não chegavam a 15%; em 2022, alcançaram 19% (um crescimento de 1,6% em 2022!), somando pouco mais de nove milhões de matrículas; o número de escolas privadas passou de 18% para 23% do total no mesmo período, perfazendo 41 mil escolas (INEP, 2023). A mercantilização não se esgota na aquisição de escolas, abrangendo editoras, sistemas e plataformas de ensino que estão sendo largamente utilizados tanto na rede privada, como na rede pública.

É possível, por conseguinte, afirmar um processo de mercantilização estrito senso na educação básica. Resulta desse processo *sui generis* de mercantilização um imenso setor privado-mercantil, sob inequívoca liderança das S.A. Apenas as cinco corporações de capital aberto – Ânima Holding S.A., Bahema Educação S. A., Cogna Educação S.A., Cruzeiro do Sul Educacional S.A., Ser Educacional S.A. e Yduqs Participações S.A. – possuem mais de um terço das matrículas privadas.

Estes *holdings* focalizam o lucrativo segmento de negócios de sistemas de ensino e plataformas de ensino e trabalho. Os grupos organizados na forma de S.A. que atuam no segmento de educação básica, Arco Educação S.A., Afya Participações S.A., Vasta *Platform Limited* (parte do holding Cogna) negociam suas ações na Nasdaq e na B³. A configuração atual dessas empresas envolve um grande *portfólio* de produtos educacionais. Compreendem livros didáticos e plataformas de ensino que prescrevem que o docente cumpre tarefas docentes e não é o organizador intelectual dos processos de ensino e aprendizagem: as plataformas e sistemas de ensino organizam as aulas que serão ministradas, as atividades dos estudantes, as provas que serão aplicadas e sua correção, sempre referenciadas na operacionalização da BNCC e, conforme o caso, do Novo Ensino Médio, explicitando a estreita relação de forças entre as corporações educacionais e a atuação dos APHe já citados. Subordinada ao império do capital, em curto intervalo de tempo, não apenas a educação privada, mas, sobretudo, os sistemas de ensino públicos, podem estar sob controle direto do capital, reconfigurando de modo radical o que é dado a pensar nas escolas, alcançando parte relevante dos cerca de 50 milhões de estudantes brasileiros.

AUSTERIDADE E APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA EMPRESARIAIS

O liberalismo extremo tem profundas imbricações com o fascismo e vice-versa. Pachukanis (1926/2020) em conferência sobre o fascismo, em 1921, observa que “o fascismo já começa a se livrar de seu invólucro antiplutocrático e revolucionário”. Mussolini “Propõe abertamente o programa de um poder forte e, ao mesmo tempo, liberdade para circulação do capital” (Pachukanis, 2020, p.38). O programa de 1921 preconiza que “o Estado deve ser reduzido a suas funções essenciais;

a atividade dos cidadãos como produtores, deve estar **submetida à competência dos conselhos técnicos**” (destaque RL). Mussolini enfatiza: o capitalismo “representa a seleção dos mais valiosos, a igualdade entre os mais capazes e o sentimento desenvolvido da responsabilidade individual”. O novo discurso é muito distinto do programa de 1919 que preconizava “jornada de oito horas de trabalho, lei do salário-mínimo, seguridade social, aumento pesado dos impostos diretos, confisco dos bens da Igreja, confisco de 85% dos lucros de guerra e pesada taxaço sobre o capital.” (*apud* Pachukanis, 2020, p.38).

Essa aproximação do fascismo com o liberalismo radical identificada por Pachukanis, foi desenvolvida em estudo recente de Mattei (2022). A autora nos mostra que as bases das atuais políticas de austeridade foram fincadas no fascismo. Pantaleoni, o mais célebre economista da austeridade, concebe a economia como uma *ciência pura* e, por isso, não passível de ser contaminada pela soberania popular. Daí a sua fórmula da democracia como “a gestão do Estado e suas funções pelos mais ignorantes, pelos mais incapazes”. Seu discípulo, Alberto De Stefani, recebeu poderes excepcionais como ministro das finanças de Mussolini para aplicar radical austeridade. Para o *establishment* financeiro liberal, um país com fervor revolucionário como a Itália exigia um Estado forte para restabelecer a ordem. No fascismo podiam implementar diretamente modelos econômicos sem o estorvo de procedimentos democráticos – e, graças a Mussolini, com a ajuda de ferramentas de violência política. A ideologia da *economia pura* restaurou a ilusão de consentimento dentro dos sistemas capitalistas, permitindo que essas relações de dominação se mascarassem como dotadas de uma racionalidade econômica. Objetivo central: a “domesticação dos homens”.

Assim, diferente da concepção usual que a reduz aos cortes nos gastos públicos no bojo do ajuste fiscal, nos termos de Mattei a austeridade pressupõe que as políticas sociais e econômicas devem estar submetidas à ação competente da tecnocracia a serviço do capital. Essa usurpação da tomada de decisão pelos “especialistas” foi difundida para todas as outras decisões políticas que foram fagocitadas pela austeridade. A autonomia do Banco Central com “os *técnicos* provenientes do mercado financeiro”, a gestão da educação pública pelos *especialistas* dos APHe (Lemann, TPE, Itaú Social...) e a política de C&T pelos *operadores da lógica inovacionista* são exemplos importantes.

As reflexões sobre os nexos da austeridade com o fascismo objetivam reforçar o argumento de que a questão “Que educação para nossas juventudes” não será enfrentada

pelo campo educacional subordinado à austeridade. Marx encoraja a nossa reflexão: os problemas formulados já contêm, de algum modo, os meios para o enfrentamento deles. Sem pretensão de esgotar o rol de possibilidades de diálogo com a pergunta orientadora três grandes eixos de análise podem ser considerados, cada um deles indissociável das concepções de método e de teoria que estão presentes nos demais.

1. Os problemas dos povos e os dilemas da humanidade exigem uma formação científica e cultural complexa que não será assegurada pelas organizações educacionais mercantilizadas e pela pedagogia dos APHe.

2. A política educacional tem de interpelar a situação concreta do mundo do trabalho, e

3. O estabelecimento de congruência entre a educação e o enfrentamento das duas proposições anteriores requer inserir a educação no campo de reflexão da luta de classes e, nesse prisma, retomar a análise das experiências que almejam forjar uma educação capaz de assegurar a imaginação inventiva de todos os que possuem um rosto humano, superando a disjunção entre os que mandam e os que obedecem; entre os que pensam e os que executam, o cerne da escola unitária.

DESAFIOS DA HUMANIDADE EXIGEM UMA EDUCAÇÃO COMPLEXA

A pandemia de Covid-19 escancarou a impossibilidade da disjunção entre os seres humanos e a natureza e atualiza a necessidade da retomada das discussões propriamente epistemológicas. Um vírus, Sars-cov-2, interrompeu atividades produtivas planetárias, deixou 1,2 bilhão de estudantes sem aulas presenciais e, conforme estimativas da OMS, ceifou cerca de 15 milhões de vidas (agosto de 2023). Choca a explosão de negacionismos entre pessoas escolarizadas, pelo menos, com a educação básica: dos tratamentos bizarros com cloroquina à recusa do uso de máscaras; da resistência às vacinas ao boicote às medidas de distanciamento social, inclusive nos países do G-7, denotam problemas profundos, entre os quais a ruptura cognitiva que se esperaria de pessoas escolarizadas entre, de uma parte, o uso de *métodos* científicos ou por eles inspirados para pensar

questões vitais e a debilidade de *conhecimentos* científicos básicos, como, por exemplo, os princípios que explicam as vacinas e, de outra, o *agir cotidiano* diante dos problemas a serem enfrentados. A inexistência de uma relação linear entre conhecimento e consciência é um tema amplamente discutido nos campos do marxismo e da psicanálise, entretanto, está evidente que a questão segue em aberto.

As mudanças climáticas globais engendradas pelo capitalismo, expressas parcialmente no debate do Antropoceno, requerem transformações radicais na forma sociometabólica dos seres humanos com a natureza, abrangendo energia, recursos hídricos e novas formas de produção de alimentos que não sejam uma conversão de energia fóssil em *commodities*. O pensamento crítico elaborado por movimentos sociais e por coletivos de pesquisa diversos estão demonstrando que é imperioso estabelecer outras miradas sobre o bem-viver, outros horizontes para o mundo do trabalho e para a educação. Tudo isso exige revoluções culturais, científicas e tecnológicas que não foram logradas nas experiências socialistas com a radicalidade necessária. As novas gerações serão protagonistas dessas revoluções ou dificilmente escaparão de novas escalas de barbárie.

Um dos principais requisitos para a formação humana será a interdisciplinaridade que possibilite pensar os nexos natureza-cultura, ciência-tecnologia-natureza, assim como consistente formação histórico-social para que seja possível imaginar outros mundos possíveis. Uma engenheira/o que ignore as consequências ambientais (biodiversidade, fluxos hídricos no planeta) de uma represa em um determinado bioma e suas consequências para os povos originários e a população *ribeirinha*, não responde aos desafios do tempo histórico. Um profissional da saúde que não tenha familiaridade com modelos matemáticos e com os nexos entre saúde e as condições de vida das classes trabalhadoras igualmente irá contribuir de modo limitado para as alternativas. Sem uma formação que estimule a capacidade antecipatória frente aos desafios da humanidade ficaremos presos à inevitabilidade do capitalismo e às ideologias do crescimento e do desenvolvimento que estruturaram o pensamento apologético do capitalismo no Pós-II Guerra. Uma imensa quantidade de estudos comprova que a BNCC e o estilhaçamento da educação básica no Novo Ensino Médio estão em aberto antagonismo com tais desafios. A problemática do conhecimento e da função social da educação estão no cerne da estratégia e irão requerer diálogos verdadeiros entre a educação básica, as

universidades públicas, movimentos sociais, atualizando as concepções de ética na produção do conhecimento, de cultura geral e dos nexos entre conhecimento e práxis.

MUNDO DO TRABALHO

A Organização Internacional do Trabalho - OIT, no período keynesiano, cunhou a noção de trabalho informal como uma *disfunção* das políticas de *bem-estar*, buscando formas de inserção dos desempregados e dos trabalhadores desprovidos de direitos trabalhistas no mercado “formal”, protegido por legislações trabalhistas e previdenciárias. Entretanto, desde a crise estrutural dos anos 1970, o que era apresentado como uma disfunção foi se mostrando como um fenômeno público, de grandes proporções, especialmente na África, América Latina, sul da Ásia, e, em pouco tempo, também, nos países hegemônicos. Thatcher e Reagan se confrontaram com a diretriz da OIT de que o desemprego é uma disfunção. Estabeleceram, distintamente, políticas em prol da *flexibilização* e da *desregulamentação* do trabalho, medidas que prontamente o FMI e o Banco Mundial preconizam como a *única alternativa*, restabelecendo a centralidade da austeridade. A ideia central do neoliberalismo é que a ingerência do Estado nas relações de trabalho está na raiz da crise estrutural.

Nesse novo contexto, ocorre um giro teórico e epistemológico na OIT. As atividades econômicas informais passam a ser concebidas como positivas e merecedoras de incentivos, como a *remoção de obstáculos ao funcionamento das microempresas* (o que envolve o reconhecimento das relações de trabalho precárias) e *ao empreendedorismo popular* nos termos das ideologias do empreendedorismo e das necessidades básicas (Conferência OIT, 1976). Como alternativa à regulação do trabalho, o Banco Mundial defende a concessão de *bolsas de alívio à pobreza* que assegurem o mínimo para comer. Desse modo, o crescimento do trabalho informal (agora como positividade) dentro do trabalho formal implodiu de vez a noção de trabalho informal. No Brasil, conforme o SEBRAE, 45% dos trabalhadores pejotizados provinham de atividades assalariadas formais.

Nos Objetivos do Desenvolvimento Social da ONU uma nova formulação foi realizada: o trabalho digno. Neste escopo, os direitos trabalhistas devem ser objeto de negociações coletivas e não de definição legal. A reforma trabalhista do governo Temer

(Lei n. 13.467/2017) é exemplar: instituiu o trabalho intermitente, ampliou as formas de trabalho temporário, nos marcos da ideologia da austeridade, ampliando a *pejotização*.

Ao mesmo tempo, a ideologia do (auto) empreendedorismo se converteu em cláusula pétrea da pedagogia dos APHe, evidenciando seu caráter burguês: a taxa de informalidade (os trabalhadores sem previdência) alcança cerca de 50% da População em Idade Adulta (46 milhões), afetando desigualmente negros, mulheres e jovens; os rendimentos médios de uma mulher negra no trabalho informal equivaliam, em 2019, a 28% dos rendimentos de um homem branco no mercado formal. O entusiasmo pelas competências socioemocionais está inscrito nessa realidade.

De fato, a situação educacional da juventude da classe trabalhadora no Brasil expressa o capitalismo dependente, a revolução burguesa *sui generis* no Brasil e a correlação de forças entre as classes e frações de classes. Conforme o panorama da escolaridade da juventude aferido pelo precário Censo geral, coligido por Fernando Nogueira da Costa, “No Brasil, em 2022, havia 49 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade. Dentre essas pessoas: 15,7% estavam ocupadas e estudando; 20,0% não estavam ocupadas nem estudando; 25,2% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 39,1% estavam ocupadas e não estudando”: em suma, perto de 60% não estavam estudando. A proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com conclusão da educação básica obrigatória manteve uma trajetória de crescimento, mas só alcançou 53,2% em 2022, ou seja, perto da metade não concluiu o ensino médio. Ao levar em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do País, equivalente a quase 52 milhões de pessoas, aproximadamente 18% não completaram o ensino médio (9,5 milhões de jovens, 70% dos quais pretos ou pardos). Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, 40,2% destes jovens apontaram *a necessidade de trabalhar* como fator prioritário.

O percentual de pessoas de 25 anos ou mais de idade com o ensino superior completo elevou-se de 15,4% em 2016 para 19,2% em 2022. O percentual é bem inferior à média (abaixo da metade) dos países da OCDE: 44%. Entretanto, mesmos estes indicadores medíocres exigem cautela: a maioria dos diplomados cursou um curso mercantilizado que nada tem a ver com o que deveria ser uma formação superior, especialmente a parte crescente que frequentou a modalidade EaD, atualmente a principal via de acesso ao ensino superior no Brasil; ademais, existem assimetrias regionais acentuadas e por classe e raça.

Em 2022, dos 8,8 milhões de estudantes do ensino superior de graduação no Brasil, 1,2 milhão frequentavam *cursos tecnológicos* (13,5%); 3,1 milhões estavam matriculados na modalidade EaD (38%, dos quais apenas 5% destes 3,1 milhões em IES públicas). Aqui é o paraíso dos grupos educacionais sob dominância financeira.

A explosão de trabalhos *uberizados*, em plataformas e a proliferação de artefatos de inteligência artificial projeta um horizonte dramaticamente real para grande parte dos jovens da educação básica. A dissolução dos conhecimentos em prol de competências socioemocionais defendidas pela Fundação Lemann e demais APHe, é muito congruente com esse dantesco cenário. Desse modo, é certo que a educação que queremos não é a que está comprometida com a formação de capital humano, qualquer que seja a sua acepção.

EDUCAÇÃO NA LUTA DE CLASSES

Em sua versão operária radical, o socialismo significa superação e supressão: da força de trabalho como mercadoria; da propriedade privada dos meios de produção; da separação entre trabalho manual e intelectual; da divisão do trabalho; da exploração do homem pelo homem; da deformação da educação para servir à hegemonia ideológica das classes dominantes; do preconceito, discriminação e segregação, com motivos econômicos ou não, de classe, de raça, de etnia, de nacionalidade, de sexo, de idade, de religião ou de convicções filosóficas; (...); do uso mercantil ou destrutivo da ciência e da tecnologia científica; (...) da indiferença à metropolização intensiva e ao aparecimento de megalópoles, núcleos de concentração da pobreza relativa e da pobreza absoluta (...).

A socialização socialista (ou a educação para o socialismo) precisa levar em conta o que vem do passado remoto e recente, o que conta incisivamente no presente e o que provém de premissas em gestação para a produção do futuro. Parodiando Lenin, poderíamos dizer: sem consciência social socialista nada conseguiremos! Nem a transformação e a revolução dentro da ordem (em sentido capitalista) será possível. Nem a revolução dentro da ordem (em sentido socialista) e a construção de uma sociedade estará ao nosso alcance. Não basta um ABC do socialismo (ou do comunismo) para arrancar da natureza humana do militante ou do simpatizante o aburguesamento em que ele está engolfado e no qual apodrece. É necessário avançar muito mais e engendrar nele uma segunda natureza humana, socialista, aferida para que ele se liberte do passado e do presente e aspire a erigir, para si e para os outros, uma sociedade socialista aberta para o advento do comunismo. (FERNANDES, 1991, n/p.).

Florestan nos inspira quando sintetiza os grandes desafios da humanidade na forma de uma agenda política. As incitações pressupõem lutas pela *superação* e pela *supressão* das bases do capitalismo dependente e uma agenda histórica capaz de motivar grandes massas a interpelar sobre o futuro; faz indicações sobre a necessidade da estratégia da revolução dentro da ordem (dialeticamente com a fora da ordem) e propugna método e postura ética-política ao defender que “não basta um ABC do socialismo” para engendrar uma segunda natureza humana, socialista. Essa interpelação está obviamente dirigida à esquerda.

O atual contexto vigente é diferente do vivido por Fernandes. O que importa aqui é a atualidade do alcance, da radicalidade e da necessidade de organização da classe em prol de uma agenda comprometida com os problemas dos povos. Entre estes, sobressai a luta pelo *sistema nacional de educação* para assegurar a *escola unitária*, o restabelecimento do *conhecimento histórico-crítico* como fundamento da educação básica, o redimensionamento da *assistência estudantil* da classe trabalhadora. Estas diretrizes não se coadunam com o capitalismo dependente que, por isso, deve ser *superado* e *suprimido* de modo coetâneo com a profunda reforma educacional auto-organizada pelo conjunto diverso das classes subalternas.

As lutas pela *desmercantilização* radical da educação, compreendendo os APHe, são pedagógicas, catalisadoras de novas práticas dentro e fora das escolas capazes de possibilitar aberturas no tempo histórico. A dispersão e o pragmatismo conformista com as heteróclitas políticas governamentais têm afastado a agenda dos educadores da perspectiva da escola unitária. A defesa dos principais elementos impulsionadores da mercantilização financeirizada da educação, como o ProUni e o FIES por entidades que compunham o FNDEP, sem um exame mais detido das consequências, produziu um quadro que, se não for rapidamente revertido, comprometerá o conjunto da educação brasileira. Com efeito, os sistemas de ensino e as plataformas de trabalho alcançam o que é dado a pensar nas escolas, redimensionando a expropriação do conhecimento dos docentes. Ademais, já está produzindo uma educação superior massificada de difícil descrição, com docentes atendendo virtualmente 40 a 60 mil estudantes por período e com uso de robôs na correção das provas dos estudantes, como na Laureate (Domenici, 2020). Como reagirão os milhões de jovens pauperizados, endividados, quando se derem conta de que a sua graduação não permitirá efetiva ascensão social e melhor condição de vida? Nenhuma força política substituirá a ação organizada e consciente das trabalhadoras

e dos trabalhadores da educação na criação de condições para que a luta pelo sentido da escola pública possa propiciar as lutas de classes que ressurgem com força no mundo. E o panorama das lutas magisteriais no mundo corrobora que compomos uma força original na luta de classes no século XXI!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf . Acesso em: 1/12/ 2022.

Brasil INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília, DF: Inep/ MEC, 2023.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf, acesso em 31/10/23.

CALIL, G. Olavo de Carvalho e a ascensão da extrema-direita. **Revista Argumentum**, Vitória, v.13, n.2, p.64-82, maio/ago. 2021.

COELHO, E. Uma esquerda para o capital: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998). **Tese de doutorado**, PPGH/UFF. Niterói, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). (2023). **24ª Semana nacional em defesa e promoção da educação pública**. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/76020-nesta-quarta-feira-26-tem-greve-nacional-em-defesa-da-lei-do-piso-e-por-revogacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso 29 de abril de 2023.

DOMENICI, T. (2020). Após uso de robôs, Laureate agora demite professores de EaD, **Agência Pública**, 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/apos-uso-de-robos-laureate-agora-demite-professores-de-ead/>. Acesso em 25/08/2023.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Um ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed., 2ª reimpressão São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, F. **O PT em Movimento** [Contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores], 2 de Julho de 1991. <https://www.marxists.org/portugues/fernandes/1991/07/02.htm>

FERNANDES, F. **Nova República?** RJ: Zahar Ed., 1986 (Coleção Brasil: anos de autoritarismo)

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

LEHER, R. (2022). Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid 19. **Revista de Políticas Públicas**, 26 (Especial), 78–102. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26nEp78-102>.

MATTEI, C. E. **The Capital Order How Economists Invented Austerity and Paved the Way to Fascism**. University of Chicago Press, 2022.

MATTOS, M. B. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. Usina Editorial: São Paulo, 2020.

PACHUKANIS, E. B. **Fascismo**. SP: Boitempo, 2020.

OS DESAFIOS DA EQUIDADE NA EXPANSÃO DO DIREITO AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Sabrina Moehlecke
UFRJ - sabrina.moehlecke@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na educação básica, a etapa do ensino médio tem sido hoje muito debatida no Brasil, especialmente em virtude da reforma do “novo” ensino médio aprovada em 2017 (Lei nº. 13.415/17) e com prazo limite para início de sua implementação para 2022. Polêmica e controversa desde sua proposição, enquanto projeto de lei do executivo em 2016, a reforma em curso tem sido questionada sob vários ângulos e aspectos.

O modo como foi aprovada, sem a devida participação e consulta à sociedade, fragiliza sua implementação no âmbito dos estados e respectivas escolas (MOTTA, FRIGOTTO, 2017; SILVA, VAZ, 2021). Os retrocessos em termos de sua concepção e das estratégias propostas para sanar os desafios do ensino médio no país também têm sido objeto de críticas desde seu início (HERNANDES, 2020; FERRETI, SILVA, 2017; KOEPEL, GARCIA, CZERNISZ, 2020). Sobre tais aspectos, compreende-se que já existe uma quantidade razoável de estudos e pesquisas que contribuem para identificar os problemas da reforma do ensino médio nestas dimensões, indicando que esta é uma lei que precisa ser revogada.

No intuito de contribuir para tal debate, pretende-se explorar neste texto os impactos da reforma na ampliação das desigualdades no ensino médio brasileiro, aspecto que tem sido muito criticado no processo de implementação da reforma. O objetivo é explorar e aprofundar a reflexão acerca desta questão, particularmente a dimensão da ampliação do tempo de permanência no ensino médio, com a obrigatoriedade da educação integral e(m) tempo integral, que a princípio garantiria uma expansão do direito a esse nível de ensino, mas que na prática traz uma série de limitações e desafios para a garantia da equidade no ensino médio.

O foco da análise será no processo de implementação da reforma do ensino médio, em termos normativos e nos resultados obtidos até o momento, observando especialmente os dados estatísticos disponíveis, para o país em geral e em particular nos estados do sudeste. Em termos metodológicos, os resultados trazidos para reflexão são oriundos de levantamentos estatísticos que mostram a evolução do ensino médio em tempo integral antes, durante e cinco anos após a aprovação da reforma.

Inicialmente, são apresentados alguns referenciais para se pensar o que significa falar em equidade no ensino médio brasileiro hoje e alguns dos desafios a serem enfrentados. Em seguida, são analisados os resultados das mudanças realizadas no âmbito do ensino médio de tempo integral, dialogando com os questionamentos feitos à reforma e identificando até que ponto esta amplia as desigualdades nessa etapa de ensino. Por fim, são trazidas algumas reflexões, a partir dos dados obtidos, de modo a contribuir para o processo de construção de novos caminhos para tornar o direito ao ensino médio no país efetivamente mais equitativo.

OS SENTIDOS DA EQUIDADE NO ENSINO MÉDIO

Quando se analisa a construção da educação enquanto um direito humano e garantia para os demais direitos, nas sociedades modernas, fica nítida sua dimensão histórica, ao assumir diferentes configurações ao longo do tempo. Na atualidade, no âmbito do debate acerca dos desafios para a efetivação do direito de todos à educação, a exigência da equidade tem sido uma forte demanda e orientação na definição de políticas públicas na área. Contudo, o que significa reivindicar equidade na garantia do direito à educação?

O conceito de equidade nos remete à definição de um sentido de justiça, ou seja, a uma relação que se estabelece e que é considerada justa. De acordo com Norberto Bobbio (1992, 1997), a universalidade dos direitos ou a “não-discriminação”, aplicável aos direitos civis, não é extensível aos direitos sociais, como o direito à educação. No caso destes, é preciso sempre levar em conta determinadas diferenças e particularidades, que justificam um tratamento não igual e uma ação positiva e ativa do Estado para que se obtenha a equidade almejada. Neste sentido, a exigência de equidade na educação implica o estabelecimento de um tratamento desigual entre as partes envolvidas.

A reflexão trazida por Michel Walzer (1990, 2003), com a construção de sua teoria acerca das “esferas de justiça”, também contribui para se avançar no entendimento dos sentidos da equidade na educação e nos desafios para sua efetivação. Walzer compreende que todos os campos/esferas de atividade social veem surgir sistemas próprios de desigualdades. A esfera econômica cria suas próprias desigualdades, a esfera política, a cultura, assim como a educação e as escolas e estas desigualdades precisam ser combatidas pela sociedade. No entanto, o autor também observa que é preciso estabelecer mecanismos para que as desigualdades de uma esfera não interfiram nas outras esferas ou que estas sejam minimizadas pela ação do Estado. No caso da educação, isso significa que se deve observar não apenas como as desigualdades sociais afetam as oportunidades educacionais, dimensão priorizada nos estudos da área, mas que também é preciso analisar o modo como as desigualdades produzidas na esfera educacional interferem na esferas social, econômica, política etc.

Um terceiro ponto a ser ressaltado na discussão acerca dos sentidos da equidade se refere à definição de políticas compensatórias e de discriminação positiva como medidas criadas no âmbito das políticas educacionais brasileiras, nas duas últimas décadas, no intuito de diminuir os efeitos da reprodução de desigualdades nas várias esferas sociais, inclusive na educação. Vale ressaltar que, de acordo com a definição destas políticas, garantir a equidade não significa definir a mesma educação para todos, pois isso não seria possível efetivamente. Além disso, diversos estudos já mostraram que oferecer o mesmo para públicos em situação desigual apenas acentua as desigualdades e não o contrário. No caso do ensino médio, essa situação é ainda mais nítida, pois as juventudes são plurais e suas trajetórias não são as mesmas e dificilmente serão. Conseqüentemente, é preciso garantir um tratamento diferenciado, de modo a alcançar uma relação mais justa, de acordo com este sentido de equidade.

Contudo, na elaboração e avaliação das políticas educacionais, quais os parâmetros a serem estabelecidos para que se alcance este sentido de justiça, se o objetivo não é tratar a todos da mesma maneira, nem oferecer a mesma educação para todos e nem mesmo almejar resultados idênticos? No caso do direito ao ensino médio, a expansão do tempo de escola nessa etapa da educação básica tem sido identificada, entre outras coisas, como uma estratégia de ação protetiva e compensatória que traria em si uma *proposta de equidade*.

IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

No contexto brasileiro, as experiências de educação integral e(m) tempo integral (EITI) no ensino médio, em âmbito nacional, já vinham sendo desenvolvidas de modo mais sistemático desde 2009, com a criação do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI (Port. nº. 971/2009). Este programa privilegiou o trabalho com as escolas de ensino médio não profissionalizante, por meio de apoio financeiro aos estados que aderiram ao programa federal. Isto fez com que os estados ampliassem seus programas de EITI já em curso, ainda que de forma muito embrionária até então, ou que iniciassem programas com este foco a partir deste momento.

Outro marco relevante para a ampliação da EITI no ensino médio foi a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (Lei nº. 13.005/2014). Apesar de seu processo conturbado e da limitação do texto final aprovado, muito aquém do que defendia o projeto construído coletivamente no âmbito da sociedade civil organizada (NAJJAR, MORGAN, MOCARZEL, 2018; DOURADO, 2017), a preocupação e orientação das políticas educacionais na perspectiva da EITI se fez presente no Plano por meio da meta 6, uma das 20 metas do PNE.

A meta 6 do PNE estabelece em seu texto dois objetivos: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Tais objetivos se desdobram em 9 estratégias que, em seu conjunto, trazem uma concepção de educação em tempo integral que articula a dimensão temporal à diversificação de oportunidades escolares (acompanhamento pedagógico e multidisciplinar) em seu currículo, à ampliação progressiva da jornada docente em uma única escola, ao investimento em infraestrutura escolar e ao atendimento à populações consideradas vulneráveis, indo ao encontro do conceito de “proteção social” ou “ação compensatória” que adere à educação integral, na contemporaneidade (SILVA, COELHO, MOEHLECKE, 2021).

Todo esse contexto de orientação das políticas educacionais e dos aportes de recursos financeiros realizados resultou na ampliação de experiências diversas de EITI

nos estados brasileiros, como se observa no caso da região sudeste. No Estado de São Paulo, o Projeto de Escola de Tempo Integral já funcionava desde 2006, sendo transformado em 2012 no Programa de Ensino Integral (Lei complementar nº. 1.164/2012). Em Minas Gerais, foi criado em 2005 o Projeto “Aluno em Tempo Integral”, dentro do Projeto Escola Viva, seguido pelo Programa Escola de Tempo Integral, em 2009 e passando por outras modificações nos anos seguintes. No Estado do Rio de Janeiro, em 2008, foi estabelecido o Programa Dupla Escola, seguido, em 2012, pelo Programa Solução Educacional, ambos voltados para a EITI no ensino médio (MOEHLECKE, 2018). No Espírito Santo, esse movimento se iniciou um pouco depois dos demais estados, crescendo especialmente a partir de 2015, com a criação do Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio de Turno único (Lei complementar nº. 799/2015).

Percebe-se, por meio destes exemplos, que as mudanças no ensino médio em direção a uma educação integral e(m) tempo integral já estavam em andamento desde meados dos anos 2000, estimuladas por programas e leis federais, dentro do ritmo e das condições de cada estado. No entanto, com a aprovação da Lei nº. 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, são estabelecidas mudanças radicais nessa etapa da educação básica, forçando os estados a alterar os caminhos e estratégias que vinham utilizando até então para a expansão da EITI. Esta lei modifica o currículo do ensino médio, que passa a ser articulado à Base Nacional Curricular Comum, estabelecendo itinerários formativos que impactam negativamente na carga horária das disciplinas tradicionais, além de tornar obrigatório o tempo integral para todas as escolas, com prazo para seu início em 2022. Diversos estudos têm apontado os retrocessos trazidos ao ensino médio por esta lei, nas mais diversas dimensões (MOTTA, FRIGOTTO, 2017; SILVA, VAZ, 2021; KOEPEL, GARCIA, CZERNISZ, 2020; FERRETI, SILVA, 2017).

Contudo, o objetivo deste texto não é aprofundar a análise de cada uma destas leis ou programas, mas antes de contextualizar as mudanças em curso no ensino médio, identificando as principais políticas adotadas no período em análise. Em momento futuro, serão observadas de modo mais detalhado as influências destes programas no desenvolvimento do ensino médio dentro de cada estado e seus efeitos específicos sobre as oportunidades educacionais.

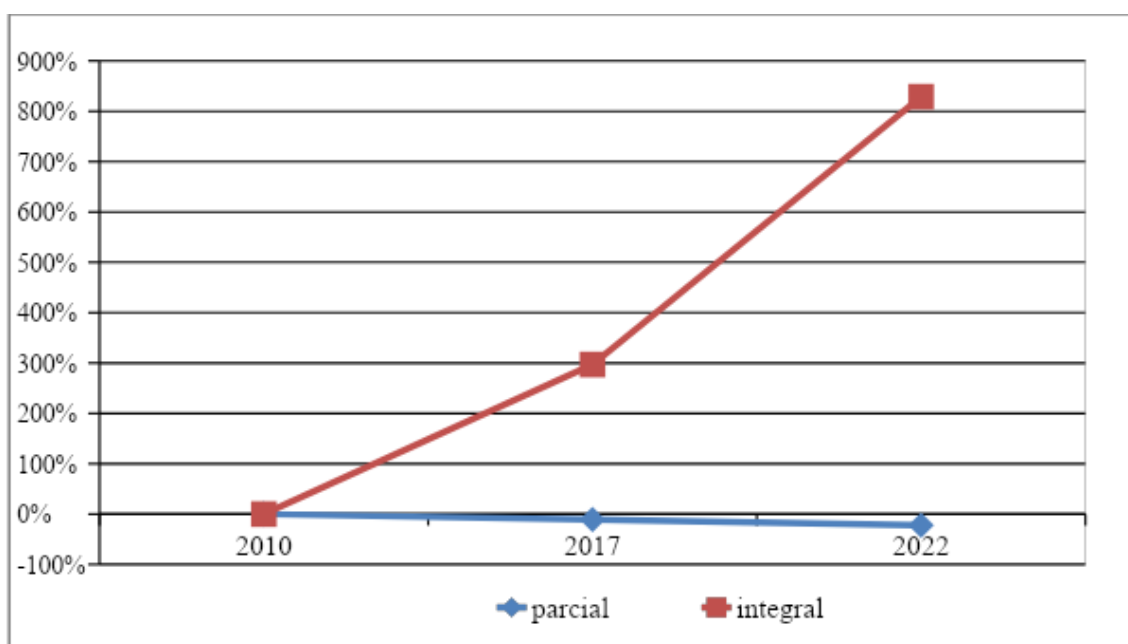
ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS POLÍTICAS DE TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Como vimos, a educação integral em tempo integral faz parte das orientações normativas para o ensino médio desde o Plano Nacional da Educação de 2014, com diversos programas federais que tem estimulado sua expansão. Contudo, o levantamento sistemático de dados acerca destas experiências ainda permanece razoavelmente limitado, privilegiando a dimensão da ampliação do tempo dos estudantes na escola. As informações coletadas pelo INEP, por meio dos censos escolares anuais, abrangem basicamente a identificação: a) das matrículas de estudantes em tempo integral (7 horas ou mais) ou parcial; b) e dos estabelecimentos de ensino, de acordo com o percentual de estudantes em tempo integral que possuem.

Desse modo, para os objetivos do presente estudo, são analisados os dados disponíveis atualmente na coleta dos censos escolares, no intuito de aferir o impacto das políticas de educação integral em tempo integral para o ensino médio. Para tanto, são considerados três períodos distintos: o ano de 2010, a partir do qual é possível observar a situação do tempo integral nas escolas de ensino médio quando do início dos primeiros programas; o ano de 2017, quando o tempo integral passa a ser obrigatório com a aprovação da reforma do ensino médio; e 2022, com os últimos dados disponíveis e também o ano limite para a implantação das mudanças previstas em lei. Além disso, são consideradas apenas as informações referentes ao ensino médio regular, não incluindo neste estudo as escolas técnicas de orientação profissional, privilegiando ainda os dados relativos ao país como um todo e à região sudeste, observando possíveis desigualdades internas nesta região.

Uma primeira informação relevante observada a partir dos dados de matrículas dos estudantes no ensino médio regular se refere à sua evolução ao longo do período considerado (Gráfico 1). Ao se analisar estes resultados para o Brasil como um todo, fica nítido o crescimento expressivo das matrículas em tempo integral, que cresce 300% de 2010 a 2017, ampliando ainda mais a curva após 2017, com um crescimento total de 800% no período analisado.

Gráfico 1 – Perfil da evolução da matrícula no ensino médio regular/BR



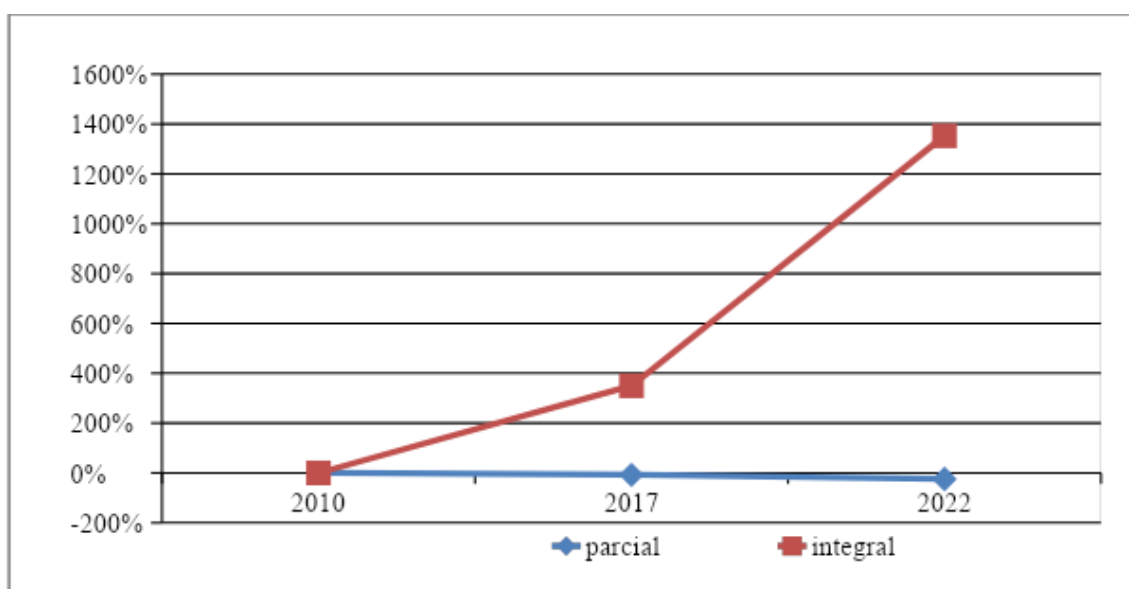
Fonte: Gráfico elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

Outro aspecto que vale ser ressaltado nos resultados obtidos é a disparidade na trajetória da evolução das matrículas no tempo parcial e integral. Ao contrário do tempo integral, as matrículas no ensino de tempo parcial permanecem praticamente inalteradas de 2010 a 2017 e de 2017 a 2022 há uma leve queda nessa taxa. No entanto, isto não necessariamente significa uma evasão do ensino médio, pois há no período uma melhora da regularização do fluxo escolar nessa etapa da educação básica. De todo modo, o dado que merece atenção diz respeito ao comportamento tão distinto dos dois tipos de matrícula.

No debate acerca das políticas de tempo integral no ensino médio, critica-se a ampliação do tempo escolar argumentando-se que isto afastaria os estudantes das escolas, aumentando ainda mais a evasão nesta etapa, pois não interessaria aos jovens ficar mais tempo nas escolas. Contudo, ao se observar os dados iniciais apresentados, parece razoável supor que, até o momento, isso não tem sido verdade. Muito pelo contrário. O crescimento massivo das matrículas em tempo integral indica que estas têm despertado algum interesse por estas vagas, seja por parte dos estudantes, seja por parte das famílias que os matriculam.

Ao se analisar os mesmos dados para a região sudeste, observa-se uma tendência semelhante àquela do restante do país, mas a taxa de crescimento das matrículas após a reforma do ensino médio é ainda mais expressiva nesta região, chegando a uma evolução de quase 1.400% nas taxas de matrícula no tempo integral (Gráfico 2). O descompasso entre os dois turnos, integral e parcial, também se mantém na mesma tendência do cenário nacional, com uma leve queda de 2017 a 2022 nas escolas regulares de tempo parcial.

Gráfico 2 – Perfil da evolução da matrícula no ensino médio - SU

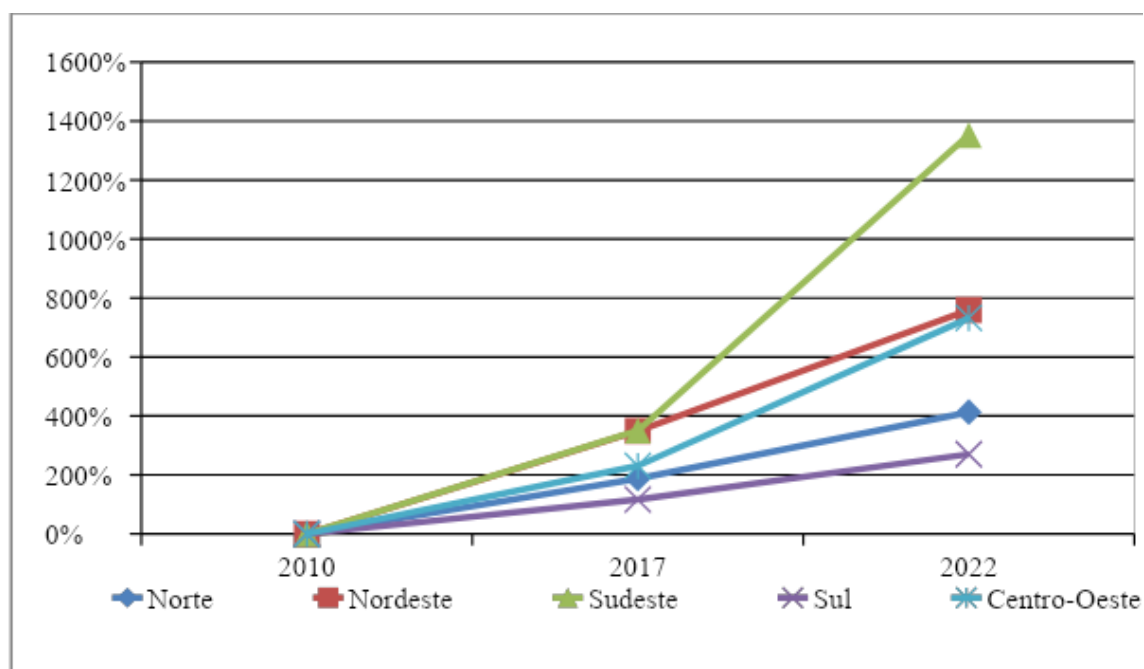


Fonte: Gráfico elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

Em um país continental como o Brasil, é necessário atentar para as desigualdades regionais que também perpassam as distintas trajetórias observadas na educação em tempo integral nas cinco regiões do país. A tendência de expansão do tempo integral se faz presente em todas as regiões, mas com ritmos diversos (Gráfico 3). De 2010 a 2017, o crescimento das matrículas no sudeste e no nordeste seguem tendências idênticas, com ampliação de 350% no período, mas de 2017 a 2022 o nordeste segue sua expansão no mesmo ritmo que antes enquanto que o sudeste aumenta esse ritmo consideravelmente. Uma hipótese explicativa para esta diferença, que merece estudos posteriores mais aprofundados, é a maior dependência do nordeste do financiamento dos programas do governo federal, que diminuem após 2017.

Nas demais regiões, há um aumento das matrículas no ensino médio de tempo integral, mas em um ritmo menos intenso. Vale ressaltar a região centro-oeste, que depois da reforma do novo ensino médio em 2017 amplia consideravelmente as matrículas, quase alcançando o percentual de crescimento do nordeste. Outro aspecto que merece destaque é a região sul, que apresenta a menor taxa de expansão das matrículas no tempo integral no período, dado que contrasta com as demais tendências quando discutimos desigualdades educacionais. Se as escolas de tempo integral geralmente estão associadas à necessidade de um maior investimento em educação, o que explica o fato da região sul, economicamente mais desenvolvida que as regiões norte, nordeste e centro-oeste, estar em último lugar nas matrículas nesse tipo de escola?

Gráfico 3 – Perfil da evolução da matrícula no ensino médio integral por regiões



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

Para além da evolução das matrículas no período, é relevante se analisar a distribuição do percentual de estudantes matriculados no tempo integral em relação àqueles em tempo parcial, ao longo do período, tanto em escolas públicas quanto privadas. Considerando estes dados, percebe-se que em 2010 o tempo integral no ensino médio era praticamente inexistente, representando 2% das matrículas no Brasil e 3% no Nordeste e no estado do Rio de Janeiro (Tabela 1). Em 2017, há um aumento considerável

no total de matrículas em tempo integral, que salta de 2% para 8% no Brasil. Vale ressaltar que a região nordeste (14%) segue bem à frente da região sudeste (6%) no percentual de matrículas em tempo integral, com exceção do Rio de Janeiro, que conta com 9% de matriculados no ensino médio de tempo integral.

Esse cenário se altera no período de 2017 a 2022. O nordeste continua com o maior percentual de matrículas no tempo integral (27%), mas agora é seguido pelo sudeste, que amplia significativamente o percentual de estudantes em tempo integral (20%), assim como a região centro-oeste (14%). As regiões norte e sul seguem tendência de crescimento, mas em um ritmo mais lento que as demais regiões, com a sul mantendo o menor percentual (7%).

Dentro da região sudeste também se observa disparidades, com uma mudança na evolução das matrículas, especialmente no caso do estado do Rio de Janeiro, que em 2017 apresentava o maior percentual de matrículas em tempo integral e que, em 2022, passa para o menor percentual da região (13%), agora liderada pelo estado de Minas Gerais (23%). No caso do Brasil, a situação em 2022 indica que se atingiu 19% do total de estudantes no ensino médio regular matriculados no tempo integral, ou seja, praticamente um quinto dos estudantes desta etapa da educação básica já passam 7 horas ou mais nas escolas.

Tabela 1 - Matrículas no Ensino médio integral

	2010	2017	2022
Brasil	2%	8%	19%
Norte	2%	6%	10%
Nordeste	3%	14%	27%
Sul	2%	4%	7%
Centro-Oeste	2%	6%	14%
Sudeste	1%	6%	20%
Minas Gerais	2%	3%	23%
Espírito Santo	2%	7%	22%
Rio de Janeiro	3%	9%	13%
São Paulo	0%	6%	21%

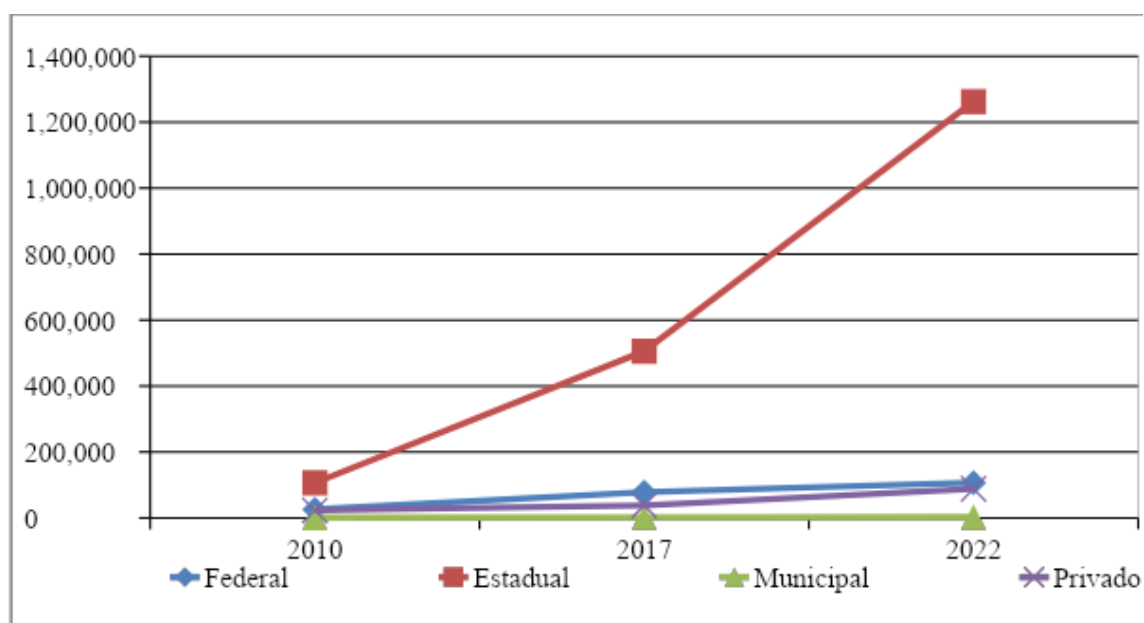
Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

No âmbito do debate acerca da equidade na educação básica, é comum a crítica à expansão do tempo integral nas escolas de ensino médio com o argumento de que esta orientação apenas ampliaria ainda mais as disparidades históricas entre as redes pública

e privada, pois esta última teria mais condições de atender às demandas por expansão do tempo do que a pública. Entretanto, a análise dos dados no período estudado não sustenta este argumento. Muito pelo contrário. O que se observa são uma presença e evolução mais acentuada das matrículas em tempo integral na rede pública (Gráfico 4).

Em 2010, a rede estadual possuía o maior número de estudantes matriculados no tempo integral no ensino médio, seguido pela rede federal e depois pela rede privada. De 2010 a 2017, há um crescimento significativo da rede estadual e da rede federal. Já a rede privada e municipal tem uma ampliação do tempo integral, mas em um percentual bem menor. No período de 2017 a 2022, a expansão do tempo integral continua em todas as redes, mas é mais intensa na rede estadual, seguida pela rede privada, que passa a ser ampliada em um ritmo maior do que a rede federal após 2017.

Gráfico 4 – Matrícula no ensino médio integral regular por nível administrativo/BR



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

Por outro lado, ao se observar a distribuição da matrícula em tempo integral dentro das redes, percebe-se que há uma presença majoritária da rede pública, em um percentual maior do que esta distribuição no tempo parcial (Tabela 2). Em 2010, a proporção das matrículas em tempo integral entre a rede pública (85%) e a rede privada (15%) é a mesma

que no tempo parcial. De 2010 a 2017, no entanto, a rede privada diminuiu consideravelmente sua presença em termos proporcionais, e não o contrário. Em 2017, 94% das matrículas em tempo integral no ensino médio estão concentradas na rede pública, sendo 81% na rede estadual e 13% na rede federal. De 2017 a 2022, a proporção entre as redes pública e privada se mantém, ou seja, apesar de haver uma ampliação do tempo integral nas escolas da rede privada, essa expansão é mais acentuada na rede pública, que hoje conta com um maior percentual de estudantes do ensino médio em tempo integral do que a rede privada. A principal alteração em 2022 foi uma maior presença da rede estadual (86%) em detrimento da rede federal (7%) quando comparamos com a situação em 2017.

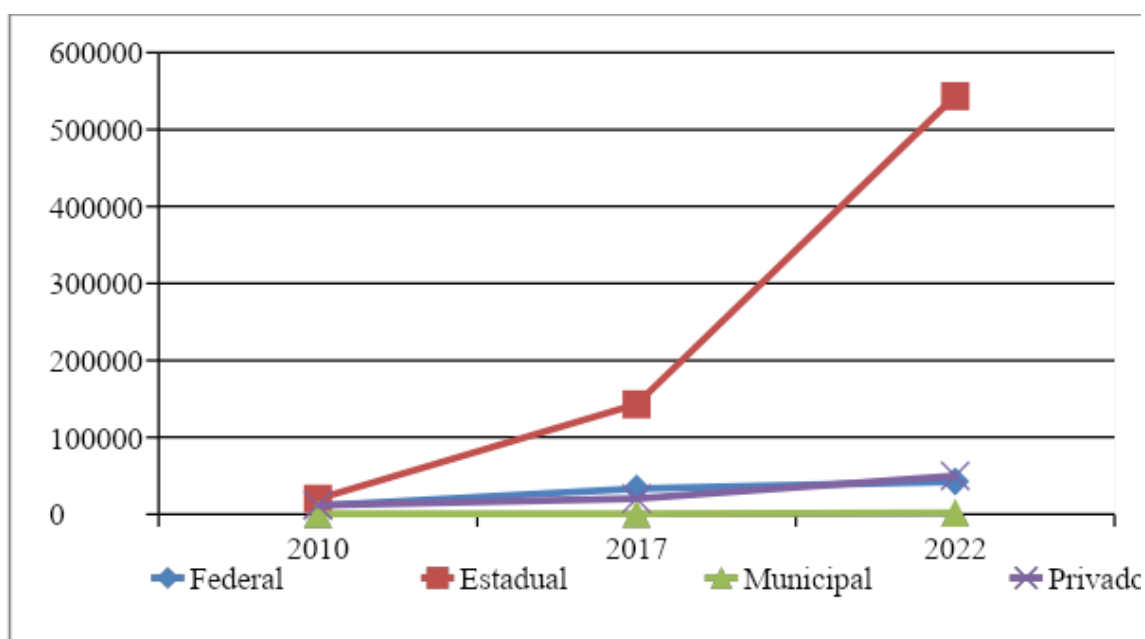
Tabela 2 - Matrícula no ensino médio integral por nível administrativo - Brasil

	2010	2017	2022
Federal	16%	13%	7%
Estadual	68%	81%	86%
Municipal	1%	0%	0%
Privado	15%	6%	6%
Rede pública	85%	94%	94%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

Dentro da região sudeste em particular, a tendência é semelhante ao quadro do país, mas com algumas distinções na intensidade da expansão dentro das redes (Gráfico 5). A expansão da rede estadual foi maior no sudeste, de 2017 a 2022, assim como a da rede privada que, em 2022, superou em termos absolutos o número de matrículas da rede federal. Contudo, ao se observar a distribuição das matrículas de tempo integral entre as redes, a rede pública ainda permanece bem à frente da rede privada. Ou seja, mesmo na região sudeste, não é possível dizer que, no período analisado, a rede privada foi capaz de expandir suas matrículas em tempo integral mais do que a rede pública. O que se percebe é o contrário, ou seja, a rede pública apresentou um crescimento significativamente maior do que a privada.

Gráfico 5 - Matrícula no ensino médio integral por nível administrativo - Sudeste



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

A análise intra-redes também reforça essa tendência de maior expansão das redes públicas, ainda que em ritmos distintos. A rede federal, por exemplo, que historicamente já apresentava uma maior presença de matrículas em tempo integral, mesmo no ensino regular, ampliou ainda mais estas matrículas no período de 2010 a 2017, quando alcança 41% do total de matrículas em tempo integral (Tabela 3). Contudo, nos anos seguintes, esta expansão é bem mais tímida. Na rede estadual, por outro lado, as matrículas em tempo integral se ampliam consideravelmente, tanto no período de 2010-2017 (8%) quanto no período seguinte (19%). Ao se comparar as redes pública (federal, estadual e municipal) e privada em termos do percentual de estudantes matriculados em tempo integral, apesar de ambas apresentarem o mesmo percentual de matrículas em 2010, percebe-se que a expansão da rede pública em seu conjunto, em ambos os períodos, é mais intensa que a privada. Em 2017, a rede pública apresentava 8% dos seus estudantes em tempo integral quando a privada apenas 4%; em 2022, a rede pública ampliou esse percentual para 20% enquanto a privada somente 9%, uma diferença considerável.

Tabela 3 - Matrícula no ensino médio integral em cada nível administrativo - Brasil

	2010	2017	2022
Federal	25%	41%	46%
Estadual	1%	8%	19%
Municipal	1%	3%	7%
Privado	2%	4%	9%
Rede pública	2%	8%	20%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

No caso específico da região sudeste, percebe-se a mesma tendência observada para o Brasil, mas com uma maior presença da rede federal nesta região (Tabela 4), que alcança em 2022 um total de 64% de matrículas em tempo integral no ensino regular, com a rede pública chegando a um total de 22%, percentual muito próximo daquele estabelecido na meta 6 do PNE de 2014, quando definiu que 25% das matrículas do ensino médio fossem em tempo integral até 2024.

Tabela 4 - Matrícula no ensino médio integral em cada nível administrativo – Sudeste

	2010	2017	2022
Federal	33%	60%	64%
Estadual	1%	5%	21%
Municipal	1%	3%	7%
Privado	3%	4%	10%
Público	1%	6%	22%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

Em seu conjunto, a expansão das distintas redes de ensino, particularmente das redes pública e privada, seguiu uma tendência diferente daquela que se supunha. A maior capacidade de ampliação do tempo integral na rede pública de ensino médio, especialmente na rede estadual, exige que se compreenda melhor este processo e seu impacto sobre as desigualdades educacionais. Um olhar mais detido sobre o tipo de estabelecimentos criados no período pode auxiliar nesse entendimento.

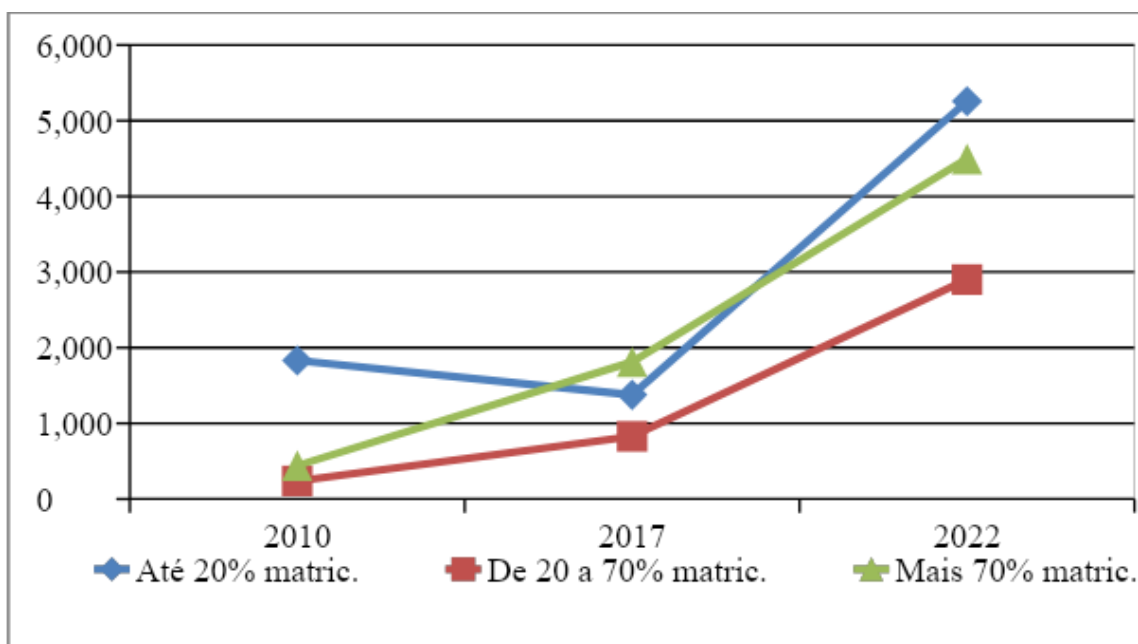
Em termos da qualidade das escolas de ensino médio em tempo integral, um dado estatístico relevante coletado nos censos escolares se refere ao percentual de estudantes

em tempo integral que frequentam o estabelecimento. Para efeito deste estudo, estes estabelecimentos escolares foram agrupados em três tipos: 1) escolas de tempo integral (com mais de 70% dos estudantes em tempo integral); 2) escolas híbridas (com 20% a 70% dos estudantes em tempo integral); 3) escolas com estudantes em tempo integral (com menos de 20% matriculados em tempo integral).

Compreende-se que cada um desses três tipos de estabelecimento apresenta um investimento distinto no tempo integral, resultando em diferentes qualidades de ensino ofertadas. No primeiro tipo (+70%), temos a grande maioria dos estudantes ou sua totalidade estudando em tempo integral, o que exige um maior investimento em infraestrutura, pessoal, gestão, currículo. Nas escolas híbridas, há duas escolas em funcionamento: a de tempo integral e a de tempo parcial. Contudo, muitas destas estão em processo para se transformarem plenamente em tempo integral, indicando uma fase de transição. Já as escolas com menos de 20% de estudantes em tempo integral funcionam efetivamente em tempo parcial, apenas com um pequeno número de estudantes em tempo integral, mas sem que isso tenha um efetivo impacto na estrutura de organização da escola. Este último modelo vem sendo criticado na literatura na área, particularmente por desvirtuar a proposta do que deveria ser uma escola de educação integral em tempo integral (CAVALIERE, 2009).

Ao se analisar a evolução destes três tipos de estabelecimento de tempo integral no período estudado, é nítida a diferença entre as estratégias adotadas de 2010 a 2017 daquelas utilizadas após a reforma do ensino médio de 2017 em diante (Gráfico 6). No período de 2010 a 2017, privilegiou-se a criação de estabelecimentos com mais de 70% de estudantes em tempo integral, seguido do modelo de escolas híbridas (20% a 70%), diminuindo-se o investimento nas escolas com menos de 20% de estudantes em tempo integral. Entretanto, após 2017, apesar do número de estabelecimentos de ensino médio em tempo integral continuar a crescer, observa-se uma retomada na criação das escolas com um pequeno número de estudantes em tempo integral (-20%), identificadas como um modelo de escola de tempo integral qualitativamente inferior às demais. Em 2022, este era o tipo de escola em maior número no país.

Gráfico 6 - Número de estabelecimentos de ensino médio integral* - Brasil



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

*Os estabelecimentos abrangem escolas públicas e privadas.

Na região sudeste, percebe-se uma tendência semelhante em termos dos tipos de estabelecimentos criados no período, com o mesmo processo de queda no modelo de escola com menos de 20% de estudantes em tempo integral, no período de 2010 a 2017 e, após a reforma do novo ensino médio, em 2017, uma volta do investimento nesse tipo de estabelecimento que apresenta tanto uma qualidade menor quanto um custo inferior (Gráfico 7).

Tabela 1 - Matrículas no Ensino médio integral

	2010	2017	2022
Brasil	2%	8%	19%
Norte	2%	6%	10%
Nordeste	3%	14%	27%
Sul	2%	4%	7%
Centro-Oeste	2%	6%	14%
Sudeste	1%	6%	20%
Minas Gerais	2%	3%	23%
Espírito Santo	2%	7%	22%
Rio de Janeiro	3%	9%	13%
São Paulo	0%	6%	21%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

Ao se analisar o conjunto de estabelecimento de ensino médio identificados nos censos escolares como de tempo integral, sem o agrupamento realizado anteriormente, a impressão que se tem é a de uma evolução considerável das escolas de tempo integral, tanto no Brasil quanto das diversas regiões do país (Tabela 5).

Tabela 5 - Percentagem de estabelecimentos de ensino médio integral*

	2010	2017	2022	mais 70% em 2022
Brasil	9%	14%	43%	15%
Norte	11%	12%	38%	9%
Nordeste	13%	24%	46%	22%
Sudeste	5%	10%	49%	16%
Sul	13%	11%	30%	5%
Centro-Oeste	13%	15%	39%	16%
Minas Gerais	7%	5%	52%	11%
Espírito Santo	6%	12%	44%	18%
Rio de Janeiro	9%	13%	32%	9%
São Paulo	3%	11%	54%	22%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

*Os estabelecimentos abrangem escolas públicas e privadas.

No Brasil, as escolas de tempo integral passaram de 9%, em 2010, para 43%, em 2022, um crescimento muito significativo, especialmente no período de 2017 a 2022. Processo semelhante pode ser observado nas distintas regiões geográficas, ressaltando-se as regiões sudeste (49%) e nordeste (46%), assim como internamente à região sudeste. Contudo, quando se comparam estes dados gerais com aqueles das escolas com mais de 70% dos estudantes em tempo integral, percebe-se uma enorme diferença nesses resultados, indicando nitidamente a opção, a partir de 2017, pela expansão de escolas de baixo custo, que funcionam apenas com um número reduzido de estudantes em tempo integral, muitas vezes frequentando no contraturno espaços fora do estabelecimento escolar, como indicam estudos acerca destas experiências particulares nos estados (MOEHLECKE, 2018; ADRIÃO, 2021; BERTAGNA, 2022; MOEHLECKE, 2022).

O PNE 2014-2024 estabelece como meta pra a educação integral em tempo integral que 50% dos estabelecimentos escolares públicos funcionem em tempo integral até 2024. Ao se observar os dados para o conjunto de escolas de ensino médio em tempo integral, percebe-se que em 2022 essa meta foi atingida no Brasil (55%) e no sudeste

(67%) (Tabela 6). Contudo, uma análise mais detida sobre estes resultados indica que os estabelecimentos que podemos denominar efetivamente de escolas de tempo integral (+70%) ainda estão muito aquém da meta, alcançando apenas 19% no Brasil e 22% no sudeste, em 2022.

Tabela 6 - Percentagem de estabelecimentos de ensino médio integral públicos

	2010	2017	2022	mais 70% em 2022
Brasil	12%	17%	55%	19%
Sudeste	6%	12%	67%	22%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar/INEP.

A título de comparação, ao se observar estes mesmos dados para as escolas privadas, identifica-se que apenas 15% do total de estabelecimentos privados de ensino médio, em 2022, funcionavam em tempo integral, quando as escolas públicas já alcançavam 55%. Entretanto, a opção por privilegiar estabelecimentos que oferecem o tempo integral apenas para uma pequena parcela dos estudantes, sem que a escola inteira funcione desta forma, também parece ser a estratégia utilizada pelas escolas privadas, que possuem apenas 7% de seus estabelecimentos funcionando com mais de 70% dos estudantes em tempo integral, em 2022. Ou seja, as escolas privadas tem preferido ofertar o tempo integral em geral no contraturno, mas apenas para um número reduzido de estudantes que podem pagar esse valor a mais na mensalidade para realizar atividades extras na escola.

CAMINHOS PARA UM ENSINO MÉDIO MAIS EQUITATIVO

Os dados atualmente disponíveis para a análise e acompanhamento da educação integral em tempo integral no ensino médio no Brasil, ainda que limitados, trazem alguns indícios dos percursos que vem sendo trilhados e nos permitem realizar algumas reflexões de modo a contribuir para a construção de um ensino médio mais equitativo no país.

Primeiramente, é importante considerar o Brasil em suas dimensões continentais, com contextos sociais, políticos, econômicos diversos e desiguais, aspecto que reflete em

seus sistemas de ensino e que precisa ser considerado, tanto na formulação de políticas, quanto nas análises e críticas acerca de sua implementação.

Para o caso da análise da expansão do tempo integral nas escolas de ensino médio, os dados indicam um crescimento expressivo ao longo do período de 2010 a 2022, seja das matrículas de estudantes em tempo integral, seja do número de escolas em tempo integral. Ao se comparar esses resultados com as duas metas definidas pelo PNE 2014-2024, percebe-se que uma delas já foi atingida em 2022 e a outra está bem próxima disso. Contudo, nesse momento em que se iniciam os debates para a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos, cabe ressaltar as limitações do Plano atual no que se refere à educação integral em tempo integral.

Apesar dos dados mostrarem um cenário favorável à continuidade da ampliação do tempo integral nas escolas de ensino médio, os resultados apresentados indicam que se privilegiou, especialmente após a reforma do ensino médio, o “aluno em tempo integral” e não a “escola em tempo integral”, estratégia que acaba por precarizar a qualidade dos projetos em curso (CAVALIERE, 2009; SILVA, 2017). Estes dados nos permitem propor que os indicadores da meta 6 definidos no PNE precisam ser reavaliados e reajustados, de modo a garantir que haja um real investimento na estrutura das escolas que se denominam de tempo integral e não o uso de estratégias como as “parcerias”, que tem fragilizado o projeto pedagógico da escola e limitado o sentido de uma formação integral para todos os educandos (MOEHLECKE, 2018; ADRIÃO, 2021; BERTAGNA, 2022; MOEHLECKE, 2022).

A crescente expansão do ensino médio de tempo integral traz outra questão: até onde é possível ampliá-lo? Diante dos dados analisados, não parece fazer sentido torná-lo obrigatório para todos os jovens, como estabelece a reforma de 2017, já que temos, em 2022, apenas 19% dos estudantes matriculados em tempo integral, considerando as escolas públicas e privadas. Contudo, cabe perguntar: até onde é possível expandir? E como contemplar nesse processo os diferentes perfis de jovens que hoje ainda enfrentam uma série de barreiras para permanecer e concluir esta última etapa da educação básica?

Um aspecto positivo dos resultados observados no período pesquisado, no sentido de uma educação mais equitativa, é o fato da rede pública de ensino médio, federal e estadual, ter conseguido responder à ampliação do tempo integral, até mais do que a rede privada. Ou seja, é possível afirmar que não houve uma intensificação das desigualdades

históricas entre as duas redes, muito pelo contrário. Por outro lado, a questão hoje é o tipo de escola que tem sido privilegiada e como pensar em estratégias para garantir sua qualidade de modo inclusivo.

Esta era, por exemplo, a “utopia” da experiência dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), pensados enquanto uma estratégia para enfrentar as desigualdades educacionais de nosso sistema de ensino, resgatando o sentido da educação integral em tempo integral na perspectiva da proteção social e da ação compensatória. Apesar deste projeto não existir mais, esta dimensão da EITI parece continuar a fazer parte da legitimidade que lhe é atribuída pelas famílias dos estudantes, que vem respondendo positivamente à ampliação de vagas neste tipo de escola.

Como os lembra Ana Maria Cavaliere, “numa sociedade que tem como seu principal desafio a diminuição das desigualdades e o aperfeiçoamento da democracia, a escola terá sempre, por sua natureza, um papel contraditório.” (2007). O projeto de uma educação integral em tempo integral no ensino médio brasileiro hoje parece seguir nesta direção, pois ao mesmo tempo em que procura resgatar a relevância e o atrativo de uma escola pública de qualidade, também nos desafia em termos das necessárias mudanças na atual estrutura definida para essa etapa da educação básica, para que possamos garantir efetivamente uma educação mais equitativa para seus vários públicos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. (Coord.). **Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: Atores, programas e consequências para a educação pública.** Research Report. Campinas, 2021.

BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Andréia Ferreira da; Pereira, ELISANGELA Maria; LÉLIS, Úrsula Adelaide de. Educational assessment in the programs Acelera Brasil, Jovem de Futuro and Ensino Médio Integral and the assurance the human right to education. In: **Venture philanthropy and the human rights to education: analysis of three brazilian cases.** ADRIÃO, Theresa (Ed.). 1ª.ed., Brasília,DF: Anpae; São Paulo: Xamã, 2022. p. 147-192.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade.** 2ª.ed., Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

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 - Edição Extra, p. 01, 26 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei nº. 13.415/17**. Aprova a Política de Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 971**, de 2009. Aprova o Programa Ensino Médio Inovador-PROEMI. Brasília, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

DOURADO, Luis Fernando (org). **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2017.

ESPÍRITO SANTO. **Lei complementar nº. 799/2015**. Institui o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio de Turno único. Espírito Santo, 2015.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no.746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Jun. 2017, Vol. 38, nº 139, p. 385-404.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, Ago 2018, Vol. 32, nº 93, p.25 – 42.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Set 2020, Volume 28, nº 108, p.579 – 598.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2018, p. 145-169.

MOEHLECKE, Sabrina; BORGHI, Raquel; CECCON, Maria Lúcia; SILVEIRA, Adriana Dragone. Private programs in public state schools in Brazil: consequences of privatization to the human right to education. In: **Venture philanthropy and the human rights to education: analysis of three brazilian cases**. ADRIÃO, Theresa (Ed.). 1ª.ed., Brasília, DF: ANPAE; São Paulo: Xamã, 2022. p.23-70.

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**, Jun 2017, Vol. 38, nº 139, p.355 – 372.

NAJJAR, Jorge; MORGAN, Karine, MOCARZEL, Marcelo. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: dos planos às incertezas. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.8, p.126-149, jan./jun. 2018.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**. 2020, Vol. 36, e222442.

SÃO PAULO. **Lei complementar nº. 1.164/2012**. Aprova o Programa de Ensino Integral. São Paulo, 2012.

SILVA, B A. R.; VAZ, C. A educação integral e(m) tempo integral no ensino médio: o que diz a lei 13.415 de 2017? **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 1, jun. 2021.

SILVA, Bruno A. R. da; COELHO, Lígia M. C. da C.; MOEHLECKE, Sabrina. Direito à educação integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 165–185, 2021.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. A predominância da vertente - alunos em tempo integral nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-26, 2017.

WALZER, Michel. The communitarian critique of liberalism. **Political Theory**. pp.6-23, fev., 1990.

WALZER, Michel. **Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO: OS DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA

Rosana Heringer
UFRJ - rosana.heringer@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar alguns dados e reflexões sobre a expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas, com ênfase nos mecanismos importantes que possibilitaram também uma maior diversificação do público que acessa este nível de ensino e que contribuíram para que estes vários estudantes possam não apenas ingressar, mas também permanecer no ensino superior e concluir seus cursos com sucesso.

Como alerta inicial, é importante destacar aqui que a desigualdade no acesso ao ensino superior tem suas raízes em etapas anteriores no processo de escolarização, que influenciam o próprio “estoque” de estudantes aptos a ingressar na universidade. Como a conclusão do ensino médio é requisito para acessar a etapa seguinte, sabemos que as desigualdades que afetam este segmento anterior se tornam definidoras de quem enfim poderá realizar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou concorrer em diversos processos seletivos para ingresso no ensino superior público ou privado. A conclusão do ensino médio, por sua vez, está relacionada a etapas anteriores, fundamentalmente ao segundo segmento do ensino fundamental, ainda marcado por grandes desigualdades em termos de conclusão e de qualidade da educação oferecida.

Feito este alerta, que tem sido amplamente demonstrado em dados oficiais sobre a educação no Brasil e ressaltado por diversos pesquisadores da área, como por exemplo Carvalho e Waltemberg (2012), registramos também que tais desigualdades persistentes não se convertem em argumento para que não se busque a democratização do ensino

superior no Brasil. Também tem sido amplamente destacado que o ensino superior abre oportunidades em termos de retornos no mercado de trabalho e mobilidade social ascendente, convertendo-se num dos importantes mecanismos para a redução da desigualdade social e também das desigualdades raciais no Brasil (JESUS, 2019).

Assim, neste texto daremos maior enfoque aos esforços que têm sido feitos do ponto de vista político e institucional nas últimas décadas para ampliar o acesso ao ensino superior de grupos historicamente sub-representados neste nível de ensino. E aqui, dadas as características das desigualdades sociais brasileiras, nos referimos a estudantes de menor renda, de escola pública e também estudantes identificados como pretos, pardos e indígenas. Esta combinação de critérios, que tem sido a marca das principais políticas de ação afirmativa adotadas no Brasil nas últimas décadas, responde a demandas históricas de movimentos sociais no país e possibilita uma mudança significativa que tem contribuído para “mudar a cara” de nossas instituições de ensino superior no período recente, principalmente das universidades públicas mais seletivas. É um pouco deste registro e desta reflexão que apresentaremos a seguir.

BREVE CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

O sistema de ensino superior brasileiro passou por um período de expansão nos últimos vinte anos, devido às políticas públicas implementadas para a abertura de mais vagas nas universidades públicas, bem como para a concessão de bolsas para alunos de baixa renda em instituições de ensino superior privadas (HERINGER; FERREIRA, 2009; NEVES, 2012; HERINGER, 2014; JESUS, 2019; SALATA, 2018). Os principais programas que contribuíram para essa expansão foram os seguintes: (i) adoção do exame unificado de acesso ao ensino superior (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM); (ii) criação do SISU (Sistema de Seleção Unificada) para acesso às instituições públicas de ensino superior; (iii) expansão do sistema universitário público, com 18 novas universidades federais criadas entre 2003 e 2014; (iv) criação, em 2004, do Programa Universidade para Todos (PROUNI); (v) reestruturação do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil); (vi) políticas de ação afirmativa em universidades públicas, com adoção de cotas para alunos do ensino médio público, de baixa renda, negros, pardos

e indígenas (MELO, 2014; HERINGER, 2015; NEVES, SAMPAIO e HERINGER, 2018).

A chegada de um maior contingente destes estudantes nas universidades públicas, tanto estaduais quanto federais, trouxe novos desafios para as mesmas em termos de atendimento às necessidades específicas destes estudantes. Questões como recursos financeiros para manutenção na universidade, auxílios em termos de transporte e alimentação, entre outras demandas, tornaram-se motivo de preocupação crescente por parte dos gestores das instituições públicas de ensino superior (VARGAS e HERINGER, 2016).

Essa expansão teve como importante resultado uma mudança no panorama das instituições públicas de ensino superior brasileiras. Elas se tornaram mais diversas do ponto de vista social e racial e um pouco menos desiguais ao longo das últimas décadas (RISTOFF, 2014; PAULA, 2017; MELLO; SENKEVICS, 2020). Foi evidenciado, por exemplo, que 70% dos estudantes nas universidades federais pertencem a famílias com renda máxima de 1,5 salário-mínimo per capita (ANDIFES, 2019). Pesquisa realizada pelo Consórcio de Acompanhamento de Ações Afirmativas (CAA) mostrou que houve um aumento de diversificação racial e socioeconômica nas universidades. Pretos, pardos e indígenas passaram a representar 52% dos estudantes no ensino superior público, em comparação com 31% em 2001 (CAA, 2022).

O ano de 2012 foi um marco para as políticas de ação afirmativa brasileira na educação superior. Em abril, o Supremo Tribunal Federal aprovou a constitucionalidade do sistema de cotas. Em agosto, foi aprovada a lei reservando cotas para alunos do ensino médio público, alunos negros e alunos indígenas em todas as universidades federais, a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), determinando cotas de 50% nas universidades federais para alunos do ensino médio público, com subcotas raciais específicas de acordo com a proporção da população afro-brasileira e indígena em cada estado.

A implementação desta lei ocorreu de forma paulatina, entre 2013 e 2016, quando as proporções de estudantes cotistas previstas em lei deveriam ter sido atingidas em todas as Instituições Federais de Educação Superior (IFES). No que diz respeito à reserva de vagas para estudantes de escola pública, a proporção foi rapidamente atingida na grande maioria das IFES. No que se refere às vagas reservadas por critério de renda e de raça/cor,

nem sempre as instituições conseguiram preencher a totalidade de vagas reservadas para estudantes com estas características dentro de cada curso e turno (SILVA, 2020). Em pesquisa recente, analisando a série histórica do Censo da Educação Superior (CES) entre 2010 e 2019, observamos que as matrículas nas universidades federais de estudantes que ingressaram por algum tipo de reserva de vaga passaram de 6% em 2010 para 35% em 2019, porém ainda não tinham atingido naquele momento o percentual de 50% previsto na lei (HERINGER; CARREIRA, 2022).

As razões pelas quais estas proporções não foram plenamente atingidas dizem respeito tanto a características específicas de nossas universidades federais, marcadas por um histórico elitismo e por mecanismos institucionais que reforçam desigualdades horizontais e estruturais, quanto por aspectos relacionados à desigualdade de oportunidades no acesso e permanência na educação básica, gerando um grande contingente de jovens que, mesmo quando terminam o ensino médio, não possuem a expectativa de ingresso no ensino superior como uma alternativa possível dentro do seu horizonte de expectativas (BOURDIEU, 2007; HERINGER, 2013; SOUZA; HERINGER, 2020).

Apenas recentemente as políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras se tornaram objeto de debate teórico mais amplo e de maior número de pesquisas empíricas. Durante muitas décadas, a discussão sobre assistência estudantil nas universidades públicas restringia-se à adoção de mecanismos compensatórios destinados a um grupo minoritário de estudantes mais pobres que ingressavam em pequena proporção nestas instituições (PORTES, 2015).

Observamos que neste momento a discussão se centrava no tema da assistência estudantil como estratégia de apoio a estudantes mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico. Neste contexto, pouco se falava sobre outras dimensões que potencialmente afetavam a permanência dos estudantes universitários, sejam aspectos acadêmicos, ligados à sua sociabilidade no espaço da universidade, aspectos subjetivos ou culturais.

Neste cenário também se coloca a questão de como promover a permanência de estudantes que ingressaram pela reserva de vagas. Além do desafio de se sustentar financeiramente enquanto cursam uma universidade pública, muitos cotistas não conseguem participar de toda a gama de atividades oferecidas por suas instituições, por

diversos motivos. Ser aceito em uma universidade pública é o primeiro de muitas etapas para obter um diploma.

Com a ampliação do número de matrículas nas universidades federais a partir dos anos 2000, se amplia o debate liderado em grande parte pelo FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis), que coloca em pauta a necessidade de ampliação destes mecanismos de apoio material e financeiro aos estudantes que dele necessitassem, a fim de aumentar as chances de sua permanência no ensino superior (ANDIFES, 2019; MAGALHÃES, 2013).

Ligado à ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), o FONAPRACE foi criado em 1987 com a finalidade de promover a integração regional e nacional das instituições de ensino superior, visando fortalecer as políticas de assistência ao estudante de graduação. A partir das demandas identificadas em pesquisas sobre o perfil dos estudantes de graduação das IFES realizadas pelo FONAPRACE em 1996-1997 e em 2003-2004 (FONAPRACE, 2014), o governo brasileiro lançou em 2008 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O PNAES tem como objetivos: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010)

Com o propósito de concretizar estes objetivos, o PNAES definiu ações a serem adotadas nas seguintes áreas: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esportes; educação infantil para filhos de estudantes; acesso, participação e aprendizagem de estudantes portadores de deficiência (BRASIL, 2010).

Como afirma Santos (2020), “o FONAPRACE expressa como estratégia política a ideia de que a defesa de uma universidade pública, gratuita e de qualidade deve estar atrelada à defesa da permanência e ampliação de uma política de Assistência Estudantil de qualidade, de forma a garantir de fato a democratização do ensino superior” (p. 222).

Ao longo de mais de uma década o PNAES possibilitou a transferência de um importante volume de recursos para as universidades federais, a fim de que elas pudessem ampliar seus programas de apoio aos estudantes. Estes programas concentraram-se principalmente em iniciativas de apoio financeiro através de bolsas, auxílio alimentação,

auxílio transporte e auxílio moradia. Além disso, também possibilitaram, em um menor número de instituições, a assistência aos estudantes através de apoio à saúde, à participação em eventos científicos, à inclusão digital, entre outras áreas (VARGAS e HERINGER, 2016).

O PNAES também incluiu na sua concepção de assistência estudantil políticas que ampliam o escopo destas ações, trazendo, por exemplo, o apoio pedagógico como uma das formas de ampliar as condições de permanência dos estudantes, para além das dificuldades financeiras (DIAS et al., 2020).

Assim, algumas universidades deram início a programas voltados para o apoio acadêmico aos alunos, com o objetivo de contribuir para a redução das dificuldades encontradas neste campo. Tais atividades variam muito entre as universidades e dentro das mesmas, de acordo com diferentes áreas de conhecimento. A documentação e sistematização destas experiências ainda não têm sido feitas de forma muito sistemática no Brasil, dificultando um conhecimento mais abrangente destas iniciativas (DIAS et al., 2020). As políticas de assistência estudantil e permanência adotadas pelas universidades públicas brasileiras cumpriram um papel na estruturação desta rede de apoio aos estudantes em situação mais vulnerável e estudantes cotistas.

Portanto, observamos que a permanência estudantil teve sua concepção ampliada através de ações voltadas para o aprimoramento da vivência do estudante na educação superior, identificando-se o papel central do apoio pedagógico e de aspectos subjetivos para a ampliação das chances de conclusão do curso.

Na próxima seção vamos trazer alguns resultados e achados de pesquisa que contribuíram para um maior conhecimento dessa temática no Brasil.

A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS NO PERÍODO 2012-2022

Nesta seção, destacamos os principais resultados e desafios da implementação da Lei de Cotas nas universidades federais entre 2012 e 2022, com base em dados de recente pesquisa realizada sobre o tema (HERINGER; CARREIRA, 2022). Nessa pesquisa, intitulada “Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil:

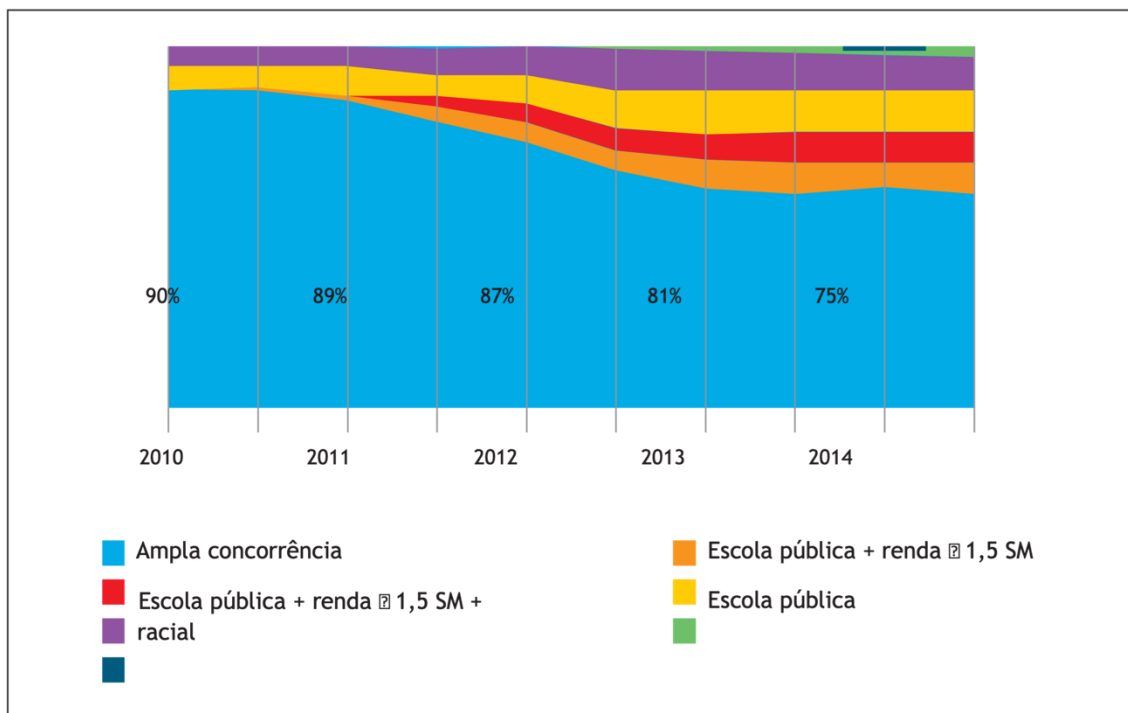
resultados e desafios futuros”, nos dedicamos a realizar um balanço da implementação da Lei de Cotas, observando seu impacto em termos numéricos no conjunto das universidades federais brasileiras, bem como sua implementação em estudos de caso específicos realizados em seis universidades selecionadas. Para chegar a esses resultados, levantamos e analisamos dados de diferentes fontes, incluindo bases de dados nacionais, documentos institucionais, entrevistas com gestores e rodas de conversa com estudantes cotistas.

Como sabemos, a Lei 12.711 estabeleceu cotas obrigatórias de admissão em universidades federais. A cota definida foi de 50% das vagas para alunos do ensino médio público. Entre esses, foi definida a cota de 50% para alunos de famílias com renda *per capita* mensal inferior a 1,5 salário-mínimo. E, dentro desse grupo, foi definida uma cota para alunos pretos, pardos e indígenas, proporcional à presença deles na população de cada estado.

Reconhecemos que as políticas de ação afirmativa e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro vêm contribuindo decisivamente para “mudar a cara” da universidade, tornando-a mais próxima do retrato da população brasileira. São políticas que têm exigido transformações mais profundas na função social da universidade, em suas formas de funcionamento, seus currículos e agendas de pesquisa. Políticas que precisam ser aprofundadas e aperfeiçoadas e contar, sobretudo, com mais recursos públicos de forma contínua e planejada.

As medidas de expansão de vagas também possibilitaram o aumento expressivo da presença de estudantes de menor renda, de escola pública, de autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e de pessoas com deficiências nas universidades federais. Tal aumento foi verificado em relação à proporção desses estudantes no conjunto das matrículas e, quando se analisam carreiras específicas, incluindo as mais seletivas.

Gráfico 1. Ingressantes em cursos presenciais nas universidades federais por tipo de vaga acionada – Brasil, 2010-2019 (%)

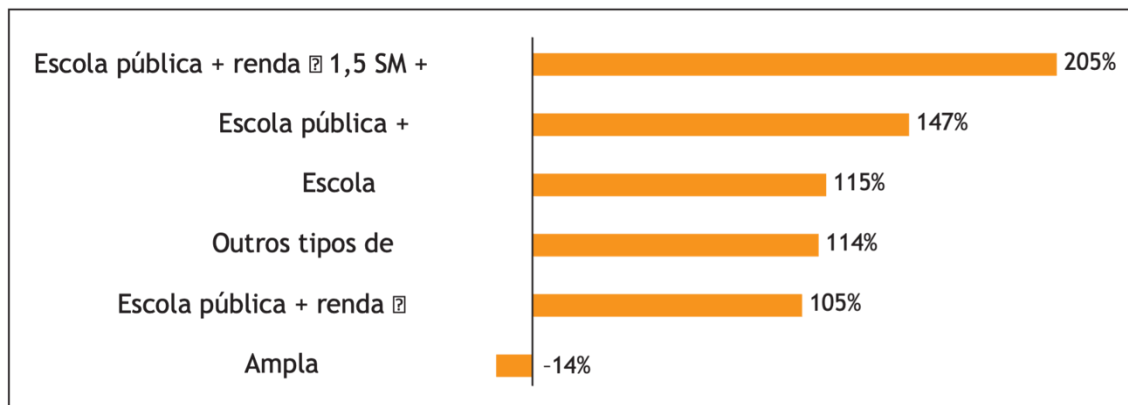


Fonte: HERINGER, R; CARREIRA, C. *10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas*, p. 51. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf Acesso em: 10/10/2023

Outros tipos de reserva se referem às vagas de programas próprios das instituições.

No último ano analisado, 2019, quase 40% dos ingressantes tiveram acesso ao ensino público mediante vagas reservadas. Com a implementação da Lei de Cotas, o aumento de ingressantes egressos de escolas públicas, sem considerar critérios de renda e racial, passa a ser menor do que o de ingressantes egressos de escolas públicas, com recorte de renda e racial.

Gráfico 2. Variação percentual no número de ingressantes por reserva de vagas, universidades federais – Brasil, 2013-2019



Fonte: HERINGER, R; CARREIRA, C. 10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas, p. 52. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf Acesso em: 10/10/2023

Outros tipos de reserva se referem às vagas de programas próprios das instituições.

** Este gráfico não inclui a variação entre pessoas com deficiência porque é recente a expansão das vagas, que acontece sobretudo a partir de 2017, logo após a inclusão do grupo na Lei de Cotas.

Entre os estudantes matriculados nas universidades federais, os que tiveram maior incremento entre 2010 e 2019 foram aqueles que ingressaram em vagas reservadas para egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas (e pessoas com deficiência), combinadas com o critério de renda.

A pesquisa aponta que as polêmicas e os temores que marcaram os momentos iniciais do debate público sobre as ações afirmativas foram diluídos, a realidade da política se impôs e esses atores se adaptaram com sua convivência. Com efeito, nas entrevistas reportadas pela pesquisa, não há menção contrária às cotas, seja por parte de docentes e servidores, seja por parte de estudantes. Porém, ainda se identifica a presença no discurso de determinados gestores do entendimento de que “bastam cotas sociais”.

Em compensação, há relatos sobre as dificuldades relacionadas à integração dos estudantes cotistas nas instituições. O novo perfil de alunos aumentou a demanda por programas de assistência estudantil e políticas de permanência, envolvendo auxílios financeiros, alimentação, moradia ou transporte, em um contexto de profundos cortes de recursos decorrentes das políticas de ajuste fiscal, ancoradas na Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016). O volume dos benefícios aos estudantes cotistas é muito menor

do que a demanda crescente, intensificada pelos efeitos brutais das crises econômica e pandêmica na vida dos estudantes e de suas famílias, gerando insatisfação e cobranças por parte dos estudantes.

Essa situação ganha ainda maior relevância num contexto nacional no período 2019-2022, marcado pelo conservadorismo político (HERINGER, 2020), pelo aumento das desigualdades econômicas e sociais agravadas pela pandemia de Covid-19 (GROSSI; TONIOL, 2020), e pela desvalorização do conhecimento científico e das instituições públicas de pesquisa e ensino. Vale lembrar que o então candidato à presidência Jair Bolsonaro declarou, em mais de uma ocasião, ser contra as políticas de ação afirmativa (HERINGER, 2020), e o Ministério da Educação, durante seu governo, atuou sistematicamente contra as universidades federais, por meio de medidas autoritárias relacionadas à gestão institucional e cortes orçamentários.

A gravidade da situação das universidades públicas em termos orçamentários não teve início com o governo Bolsonaro, mas aprofundou-se no período 2019-2022. Desde 2015, com o agravamento da crise econômica e fiscal, já vinham ocorrendo cortes. A situação deteriorou-se com os efeitos resultantes da Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), que estabeleceu o teto de gastos em determinadas áreas, expressando uma agenda radical de ajuste fiscal (HERINGER, 2021).

Ainda do ponto de vista dos resultados da pesquisa sobre o balanço da lei de cotas, foram investigadas também as ações desenvolvidas de acompanhamento pedagógico e integração dos estudantes cotistas às universidades. Observou-se que há um longo caminho a percorrer: as universidades não têm um bom programa de acompanhamento do desempenho e do percurso desses estudantes. De forma geral, há pouco conhecimento por parte dos coordenadores de curso sobre as dificuldades enfrentadas pelos cotistas, inclusive as acadêmicas. As pró-reitorias de assuntos estudantis ou equivalentes tendem a se concentrar na gestão dos benefícios financeiros e terminam por dar pouca atenção à dimensão pedagógica e à vivência cotidiana dos estudantes.

Outro aspecto importante nestes últimos anos diz respeito à progressiva institucionalização da heteroidentificação como mecanismo fundamental para garantir que as cotas sejam preenchidas por estudantes que pertencem ao público a que se destinam. Os estudos de caso destacam ainda o papel que os coletivos estudantis (negros, indígenas, quilombolas, feministas, de pessoas com deficiências etc.) têm exercido para

a permanência dos estudantes cotistas nas universidades, na luta por melhores condições materiais e simbólicas no ensino superior e para a manutenção da memória e do legado de luta política antirracista que está na origem das políticas de ação afirmativa no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVOS DESAFIOS

Nesta última seção, trazemos reflexões sobre o futuro das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, levando em conta a necessidade de expansão dessas políticas, de fortalecimento das ações de permanência dos estudantes, e a importância de transformações institucionais que possibilitem enfrentar o racismo estrutural ainda presente nas universidades.

As análises realizadas sinalizam algumas perspectivas. Em primeiro lugar, apontam para a necessidade da continuidade e fortalecimento da reserva de vagas no acesso às instituições federais de ensino superior. Os resultados de nossa pesquisa indicam que, embora a Lei 12.711 deve permanecer vigente até que seus objetivos sejam plenamente atingidos. Seus resultados devem seguir sendo acompanhados, com ampliação das dimensões analisadas.

Nossos campi estão mais parecidos com nossa sociedade, com estudantes pretos, pardos, indígenas e brancos, pobres e ricos, pessoas com deficiência, convivendo, disputando sentidos, trocando experiências e promovendo o aprendizado. Após dez anos de vigência da lei de cotas, instituída em 2012, esses resultados sinalizam que a experiência de ações afirmativas no ensino superior público brasileiro deve seguir com foco tanto na renda quanto na identificação racial dos estudantes, para dar continuidade ao processo de garantia de condições materiais e simbólicas, de redistribuição de oportunidades e de promoção da representatividade nas universidades federais brasileiras na perspectiva da justiça racial e social e da descolonização de nossas instituições. Em contrapartida, também depois de dez anos de vigência dessas políticas, é importante olhar especificamente para a persistência das desigualdades horizontais na educação superior, que acabam por proporcionar diferentes experiências acadêmicas aos estudantes, dependendo de seu curso, sua instituição e suas características individuais (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). A universidade se expandiu e se diversificou, mas

ainda mantém ilhas pouco permeáveis às transformações ocorridas nas últimas décadas e às demandas delas decorrentes (MELLO; SENKEVICS, 2020).

Sabemos que a presença crescente desses “novos estudantes” traz a possibilidade de contribuições fundamentais para a transformação da universidade pública brasileira nas últimas décadas, em termos institucionais, políticos e acadêmicos, que incluem debates sobre mudanças curriculares, diversificação do corpo docente, ampliação do acesso à pós-graduação, combate ao racismo estrutural, entre outros aspectos, refletindo novas pautas e demandas apresentadas por estudantes pertencentes a grupos antes sub-representados. A nosso ver, esses “novos atores” atuam também de forma a provocar, questionar e influenciar a agenda institucional, promovendo transformações duradouras na própria universidade, em diálogo com sua função pública e sua responsabilidade social.

Nessa perspectiva, as políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras são, queremos crer, um “caminho sem volta”, marcado por importantes conquistas e ganhos em termos sociais, políticos, econômicos e acadêmicos. As políticas de ação afirmativa tornaram as universidades federais brasileiras mais abertas, mais democráticas e mais parecidas com a população brasileira, em sua diversidade racial, social e regional.

As ações afirmativas são uma oportunidade para que o aprimoramento das universidades na realização de sua missão institucional e de sua função e responsabilidade social. São, igualmente, um instrumento político de combate às desigualdades sociais e raciais, com efeitos concretos que se desdobram em outros campos da vida social brasileira.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES), 2019. **V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES**: 2018. Brasília: ANDIFES.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/emc%2095-2016?OpenDocument Acesso em: 05/10/2023

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 05/10/2023

BRASIL. Presidência da República. **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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 30 ago. 2012.

CAA - Consórcio de Acompanhamento de Ações Afirmativas, 2022. **10 perguntas para entender a primeira década da lei de cotas**. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/cartilha/cartilha-10-perguntas-para-entender-a-primeira-decada-da-lei-de-cotas/> Acesso em 11/12/2022.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos C. Estratificação horizontal na educação superior no Brasil: desigualdades de classe, Gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019.

CARVALHO, Márcia de.; WALTENBERG, Fábio. 2012. “Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem compromisso de desempenho?” **Revista Sinais Sociais** 7 (20): 36-77.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Organizadores), 2020. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores.

FERREIRA, André et al. 2020. Ações afirmativas: análise comparativa de desempenho entre cotistas e não cotistas em uma universidade pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** 36 (3): 1297 - 1314.

FONAPRACE, 2014. **Perfil socioeconômico e cultural dos alunos de graduação das instituições federais de ensino superior**. Disponível em: <https://fonapracenacional.files.wordpress.com/2014/08/perfil-socioeconc3b4mico-e-cultural-dos-alunos-de-graduac3a7c3a3o-das-ifes3.pdf> . Acesso em: 03 jun. 2015.

GROSSI, Miriam P.; TONIOL, Rodrigo (orgs.). **Cientistas sociais e o coronavírus**. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. 718 p.

HERINGER, 2013. **Expectativas de acesso ao ensino superior**: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Autor.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Tomo, Sergipe, UFS**, v. 1, p. 13-29, 2014.

HERINGER, 2015. “Affirmative Action and the Expansion of Higher Education in Brazil.” In: **Race, Politics and Education in Brazil**: affirmative action in higher education, organizado por Rosana Rodrigues Heringer e Ollie Johnson, 111-132. New York: Palgrave Macmillan.

HERINGER, 2018. Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/ UFRJ, **Cadernos do LEPES 1**(e-book).

HERINGER, R. The future of affirmative action in Brazil. **Cultural Anthropology**, Arlington, v. 1, p. 54-56, 2020.

HERINGER, R. Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro. In: **Webdossiê: 2 anos de Bolsonarismo**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boell, 2021. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/webdossie-2-anos-de-bolsonarismo> Acesso em: 25/09/2023

HERINGER, R.; CARREIRA, Denise (orgs.). **10 anos da Lei de Cotas**. Conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro/São Paulo: Faculdade de Educação da UFRJ/Ação Educativa, 2022. 629 p.

HERINGER, Rosana e CARREIRA, Denise (orgs.), 2022. **10 anos da Lei de Cotas**: conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ/ Ação Educativa (e-book).

JESUS, Rodrigo Ednilson de (org.). 2019. **Reafirmando Direitos**: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior/UFGM.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. 2013. **Assistência Estudantil e o seu papel na Permanência dos Estudantes de Graduação**: A Experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação - Serviço Social, PUC-Rio.

MELO, P. B. (coord.). **A interiorização recente das Instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste**: efeitos e mudanças. Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj): 2014. Disponível em: https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dipes-1/pesquisas-seminarios-e-base-de-dados/relatorios-de-pesquisas/pesquisas-concluidas/pesquisas-em-2010-atualmente/interiorizacao_universidades_publicas_2014.pdf Acesso em: 28/02/2023.

MELLO, Ursula Mattioli; SENKEVICS, Adriano Souza. 2020. “Os cursos de graduação das universidades federais antes e depois das cotas.” In: **A Expansão Desigual do Ensino Superior no Brasil**, organizado por Maria Lígia de Oliveira Barbosa, 83-108. Curitiba: APPRIS.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. 2012. “Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão.” **Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino-Americanos)**. São Francisco, Estados Unidos da América, 23 a 26 de maio de 2012.

NEVES, C. E. B; SAMPAIO; H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v. 6, p. 19-41, 2018.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. 2017. “Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década.” *Avaliação (Campinas)* 22 (2): 301–15.

PORTES, Écio A., 2015. E agora, José?! In Honorato, Gabriela e Heringer, Rosana (orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, p. 135-141.

RISTOFF, Dilvo. 2014. “O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação.” *Avaliação (Campinas)* 19 (3): 723–47.

SALATA, André. 2018. “Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: Redução nas desigualdades de acesso?” *Tempo Social* 30 (2): 219–253.

SANTOS, Adilson Pereira dos; 2020. **Gestão Universitária e a Lei de Cotas**. Curitiba: Appris.

SILVA, Tatiana Dias. 2020. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. **Texto para discussão 2569**. Brasília: IPEA.

SOUZA, Greyssy Kelly Araujo de; HERINGER, Rosana. 2020. “Expectativas de ingresso no ensino superior: um estudo sobre estudantes do ensino médio da rede pública na Bahia e no Rio de Janeiro.” In: **Educação pública**: sujeitos e práticas, organizado por Wânia Guimarães Lacerda, 88-136. São Paulo: Gênio Criador.

VARGAS, Hustana M.; HERINGER, Rosana R., 2016. Políticas de Permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In: **Sentidos da permanência na educação**: O anúncio de uma construção coletiva, organizado por Gerson Tavares do Carmo, 175-198. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro

“ESCOLA PARA TODOS E TODAS” – REVISITANDO A INSTITUIÇÃO ESCOLAR 20 ANOS APÓS A LEI Nº 10639/2003

Alessandra Pio
DTPE/UFRRJ - alessandrapio@ufrj.br

INTRODUÇÃO

Este texto discute a ideia de “escola para todos e todas” partindo de questionamentos sobre o “ser humano universal branco” reforçado como padrão nas instituições escolares brasileiras, a despeito do que tratam as Leis nº 10639/2003 e nº 11645/2008 que, por consequência, alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) obrigando, em seu Artigo 26-A, o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. O eixo da discussão ancora-se na afirmação de que este “ser humano universal” é uma criação europeia e, portanto, a educação neste país colonizado por europeus teria fortes vínculos com um currículo eurocentrado capaz de nos evidenciar que o “ser humano universal” não se aproxima de indígenas, nativos desta terra, tampouco dos negros sequestrados do continente africano para servirem como escravizados nas américas. Pensamos proximidade em seu sentido mais amplo, abarcando cultura, cosmogonia, imagem estética dentre outras implicações da existência desses seres.

A ideia de “ser humano universal” é tratada neste texto como uma criação, sendo possível evidenciar, a partir de pequenos exemplos da educação escolar básica, que há um esforço em silenciar as demais culturas, histórias, cosmogonias e, portanto, existências. Também será possível verificar que eles são construídos a partir do mesmo foco nos últimos 20 anos, apesar dos apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER (Resolução CNE/CP nº 1/2004). Por esses exemplos iremos discutir brevemente o racismo institucional escolar, ancorado em privilégios de uma branquitude que se vê nos currículos eurocentrados, e que torna inviável a existência de uma “escola para todos e todas”.

Finalizamos o trabalho reafirmando a importância de garantir a aplicação das Leis nº 10639/2003 e 11.645/2008 nos currículos de toda a educação básica como ação afirmativa de permanência com equidade para estudantes negros e indígenas desde seu ingresso na escola até a conclusão da universidade.

A ESCOLA E O SER HUMANO PADRÃO

A escola é a primeira instituição obrigatória na qual somos inseridos desde muito pequenos, na maioria das vezes. Nela tecemos boa parte das nossas relações sociais; elaboramos “preferências” e, mesmo sem perceber, construímos os padrões que nos acompanharão por toda a vida adulta. Essa instituição se torna responsável pela reprodução de valores sociais, culturais, históricos, da memória coletiva. Observando como se dá essa reprodução de valores, o sociólogo Bourdieu trouxe questionamentos muito importantes sobre a neutralidade da escola. Estudiosos do autor levantam seus principais argumentos pontuando que:

[...] o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 18 – 19)

Cientes do poder legitimador da escola a população negra brasileira, busca, desde sua vinda forçada ao país como escravizados, integrar a sociedade como igual: apresentando suas contribuições, sociais, históricas, cosmogônicas etc. Apenas com as lutas do Movimento Social Negro que, em 2003, após a homologação da Lei nº 10.639, foi possível ampliar o debate que permite questionar os valores defendidos pela escola como universais. Compreender como somos educados para reconhecer essa universalidade é primordial para o combate ao racismo nas instituições escolares e mostra conexão com o conceito de colonialidade. É “graças à colonialidade que a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU; 2023, p. 3).

Para evidenciar a criação desse modelo padrão de ser humano, trazemos exemplos do cotidiano das escolas básicas. O primeiro deles busca demonstrar como embranquecemos o ser humano nos livros didáticos e, por consequência, como somos levados a conectar a brancura à humanidade e a pele escura ao primitivo, ao arcaico e desumano.

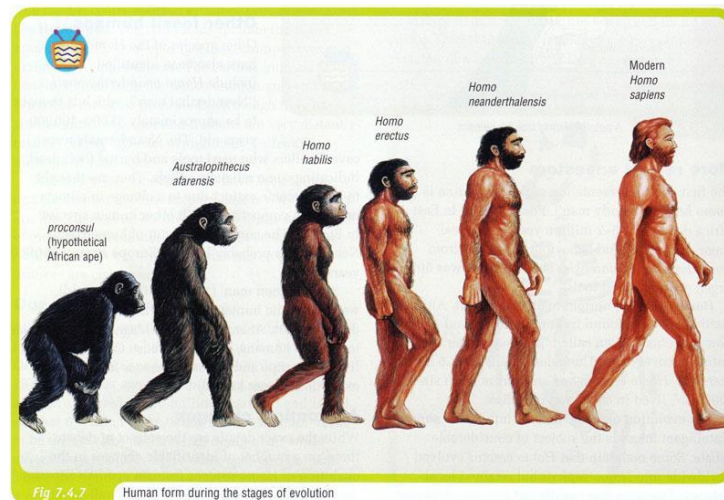


Figura 1. Estágios da evolução humana. FONTE: <https://hypescience.com/wp-content/uploads/2010/09/evolucao.jpg>

A imagem acima é comum em livros didáticos desde o 5º ano do Ensino Fundamental. Há complexidade no conceito de evolução, mas esse aprofundamento chegará no Ensino Médio, nas aulas de Biologia. A criança em seus primeiros contatos com a ciência irá verificar uma imagem que leva a crer que o ser humano é branco em sua origem – a despeito do quão repetida seja a afirmação de que “a África é o berço da humanidade”, dados os primeiros restos mortais humanóides encontrados naquele continente.

A despeito das características da população africana se de pele escura, a maioria das imagens sobre evolução persistem na reprodução de conectar o ser humano de hoje, ao homo sapiens da cadeia evolutiva. Para muitas crianças negras em idade escolar esse momento é mais um contato com a desumanização de sua existência: elas são imediatamente associadas ao macaco. Essa reprodução é ato contínuo, como é possível constatar em estádios de futebol lotados. Recentemente o jogador Vinícius Junior, atacante do Real Madrid, expôs o racismo das torcidas europeias, que o perseguem há algum tempo com ataques ao seu pertencimento

racial, voltando a cadeia evolutiva e associando a imagem do jogador negro ao macaco que antecede o homem branco e ruivo.

Não é raro que o xingamento mais comum às pessoas negras recorra à desumanização. O corpo humano tratado nos mesmos livros didáticos permanece branco como o primeiro que se distingue dos chimpanzés. Incomodado com a persistência de corpos brancos protagonizarem todos os seus livros de medicina, o estudante nigeriano Chidiebere Ibe passou a ilustrar todos os manuais que utilizava com corpos de pessoas negras. As redes sociais tornaram o estudante famoso até mesmo no Brasil, onde os comentários daqueles que liam as matérias que veicularam o caso em 2021 foram extremamente racistas. Ibe denunciava a invisibilização de pessoas negras na literatura médica, na qual nos habituamos desde crianças a ver apenas corpos brancos. A imagem abaixo ilustra uma gravidez, como em inúmeros livros didáticos observamos a gestação, o aparelho reprodutor feminino. Entretanto aqui temos uma gestante negra, e um feto negro.



Figura 2. Ilustração médica do nigeriano Chidiebere Ibe mostra feto de pele negra dentro da mãe, também negra. FONTE: Reprodução/Chidiebere Ibe.

Para muitas pessoas, esse foi o primeiro contato com a ilustração de uma gestação negra. Esse fato não é simples: médicos se formam sem ter esse contato, pessoas de todas as formações estudam em livros didáticos que, depois de desumanizar pessoas negras, afastam a possibilidade de que crianças as vejam com coração, gestação, cérebro etc. Há quem minimize essa situação.

Entretanto, estereótipos, crenças acerca do corpo e da saúde da população negra e diversos problemas ainda são realidades a serem enfrentadas na saúde ancorada em reproduções de um currículo eugenista, racista, eurocêntrico – e este é apenas um exemplo.

O racismo científico pode ter sido descredibilizado, mas segue sendo resultado da defesa contundente dos cânones da filosofia ocidental moderna. Um grande expoente deste pensamento, Hegel, via inferioridade nos nativos americanos desde a estatura até pequenos costumes, essencialmente quando comparados aos europeus (PRAXEDES, 2008). Sobre os negros, o grande filósofo alemão, que se tornou uma das maiores influências sobre o pensamento de Marx, escreve que:

[...] a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano[...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes. (HEGEL, 1999, pág. 83-86. Apud: PRAXEDES, 2008, p. 2)

O filósofo Renato Nogueira nos alerta para a gravidade de tentar, por um lado, atenuar o pensamento eurocêntrico e, por outro, abandonar as contribuições desses filósofos. Salienta que o etnocentrismo não deve ser o critério para abandonar as contribuições de filósofos como Kant, Hegel, Voltaire e de outros tantos, mas que é imprescindível ponderar sobre “o racismo epistêmico como um viés decisivo para entender esses trabalhos e seus desdobramentos” (NOGUERA, 2014, p. 31 – 32). Essa observação cabe perfeitamente para aqueles que se propõem lutar por uma escola para todas e para todos, pois um pluralismo de perspectivas epistêmicas precisa desse enfrentamento ao etnocentrismo europeu. Ainda segundo o autor, trata-se de uma “briga contra a colonização de pensamento” (idem, ibidem).

O APAGAMENTO DAS POPULAÇÕES NEGRA E INDÍGENA

O segundo exemplo parte da centralidade do debate que enfrenta o epistemicídio ancorado na colonialidade. No mesmo livro didático conhecemos a história breve daqueles que

foram colonizados e escravizados pelo europeu: negros e indígenas surgem em alguns momentos como personagens datados. Na ilustração sobre o “descobrimento”, indígenas aguardavam a chegada dos desbravadores; em seguida, a primeira missa e, só nos daríamos conta de que os indígenas donos da terra haviam desaparecido da história quando eles retornam: O Guarani, Iracema.

O mesmo ocorre com a população negra: são pessoas que “vieram” da África, como se o continente inteiro representasse apenas uma cultura, linguagem ou etnia. Imagens repetidas de açoites, correntes, trabalho. Pessoas negras são vistas até o momento da abolição. Passado esse evento, aquelas centenas de milhares de pessoas ficam sem lugar. Seu “retorno” foi sentido quando os movimentos sociais negros conseguiram furar bloqueios para mostrar à sociedade brasileira quem eram, onde estavam e o que lhes havia ocorrido com a “libertação”.

Quando falamos em cotas para estudantes nas universidades, estamos defendendo uma lei de reparação pelos danos causados pelo Estado, não provendo o direito a essas populações e suas gerações descendentes. Mas também estamos postulando que lugares sejam ocupados, para que nossa história seja vista por novos ângulos. A isso equivale dizer que Ibe, o estudante nigeriano de medicina que ilustrou corpos negros, possui equivalência com milhares de estudantes brasileiros que não se enxergam nos espaços universitários e estão “ilustrando” novas histórias. Isso só é possível por estarem ocupando esses espaços de conhecimento. Há mais médicos, professores, advogados, historiadores, geógrafos, dentistas negros, negras e indígenas. Consequentemente suas pesquisas possuem interesses recortados por suas realidades.

Estudantes das licenciaturas de história, pedagogia, geografia, letras dentre outras ainda relatam receber pouca ou nenhuma formação para aplicação das DCNERER. Autores e autoras negras e indígenas são pouco conhecidos, alimentando a justificativa de que não são aplicados por serem desconhecidos. Enquanto tramita essa negociação tácita, entre quais negros e indígenas podem adentrar os espaços epistêmicos acadêmicos, gerações de estudantes passam pelos bancos universitários sem conhecer outros heróis e heroínas da história do seu país, se formam geógrafos sem contato com autorias quilombolas e de povos originários, são pedagogos e pedagogas que conhecem Paulo Freire e desconhecem o “Pedagogo da Revolução ” que o inspirou. A falta de empenho para a transformação dos currículos seguindo as propostas das DCNERER empobrecem a nação brasileira, ao passo que a mantém em pleno desconhecimento de si.

BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO

Ware (2002, p.9), na introdução do livro “Branquitude: identidade branca e multiculturalismo”, questiona: que forças históricas e contemporâneas sustentam as formações particulares da branquitude no Brasil, e que estratégias antirracistas seriam apropriadas para subvertê-las?

Lia Schucman (2012), no intuito de responde-la, dedicou-se a investigar como a ideia de raça e os significados acerca da branquitude são apropriados e construídos por sujeitos brancos na cidade de São Paulo. A psicóloga social tencionou a questão da branquitude, lembrando que nos Estados Unidos da América o ser branco está estritamente ligado à genética, enquanto no Brasil estamos ligados à aparência, ao fenótipo e ao status, ou, como defende Nogueira (op. cit.), no Brasil teríamos a regra “de marca”, primando pelo fenótipo e opondo-se à regra “de origem”.

Por esse último dado, podemos concordar com Sovik, ao argumentar sobre o que é ser branco em nosso país: “ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro” (Sovik, 2004 p. 366).

Bento (2012) trabalhou em sua tese, dentre outras questões, os silenciamentos que enfrentamos no combate ao racismo no Brasil. Segundo a psicóloga, o tratamento unilateral das questões raciais não é ao acaso. “Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, [...] ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata” (p.41).

Buscamos respostas em padrões de resistência, como os descritos sobre a negação do racismo por pessoas brancas e pardas/mestiças. A pesquisa de Maria Aparecida Bento se tornou central nos estudos raciais, porque nos atenta para o “Outro” invisível da questão:

De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios. Assim, não é à toa que mesmo os pesquisadores mais progressistas não percebam o seu grupo racial, que implica um processo indiscutivelmente relacional. Não é por acaso a

referência apenas a problemas do Outro, o negro, considerado diferente, específico, em contraposição ao humano universal, o branco. (BENTO, 2012, p.41)

O fato de a população negra (negros e pardos) constituírem mais de 50% da população total do país não é suficiente para responder as questões interpostas sobre a dificuldade de implementação da lei. Nosso imaginário étnico-racial privilegia padrões europeus, reforça a desigualdade e, dentre outros problemas, dissemina estereótipos racistas. A professora Dra. Petronilha Beatriz segue no relato do Parecer:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, op. cit.)

Nosso racismo é profundamente epidérmico e integra ao escopo das dificuldades de análise a nossa “mestiçagem”. Pensada como saída para o enegrecimento do Brasil, após séculos de tráfico de africanos, a miscigenação recebeu missão política de suma importância, pois dela derivaria a construção da identidade nacional brasileira. Cunhava-se assim a ideologia do branqueamento “[...] peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente” (MUNANGA, 2012, p.10).

Já o estudo de Azevedo (1987) nos evidencia como esse ideal de branqueamento nasce do medo. Para a autora, tanto para os emancipacionistas quanto para os abolicionistas da época o negro aparecia como um cidadão que deveria ser controlado e domesticado para: mantê-lo a disposição de seus senhores; e o segundo, de negar a luta civil dos negros para não incorrerem aqui o mesmo ocorrido na revolta do Haiti .

Revisitando o medo branco, Lia Schucman (2014) relata suas entrevistas com pessoas brancas que acabam por revelar o cerne de suas resistências às implementações de políticas de ações afirmativas. Para a autora, assim como no Século XIX, “o branco de hoje tem medo da possibilidade da inclusão do negro em posições e cargos de poder e não enxerga as cotas raciais como conquista dos movimentos negros, mas sim como [...] um assistencialismo dos brancos”

(p.141). A pesquisadora transcreve a fala de um entrevistado, para deixar mais evidente a questão:

E fora que aí, se tiver cotas, só pra completar, você pode institucionalizar o racismo através de pessoas, de ONGs, de organizações que vão querer tomar o poder, ter algum poder como estado, como nação, porque ele pode criar uma cultura ali de “ó eu represento os negros”. Aí você vai segregar aquelas pessoas, aquela pessoa vai ter mais poder sobre aquele grupo e pode agir de acordo com as vontades dessa pessoa, sendo que se você for pegar, então, que o negro tem menos acesso a cultura, menos acesso a informação, essa população pode ser manipulada. E tão dando poder pra que pessoas nesse sentido estejam fazendo esse tipo de coisa.

[Mas como assim um racismo? Não entendi... (Lia)]

Segregar mesmo, falar assim: a gente é preto, tem direitos especiais, eu vou lutar só pela gente, votem em mim, eu sou o seu candidato pra defender a raça negra, essa raça tão sofrida, bla, bla, bla...quando na verdade acho que não é por ai, acho que não tem a ver com raça negra tem a ver com a população pobre. (Idem, ibidem)

Outra reação, descrita por Schucman, foi relatada por uma diretora escolar da Zona Norte de São Paulo que, depois de fazer intervenções acerca da cultura negra na festa junina da escola e em novembro, teve o muro da escola pichado com a frase “vamos cuidar do futuro de nossas crianças brancas”, acompanhada da suástica. Para a psicóloga, o que está em questão é a perda dos privilégios simbólicos que os brancos adquirem no sistema educacional brasileiro, pois a escola, diante do tempo de poder ideológico que exerce sobre os alunos que lá permanecem, privilegia sujeitos brancos que se sentem representados e inseridos no contexto cultural mundial.

UMA ESCOLA PARA TODOS E TODAS. E O CURRÍCULO?

“White privilege is your history being part of the core curriculum and mine being taught as an elective”.

Privilégio branco é sua história fazer parte do currículo base e a minha ser ensinada como eletiva.

“The White Privilege Project” – Facebook

A frase acima foi compartilhada nas redes sociais e nos remete ao que Munanga chamou de manutenção da ideologia dominante. Nossa identidade negra é formada a partir do que nos é fornecido também por essa base escolar. Ela estabelece critérios, opiniões, valores, crenças e

dá status de verdade ao que conhecemos. A partir desse quebra-cabeça de ideias que internalizamos, nos construímos como (acreditamos que) somos e nos reconhecemos uns aos outros. Assim citamos nosso último exemplo, que parece generalista e comum: a aplicação das leis acaba se transformando em algum evento, uma disciplina eletiva, uma temática tratada no mês de novembro. É como se todas as questões se resolvessem em uma roda de jongo, uma oficina de turbantes, um cartas da universidade ou da escola na entrada principal, na “Semana de Consciência Negra”.

Apesar de alguns acreditarem na especificidade da lei para a disciplina História, muito se tem avançado : sobre as questões do espaço urbano, da ocupação de terras quilombolas, da sustentabilidade dos quilombos; sobre a etnomatemática e os princípios lógico-matemáticos africanos; da linguagem, das adinkras como manifestação de registros linguísticos da antiguidade africana; sobre ícones africanos e afro-brasileiros de literatura; heróis afro-brasileiros de nossa história de resistência e luta contra os horrores da escravidão; diversidade étnico-racial do continente africano etc.

Por mais que saibamos dos entraves, já mencionados, na tentativa de inserir nos currículos oficiais, sabemos que só a negação de tal implementação já nos leva ao debate, que proporciona mudança de postura dentro e fora da escola. A criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e Indígenas (NEABIs), a partir do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana saiu do eixo universitário e já ocupa escolas da educação básica, trazendo o debate à pauta das comunidades escolares e garantindo, se não a mudança esperada dos currículos, mas a inserção dos temas para além do mês de novembro. Os NEABs configuram-se, ainda, como “pequenas ilhas de protagonismo negro”, onde, a partir de avanços vai sendo discutido o direito de fala da pessoa negra sobre a questão racial, em lugar de ser apenas objeto de estudos e pesquisas. O ideal seria que existissem essas possibilidades desde a educação básica, para que a estrutura fosse sendo consolidada até o final do percurso acadêmico superior.

ESCOLA BOA É ESCOLA ANTIRRACISTA

Lideranças negras na escola ainda causam certo incômodo, mas também se configuram como um avanço do qual não conseguiremos mais retornar, ou declinar, tampouco devemos.

Criamos vínculos identitários entre a comunidade escolar e a nossa própria ação educadora e, com isso, estamos conseguindo superar aos poucos a crença de que o combate ao racismo é algo que cabe apenas a quem sofre a opressão racista. São responsáveis também todos aqueles e aquelas que se conscientizam de sua branquitude, de seus privilégios, e não encaram as conquistas de outros grupos como perda para seu grupo de pertença. Isso implica em não-protagonizar a luta negra, para protagonizar a sua própria, em busca de autoconhecimento e pela autorresponsabilidade.

O número alarmante de crianças que se negam a voltar para suas escolas chama a atenção: o racismo é um dos motivos para crianças negras não gostarem do espaço escolar. A evasão também é consequência da falta de observação às políticas de ações afirmativas voltadas para a permanência desde o primeiro ano do ensino fundamental. Aliás, de acordo com os estudos de Eliane Cavalleiro (2010) as crianças sofrem com o racismo desde a creche: sendo silenciadas em suas dores e ausências de afeto, passando por humilhações e, até mesmo, agressões físicas.

O racismo institucional escolar é um dos mais sistematizados: está presente desde o currículo até a organização dos servidores e servidoras das escolas, o funcionamento seletivo, o material precarizado. Uma política antirracista de permanência deve observar as necessidades estruturais às quais devem combater, para o bem da qualidade da permanência de seus estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.25-58.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.39-64.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004. Ministério da Educação.** Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15–35, abr. 2002.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639.** 1ªEd. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais.** 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Walter_Praxedes.pdf Acesso em: 04/11/2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p. 134-147, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In V. Ware (Org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo.** Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. pp. 363-386.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 4 nov. 2023.

WARE, V. (2004). O poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar”. Introdução. In: V. Ware (Org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo.** Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. pp. 7-40.

EFEITOS DO FUNDEB NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG NO PERÍODO DE 2014 A 2019: AVANÇOS E RETROCESSOS

Thayane Lopes de Freitas
UFV/DPE - thayane.freitas@ufv.br

Terezinha Duarte Vieira
UFV/DPE - terezinhaduarte@ufv.br

INTRODUÇÃO

Este artigo é um dos desdobramentos de Pesquisas de Iniciação Científica realizada no Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias Crianças em Cena (GEPICENA), do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa-MG e de estudos realizados no Estágio de Pós-Doutorado, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE) A temática da oferta da Educação Infantil (EI) está localizada no contexto da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Profissionais da Educação (FUNDEB), reconhecido como transitório, cuja vigência foi de 2007 a 2020, e da Lei nº 14.113, de 26 de dezembro de 2020, que normatiza o atual Fundeb, o permanente.

Essas legislações regularizam a vinculação de recursos financeiros à educação, e se tornam objeto de investigação em diversas pesquisas que se debruçam em caracterizar e analisar os efeitos do fundo na educação básica das capitais e dos municípios brasileiros, sobretudo, no que se refere à EI. Adrião e Domiciano (2011, p.2 0) analisam “as tendências de crescimento da oferta de vagas na educação infantil no estado de São Paulo,

relacionando-as ao formato de financiamento da educação básica em vigor a partir da implantação do Fundeb”. Reconhecem o avanço do Fundo ao contar com um mecanismo de financiamento que considera todas as etapas da educação básica. Contudo, destacam que tal mecanismo favorece subsídios públicos para os estabelecimentos privados sem fins lucrativos, na medida que as matrículas dessas instituições são computadas no montante de matrículas públicas para efeito de recebimento de recursos. Segundo as autoras, o formato do Fundeb pode ser entendido como “mecanismo indutor do aumento de vagas privadas subsidiadas com recursos públicos” (ADRIÃO, DOMICIANO, 2011, p. 31).

Correa e Pinto (2020) discutem a situação da EI e suas relações com o Fundeb, constatarem a expressiva expansão de vagas, contudo, reconhecem que apesar do aumento de ofertas, ainda persistem as desigualdades regionais, étnicas e econômicas em torno dessa etapa de ensino. Destacam alguns aspectos de desigualdades que se mantêm, principalmente relacionado às creches, por exemplo, a insuficiência do valor de ponderação para atender os critérios de qualidade no atendimento da EI, “os recursos destinados à EI foram e são absolutamente insuficientes, sobretudo para a creche” (Ibid., p. 23). O aumento do atendimento privado é outro aspecto que ainda incentiva a permanência de desigualdade na oferta da EI, o que está relacionado “à disputa pública por recursos para a EI, incluindo a creche” (p. 23). Apesar dos autores constatarem esses fatores que aprofundam as desigualdades na EI, reconhecem o expressivo crescimento das matrículas públicas na educação básica, especialmente na pré-escolas dos municípios brasileiros, como desdobramento do Fundeb. “Na EI, esse aumento foi de 103% entre 1998 e 2017, mesmo se retirando a faixa etária de seis anos. Se considerarmos apenas a creche, no mesmo período, a rede pública teve um aumento de 970%” (Ibid, p.24). Os autores reconhecem que o fundo contribui para o crescimento da oferta de vagas na EI, mas também é constitutivo de aspectos que favorecem diversas desigualdades, mencionadas anteriormente, explicitam, assim, as contradições do fundo público.

Montano, Fernandes e Peroni (2021) discutem o processo de privatização na EI por meio do Fundeb em duas capitais: Campo Grande (MS) e Porto Alegre (RS) de 2009 a 2020 e constatarem resultados distintos. Na primeira capital, o município, por motivos jurídicos justificados no corpo do artigo, oferta o atendimento da EI por meio da esfera pública. Diferentemente, no outro município, esse atendimento se dá a partir da coexistência entre o “setor privado e pela rede pública. As parcerias com a sociedade

civil, para a oferta da etapa, vêm sendo ampliadas com o incentivo da administração pública” (p. 13). O que resulta, neste último, o “fomento à privatização” (p.13) da EI, em razão do advento do Fundeb que institui legalmente “o repasse do recurso público para o privado no País” (p.13).

Portanto, a literatura ressalta os aspectos positivos do fundo, visto que ele contempla todas as etapas da educação básica, favorece a significativa evolução das matrículas públicas, no âmbito da educação básica, sobretudo, na pré-escola. Ressalta, porém, que o fundo permite que as matrículas das instituições privadas sem fins lucrativos sejam computadas no montante das públicas para fins de recebimento desse financiamento público, dessa forma, ele se transforma em “indutor” na permanência, no crescimento dos estabelecimentos privados e das vagas nas instituições privadas sem fins lucrativos. Como, ainda, favorece a continuidade da desigualdade entre creches e pré-escolas, haja vista que, segundo as pesquisas, o avanço das matrículas nas creches acontecem, em grande parte dos municípios brasileiros, no setor privado, ao passo que, as da pré-escolas no setor público.

Por conseguinte, as análises mostram que, em alguns municípios brasileiros a oferta da EI acontece a partir da coexistência entre a esfera pública e a privada. Essa opção municipal pela oferta da pré-escola pode ser justificada também pela EC nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade, o que resulta na responsabilidade dos municípios garantirem o acesso e a permanência na pré-escola de todas as crianças de quatro a cinco anos de idade. Em entrevista, Nascimento, Campos e Coelho (2011, p. 204) argumentam que tal normativa consiste em estratégia que “separa as crianças da creche e da pré-escola” o que pode tornar provável a “fragmentação da identidade da educação infantil”. Percebe-se, que essa emenda reforça a desigualdade que historicamente separou a pré-escola da creche.

A literatura explicita os desdobramentos do subsidiamento dos recursos públicos às vagas privadas, e indica que eles impossibilitam a total efetivação da EI pública, laica, gratuita, obrigatória e de qualidade para todas as crianças, como direito da criança e dever do Estado. Do ponto de vista da história do atendimento da criança brasileira, os subsídios ao setor privado para a oferta da EI são desfavoráveis para a construção de “um modelo brasileiro sólido de instituição educacional pública para crianças pequenas com qualidade e equidade” (ROSEMBERG, 2007, p. 7). Sobretudo, a autora constata que, no que se refere às creches, desde a regulamentação da Constituição Federal Brasil de 1988, esta é

ameaçada por duas forças históricas “a escolarização precoce [...] e a assistencialização das creches ou da oferta pobre para as crianças pobres” (p.7).

Essas ameaças permanecem atuais e o vilão contemporâneo é o Estado que reforça, a partir dos anos 1990, a opção do atendimento das crianças de zero a três anos de idade em creches conveniadas (CORRÊA, 2011). Portanto, compreende-se que

a história desse atendimento no Brasil se deveu à atuação de instituições filantrópicas ou caritativa, principalmente a partir do início do século XX, reforçada pela participação de organizações de natureza comunitária, com a presença determinante de movimentos populares organizados, especialmente aqueles vinculados à questão da mulher, ou cidadão, e de governos municipais (ADRIÃO, DOMICIANO, 2011, p.19).

Esse cenário se mantém até a década de 1970 quando “o consenso era que apenas crianças necessitadas, órfãs, abandonadas, enfim, filhas de famílias e mães problemáticas, deveriam ser educadas e cuidadas em instituições coletivas” (ROSEMBERG, 2007, p. 1). Historicamente, essa situação se modifica a partir dos anos de 1980, período em que havia “muitas creches instaladas no País, todas vinculadas às Secretarias de Bem-Estar Social[...] boa parte das vagas naquelas instituições eram preenchidas por crianças com idade entre cinco e seis anos” (PINTO, CORREA, 2020, p. 2). Esses fatos revelam o enraizamento do setor privado no percurso desses estabelecimentos, problematizado pelo movimento de mulheres operárias brasileiras, pelos movimentos sociais da EI e pelos avanços científicos educacionais. Supõe-se que a força desses movimentos contribuiu para a regulamentação da Constituição Federal Brasileira de 1988, apesar de suas contradições no âmbito da EI pública, anunciam um outro movimento na oferta do atendimento da criança, o que induz a construção de novas configurações sociais e políticas no atendimento e na oferta da EI no Brasil.

Para Rosemberg (2007), ao lado das novidades e das conquistas dos movimentos sociais e científicos, acompanham-se as perplexidades, as tensões, contradições e retrocessos que circundam e ameaçam os investimentos financeiros públicos destinados à EI. Exatamente porque se trata da inauguração de uma conjuntura que vincula pela primeira vez o investimento de recursos públicos à EI, contraditoriamente, esse reconhecimento legal é partilhado entre o atendimento público e o conveniado. À luz deste enquadramento teórico, este trabalho objetiva, de modo geral, analisar os efeitos

do Fundeb na oferta da EI no município de Viçosa-MG, no período de 2014 a 2019, o qual se justifica pelo estabelecimento da Lei nº 13.019 de 31 de julho de 2014, que institui o marco regulatório das organizações da sociedade civil (BRASIL, 2014), alterada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015), bem como o Decreto Municipal nº 5.075 de 2017, elaborado nos termos da Lei Federal e que interfere nos recursos destinados à transferências das subvenções municipais e regulamenta as parcerias do município “com as organizações da sociedade civil em regime de mútua cooperação” (VIÇOSA, 2017, p.1). O término, o ano de 2019, faz referência ao período do início da pandemia da COVID-19, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2).

Ao objetivo geral se articulam os específicos, os quais visam:

- Mapear a quantidade de crianças matriculadas em creches que integram o setor público (Centros Municipais de Educação Infantil, escolas municipais que possuem sala de creche e ou pré-escola, Centro de Educação Infantil Federal) e o privado (Centro de Educação Infantil Filantrópicos e Escolas Particulares);
- Apresentar a quantidade de crianças matriculadas em creches e pré-escola de acordo com a dimensão pública e privada.

Parte-se da hipótese de que a privatização da oferta da EI, no recorte temporal deste estudo, predominantemente, tem recaído sobre as creches que integram o setor privado, sobretudo, as do Centros de Educação Infantil filantrópicos sem fins lucrativos, resultado da regulamentação do Fundeb, provisório e permanente, e dos marcos regulatórios federais e municipais. Além desta introdução, este artigo apresenta a metodologia, os resultados, as discussões e as considerações finais.

METODOLOGIA

É uma pesquisa documental com abordagem qualitativa e quantitativa. Fez-se uma consulta na plataforma da Universidade Federal do Paraná em seu sítio Laboratório de Dados Educacionais; nos acervos de dados do sítio do Governo Federal através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio do Censo Demográfico; e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mediante as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, conjuntamente consultados a partir

do recorte temporal de 2014 a 2019. Recorreu-se também aos dados do município de Viçosa disponibilizados pelo IBGE, posteriormente tabulados em planilhas do Microsoft Excel.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta a quantidade de crianças matriculadas em creches do setor público (CMEIs, escolas municipais, Centro de Educação Infantil Federal) e do privado (CEIs filantrópicos e escolas particulares), no município de Viçosa-MG, no período de 2014 a 2019.

Tabela 1- Matrículas em creches urbanas, esfera pública e privada, Viçosa-MG, 2011 a 2019 (n° abs.).

Ano	Matrículas na Creche					Total
	Centros Municipais de Educação Infantil	Escolas Municipais*	Centros de Educação Infantil Filantrópicos	Escolas Particulares	Centro de Educação Infantil Federal	CME'is, Escolas Municipais, CEI Filantrópicos, Escolas Particulares e CEI Federal
2014	172	148	679	309	0	1308
2015	53	243	734	507	0	1537
2016	97	150	1.008	437	98	1.790
2017	79	152	1.027	438	98	1.794
2018	75	165	1.049	494	97	1.880
2019	116	292	1.019	498	100	2.025

Fonte: Elaborado por Freitas e Vieira com base no sítio do Laboratório de Dados Educacionais (2014-2019)

Observa-se no total, uma evolução no número de crianças matriculadas em creches nas diferentes dependências administrativas públicas e privadas.

No âmbito do privado, os centros de educação infantil filantrópicos sem fins lucrativos, no ano de 2018, concentrou o maior número de matrículas, e em 2014 o menor índice. Observa-se que esse montante evolui até 2018, e em 2019 nota-se uma queda. Nas escolas particulares com fins lucrativos a maior concentração de matrículas aconteceu em

2015, e a menor em 2014. No período de 2016 a 2019 notou-se um crescimento de matrículas ao comparar-se com o que se registrou em 2014.

Na esfera pública, as escolas municipais, em 2019, apresentaram o maior índice e o menor ocorreu em 2014. Observa-se uma evolução que se manteve no período de 2016 a 2019. Já nos CMEIs o menor índice ocorreu em 2015 e o maior em 2014. Esse número evoluiu em 2016, porém, nos dois anos seguintes ocorreu uma queda, mas voltou a crescer em 2019. O CEI Federal passou a declarar as matrículas a partir de 2016 e constatou-se um crescimento permanente que se estende até 2019.

Ao comparar a quantidade de matrículas do segmento creche do setor público com o privado, no período de 2014 a 2018, conforme Tabela 1, percebe-se que o maior índice concentrou-se no setor privado, sobretudo nos centros de educação infantil filantrópicos sem fins lucrativos, ao passo que o menor foi identificado no público, especialmente nos CMEIs. Em 2019, percebeu-se no segmento creche um movimento de queda nas matrículas nos centros de educação filantrópicos sem fins lucrativos e uma evolução no âmbito de todas as instituições que compõe o setor público.

Apresenta-se na Tabela 2 a quantidade de crianças matriculadas em pré-escola do setor público (CMEIs, escolas municipais, Centro de Educação Infantil Federal) e do privado (CEIs filantrópicos sem fins lucrativos e escolas particulares com fins lucrativos), no município.

Tabela 2 -Matriculas em pré-escola urbana, esfera pública e privada, Viçosa-MG, 2011 a 2019 (n° abs.)

Ano	Matrículas na Pré-Escola					Total
	Centros Municipais de Educação Infantil	Escolas Municipais	Centros de Educação Infantil Filantrópicos	Escolas Particulares	Centro de Educação Infantil Federal	CME'is, Escolas Municipais, CEI Filantrópicos, Escolas Particulares e CEI Federal
2014	373	340	298	323	0	1334
2015	56	660	344	453	0	1513
2016	283	693	58	436	53	1523
2017	238	858	60	468	77	1701
2018	258	849	42	486	75	1710
2019	219	780	75	485	74	1633

Fonte: Elaborado por Freitas e Vieira com base no sítio do Laboratório de Dados Educacionais (2014-2019)

De modo geral, observa-se, no total da Tabela 2, uma evolução no número de crianças matriculadas em pré-escolas, nas diferentes dependências administrativas públicas e privadas, porém com uma queda em 2019.

Na dimensão do privado, os CEIs filantrópicos sem fins lucrativos apresentaram o maior índice em 2015 e o menor em 2018. Observou-se uma queda de 2016 a 2018 e um avanço em 2019. Nas escolas particulares com fins lucrativos observou-se um crescimento ascendente que se manteve de 2014 a 2018, mas uma queda em 2019.

No público, os CMEIs, no ano de 2014, apresentaram o maior índice de matrículas e o menor ocorreu em 2015. De 2016 a 2019 teve um movimento de oscilações marcado por evoluções e quedas das matrículas. Nas escolas municipais o maior índice ocorreu em 2017, e o menor em 2014. De 2016 a 2018 observou-se um crescimento, mas uma queda de matrículas no exercício de 2019. O Centro de Educação Infantil Federal apresentou um movimento de ascensão nas matrículas, de 2016 a 2019.

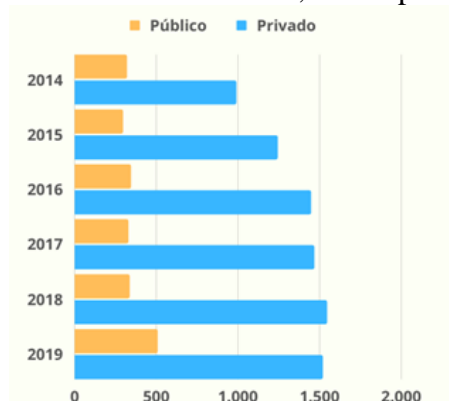
Ao comparar a quantidade de matrículas do segmento pré-escola entre as instituições que integram a dimensão do público e do privado, no período de 2014 a 2018, conforme Tabela 2, identifica-se a superioridade de matrículas no setor público, sobretudo, nas escolas municipais e a inferioridade no privado, especialmente, nos Centros de Educação Infantil filantrópicos sem fins lucrativos. Em 2019, ocorreu uma queda na pré-escola em todas as dependências no âmbito do público (CMEIs, escolas municipais e CEI federal) e uma ascensão da pré-escola no privado, sobretudo, nos centros filantrópicos sem fins lucrativos.

Em síntese, identificou-se, nas Tabelas 1 e 2 o movimento de evolução no total da quantidade de matrículas nas creches, do setor privado, e da pré-escola do público que evoluiu até 2018 e decresceu em 2019. Consequentemente em 2019 ocorre uma evolução na quantidade de matrículas em creches do setor público (Tabela 1), assim como na pré-escola do setor privado (Tabela 2), e uma queda nas creches do setor privado (Tabela 1), assim como as da pré-escola do setor público (Tabela 2). Esse movimento de queda das matrículas em creches no setor privado e de pré-escola no público, o qual foi identificado em 2019, é contrário ao ocorrido de 2014 a 2018, por isso, ele será examinado em outras pesquisas.

Neste estudo o foco é observar e analisar o movimento predominante da oferta da Educação Infantil na série histórica de 2014 a 2019. E os resultados revelam que

hegemonicamente nesse período houve uma evolução de matrículas no segmento creche liderado pelo setor privado, assim como na pré-escola pelo setor público. Para melhor visualizar esse crescimento nos dois setores, os dados são apresentados no formato de gráficos, a iniciar pelo segmento creche.

Gráfico 1- Matriculadas em creches urbanas, esfera pública e privada (nº abs.).

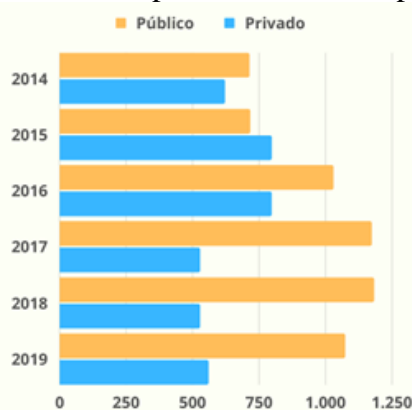


Fonte: Elaborado por Freitas e Vieira com base no sítio do Laboratório de Dados Educacionais (2014-2019)

O Gráfico 1 mostra que a esfera privada é o responsável pelo maior número de matrículas quando se compara com a pública. No ano de 2019, a esfera pública apresentou o maior índice de matrículas e os anos 2014 a 2018 apresentaram os menores números. No privado, a quantidade maior aconteceu em 2018 e 2019 e a menor em 2014, observou-se uma evolução ascendente no período de 2014 a 2019. O que confirma a evolução das matrículas do segmento creche no setor privado, conforme discutido.

A seguir, demonstra-se o segmento pré-escola na esfera pública e privada:

Gráfico 2. Matriculadas em pré-escolas, esfera pública e privada (nº abs.).



Fonte: Elaborado pelas autoras com base no sítio do Laboratório de Dados Educacionais (2014-2019)

O Gráfico 2 mostra que a esfera pública apresenta um número de matrículas maior do que a esfera. Em 2017 e 2018 a esfera pública apresentou o maior índice de matrículas, diferentemente dos anos de 2014 e 2015 que notificaram os menores números de matrículas. Notou-se um crescimento na série de 2014 a 2018 e uma queda em 2019. Na esfera privada, a quantidade maior aconteceu entre 2015 e 2016 e a menor de 2017 a 2019. Observou-se um movimento ascendente nos anos de 2014 a 2016 e uma queda de 2017 a 2019.

Os resultados confirmam a predominância da evolução das matrículas das creches no setor privado e as da pré-escolas no setor público, no recorte temporal deste estudo. O que resulta em dois movimentos de expansão da oferta da Educação Infantil no município, privado e público. Essa evolução das matrículas no setor privado para Adrião (2018) consiste em uma das formas da viabilização da privatização da educação.

A autora compreende que o movimento da privatização da educação pode acontecer a partir de três dimensões: da oferta educacional, da gestão da educação pública e do currículo. A primeira, “operacionaliza-se por meio de três formas: financiamento público, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de políticas ou programas de escolha parental” (ADRIÃO, 2018, p. 11). A evolução das matrículas das instituições privadas é uma estratégia para a viabilização da privatização da oferta da EI, como entende a autora.

Os dados corroboram os efeitos do Fundeb no município, haja vista que conforme Adrião e Domiciano (2011), o Fundeb potencializa o aumento de vagas privadas em organizações sem fins de lucro exatamente porque elas são contabilizadas para efeitos do recebimento desta receita, a partir desta lógica ocorre a privatização da oferta de vagas em creches, pois ela está relacionada aos subsídios públicos do Fundeb que são transferidos aos estabelecimentos privados sem fins lucrativos.

Segundo Adrião (2022, p. 267), a privatização da oferta educacional consiste no “movimento que tem direcionado a educação básica brasileira para o campo e sob o interesse do setor privado, em especial do corporativo ou de segmentos a este associado”. Especificamente a autora se refere às corporações, ao terceiro setor, às famílias, dentre outros. Para ela esse fenômeno se materializa a partir de estratégias de privatização que “mantém o subsídio público à educação básica, mas transfere parcelas cada vez maior

desse mesmos fundos para um multifacetado setor privado” (Ibid, p.71), desse modo, os recursos públicos destinados à educação básica são transferidos ao setor privado, consolidando a privatização da oferta da EI. Essa literatura permite afirmar que tanto o Fundeb como os marcos regulatórios nacionais e municipais regularizam e legalizam o aprofundamento da privatização da oferta da creche no município de Viçosa-MG.

CONCLUSÃO

Como discutido, os dados apresentados confirmam que o Fundeb afetou de modo expressivo a evolução das matrículas das creches predominantemente no setor privado e as da pré-escolas no setor público. Além disso, revelam, de um lado, a evolução das matrículas das crianças de zero a três anos de idade (creche) no setor privado, resultado da regulamentação do Fundeb e dos marcos regulatórios nacionais e municipais; e de outro, as da pré-escola pela esfera pública justificada também pela EC Nº 59 DE 2009. A opção do município para a oferta da EI, acontece pela coexistência da esfera privada e pública.

Este estudo não nega a importância das instituições privadas comprometidas com a qualidade da EI e tampouco as desmerecem como entidades que prestam serviços à sociedade. No entanto, chama-se atenção para o expressivo crescimento das matrículas, sobretudo, nas creches revelou a face da privatização da oferta da EI, no município, como entende Adrião (2018; 2022). O que indica, que a oferta da EI tem ampliado no município, no período investigado (2014-2019), ao mesmo tempo que indica a necessidade em acompanhar essa expansão, pois ela sinaliza a tendência do Estado em desregular o seu dever em ofertar a Educação Infantil. As consequências dessa tendência são preocupantes à construção de uma EI pública, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade para todas as crianças, haja vista que, contraditoriamente, na contemporaneidade, ela é ameaçada no próprio território público.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, p.8-28, jan./abr.2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em:08.06.2023

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília, ANPAE, 2022. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corr.pdf Acesso em:08.06.2023.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cássia Alessandra. Atendimento à educação infantil em São Paulo: abordando o subsídio público ao setor privado. In. **o financiamento da educação básica e os programas de transferências voluntárias**. SILVA, Flávio Caetano da. [et al], São Paulo: Xamã, 2011, p.19-36.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da EI em seis capitais paulistas. **Cadernos de Pesquisa**, v.;41, n.142, Jan/abr.2011, p.116-141. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sVgPZ3Rhtj4SKZqjzwwjSbjn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08.06.2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.59 de 11/11/2009**. Amplia a obrigatoriedade escolar e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 20 de junho de 2007.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 2 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei n° 13.019, de 31 de julho de 2014**. Marco regulatório das organizações da sociedade civil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, jul. 2014.

BRASIL. **Lei n° 13.204, de 14 de dez. de 2015**. Altera a lei n° 13.019, de 31 de julho de 2014. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 dez. 2015.

CORREA, B.C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, n° 9. Jan./Jun. de 2011, p. 20–29. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/25172>. Acesso em: 08/06/2023.

MONTANO, Monique Rabin; PERONI, Vera Maria; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. O processo de privatização da Educação Infantil no âmbito do Fundeb. FINEDUCA – **Revista de Financiamento da Educação**, v.11, n. 28, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br//fineduca/article/view/113825>. Acesso em: 08/06/2023.

NASCIMENTO, Maria Letícia; CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita. As políticas de gestão da educação Infantil. In.: Dossiê Educação Infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n.9, jul./dez.2011, p. 201-214. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/6>. Acesso em: 08/06/2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CORREA, Bianca Cristina. Educação Infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb?. FINEDUCA - **Revista de Financiamento da Educação**, v.10, n.24, 2020, p.1-26. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br//fineduca/article/view/104023>. Acesso em: 08/06/2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB**. Apresentado no I Encontro Educação para uma outra São Paulo, 30/11/2007. Disponível em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2.pdf>. Acesso em: 08/06/2023

SENA, Paulo. A legislação do Fundeb. **Caderno de Pesquisa** [online], 2008, v. 38, n. 134, p.319-340. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08/06/2023.

VIÇOSA. **Decreto n. 5075, de 24 de maio de 2017**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública direta, autárquica e Fundacional do Município de Viçosa, as sociedades de economia mista municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil. Secretaria Municipal de Educação. Viçosa-MG.2017.

AS PARCERIAS DA FILANTROPIA DE RISCO NA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA POSIÇÃO PREVILEGIADA POR MEIO DO INSTITUTO ARTICULE

Maria Aparecida Silva de Menezes
UFBA - cidatceba@gmail.com

INTRODUÇÃO

Inscrita na Constituição, a educação adquire status de direito fundamental, numa evolução histórica dos direitos humanos de primeira geração – de natureza individualista, para o conjunto dos direitos de segunda geração, que engloba os direitos econômicos, sociais e culturais.

Contudo, esse direito humano tem sido fortemente afetado pelo cenário de mundialização financeira (CHESNAIS, 2005; BASTOS, 2013, DOWBOR, 2020), vinculada a desregulamentação, a descompartmentalização e a desintermediação (CHESNAIS, 2005), sustentada ideológica e politicamente pelo neoliberalismo. Nesse cenário, a educação deixa de ser um direito humano e passa a ser:

[...] um negócio altamente lucrativo, propiciando a formação e o crescimento de grandes aglomerados que exercem o controle da oferta educacional e de uma série de produtos e serviços que constituem os empreendimentos e movimentam negócios vultosos nas bolsas de valores em todo o mundo. (COLARES, 2020, p. 280).

Este ambiente exige um olhar atento para as “parcerias”, materializadas por meio de pactos ou compromissos estabelecidos entre organizações públicas e organizações privadas, uma vez que pesquisadores, conforme veremos adiante, têm identificado o uso dessas “parcerias” como oportunidades de posicionamentos privilegiados para filantropos de risco.

A filantropia de risco está intimamente ligada a mundialização financeira e ambas ao neoliberalismo, construção teórica e política que ataca qualquer limitação aos mecanismos de mercado e denuncia o Estado intervencionista e de bem-estar “como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 9).

De acordo com Zuboff (2019, p. 56), os neoliberais insistiram em um “capitalismo reduzido ao núcleo puro, desimpedido por qualquer outra força e impenetrável a qualquer autoridade externa”, com as corporações isentas de princípios pró-sociais e foco no “movimento de valor para o acionista”.

Alimentada pela construção teórica e política do neoliberalismo, surge a mundialização financeira (CHESNAIS, 2005; BASTOS, 2013) que, impulsionada pelas tecnologias da informação e da comunicação e o “movimento de valor para o acionista”, também fez surgir a “financeirização como o modo atual de funcionamento do capitalismo global” (BASTOS, 2013, p.1). A principal característica da financeirização é a “lógica da especulação, ou seja, por decisões de compra (venda) de ativos comandadas pela expectativa de revenda (recompra) com lucros em mercados secundários” (BASTOS, 2013, p. 1).

Com a financeirização, conforme lição de Dowbor (2020, 51), as corporações passaram a se organizar por “atividades cruzadas com inúmeras companhias” e por acionistas que investem nas empresas apenas para extração de dividendos. A lógica especulativa da financeirização também tem impactado os quatro motores da economia, formado pelo mercado externo, a demanda das famílias, o investimento e a produção empresariais e o investimento em infraestrutura e nas políticas sociais pelo governo (DOWBOR, 2020).

Bastos (2013, p. 4), fazendo distinção entre o “processo de centralização de capital [...] sob comando do capital fictício” e o “processo de centralização de capitais [...] com o fim de financiar empreendimentos de escala superior”, traz uma citação de Marx (1893, p. 315-316), onde o autor expõe que as sociedades por ações, na aparência, refletem uma contradição do capitalismo, pois transforma o capital privado em capital social, porém, na essência, não passa de um embuste, a partir da criação de uma nova espécie de parasita denominada de sociedades por ações [as corporações].

Chesnais (2005, p. 52) aponta que a financierização “tem efeitos políticos importantes em termo de concentração de poder, no plano nacional e internacional”. Na mesma linha Dowbor (2020, p. 51), citando Octavio Ianni, afirma que “A política mudou de lugar”. E com essa mudança o uso do fundo público passa a ser estratégico para as corporações, uma vez que esse fundo abrange toda ação do Estado que mobiliza recurso para intervenção na economia, seja por meio do orçamento público, das atividades das empresas estatais, da política cambial e monetária exercida pelo Banco Central (SALVADOR, 2010).

A Educação, como importante mobilizador de fundo público, tem sido afetada pela expansão do capitalismo financeirizado, mediante a privatização das dimensões da gestão, da oferta e do currículo para filantropos de risco (ADRIÃO, 2018), que afirmam fazer “parcerias”, com o Estado, visando a melhoria da educação. Contudo, essas “parcerias” estão “fortemente associad[as] à globalização econômica neoliberal”, impondo “sério risco de amplificar as hierarquias de poder e de minar a educação como bem público e direito humano” (KNUTSSON, LINDBERG, 2019, p. 436).

Embora o termo filantropia, conforme Cegalla (1996, p. 132) corresponda a “amor à humanidade, humanitarismo, caridade”, a filantropia de risco se refere a investimentos sociais realizados por capitalistas bilionários, dentro da lógica da financierização, que precisam gerar valor ao investidor acionista. (ADRIÃO, CROSO, MARIN, 2022; SILVA, OLIVEIRA, 2021).

Essa filantropia de risco ou *Venture philanthropy* (ROBERTSON, VERGER, 2012, apud ADRIÃO, 2017, p. 9), também denominada de filantrocapitalismo (BISHOP, GREEN, 2008, apud ADRIÃO, 2017, p. 9; ADRIÃO, CROSO, MARIN, 2022, p. 4; SILVA, OLIVEIRA, 2021) têm anuência de organismos multilaterais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (ADRIÃO, 2017) e o Banco Mundial (SILVA, OLIVEIRA, 2021). Da análise do documento *VENTURE PHILANTHROPY IN DEVELOPMENT*, Adrião, Croso e Marin (2022, p. 5) verificaram que para a OCDE o valor gerado ao investidor:

[...] sempre pode ser mensurado pelo retorno financeiro ao doador, pela valorização da marca no mercado ou pela indução de políticas ou programas governamentais associados à compra de bens ou serviços desenvolvidos ou disponibilizados por filantropos ou organizações associadas a eles.

Silva e Oliveira (2021, p. 3), citando as pesquisas realizadas por Knutsson e Lindberg (2019) e por Menashy (2016; 2019), afirmam que os capitalistas buscam “parcerias” com os Estados, visando promover suas agendas lucrativas e “solidificar a relação com atores que tenham a capacidade de implementar as suas iniciativas”. As “parcerias” são formadas por

[...] atores privados transnacionais, organizações de investigação e *policy entrepreneurs* que constroem, criam e implementam políticas educacionais no âmbito das fronteiras nacionais, influenciando a forma como certas políticas e/ou reformas educacionais são selecionadas, implementadas e avaliadas. (SILVA, OLIVEIRA, 2021, p. 3)

Diante do atual capitalismo financeirizado, assentado na racionalidade neoliberal, Estados têm incorpora o “parceiro” privado como um ator privilegiado, seja na condução da elaboração das políticas públicas, bem como na sua execução e controle, “dado o pressuposto de que a ação estatal ou governamental é insuficiente e, por vezes, refratária para apreciar e atender as demandas sociais” (ADRIÃO, DOMICIANO, 2018, p. 2).

No Brasil, a complexa correlação de forças internas, internacionais e sua posição geopolítica tem favorecido as atividades da filantropia de risco no país. Estudos de Adrião (2017, p. 10-11) apontam para o crescimento da filantropia de risco no Brasil, ilustrado por intermédio do mapa de rede da articulação dos filantropos, “construída com base nas indicações pelas próprias instituições, de seus mais fortes ou constantes aliados”:

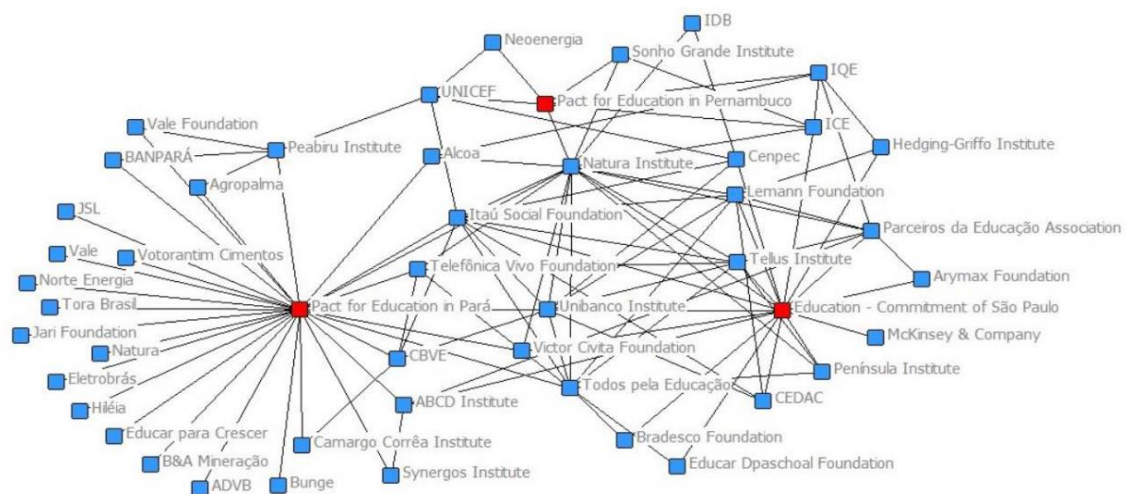
A dinâmica com a formulação de “Pactos” ou “Compromissos” é criar

redes de relações entre políticos, servidores públicos e empresários numa espécie de “porta giratória” que possibilita uma movimentação de mão dupla entre Estado e setor privado, dando lugar ao intercâmbio de posições vantajosas de indivíduos e interesses. (CROSO, MAGALHÃES, 2016, apud ADRIÃO, CROSO, MARIN, 2022, p. 2)

Adrião, Croso e Marin (2022), investigando a privatização da educação brasileira por meio dos “Pactos” ou “Compromissos”, analisaram os acordos com essa natureza dos estados de São Paulo (Educação – Compromisso de São Paulo), Pará (Pacto pela Educação do Pará) e Pernambuco (Pacto pela Educação” de Pernambuco). Nesse estudo, as autoras identificaram a rede de relações envolvendo os “parceiros” privados explicitada na Figura 2.

Dessa complexa rede de relações dos filantropos de risco destacam-se o Instituto Natura, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann, o Todos pela Educação, a Associação Parceiros da Educação e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, cuja posição privilegiada tem permitido a atuação desses organismos na elaboração, execução e avaliação da política educacional brasileira (ADRIÃO, CROSO, MARIN, 2022).

Figura 2 – Mapa da rede de relações dos filantropos de risco nos “Pactos” ou “Compromissos” de São Paulo, Pará e Pernambuco



Fonte: Adrião, Croso e Marin (2022, p. 14).

Os “Pactos” ou “Compromissos” pela educação possibilitam retornos para os acionistas das corporações, mediante a valorização de marcas, venda de bens ou serviços ou, ainda, o reforço da posição ideológica.

Considerando esse contexto, identificamos que em 21/11/2021 foi assinado o *Pacto Nacional pela Educação* entre representações de órgãos públicos e o Instituto Articule, associação privada, apoiada financeiramente pelo Itaú Social e a Fundação Lemann. Nesse sentido, a questão orientadora desta pesquisa foi: Qual o papel do Instituto Articule, como braço da filantropia de risco, no *Pacto Nacional pela Educação*?

Nosso objetivo foi investigar o papel do Instituto Articule, nessa “parceria” denominada *Pacto Nacional pela Educação*, considerando seus financiadores, com destaque para a Fundação Lemann, uma vez que o Itaú Social, também financiador do Articule, é coinvestidor dessa Fundação (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023).

METODOLOGIA

Utilizamos a análise bibliográfica de publicações em torno do fenômeno da financeirização e da privatização da educação, submetendo os textos a leituras reflexiva (ou crítica) e interpretativa, conforme as orientações de Lima e Miotto (2007). Com amparo dessas leituras e observando as lições de Cellard (2008), fizemos análise documental no *Comprovante de Inscrição e de Situação Cadastral* do Instituto Articule, no *Pacto Nacional pela Educação*, nas Manifestações e Ofícios emitidos pelo Gaepe Brasil, na matéria da Folha de São Paulo, intitulado *Como concretizar o direito à creche no Brasil* e no *Relatório Anual da Fundação Lemann 2022*. Além disso, coletamos informações no *site* do Instituto Articule.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a *Comprovante de Inscrição e de Situação Cadastral*, emitido pela Receita Federal do Brasil, o Instituto Articule foi constituído em 11/12/2017, com

natureza jurídica de associação privada e Código da Natureza Jurídica 399-9. Para a Comissão Nacional de Classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Código 399-9 compreende, entre outras naturezas, as “associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos”, as associações profissionais ou de classe; as organizações não-governamentais; os fundos garantidores de créditos; os consórcios públicos de direito privado; e as organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip).

Em sua página na internet, o Instituto Articule informava ter “uma atuação focada na promoção do diálogo e cooperação entre atores envolvidos na elaboração, implementação e fiscalização das políticas públicas” e sua função seria desenhar “soluções para contribuir para a melhor eficiência da gestão pública, fomentando ambientes de maior segurança jurídica e qualificação da decisão dos gestores”. Para exercer suas atividades conta com o apoio financeiro do Itaú Social e Fundação Lemann e apoio técnico do Todos pela Educação, do Conselho Regional de Administração de São Paulo, da Associação Brasileira de Jurimetria, da Legal Leads, da Ceo Consultoria Empresarial e da Hesketh Advogados, conforme ilustra a Figura 3:

Figura 3 – Organizações que apoiam as ações do Instituto Articule - 2023



Fonte: Reprodução de imagem disponível em <https://articule.org.br/apoiadores/>. Acesso em 30 maio. 2023.

O Itaú Social e a Fundação Lemann, apoiadores financeiros do Instituto Articule, são identificados por pesquisadores como filantropos de risco (ADRIÃO, DOMICIANO, 2018; ADRIÃO, CROSO, MARIN, 2022), já o Todos pela Educação como uma rede integrada, em sua maioria, por organizações financeiras e filantrópicas (ADRIÃO, CROSO, MARIN, 2022; MARTINS, KRAWCZYK, 2018). Isso significa que o Instituto Articule se constitui em mais estratégia dessas organizações para manter posição privilegiada de incidência sobre a política educacional, na linha apontada por Adrião e Domiciano (2018), Adrião, Croso e Marin (2022) e Martins e Krawczyk (2018).

Tal posição privilegiada está materializada por meio do *Pacto Nacional pela Educação*, celebrado com a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), o Conselho Nacional das Defensoras Públicas e Defensores Públicos Gerais (Condege), o Conselho Nacional de Presidentes dos Tribunais de Contas (CNPTC), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede), o Instituto Rui Barbosa (IRB), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Instituto Articule, assinado em 12/11/2021. Aderiram, posteriormente, ao Pacto a Associação Nacional do Ministério Público de Contas (26/11/2021), Conselho Nacional de Procuradores-Gerais de Contas (22/02/2022), o Conselho Nacional do Ministério Público (22/02/2022) e o Conselho Nacional de Justiça (28/03/2022).

De acordo com o documento *Pacto Nacional pela Educação*, o instrumento estabelece a participação dos pactuantes no Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil (Gaepe Brasil), antes denominado Gabinete de Articulação para Enfrentamento da Pandemia na Educação no Brasil. Ainda de acordo com o documento, a coordenação do Gaepe Brasil compete à Atricon, ao IRB e ao Instituto Articule, cabendo a este último a mediação das reuniões.

Conforme página na internet mantida pelo Gaepe Brasil, até 05/06/2023, foram emitidas 13 manifestações e sete ofícios, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1 Manifestações e Ofícios emitidos pelo Gaepe Brasil

IDENTIFICAÇÃO	A QUEM FOI DIRIGIDA	EMENTA/ASSUNTO
Manifestação Gaepe Brasil nº 01/2021	Ministério das Comunicações, Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e Tribunal de Contas da União (TCU).	Reavaliar a licitação do 5G, visando incluir oferta de internet de alta velocidade às escolas públicas.
Manifestação Gaepe Brasil nº 02/2021	Não identificado.	Retorno urgente das aulas presenciais, gradualmente e com segurança.
Manifestação Gaepe Brasil nº 03/2021	Não identificado.	Antecipação da segunda dose da vacina para os professores e demais profissionais da Educação.
Manifestação Gaepe Brasil nº 04/2021	Estados e Municípios.	Implementação da busca ativa em seus territórios.
Manifestação Gaepe Brasil nº 05/2021	Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação.	Medidas de superação dos efeitos negativos da pandemia, por meio de avaliação diagnóstica e a recuperação de aprendizagem.
Manifestação Gaepe Brasil nº 06/2021	Gestores públicos, instituições de ensino, Conselhos de Educação e as Câmaras Municipais.	Instalação do Medidor Educação Conectada, para diagnóstico de conectividade das escolas.
Manifestação Gaepe Brasil nº 07/2021	Tribunais de Contas	Recomendação acerca do Novo Fundeb.
Manifestação Gaepe Brasil nº 01/2022	Gestores escolares da educação básica.	Necessidade de manutenção do planejamento de retorno as atividades escolares presenciais.
Manifestação Gaepe Brasil nº 02/2022	Ministério da Saúde.	Disponibilização, pelo Governo Federal, de “testes rápidos antígeno Covid-19” às redes escolares.
Manifestação Gaepe Brasil nº 03/2022	Supremo Tribunal Federal.	Dilação do prazo para execução, pelos Estados e Distrito Federal, dos recursos referentes à Lei 14.172/2021, que dispõe sobre acesso à internet.
Manifestação Gaepe Brasil nº 04/2022	Gestores educacionais.	Necessidade de construção de programa de recuperação e recomposição da aprendizagem.
Manifestação Gaepe Brasil nº 05/2022	Deputadas, Deputados, Senadoras e Senadoras.	Compensação aos Estados pelas perdas arrecadatórias com o ICMS.
Manifestação Gaepe Brasil nº 06/2022	Gestores educacionais.	Necessidade de interpretar com cautela os resultados do Saeb 2021 e do Ideb 2021.
Ofício nº 22/2022 Gaepe-Brasil	Procurador-Geral da República.	Apresentar o Gaepe Brasil e reportar que São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais não cumpriram a condicionalidade do VAAR.
Ofício nº 23/2022 Gaepe-Brasil	São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais	Alerta para o descumprimento da condicionalidade para o recebimento da complementação VAAR.
Ofício 27/2022 Gaepe-Brasil	Coordenador do núcleo de educação da equipe de transição do governo federal.	Apresentar as contribuições do Gaepe Brasil aos debates sobre as políticas educacionais e sugerir medidas estruturantes.

Ofício Gaepe Brasil 04/2023	Ministro da Educação e Presidência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),	Requer esclarecimento quanto aos parâmetros de prazos para o reajuste dos repasses destinados ao programa nacional de alimentação escolar.
Ofício Gaepe Brasil 11/2023	Ministro da Educação, Presidente do FNDE e o Secretário de Articulação com os Sistemas de Ensino do MEC (SASE/MEC)	Manifestar o entendimento do Gaepe Brasil quanto à importância do reajuste dos valores <i>per capita</i> , da merenda escolar.
Ofício Gaepe Brasil n. 19/2023	Presidente do FNDE.	Consulta sobre o uso dos recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino para contratação de segurança privada, estrutura de defesa militar e custeio de outros itens.
Ofício Gaepe Brasil n. 20/2023	Secretário-Executivo do Ministério da Justiça e Segurança Pública.	Apresentar o Gaepe Brasil e convidar para uma reunião, juntamente com representantes do MEC e o FNDE, visando conhecer: a) a intenção de utilizar recursos do Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP), ou de outra fonte, para custeio da segurança nas escolas; b) em tendo previsão de utilização dos recursos com essa finalidade, esclarecer como seria operacionalizado; e c) a possibilidade de integração tecnológica das redes escolares com o sistema de segurança.

Fonte: MENEZES, a partir de informações presentes nas manifestações e ofícios do Gaepe Brasil. Disponível em: <https://gaepebrasil.com.br/manifestacoes/>. Acesso em 05 jun. 2023.

As informações expostas no Quadro 1 revelam que o Gaepe Brasil realiza reuniões não só com os pactuantes, mas também com Ministros de Estado e Presidente do FNDE. Também é possível constatar que são dirigidas “Manifestações” e “Ofícios” a diversas autoridades públicas, com questões, apontamentos e recomendações.

Nos Pactos estudados por Adrião, Croso e Marin (2022, p. 3), a filantropia de risco alcançou “legitimidade institucional e uma posição privilegiada [...] como coparticipantes no planejamento e na gestão da política educacional”. Já no *Pacto Nacional pela Educação*, em função da sua composição e das ações materializadas por meio de “Manifestações” e “Ofícios”, a posição privilegiada incide na instância do controle.

Essa posição privilegiada também está presente nos Gaepes em Rondônia, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Arquipélago do Marajó/Pará e Mogi das Cruzes/SP, onde são mantidas reuniões periódicas, conforme informações extraídas da página

mantida na *internet* pelo Instituto Articule. Também nessa página o Instituto Articule afirma que os

Gaepes geraram resultados concretos em temas como volta às aulas presenciais, busca ativa escolar, recomposição da aprendizagem e conectividade na Educação, além de assuntos da agenda estruturante da Educação, como ampliação do acesso à Educação Infantil, alfabetização na idade certa e financiamento. (ARTICULE, 2023)

Em 18/05/2023, a Presidente-Executiva do Instituto Articule publicou matéria na Folha de São Paulo intitulado *Como concretizar o direito à creche no Brasil*, onde afirma, sem qualquer fonte estatística que demonstre esses resultados, que o Gaepe de Rondônia “resultou na criação de mais de 5.000 vagas desde 2021” e que “houve avanços concretos na organização e transparência da fila de espera e na definição de critérios de priorização de vagas para as crianças que mais precisam na maioria dos 52 municípios” (GOTTI, 2023, p. A3).

Os resultados proclamados pela Presidente Executiva do Instituto Articule precisam ser melhor investigado e compreendido, diante da constatação por pesquisadores do uso de narrativas por “parceiros”, afirmando que suas atuações são baseadas em evidências, muitas delas materializadas “em investigação superficial, ou com resultados contestados, ou parciais, ou de um único caso e/ou apenas com um enquadramento ideológico (PARREIRA DO AMARAL; STEINER-KHAMSI; THOMPSON, 2019 apud SILVA, OLIVEIRA, 2021, p. 5).

Acerca dos financiadores do Instituto Articule, é importante ressaltar que o Itaú Social compõe o grupo de coinvestidor da Fundação Lemann, conforme expõe o *Relatório Anual da Fundação Lemann 2022*, fazendo parte do *Ecossistema de impacto* formado por “Organizações associadas, Coinvestidores, Parceiros, Universidades e Rede de Líderes Fundação Lemann” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023). No referido Relatório Anual, a Fundação comunica que sua ação ocorre a partir do “Apoio direto a organizações, governos e lideranças que transformam a realidade na ponta”, por meio da *Mobilização e Articulação*, etapa realizada “[...] com foco em políticas indutoras, a partir da mobilização das esferas municipal, estadual e federal” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023).

Com franqueza desconcertante, o *Relatório Anual da Fundação Lemann 2022* (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023) também demonstra as articulações desse filantropo de risco que possibilita expandir seus negócios, corroborando com a construção exposta no mapa de rede apresentado na Figura 1.

CONCLUSÃO

A crise inerente ao sistema capitalista (BEHRING, 2021) encontrou como solução a racionalidade neoliberal, que busca a expansão do capital sem qualquer limite externo ou valor pró-social (ANDERSON, 1995; CHESNAIS, 2005; BASTOS, 2013; ZUBOFF, 2019). Nesse ambiente, bilionários de todo o mundo tem se organizado em corporações filantrópicas de risco, visando estabelecer “parcerias” com Estados, de modo a obter vantagens para seus negócios (ADRIÃO, CROSO, MARIN, 2022; SILVA, OLIVEIRA, 2021).

Iniciativas estimuladas por organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, as “parcerias” têm colocado as corporações filantrópicas de risco em posição privilegiadas de interlocução com planejadores e executores da política pública educacional (ADRIÃO, 2017; SILVA, OLIVEIRA, 2021; ADRIÃO, CROSO, MARIN, 2022). Nesse sentido, a posição privilegiada de interlocução com importantes agentes políticos possibilita remodelar “a estrutura regulatória do Estado” (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1150), privatizando até mesmo as estruturas político-administrativa onde esses agentes exercem suas atividades.

Contudo, no presente estudo verificamos que o Instituto Articule posiciona seus apoiadores na instância do controle externo, avançando sobre organizações públicas responsáveis por verificar a legitimidade dos gastos públicos. A mediação pelo Instituto Articule das ações do Gaepe Brasil, constituído pelo *Pacto Nacional pela Educação*, é mais um elemento característico da concentração de poder observada por Chesnais (2005) e da mudança de lugar da política alertada por Dowbor (2020).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **A privatização da educação básica no Brasil**: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319376858_A_privatizacao_da_educacao_basica_no_Brasil_consideracoes_sobre_a_incidencia_de_corporacoes_na_gestao_da_educacao_publica. Acesso em: 27 maio 2023.

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil**: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

ADRIÃO, T., ARAUJO, F. **Privatização da educação no contexto de financeirização da economia**: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. Jornal de Políticas Educacionais. V. 17, e86124. Janeiro de 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86124>. Acesso em: 27 maio 2023.

ADRIÃO, Theresa; CROSO, Camilla; MARIN, Thais. **Como os filantropistas influenciam as decisões sobre a educação pública no Brasil**: os “Pactos” dos estados de São Paulo, Pará e Pernambuco. Currículo sem Fronteiras, v. 22: e1875, 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/adriao-croso-marin.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. **A Educação Pública e as Corporações**: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084>. Acesso em: 25 maio 2023.

ARTICULE. Instituto Articule. **Cinco anos do Articule: da idealização à realização**. Disponível em: <https://articule.org.br/5-anos-do-articule/>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Financeirização, crise, educação**: considerações preliminares. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 217, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundo Público, Valor e Política Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário de dificuldades da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

CHENAIS, F. O capital portador de Juros: acumulação; internacionalização, efeitos políticos e económicos. *In*: CHENAIS, F. (org). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo, Boitempo, 2005.

COLARES, A. A. Empresariamento da educação. In: LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.17-33, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MBjSzsT8hKZvP3VN3hHFvtn/?lang=pt&format=pdf#:~:text=A%20presen%C3%A7a%20da%20privatiza%C3%A7%C3%A3o%20end%C3%B3gena,e%20a%20perda%20de%20recursos>. Acesso em: 29 maio 2023.

DOWBOR. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. Edições Secs. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2020/05/Dowbor-O-capitalismo-se-desloca-Edicoes-SescSP-2020.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual da Fundação Lemann 2022**. 2023. Disponível em: <https://relatorioanual2022.fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 27 maio 2023.

GAEPE BRASIL. **Gaepe-Brasil** – Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil. <https://gaepebrasil.com.br/>. Disponível em: Acesso em: 27 maio 2023.

GAEPE BRASIL. **Pacto Nacional pela Educação**. 2021. Disponível em: <https://gaepebrasil.com.br/wp-content/uploads/2021/11/Pacto-Nacional-pela-Educac%CC%A7a%CC%83o-Gaepe-Brasil.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

GOTTI, Alessandra. **Como concretizar o direito à creche no Brasil?**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 maio 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/05/como-concretizar-o-direito-a-creche-no-brasil.shtml>. Acesso em: 06 de jun. 2023.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. **Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’**. Revista Portuguesa de Educação, 31(1), p. 4–20. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 07 jun. 2023.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação**. Educ. Soc. Campinas, v. 3, n. 121, p. 1123-1156, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/?lang=pt>. Acesso em 27 maio 2023.

SALVADOR, Evilasio da Silva. **Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/JjjhnQzh9FGx9q3t7WsT35g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SILVA, Rui da; OLIVEIRA, Joana. **A Parceria Global pela Educação e o Financiamento da Educação: países, atores e contribuições**. FINEDUCA – Revista de

Financiamento da Educação, v. 11, n. 36, 2021. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/113005/64909>. Acesso em 27 maio 2023.

ZUBOFF, J. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro, Editora Intrínseca Ltda, 2021.

BALANÇO DAS MATRÍCULAS PÚBLICAS E PRIVADAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS PAULISTAS

Danilo Kanno
Unicamp - danilokanno7@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é decorrente dos resultados parciais da dissertação de mestrado do autor, desenvolvida no PPGE da Unicamp, e tem por objetivo identificar e analisar as matrículas em creches e pré-escolas nos municípios paulistas pequenos (com mais de 10 mil até 50 mil habitantes) no período de 2006 a 2020. Tal objetivo se constituiu a partir da observação na literatura que a política de fundos, implementada por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), teve significativo impacto na organização da educação municipal (PINTO, 2007, 2014; ARAÚJO, 2012; FARENZENA, 2020) bem como a alteração constitucional ocorrida por meio da Emenda Constituição 59 de novembro de 2009 que incluiu a pré-escola (para crianças de quatro a cinco anos de idade) em sua etapa obrigatória na alteração do parágrafo VII do Art. 208.

Tem-se, pois, como hipótese que a partir da expansão da etapa obrigatória, incluindo a pré-escola, os municípios com menor aporte financeiro – em especial os com menor quantidade de contribuintes e por isso a escolha dos pequenos para análise – buscaram alternativas menos onerosas como a expansão de suas redes municipais por meio de convênios com instituições privadas para oferta de vagas gratuitas às famílias dos estudantes.

A privatização da oferta educativa, conforme o estudo de Adrião (2018), tem sido tema de pesquisas (CUNHA, 1986; CURY, 2002, 2017) tendo em vista que intensifica desigualdades educacionais e infringe diretamente a disponibilidade de vagas educacionais que, conforme Tomasevski (2004), compõe um dos quatro pilares do

direito humano à educação juntamente com a acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade.

Em sua discussão, Adrião (2018) revela que a presença de atores privados na educação brasileira se manifesta em três dimensões: currículo, gestão e oferta. Neste trabalho, observou-se a dimensão da oferta que segundo a autora, operacionaliza-se por meio do financiamento público à oferta privada, aumento de matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de políticas de escolha parental. A primeira forma se dá por meio de contratos, convênios, termos de parceria e cooperação em que há subsídios públicos a organizações privadas; já a segunda forma se manifesta à medida que o investimento estatal é insuficiente para prover educação pública de qualidade à todas e todos; por fim, as políticas de escolha parental são ações que contam com subsídio público para a concessão de bolsas de estudo ou *vouchers* para a frequência gratuita de estudantes a escolas privadas. Neste trabalho entende-se que a oferta educacional por provedor privado é uma das formas de privatização da educação (ADRIÃO, 2022).

Borghi *et al.* (2014) chamam atenção para as diversificadas formas de repasse de subsídios públicos para a educação privada. Dentre as formas encontradas, destacam-se o repasse *per capita*, valor repassado por aluno matriculado na instituição; valor fixo, em que são feitos repasses de valores fechados para instituição em determinado períodos (mensal ou anualmente) não unicamente relacionado ao número de estudantes matriculados; o custeio de itens de manutenção de escola, como a cessão de prédios, funcionários; e o pagamento de merenda, salário dos professores, transporte, capacitações, entre outros.

A literatura nos permite perceber que a presença de matrículas privadas cresceu consideravelmente no país nas últimas décadas, sobretudo na educação infantil (BASSI, 2016; FRANCO *et al.*, 2019). Estudos (CECCON, DRABACH, 2018; FRANCO *et al.*, 2019) mostram que uma forma comum em que a privatização da oferta ocorre nessa etapa é por meio dos convênios firmados entre as prefeituras e instituições privadas sem ou com fins lucrativos.

Neste trabalho foram analisadas as matrículas públicas, privadas e conveniadas nos municípios pequenos das 11 regiões intermediárias de São Paulo (Marília, Araçatuba, Bauru, São José do Rio Preto, Araraquara, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Sorocaba, São José dos Campos, Campinas e São Paulo) ao longo do período de vigência do Fundeb

(2007-2020) levando em consideração marcos legais relevantes à educação infantil, como a obrigatoriedade da pré-escola (Emenda Constitucional Nº 59 de 2009) completa implementação do Fundeb (a partir de 2010) e a alteração legal da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) ocorrida em dezembro de 2019.

METODOLOGIA

Por meio acesso aos resultados parciais do censo demográfico de 2022 foi realizada a classificação dos municípios paulistas de acordo com a quantidade de habitantes visto que os recursos arrecadados pelas receitas de impostos – que em parte são destinadas a gastos com educação – depende diretamente da quantidade de contribuintes. Assim, seguindo a metodologia de Adrião coord. (2007), os municípios foram classificados por porte populacional em muito pequenos (até 10 mil habitantes), pequenos (até 50 mil habitantes), médios (até 100 mil habitantes), grandes (até 500 mil habitantes) e metropolitanos (mais de 500 mil habitantes).

Além disso, foram levantados dados de matrículas em educação infantil (creche e pré-escola) dos municípios pequenos ano a ano (de 2007 a 2020) por meio das sinopses estatísticas da educação básica publicadas pelo Inep. As matrículas públicas consideradas foram apenas as municipais, visto que as matrículas em creche e pré-escola federais e estaduais não chegam a representar 0,1% das matrículas do estado. Já as matrículas em instituições privadas foram coletadas via sinopses estatísticas da educação básica e pelo Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da UFPR que publica os dados de matrículas em instituições privadas conveniadas com o poder público. Ressalta-se que os dados de matrícula conveniada não estavam disponíveis para anos anteriores a 2008.

Foram realizadas taxas de crescimento de matrículas para captar a variação das matrículas por dependência administrativa em percentuais da forma que segue:

$$M=MMi =(Mf-Mi)Mi$$

Em que:

- Mf é a matrícula final do período analisado;
- Mi é a matrícula inicial do período analisado.

A variação bruta ($M=M_f-M_i$) é dividida pela matrícula inicial (M_i) a fim de padronizar o cálculo para uma porcentagem e ser viável estabelecer comparações entre as tendências identificadas no conjunto dos municípios.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da atualização do porte dos municípios de acordo com os dados do censo demográfico de 2022 foi possível compreender melhor sua distribuição no território, bem como escolher qual seria a melhor categoria para adensar o estudo. A Tabela 1 mostra a distribuição dos municípios paulistas nessa categoria bem como a distribuição de habitantes por faixa de porte.

Tabela 1 – Distribuição dos municípios e habitantes paulistas de acordo com o porte populacional – 2022

Porte	Municípios		Habitantes	
	N	%	N	%
Muito Pequenos	277	43,0	1.412.495	3,0
Pequenos	232	35,9	5.387.095	11,7
Médios	56	8,7	3.975.603	8,6
Grandes	71	11,0	15.943.724	34,7
Metropolitanos	9	1,4	19.306.020	42,0
TOTAL	645	100	46.024.937	100

Fonte: Kanno, com base nos dados do Censo Demográfico (2022)

Como é possível perceber pela tabela, a maior parte dos municípios paulistas se enquadra na categoria muito pequena: 43%; no entanto, menos de 3% dos habitantes do estado residem em municípios desse porte. Não por acaso, a vasta maioria desses municípios não teve matrículas privadas ao longo do período analisado. No ano de 2020, por exemplo, 254 (92%) municípios dos 277 muito pequenos não contavam com nenhuma matrícula em pré-escolas privadas, um movimento semelhante é observado para creches: em 2020, 243 (88%) desses municípios tinham nenhuma matrícula em creches

privadas. Por conta da pouca presença do setor privado nessa categoria de municípios, optou-se pela análise do próximo conjunto de municípios, consistindo no segundo maior conjunto com municípios (232) e concentrando 5.387.095 habitantes: os pequenos. Cabe lembrar que embora concentrem mais de 5 milhões de habitantes, os municípios pequenos detêm menos de 12% da população do estado de São Paulo.

Os 232 municípios pequenos do estado de São Paulo representam 11,7% da população total do estado, quase 36% da totalidade dos municípios e as matrículas em educação infantil representaram não menos que 10,9% e não mais que 12,2% das matrículas em educação infantil do ao longo do período analisado. Distribuem-se nas 11 regiões intermediárias da maneira apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos municípios pequenos (de 10.001 a 50.000 habitantes) nas regiões intermediárias do estado de São Paulo - 2022

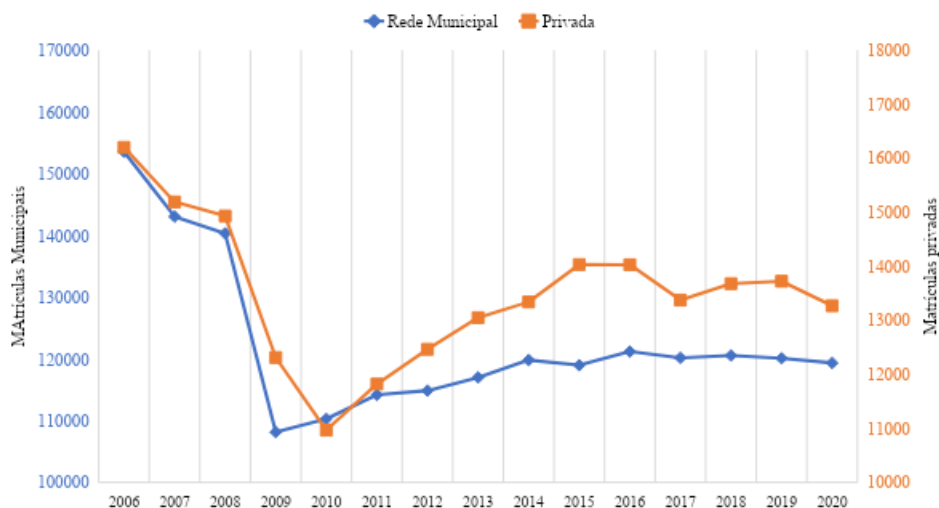
Região Intermediária	Quantidade de municípios pequenos	
	N	%
Araçatuba	10	22,7
Araraquara	10	38,5
Bauru	21	43,8
Campinas	35	40,2
Marília	17	31,5
Presidente Prudente	22	40,0
Ribeirão Preto	33	51,6
São José do Rio Preto	24	24,0
São José dos Campos	13	33,3
São Paulo	9	18,0
Sorocaba	38	48,7
TOTAL	232	11,7

Fonte: Kanno, com base nos dados do IBGE.

Passando a analisar matrículas nesses municípios, o Gráfico 1 e o Gráfico 2 apresentam informação das performances da rede municipal e das matrículas privadas no período analisado para discussão. Ressalta-se que se tratam de gráficos com duas escalas, em que o eixo da esquerda representa a quantidade de matrículas municipais e o eixo da direita as matrículas privadas, optou-se pela apresentação desta forma para que o

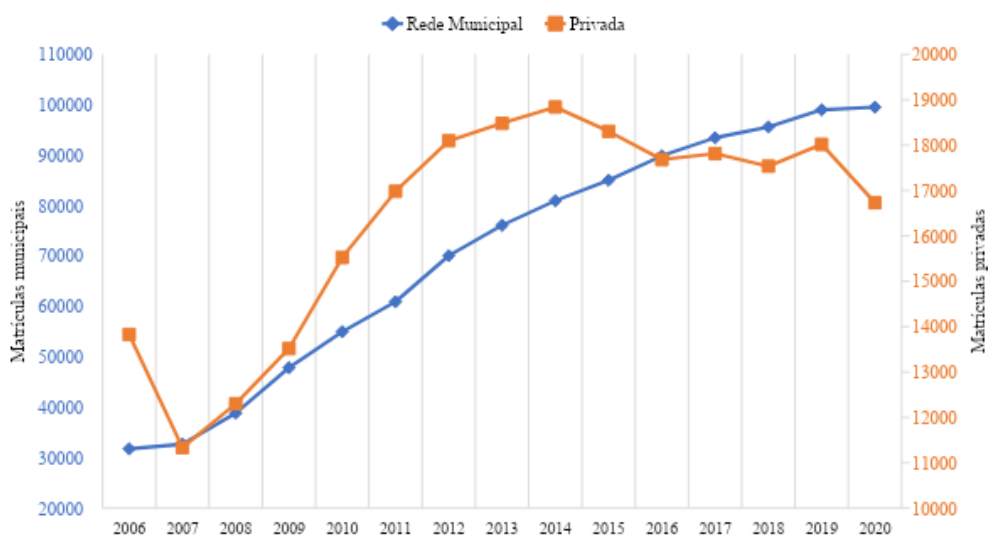
movimento das matrículas não fosse ofuscado pelas diferentes ordens de grandeza das medidas.

Gráfico 1 – Performances das matrículas municipais e privadas em pré-escolas nos municípios pequenos ao longo da série histórica



Fonte: Kanno, com base nos dados do Inep.

Gráfico 2 – Performances das matrículas municipais e privadas em creches nos municípios pequenos ao longo da série histórica



Fonte: Kanno, com base nos dados do Inep.

Observando o Gráfico 1, que trata de dados da pré-escola, é possível perceber um movimento de queda abrupta entre 2007 e 2008 tanto para as matrículas públicas quanto para as privadas, seguido de uma crescente a partir de 2009 e 2010 pode, possivelmente, ser consequência da Emenda Constitucional Nº 59 de novembro de 2009 que alterou o Art. 208 da Constituição Federal (CF) cujo inciso I passou a vigorar com nova redação da seguinte maneira:

“I - Educação básica **obrigatória e gratuita dos 4 (quatro)** aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 2009, grifo do autor)

O movimento crescente permaneceu em ambas as dependências administrativas – municipal e privada – até 2016 quando passou a decrescer. A rede municipal teve um decréscimo de 1,5% nas matrículas de 2016 a 2020, enquanto as matrículas privadas diminuíram 5,4% no mesmo período. É possível captar também, pela curva apresentada, que no período de maior crescimento, as matrículas privadas cresceram proporcionalmente mais: 28% de crescimento das matrículas privadas entre 2010 e 2015, comparado à 11% de crescimento de matrículas da rede municipal entre 2009 e 2014. O saldo do período completo (2006 a 2020) é de diminuições para as duas esferas administrativas, tendo o setor público decrescido mais que o privado: 22% de redução dentre as matrículas municipais contra 18% de diminuição das matrículas privadas em pré-escola.

Já o Gráfico 2, que apresenta informações sobre matrículas em creches, permite perceber como a partir de 2007 com a implementação do Fundeb que expandiu as formas de financiamento para toda a educação básica, inclusive educação infantil, houve expansão desta etapa. A curva da soma das matrículas em creches municipais nos municípios pequenos é monotonamente crescente em todo o período analisado (2006-2020) mais que triplicando seu valor durante o período de vigência do Fundeb.

O Fundeb foi principal forma de financiamento adotada a partir de 2007 e em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef –, tendo existido até 2020 quando foi substituído pelo novo Fundeb. Sena (2008) explora em seu estudo quais foram as principais

semelhanças e diferenças entre o Fundef e o Fundeb. Pode-se destacar entre as semelhanças que se manteve a natureza contábil do fundo, as aplicações têm diferentes ponderações para etapas e modalidades de ensino diferentes e a complementação da União. Já entre os aperfeiçoamentos, ressalta-se que todas as etapas da educação básica passaram a contar com um mecanismo de financiamento (inclusive a creche) e a constitucionalização da complementação da União antes nunca respeitada pelos governos quando na forma de lei ordinária. Um ponto que Sena (2008) destaca como aspecto problemático é o fato de que no Fundeb matrículas da rede privada conveniada são incorporadas na educação infantil.

O Fundef era um fundo destinado exclusivamente ao ensino fundamental público, ao passo que o Fundeb incorpora, na educação infantil e na educação especial, matrículas da rede privada conveniada. Embora seja um aspecto que necessariamente merecia ser considerado por um período de transição, à exceção das pré-escolas, o ingresso das matrículas privadas passa a ser constante até o fim do prazo de vigência do fundo. (SENA, 2008, p.325)

A Lei nº 11.494/2007 dispôs em seu Art. 8º que estariam contempladas as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos (BRASIL, 2007), os mesmos critérios foram estabelecidos temporariamente (até 2016) para crianças de 4 a 5 anos matriculadas em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos na etapa pré-escolas conveniadas com o poder público.

Ocorre que Adrião *et al.* (2022) discutem em estudo uma alteração legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que se deu em 2019 alterando os tipos de instituição privada que atuam na educação – antes classificadas em particulares (em sentido estrito), comunitárias, confessionais e filantrópicas – para:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei.

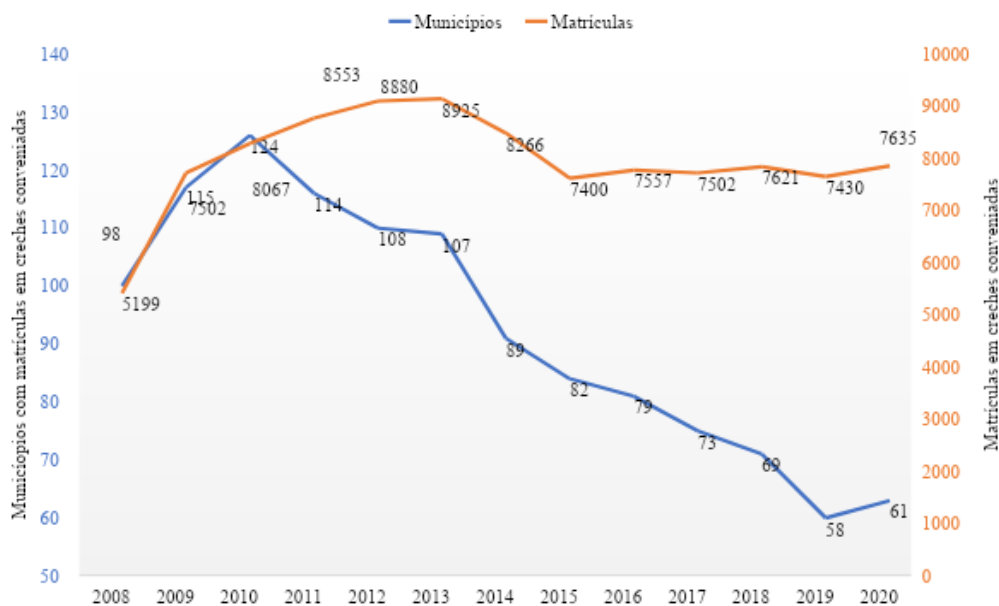
§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo **podem qualificar-se como confessionais**, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo **podem ser certificadas como filantrópicas**, na forma da lei. (BRASIL, 1996, grifo do autor)

Adrião e Oliveira (2020) discutem como a omissão das escolas particulares em sentido estrito e a criação de um novo tipo de escola (comunitária) podem viabilizar a certificação das instituições como filantrópicas e, portanto, oportunizar o recebimento de recursos públicos.

Na prática, o que se fez com a exclusão da classificação da escola privada particular no “sentido estrito” do texto e a criação de uma modalidade específica para as escolas comunitárias foi criar uma zona cinzenta que permite ampliar as escolas aptas a receber recursos públicos. Por que aprovar um texto menos explícito que o então em vigor, já fruto de uma árdua negociação que remonta ao período constituinte? Como não existe ação política sem intenção é bom prestar atenção no que vem por aí. O momento que vivemos cria a oportunidade para diluir as restrições ao repasse inseridos na Constituição. (ADRIÃO, OLIVEIRA, 2020, sem página)

Gráfico 3 – Municípios pequenos que adotaram convênios com instituições privadas para oferta de creche e matrículas em creches conveniadas ao longo da série histórica

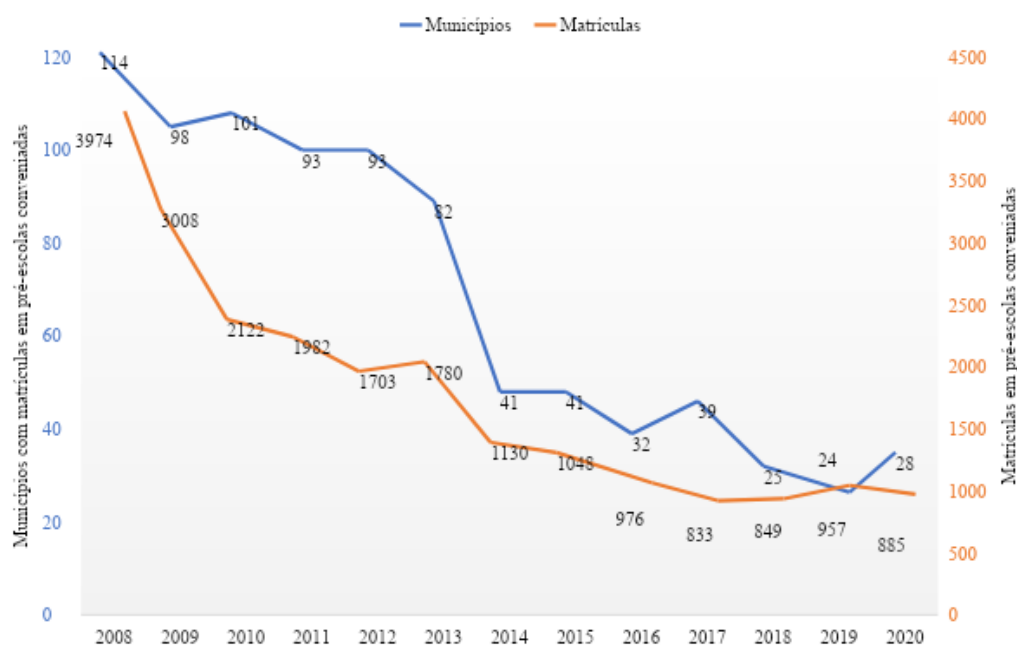


Fonte: Kanno, com base nos dados do Inep.

Observa-se na série histórica que o número de municípios que optaram pelas vias do conveniamento com instituições privadas para o atendimento da oferta à creche cresceu até 2010, prazo para a implementação do Fundeb e depois segue em declínio até 2019 quando volta a aumentar, corroborando com a visão de Adrião *et al.* (2022) que a alteração legal da LDB borraria os limites entre o público e privado abrindo brecha para instituições privadas receberem recursos públicos oriundos do Fundeb. O movimento das matrículas, embora em menor inclinação, acompanha o movimento crescente entre 2019 e 2020.

Um movimento similar é observado com a quantidade de municípios que ofertaram pré-escola em instituições privadas com convênio com o poder público com exceção do ano de 2017 em que houve um aumento do número de municípios optando por essa modalidade de oferta, muito embora as matrículas não acompanhem, no período 2019-2020, o movimento dos municípios.

Gráfico 4 – Municípios pequenos que adotaram convênios com instituições privadas para oferta de pré-escola e matrículas em pré-escola conveniada ao longo da série histórica



Fonte: Kanno, própria com base nos dados do Inep.

Para melhor visualização a respeito das matrículas conveniadas a Tabela 3 e a Tabela 4 apresentam as performances das matrículas por região intermediária do estado de São Paulo.

Tabela 3 – Total de matrículas em creches conveniadas por região intermediária - Estado de São Paulo – Anos 2008-2020

Região Intermediária	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Taxa de Crescimento (%)
Presidente Prudente	986	946	998	1.177	1.139	1.253	1.251	1.344	1.317	1.318	1.346	1.243	1.410	43,0
Campinas	669	1.184	1.374	1.292	1.717	1.388	1.365	1.132	1.305	1.158	1.449	1.418	1.318	97,0
Bauru	801	1.234	1.117	1.064	1.161	1.301	1.219	1.021	1.009	1.184	1.132	1.152	1.173	46,4
Ribeirão Preto	1.023	1.282	1.531	1.379	1.349	1.629	1.529	1.350	1.575	1.660	1.647	1.628	1.594	55,8
Sorocaba	403	768	1.010	1.295	1.317	1.092	1.013	928	833	698	683	673	653	62,0
Araraquara	444	337	311	456	336	321	270	239	249	151	188	909	191	334,1
São José dos Campos	721	481	507	461	154	959	101	555	2323	1515	5757	1010	1515	-79,2
Araçatuba	125	205	999	228	211	274	131	4141	2727	3131	00	00	00	-100,0
São José do Rio Preto	165	192	173	252	308	428	298	229	133	164	181	153	106	-35,8
Marília	788	873	947	949	1.036	985	928	904	918	964	927	978	983	24,7
São Paulo	123	00	00	00	152	159	160	163	166	159	111	185	192	56,1
TOTAL	5.199	7.502	8.067	8.553	8.880	8.925	8.266	7.400	7.557	7.502	7.621	7.430	7.635	46,9

Fonte: Kanno, com base nos dados do LDE.

Tabela 4 – Total de matrículas em pré-escolas conveniadas por região intermediária - Estado de São Paulo – Anos 2008-2020

Região Intermediária	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Taxa de Crescimento (%)
Presidente Prudente	620	330	172	172	60	148	22	17	11	10	3	7	13	-97,9
Campinas	446	452	451	337	379	301	140	134	105	110	110	75	79	-82,3
Bauru	392	259	125	141	133	200	112	79	84	68	66	69	117	-70,2
Ribeirão Preto	1.111	832	457	494	649	659	536	548	595	592	611	593	538	-51,6
Sorocaba	480	521	377	352	83	87	26	1	6	10	0	6	12	-97,5
Araraquara	202	103	107	119	21	30	0	8	13	10	2	4	0	-100,0
São José dos Campos	143	103	65	101	99	58	18	4	1	6	8	3	1	-99,3
Araçatuba	146	140	74	138	53	40	24	2	1	1	1	0	3	-97,9
São José do Rio Preto	74	79	96	28	136	137	153	153	79	11	5	173	107	44,6
Marília	354	189	198	89	83	117	95	95	80	14	31	27	7	-98,0
São Paulo	6	0	0	11	7	3	4	7	1	1	12	0	8	33,3
TOTAL	3.974	3.008	2.122	1.982	1.703	1.780	1.130	1.048	976	833	849	957	885	-77,7

Fonte: Kanno, com base nos dados do LDE.

Como se observa, as tabelas mostram que no caso das creches houve crescimento das matrículas conveniadas em oito das onze regiões intermediárias do estado se considerado todo o período analisado. Destaque para a região de Araraquara, com o maior crescimento percentual observado. No período entre 2019 e 2020 não apresentaram crescimentos as regiões de Campinas, Ribeirão Preto e Sorocaba, enquanto as outras oito apresentaram aumento na matrícula privada conveniada.

Já no que diz respeito às matrículas em pré-escola conveniada observa-se um decréscimo quase em sua totalidade, ficando apenas as regiões de São José do Rio Preto e São Paulo com aumento da matrícula conveniada no período analisado; mesmo assim,

no período em que houve a alteração legal da LDB (2019-2020) a quantidade de matrículas aumentou em cinco das onze regiões.

CONCLUSÃO/APONTAMENTOS

A avaliação dos dados trazidos à discussão permite perceber que não se verifica a hipótese de que a expansão da inclusão da pré-escola na etapa obrigatória da educação traria consigo a expansão das matrículas conveniadas, ao menos nos municípios pequenos no estado de São Paulo. Como apresentado, as matrículas em pré-escola declaradamente conveniada estiveram em decréscimo na maioria das regiões intermediárias do estado, fato curioso visto que as matrículas privadas nesta etapa cresceram coincidentemente com o final da completa implementação do Fundeb (2010 em diante).

Já para creche, ressalta-se a importância que políticas de financiamento – ainda que com seus defeitos – têm para a oferta desta etapa: as matrículas em creches públicas mais que triplicaram nesse porte de municípios ao longo dos 14 anos do Fundeb. Com relação às políticas de conveniamento, embora a quantidade de municípios que firmaram convênios com instituições privadas tenha diminuído para menos da metade desde seu ápice em 2010 (prazo para a implementação do Fundeb), as matrículas em creches conveniadas não acompanham o movimento de queda após 2015, desde quando praticamente se mantêm constantes.

Cabem estudos futuros direcionados especialmente aos municípios das regiões intermediárias em que houve um aumento das matrículas conveniadas como Araçatuba para as creches ou São José do Rio Preto para as pré-escolas – que curiosamente foi a única com aumento mais expressivo das matrículas. Também seriam enriquecedores estudos que tratassem das matrículas nos municípios que aqui não foram contemplados pelo porte do número de habitantes, como os médios, grandes e metropolitanos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais.** CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 18, p. 8-28, 2018

ADRIÃO, T., OLIVEIRA, R. P. (2020). **A pandemia e os riscos de privatização no financiamento da educação.** Quarentena News, 18 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/QuarentenaNews1/posts/165656465128958>.

ADRIÃO, T., PORTELA DE OLIVEIRA, R., & MORCAZEL, M. **Public, private and communitarian: New administrative categories for Brazilian schools and the dispute over the public fund in education.** Education Policy Analysis Archives, 30, (128). 2022

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990.** – Brasília; ANPAE, 2022

ARAÚJO, R. **Desvendando o perfil dos gastos educacionais dos municípios brasileiros.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 121, p. 1215–1233, out. 2012.

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

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, jun. 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, nov. 2009.

CECCON, M., DRABACH, N. **AS INSTITUIÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS NA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Educação em Revista, v. 36, p. e231107, 2020.

CURY, C. **A Educação Básica no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, C. **A educação escolar no Brasil: o público e o privado.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 4, n. 1, p. 143-158, 2006

FARENZENA, N. **A Política de Fundos e as Responsabilidades Federativas pela Oferta de Educação Básica.** FINEDUCA, v. 10, n. 21, p. 10, 2020

FRANCO, D., DOMICIANO, C., ADRIÃO, T. **Privatização das creches em São Paulo e seus efeitos sobre a qualidade da oferta.** Teoria e Prática na Educação, v. 22, n.3, p. 80-96, 2019

PINTO, J. M. R. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002).** Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 108–135, set. 2002.

PINTO, J. M. R. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo.** Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

SENA, P.. **A legislação do Fundeb.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 319–340, maio 2008.

TOMASEVSKI, Katarina. **Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple.** Bangkok: UNESCO. Asia Pacific Regional Bureau for Education, 2004.

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO: EFEITOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Ellen Cristina Ceccon
Unicamp - ellen.ceccon@gmail.com

INTRODUÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS

Os Direitos humanos, uma concepção histórica e socialmente construída com base na ideia da dignidade da pessoa, parte da perspectiva de que todo ser humano, a despeito de qualquer característica pessoal, deve ser reconhecido e respeitado. Para tanto, é resultado de um processo constante de lutas e movimentos sociais, históricos e políticos que defendem a dignidade humana em todos os contextos. Entende-se, portanto, que direitos humanos são os direitos fundamentais para viver bem, o direito à vida, à família, à saúde, à segurança, ao trabalho, à religião, à educação, à alimentação, acesso ao meio ambiente, cultura entre outros.

A ignição dos direitos humanos no âmbito internacional reflete, assim, um passo histórico importante. Em 1948, por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Paris, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (resolução 217 A III). Entretanto, para chegar nessa declaração que teve como maior catalisador o período de terror vivido na primeira e segunda guerra mundial, outros movimentos anteriores também tiveram suas contribuições. As Revoluções Americana e Francesa colaboraram para a disseminação da ideia de direitos, como o direito à vida, à liberdade de expressão, de pensamento, e entre outras bandeiras levantadas no período entre o final do século 17 e século 18 (RIZI; GONZALES; XIMENES, 2011).

A conquista de direitos nos países colonizadores fez com que os países colonizados comesçassem a exigir esses mesmos direitos, principalmente nas regiões da África e América do Sul. A luta pelo fim da escravidão somou-se à luta pela independência e por mais direitos nas colônias, e “a resistência indígena na América Latina também se valeu do ideal dos direitos humanos, sendo atual a luta pelo

reconhecimento de sua tradição cultural e pela posse de suas terras originárias.” (RIZI; GONZALES; XIMENES, 2011, p. 8).

A partir do século 19 e com o desenvolvimento do capitalismo, iniciam-se lutas pela reivindicação de direitos econômicos, sociais e culturais, então conhecidos como a segunda geração dos direitos humanos. “Tais direitos referem-se ao trabalho e salários dignos, direito à saúde, à educação, à alimentação adequada, à organização sindical, o direito de greve, à previdência social, acesso à cultura e à moradia, entre outros” (RIZI; GONZALES; XIMENES, 2011, p. 8), que começaram a ser incorporados também às constituições nacionais no século 20.

Durante a segunda guerra mundial ocorreram genocídios nos campos de concentração — de pessoas judias, homossexuais, ciganas e negras promovidos pelos nazistas — e também a explosão das bombas atômicas lançadas pelos Estados Unidos sobre o Japão, em Hiroshima e Nagasaki. Após esse momento histórico, em 1948, um documento foi criado — a Declaração Universal dos Direitos Humanos —, estabelecendo regras entre os países e dentro deles, a fim de garantir uma vida digna para a população. Essa declaração passa então a incorporar os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (RIZI; GONZALES; XIMENES, 2011).

Segundo Rizi, Gonzales e Ximenes (2011), os Direitos Humanos possuem quatro características fundamentais para sua efetivação, essas são: a indivisibilidade, a universalidade, a interdependência e a judicialidade. A indivisibilidade representa a unidade de todos os direitos, a violação de qualquer direito significa a violação de muitos outros direitos. A Universalidade significa que não possa existir qualquer restrição para que o direito seja garantido, como sexo, raça, nacionalidade, religião e outras características. Não importa ao país que a pessoa tenha nascido ou vivido, seus direitos serão os mesmos, e o que pode mudar é apenas como os governos garantem esse aspecto. A interdependência supõe a interação entre os direitos, considerando que todos eles têm a mesma importância e estão relacionados entre si. Por exemplo, para usufruir do direito à educação, é imprescindível a garantia de outros igualmente essenciais, como a alimentação e a saúde. Já a Judicialidade garante que os direitos possam ser reclamados judicialmente quando forem desrespeitados, tanto no sistema nacional quanto internacional.

Ainda sobre isso, Lima Junior (2000) destaca a existência de outras características que podem ser citadas, como a inviolabilidade, a qual o direito humano não pode ser desrespeitado, e que esses direitos são irrenunciáveis e imprescritíveis. Outros aspectos seriam também a inalienabilidade, em que não se pode transferir os seus direitos, e a efetivação, na qual se estabelece a concretização dos direitos humanos.

Para que esses direitos sejam respeitados, é preciso garantir uma vida digna para toda a população. O Brasil é um país grande, diverso, rico, no qual contempla os direitos na sua constituição, entretanto apresenta um enorme débito com a população nas garantias dos direitos humanos, herdados pela sua formação histórica marcadamente constituída por processos de exclusão, discriminação e desigualdade social, causados pela colonização, escravidão e culturalização de hegemonia europeia, branca e burguesa (CARVALHO, 2008).

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Com a retomada da democratização do Brasil e a intenção da efetivação dos direitos humanos na Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, buscou-se atuar nessa direção, assegurar esses direitos e retificar dois grandes pactos internacionais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. No art. 4º da Constituição, nos princípios a respeito das relações internacionais, consta-se a prevalência dos direitos humanos.

Segundo Vedovato e Barreto (2015), os tratados internacionais incorporados possuem estatuto normativo equivalente às leis ordinárias, conforme o Supremo Tribunal Federal. Entretanto, os autores destacam que há a defesa de um não estabelecimento hierárquico. Para o processo de incorporação dos tratados de direitos humanos na legislação brasileira, são necessárias quatro fases: a assinatura pelo chefe de Estado, a aprovação pelo Congresso, em dois turnos, em cada casa, e, para finalizar, o decreto presidencial ou a promulgação da lei.

É importante destacar que o Brasil é signatário de muitos acordos internacionais em Direitos Humanos. Durante o final da década de 80, anos 90 e 2000, foram ratificados os seguintes tratados:

a) da Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; b) da Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes, em 28 de setembro de 1989; c) da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; d) do Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; e) do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de janeiro de 1992; f) da Convenção Americana de Direitos Humanos, em 25 de setembro de 1992; g) da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995; h) do Protocolo à Convenção Americana referente à Abolição da Pena de Morte, em 13 de agosto de 1996; i) do Protocolo à Convenção Americana referente aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), em 21 de agosto de 1996; j) da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, em 15 de agosto de 2001; k) do Estatuto de Roma, que cria o Tribunal Penal Internacional, em 20 de junho de 2002; l) do Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, em 28 de junho de 2002; m) do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados, em 27 de janeiro de 2004; n) do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre Venda, Prostituição e Pornografia Infantil, também em 27 de janeiro de 2004; e o) do Protocolo Facultativo à Convenção contra a Tortura, em 11 de janeiro de 2007. Podemos incluir, após 2007, a Convenção das Nações Unidas para a Proteção do Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, em 25 de agosto de 2009. (VEDOVATO; BARRETO, 2015, p. 40)

Apesar de ter ratificado a maioria dos tratados de proteção dos direitos humanos, e de ter órgãos públicos em defesa desses, como a secretaria nacional dos direitos humanos, o Brasil ainda é um país com grande desigualdade social, econômica e cultural, onde uma parcela da população vive em vulnerabilidade e com seus direitos negados.

Percebe-se a necessidade então de uma formação para a cidade que fortalecesse a democracia e os direitos do cidadão. Além disso, a educação, além de um direito, também é um recurso para o conhecimento e reconhecimento da pessoa como um agente social ativo na sociedade. A luta pela consolidação dos direitos humanos também significa reduzir a desigualdade social e proporcionar oportunidades para todo ser humano.

Em 2003, a portaria n.º 98 de 9 de julho de 2003 instituiu o Comitê de Educação em Direitos Humanos. No mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos lançou a Portaria n.º 66/2003, a qual cria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

(PNEDH), lançado com as primícias de consolidar o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais pela educação e discutido com a sociedade durante os anos de 2004 e 2005, publicada sua versão definitiva em 2006. O plano tem o objetivo de incorporar os aspectos principais dos tratados de direitos humanos no qual o Brasil é signatário pela efetivação da democracia, da justiça social e construção da cultura de paz, sendo a educação a forma indispensável para o acesso e conhecimento dos direitos humanos.

O direito humano à educação não é apenas a garantia de uma vaga na escola no período obrigatório. Segundo Rizi, Gonzales e Ximenes (2011), existem três dimensões do direito à educação, pois esse não está à parte dos outros direitos humanos. As dimensões são:

- **Direito humano à educação** – não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.
- **Direitos humanos na educação** – o exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a creche ou a escola, seus conteúdos e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola.
- **Educação em Direitos Humanos** – os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz. No caso da educação básica, esses princípios, características e dimensões precisam estar presentes na formação dos profissionais da educação, nos materiais didáticos, no conteúdo das aulas e até na gestão da escola e na sua relação com a comunidade. Tanto o que se ensina como o modo como se ensina precisam estar de acordo com os direitos humanos e estimular a participação e o respeito. Isso é o que propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja segunda versão foi concluída em 2006. (p. 15)

Portanto, a educação, direito humano irrevogável, segundo Tomasevski (2002), é uma condição fundamental para o acesso a outros direitos. Nesse sentido, sem valorar os

demais, o desenvolvimento da educação como direito humano impõe uma exigência urgente para o Estado brasileiro na criação de políticas públicas que possibilitem avanços a fim de superar as desigualdades e combater as injustiças sociais reinantes em nosso país.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EDUCACIONAL

Elementos dos direitos civis como o direito à educação no Brasil vêm lentamente sendo incorporados à legislação nacional, em processo contínuo, e nem sempre a sua efetivação é constatada na prática. O que tem levantado indagações sobre formas de acompanhar e verificar a materialização/desenvolvimento desses direitos no contexto escolar. Nesse sentido, considerando a obrigação legal do Estado de respeitar, proteger e realizar o Direito Humano à Educação (DHE), estudos de Tomasevski (2002) têm contribuído com indicadores para monitoramento, como os 4As - dimensões do direito humano na educação, que serão apresentadas ao final deste item.

A Educação como direito de todos (caráter universal) e obrigação do estado é observada a partir da Constituição Federal (CF) de 1934, com o ensino primário. Em 1967, com o ensino fundamental, ele passa de quatro para oito anos obrigatórios — e partir da CF/1988, obrigatórios e gratuitos, inclusive àqueles que tiveram o acesso na idade correta, pois a “Constituição Cidadã” o reconheceu como direito público subjetivo, o que significa que o cidadão que não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade pode recorrer à justiça e exigir sua vaga, uma vez que o seu caráter como direito subjetivo impõe sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão. Para esses oito anos obrigatórios não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigi-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes (CURY, 2008).

Em cumprimento ao conteúdo do Direito Humano à Educação (DHE), a educação como direito de todos e dever do Estado, art. 205, é ofertada pelo Estado brasileiro, regulado pela CF/88, art. 211, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em regime de colaboração entre os poderes: § 4º “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de

colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.”

Importa destacar que conforme Art. 209 da CF/1988 “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. O cumprimento das suas obrigações estatais para o “acesso e permanência na escola” tem sido assegurado pela legislação brasileira da seguinte forma, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Obrigações Estatais de Prestação do Direito à Educação Formal - Conteúdo Normativo Básico - Regime Jurídico Brasileiro de cada Etapa, Modalidade e Nível de Ensino - Principal Fundamento Constitucional ou legal e Princípios da Obrigatoriedade, Gratuidade, Generalização, Capacidade Individual e Avaliação.

Etapa, Modalidade ou Nível/ Conteúdo Normativo Básico	Obrigatoriedade (prioritário)	Gratuito	Universalização Prevista	Generalização Prevista	Capacidade Individual (Acesso)	Avaliação para Promoção
Educação Infantil em creches (0 a 3 anos)		7º, XXV 206, IV 208, VII				
Educ. Básica obrigatória (entre 4 e 6 anos incompletos)	208, I, §§ 1º, 2º, 211 §§ 2º 3º, 212, § 3º	206, IV 208, VII				
Educ. Básica obrigatória (entre 6 anos completos e 17 anos)	208, I, §§ 1º, 2º, 211 §§ 2º 3º, 212, § 3º	206, IV 208, VII				LDB, 23, §, 1º, 24

Ensino Médio Regular e Não obrigatório (18 anos ou mais)	208, I, §§ 1º, 2º, 211 §§ 2º 3º, 212, § 3º	206, IV 208, VII				LDB, 23, §, 1º, 24
Ed. Básica Modalidade EJA		206, IV 208, VII				LDB, 23, §, 1º, 24, 38
Atendimento Educacional Especializado (Educ. Especial) - Etapas obrigatórias		206, IV 208, VII	208, I, III, § 3º	208,III		LDB, 23 § 1º; 24
Atendimento Educacional Especializado (Educ. Especial)- Etapas Não obrigatórias		206,208, VII IV	211, § 4º			LDB, 23 § 1º; 24, 41, §§ 1º
Educação. Profissional e Tecnológica de Nível Médio		206, IV 208, VII				LDB 41, 47,
Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior		206, IV			208, V	LDB 41, 47, §§ 1º e 2º
Ensino Superior		206, IV			208, V	LDB, 47, §§ 1º e 2º

Fonte: Ximenes, 2014.

Conforme o quadro acima, a oferta do Direito Humano à Educação (DHE) é acompanhada e monitorada, segundo art. 214, de acordo com o Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação de duração decenal, com avaliações bianuais. Para a consecução do DHE, é previsto também no ordenamento legal a previsão de financiamento para a educação brasileira, conforme sua responsabilidade de oferta de ensino.

A Constituição de 5 de outubro de 1988, art. 206, incisos de I a IX, destaca como base do ensino os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e “garantia de padrão de qualidade” (SAVIANI, 2013), bem como “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” texto incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020 (CF, 1988). Princípios esses que incorporaram parte significativa de elementos imprescindíveis à educação como direito humano, retiradas as controvérsias sobre a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino na promoção do DHE — controvérsias estas que não serão debatidas neste texto, considerando as limitações da proposta.

Outro elemento a ser destacado refere-se à qualidade do ensino como elemento *sine qua non* para a efetivação do direito humano à educação. O inciso IX do art. 4º da LDB (1996) apresenta os padrões mínimos de qualidade do ensino, imprescindíveis para o pleno desenvolvimento do direito humano à educação. Conforme Ximenes (2014), o DHE considera a educação como direito em seu sentido amplo ao incorporar *na* ou através *da* educação normas de proteção deste direito — direito este que só pode ser realizado quando o centro das preocupações está no processo educacional, e não nos resultados, e contempla o conjunto dos direitos humanos fundamentais.

O Estado em sua obrigação legal de respeitar, proteger e realizar o DHE, pode ser verificado a partir da análise dos quatro indicadores/características fundamentais e inter-

relacionadas, desenvolvidas por Tomasevski (2002), como os 4As: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, além de controle social, esta última acrescida por De Beco (2009).

Os indicadores/características do direito à educação, na perspectiva do direito humano, é considerado um mecanismo para medir o progresso de realização por parte do Estado, segundo De Becco (2009). Com o objetivo de contribuir com as análises dessas características, Silveira e Adrião (2022) desenvolveram uma matriz explicitando quais elementos necessitam ser observados na provisão da educação para constatar ou não a existência dos conteúdos do DHE, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Características Fundamentais do Direito humano à Educação, a partir dos 4As - Disponibilidade, Acessibilidade, Aceitabilidade, Adaptabilidade e Controle Social.

Características Fundamentais do Direito Humano à Educação	Elementos necessários para a análise da existência do DHE.
Disponibilidade (<i>disponibility</i>)	Examina se a educação está disponível por meio da provisão de instituições escolares e programas suficientes; a presença de equipe docente qualificada e com salários atrativos; a oferta de infraestrutura, instalações sanitárias, água potável, equipamentos, recursos e materiais didáticos em quantidade e adequados (laboratórios, internet, biblioteca etc.).
Acessibilidade (<i>acceptability</i>)	As instituições e programas educacionais devem ser acessíveis a todos, sem discriminação. Para tanto, exige-se: i) não discriminação, sendo acessível a todos, especialmente aos grupos mais vulneráveis; ii) acessibilidade física, incluindo localização geográfica de fácil acesso; iii) acessibilidade econômica que pressupõe a gratuidade.
Aceitabilidade (<i>acceptability</i>)	Avalia aspectos do conteúdo da educação tendo em vista a adequação de métodos pedagógicos e desenhos curriculares, devendo-os ser aceitáveis aos estudantes e pais. Além disso, o currículo deve abordar a realização de todos os direitos humanos, o pleno desenvolvimento do potencial de todas as pessoas, a dignidade humana e o bem viver. Em resumo, as experiências de aprendizagem precisam ser significativas para quem aprende.
Adaptabilidade (<i>adaptability</i>)	A educação precisa ser adaptável às exigências da diversidade, aos contextos sociais e culturais, com diferenciação curricular em respeito aos contextos dos estudantes.
Controle Social (<i>accountability</i>)	Relacionado à prestação ao controle social, auxiliando a sociedade e os atores envolvidos a questionar os governos em relação às suas obrigações. Essa avaliação envolve a proteção legal, os planos de ação, os mecanismos de monitoramento e orçamento.

Fonte: Silveira e Adrião (2022).

Considerando que, para assegurar o desenvolvimento da educação em DHE no Brasil, não basta ofertar a educação, é necessário analisar em quais condições a educação ocorre e a existência de acompanhamento e monitoramento para que cada vez mais o DHE se faça realidade. A proposta apresentada no Quadro 2, a partir dos 4As, apresentada por Tomasevski (2002) e desenvolvida por Silveira e Adrião (2022), possibilita observar a oferta e analisar como a educação ofertada hoje no contexto brasileiro se aproxima ou se distancia da educação como DHE. Contudo, estudos e pesquisas nessa perspectiva têm se mostrado necessários para avanços na consecução do DHE no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação dos direitos humanos é essencial para assegurar condições de vida dignas para todas as pessoas, sem discriminação e distinção entre os cidadãos. A Constituição Federal de 1988 garante os direitos para uma vida digna com acesso a condições de qualidade na alimentação, na moradia, na educação, na saúde, na cultura, no lazer e na segurança, baseada nos princípios de igualdade de justiça social e equidade.

A educação, direito humano irrevogável, segundo Tomasevski (2002), é uma condição para o desenvolvimento e acesso aos demais direitos. O Brasil, como signatário de tratados internacionais, é obrigado a promover e proteger os direitos humanos, como é o caso da educação. Essa deve ter igualdade de condições para acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o saber, a arte e o pensamento; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público; gestão democrática e valorização dos profissionais da educação escolar; e garantia de um padrão de qualidade.

Por isso, é necessário que o Estado garanta o direito humano à educação, e para tanto, é necessário garantir qualidade e acesso, direito que é materializado quando o foco está no processo educacional, e não nos resultados de testes, que assegure o conjunto dos direitos humanos fundamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 abr. 2023.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 11. Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, 38(134), 293-303. 2008.

DE BECO, G. **Right to Education Indicator based on the 4 A framework**. 2009. Right to Education Project, 2009. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

LIMA JUNIOR, J. B. **Os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais como Direitos Humanos: uma justificação**. 2000.

MARKS, S. **Four Human Rights Myths** (September 4, 2012). LSE Legal Studies Working Paper No. 10/2012. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2150155. Acesso em: 27 abr. 2022.

MATUA, M. **The Complexity of Universalism in Human Rights** (2004). HUMAN RIGHTS WITH MODESTY: THE PROBLEM OF UNIVERSALISM, Andras Sajo, ed., pp. 51-64, 2004. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1533478. Acesso em: 27 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

RIZZI, E.; GONZALES, M.; XIMENES, S. **Direito Humano à Educação**. Organização Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa. 2011.

SAVIANI, D. Vicistitudes e perspectivas do direito à educação no brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 maio 2023.

SILVEIRA, A.; ADRIÃO, T. **As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica**. 2022, NO PRELO.

TOMASEVSKI, K. Contenido y vigencia del derecho a la educación. **Revista IIDH**, [S. l.], v. 36, ed. esp., jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1407/revista-iidh36.pdf>. Acesso em: 8 maio 2022.

VEDOVATO, L. R.; BARRETO, M. C. **Tratados Internacionais de Direitos Humanos e o Estado Brasileiro**: incentivo na construção de políticas públicas. Revista de Pesquisa em Políticas Públicas. 2015.

XIMENES, S. B. **Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica**. Tese (Doutorado em Direito do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22052015-090529/pt-br.php>. Acesso em: 08 maio 2022.

Investigando a financeirização na educação básica brasileira: um mapeamento da produção acadêmica de 2013 a 2022

Felipe Araujo
Unicamp - felipesaraujo.fsa@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de apresentar os resultados de pesquisa de revisão bibliográfica e estudo bibliométrico que teve por objetivo mapear e analisar a produção acadêmica sobre financeirização e sua relação com o campo da educação básica no Brasil. Esta revisão bibliográfica encontra-se inserida em pesquisa de tese em andamento que tem o objetivo de explicitar e analisar a atuação da holding Eleva Educação no campo educacional brasileiro, bem como evidenciar de que modo a referida holding se encontra imbricada com o processo de financeirização na educação básica.

O pressuposto teórico deste texto compreende que o processo de financeirização é sistêmico e mundial, e mesmo impactando de modo diferente os países de economia capitalista tem atraído famílias, bancos, instituições e diversos investidores para negócios que são determinados pela especulação financeira (BASTOS, 2013). Como também, que a financeirização mostra-se como uma forma de absorver o excesso investível da esfera de produção, redirecionando-o para o mundo das finanças, ou seja, trata-se da transferência de recursos de estímulo econômico para ganhos improdutivos (LAPAVITSAS, 2013).

Dito isto, os estudos bibliométricos compostos pela revisão bibliográfica são comumente realizados com a finalidade de averiguar e conhecer o que já foi produzido no campo acadêmico sobre determinada temática, tal como identificar possíveis lacunas que posteriormente ensejarão pesquisas sobre o que ainda não foi analisado (FERREIRA, 2002; GIL, 2002). De acordo com Gil (2002), a pesquisa de revisão bibliográfica é exigida principalmente quando não se possui informações suficientes para responder ao problema de pesquisa e compreender o fenômeno estudado.

Conforme destaca Araújo (2006), a bibliometria é uma maneira matemática e estatística de se aferir a produção e a disseminação do conhecimento científico sobre determinado tema e, assim descrever pontos de vista acerca da literatura. Tendo como perspectiva o estado da arte, corroborando com Romanowski e Ens (2002), destaca-se que esse tipo de análise permite examinar os enfoques principais e os temas trabalhados nas publicações e identificar os referenciais teóricos utilizados, é possível ainda observar a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica, bem como contribuições e inovações trazidas pela publicação. De acordo com as autoras, “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisa-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSKI & ENS, 2002, p. 39).

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, é reconhecida por utilizar-se da metodologia inventariante e descritiva das publicações acadêmicas sobre determinada temática em análise, de modo que se criam categorias que buscam caracterizar cada publicação e salientar as características que se expressam no conjunto das obras identificadas (FERREIRA, 2002).

A presente pesquisa qualitativa e de natureza exploratória utilizou para a seleção das produções os seguintes descritores: financeirização/financialization; financeirização da economia/financialization of economy; financeirização da educação/financialization of education. Os referidos descritores foram aplicados em três bases de dados bibliográficos com filtros que indicassem encontrar produções relacionadas ao campo educacional, a saber: Web of Science; Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa está dividida em três momentos distintos: no primeiro buscaram-se produções nas bases indicadas acima; no segundo momento, dado o baixo número de produções encontradas nas bases (23 publicações), ampliaram-se as buscas para o Google Scholar tendo em conta apenas o descritor financeirização e educação a fim de se aproximar do objetivo central da pesquisa de tese em andamento; no terceiro e último movimento, os dados obtidos são consolidados e categorizados em uma única planilha e apresentados em conjunto.

Este texto está dividido em cinco partes distintas. A primeira esta introdução, onde apresenta-se a pesquisa realizada e faz-se alguns apontamentos teóricos metodológicos. Na segunda trata-se dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Já na terceira são apresentados os dados gerais com relação as produções inventariadas. Na quarta parte são

apresentados os textos selecionados que trabalham financeirização na educação básica. Na última parte são tecidas algumas considerações sobre as análises realizadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ACHADOS DA COLETA DE DADOS

As buscas pelas produções se deram entre março de 2022 e maio de 2023. O período delimitado foi de 2013 à 2022, que compreende respectivamente ao período de criação da holding Eleva Educação e a maior negociação realizada pelo grupo. Este recorte temporal também corresponde ao período analisado na pesquisa de tese em andamento. A pesquisa realizada nas diferentes bases de dados (Web of Science; Scielo, BDTD) no seu primeiro movimento permitiu que fossem encontradas ao todo 23 produções (subtraindo duas produções que apareceram em mais de um descritor) conforme apresenta-se na tabela 1, para tal foi utilizado o filtro de produções em Programa de Pós-Graduação em Educação.

Tabela 1 - quantitativo de produções por base de dados e descritores de 2013 à 2022

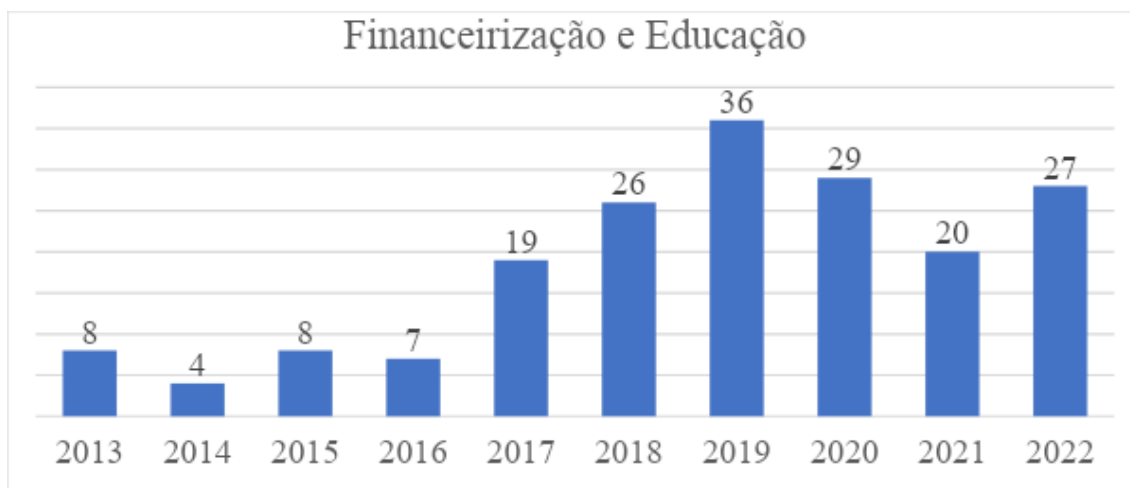
Base de Dados	Financeirização e Financialization	Financeirização da Economia e Financialization of Economy	Financeirização e Educação e Financialization and Education
Web of Science	9	1	1
Scielo	5	3	0
BDTD	6	0	0
Total	20	4	1

Fonte: elaborado pelo autor com base nas produções encontradas (2023).

Dado ao baixo quantitativo de publicações encontradas, em um segundo movimento tratou-se de ampliar a busca de modo exploratório para o Google Scholar, desta vez refinando mais a pesquisa e utilizando apenas a combinação dos descritores financeirização e educação, com a finalidade de se aproximar um pouco mais do objetivo

deste estudo. A seguir apresenta-se na gráfico 1, as 184 produções encontradas a partir do Google Scholar.

Gráfico 1 – quantitativo de produções encontradas no Google Scholar por ano de 2013 à 2022



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletados (2023).

O gráfico 1 apresenta as 184 publicações encontradas a partir do Google Scholar. Observa-se que o tema da financeirização passa a ser mais investigado no Brasil a partir do ano de 2017 que apresenta 19 produções sobre o tema. Em 2018, foram identificadas 26 produções. O ano de 2019, destaca-se como o maior número de produções encontradas, ao todo foram 36, seguido por 2020, com 29. Em 2021, nota-se uma retração e são encontradas 20 produções. No ano seguinte, em 2022, há um aumento no quantitativo de produções, são encontradas 27 produções.

As 184 publicações foram organizadas em uma planilha de excel com a finalidade de inventariar e categorizar as produções, conforme indicam Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006). A planilha foi composta pelas seguintes categorias: título; ano; local de publicação; citação; URL; resumo; autor; afiliação (instituição que o autor possui vínculo); país da afiliação; tipo de documento; palavras-chave; instrumento metodológico; financiamento e idioma.

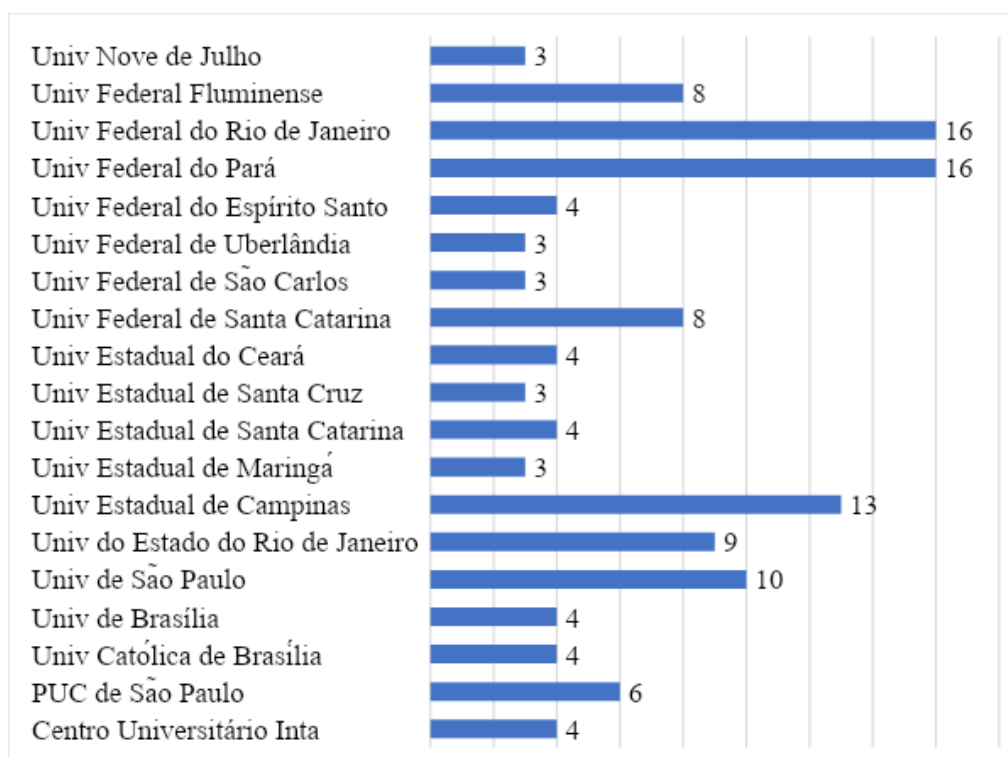
Concluída a organização das produções na planilha de categorização, procedeu-se leitura cuidadosa dos resumos e parte da introdução a fim de filtrar apenas as

publicações que dialogassem o processo de financeirização e sua presença na educação básica. Desse modo, foram selecionadas 23 produções que serão apresentadas na penúltima parte deste texto.

DESCORTINANDO AS PRODUÇÕES SOBRE A FINANCEIRIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Nesta seção serão apresentados os dados gerais das produções encontradas que versam sobre financeirização e educação. Das 184 produções identificadas, observou-se que estas foram publicadas por autores filiados à 68 instituições diferentes, considerando neste caso, apenas a instituição do primeiro autor. A seguir no gráfico 2, apresenta-se o quantitativo de publicações considerando a categoria afiliação do primeiro autor e apenas as instituições que seus pesquisadores realizaram 3 ou mais publicações.

Gráfico 2 – quantitativo de produções por instituição de filiação do primeiro autor, com 3 ou mais publicações de 2013 à 2022

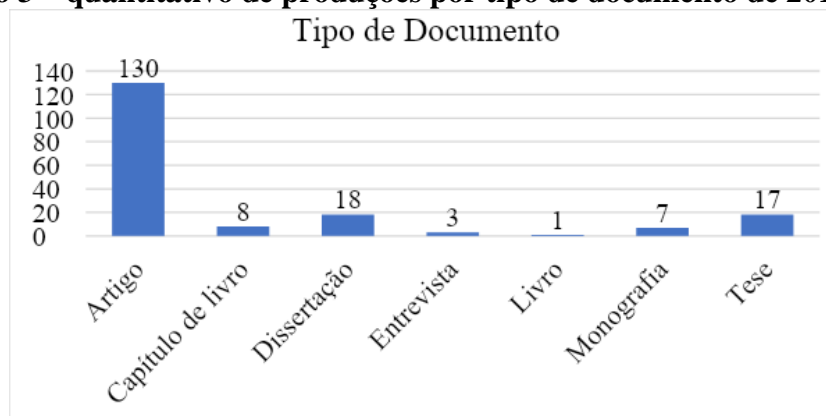


Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletados (2023).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 2, pode-se observar que das 184 produções encontradas, 125 (67,5%) delas foram publicadas por pesquisadores filiados a 19 (28%) instituições. Das 19 instituições, chama atenção a concentração de publicações por pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Pará, cada uma com 16 publicações. Na sequência observa-se a Universidade Estadual de Campinas com 13 publicações e a Universidade de São Paulo com 10. Da Universidade do Estado do Rio de Janeiro encontraram-se 9 publicações. Já a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal de Santa Catarina, cada uma com 8 produções. Da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foram encontradas 6 publicações. Em seguida, a Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual de Santa Catarina, Universidade de Brasília, Universidade Católica de Brasília e Centro Universitário Inta, cada uma com 4 publicações. Por fim, cada uma com 3 publicações foram identificadas: Universidade Nove de Julho; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade Estadual de Maringá.

Cabe ressaltar ainda a natureza administrativa das 19 instituições apresentadas no gráfico 2. Das 19 instituições, 15 delas são universidades públicas (7 federais e 8 estaduais), outras 4 são instituições privadas de ensino superior. Os dados apresentados até aqui permitem inferir que os pesquisadores filiados às universidades públicas estão mais interessados em identificar, analisar e compreender o processo de financeirização e suas implicações para a educação. Fato este, decorrente do compromisso histórico que a universidade pública assume junto à defesa do direito à educação de qualidade e gratuita no Brasil. A seguir, no gráfico 3 apresenta-se os dados referentes à categoria tipo de documento.

Gráfico 3 – quantitativo de produções por tipo de documento de 2013 à 2022



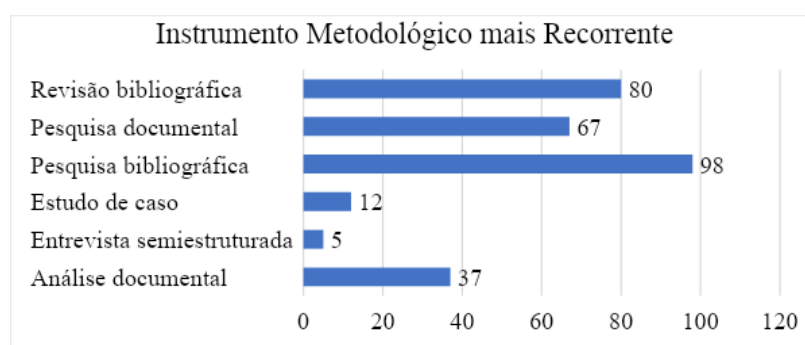
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletados (2023).

Observando os dados apresentados no gráfico 3, foi possível identificar apenas um livro sobre o tema financeirização e educação, seguido de 3 produções na modalidade entrevista, 7 monografias e 8 capítulos de livro. Identificaram-se também 18 dissertações de mestrado (11 em educação, 4 em economia, 2 em serviço social e uma em direito) e 17 teses de doutorado (12 em educação, 2 em economia, uma em administração, uma em ciências sociais e uma em serviço social). O destaque encontra-se nas 130 produções publicadas em formato de artigo científico, que somadas representam 70,3% dos documentos coletados.

No que diz respeito as 35 produções categorizadas como dissertações e teses, o levantamento possibilitou identificar que 23 delas foram construídas a partir de pesquisas em programa de pós-graduação em educação, o que de certo modo, aponta que os pesquisadores do campo educacional se encontram envolvidos em pesquisas que buscam compreender o processo de financeirização e suas implicações para a educação.

A seguir no gráfico 4, pode-se observar o quantitativo de produções inventariadas considerando o instrumento metodológico utilizado na coleta e no tratamento dos dados. Neste gráfico foram consideradas apenas os instrumentos que apresentaram 5 ou mais recorrências entre as publicações.

Gráfico 4 – quantitativo de produções por instrumento metodológico utilizado, com 5 ou mais recorrências de 2013 à 2022



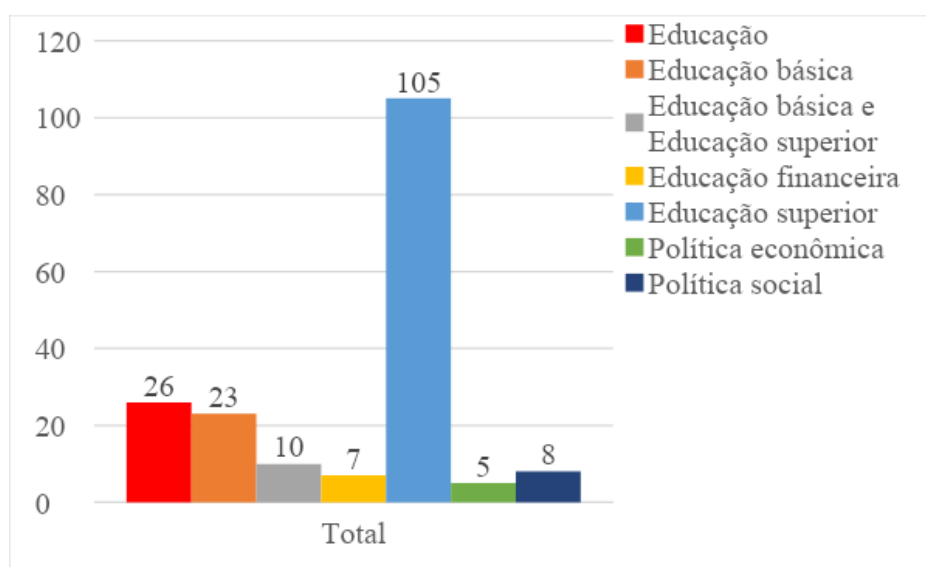
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletados (2023).

O levantamento das produções neste presente inventário permitiu observar que 98 (53,26%) produções utilizaram a pesquisa bibliográfica, outras 80 (43,47%) utilizaram a

revisão bibliográfica, sendo ambos os instrumentos metodológicos mais recorrentes entre as produções. A pesquisa documental foi utilizada como instrumento por 67 (36,41%) produções, seguida pela análise documental com 37 (20,1%) produções. Notou-se ainda que o instrumento metodológico estudo de caso foi utilizado em 12 (6,52%) produções, bem como a entrevista semiestruturada por 5 (2,7%) produções.

No gráfico 5 apresenta-se o quantitativo de produções considerando a categoria campo de análise. Nesta categoria foram criadas 7 subcategorias a fim de caracterizar as produções encontradas: Educação (tratam da educação como um tema geral); Educação básica (tratam apenas de questões da educação básica); Educação básica e Educação superior (tratam de questões que vão da educação básica ao ensino superior); Educação financeira (tratam sobre a capacitação financeira da sociedade pela educação); Educação superior (tratam apenas de questões do ensino superior), Política econômica e Política social (produções que tratam de educação, mas pelo viés da política econômica e da política social).

Gráfico 5 – quantitativo de produções por subcategorias do campo de análise de 2013 à 2022



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 5, pode-se observar que o campo de análise com o maior número de produções é o ensino superior com 105 (57%)

publicações. Na sequência vemos a subcategoria educação com 26 (14,13%) produções, seguida pela educação básica com 23 (12,5%) produções. Depois vê-se 10 (5,43%) produções que são caracterizadas pela junção dos campos de análise educação básica e educação superior, nestes estudos o foco maior de análise está no ensino superior. Na subcategoria política social foram identificadas 8 (4,34%) produções. Por fim, nas categorias educação financeira e política econômica foram identificadas 7 (3,8%) e 5 (2,71%) produções, respectivamente.

Com relação ao campo de análise das produções inventariadas observa-se a predominância de pesquisas sobre a educação superior, o que pode ser explicado pelo fato de que o processo de financeirização no campo educacional se deu primeiro na educação superior (BASTOS, 2013; BLANDY, 2020). De acordo com Blandy (2022), o processo de financeirização no campo educacional se desenvolveu primeiro na educação superior através da ampliação de vagas e consequente criação de múltiplos mecanismos de transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior. Dada a impossibilidade de seguir crescendo por meio de fusões e aquisições no ensino superior, observa-se então, a ampliação do processo de financeirização também para a educação básica.

O QUE DIZEM OS TEXTOS SOBRE O PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Pesquisas recentes tem chamado atenção para o fato de que o campo educacional está em constante disputa, seja pelos diferentes modelos de formação dos alunos, pela definição das políticas educativas, ou mesmo pelos recursos públicos e privados envolvidos (ADRIÃO, 2018; ARAUJO & ADRIÃO, 2021). No contexto da educação básica as disputas têm se acirrado, sobretudo de dois modos: primeiro em torno dos fundos públicos destinados às escolas públicas; e segundo, através da disputa dos recursos despendido por famílias que pagam por acesso à oferta educacional privada (ADRIÃO, 2018; ADRIÃO & ARAUJO, 2023).

Nesse segundo modo, conforme apontaram Adrião e Araujo (2023), os negócios realizados no campo da educação básica tem sido apropriados cada vez mais pelos fundos de investimentos, de modo a favorecer a concentração de capital e pouco a pouco da oferta

de educação privada. Diante do exposto, nessa seção serão apresentadas as produções identificadas como aquelas que de algum modo analisam o processo de financeirização na educação básica. A baixo, apresenta-se na tabela 2, as produções que tratam da financeirização na educação básica por ano, título, autor(a) e tipo de documento.

Tabela 2 – produções que analisam a financeirização na educação básica de 2013 à 2022

Ano	Título	Autor(a)	Tipo de documento
2015	Estratégias do capital privado na educação básica pública: notas sobre a Abril Educação	Luciana Sardenha Galzerano	Artigo
2015	Ensino Médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013	Maria Do Socorro Valois Alves	Tese
2016	Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação	Luciana Sardenha Galzerano	Dissertação
2017	Mediações entre crise do capital e parcerias público-privadas em educação: elementos para discussão	Georgia Sobreira dos Santos Cêa	Artigo
2018	Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa	Roberto Rafael Dias da Silva et al	Artigo
2018	Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais.	Theresa Adrião	Artigo
2019	Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as resistências	Ângela Massumi Katuta	Artigo
2019	Da financeirização da educação: quem educa o educador?	Marileia Maria da Silva & Márcia Luzia dos Santos	Artigo
2019	Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: Financeirização da educação básica e a (con) formação docente	Márcia Luzia dos Santos	Tese
2019	Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala	Fabio Perboni et al	Artigo
2019	Contrarreformas e Mercantilização da Educação	Soraia de Carvalho et al	Artigo
2019	A Reforma do Ensino Médio e a Construção de Nossa Resistência em Defesa da Educação Pública	Domingos Leite Lima Filho	Artigo
2019	Escola sem Partido: a necessidade do controle ideológico dos professores para se manter a exploração de classe e o imperialismo	Celi Nelza Zulke Taffarel et al	Artigo

2020	Financeirização da Educação Básica: tendências no período 2010-2019	Hellen Balbinotti Costa	Dissertação
2020	Ensino Básico Brasileiro: impactos de uma reconfiguração estrutural	Beatriz de Azevedo Blandy	Artigo
2021	Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública	Fábio José Alves Garrido & Maria Rosimary Soares dos Santos	Artigo
2021	A educação vai ao mercado financeiro: Somos Educação em debate	Luciana Sardenha Galzerano	Artigo
2021	A Reforma do Ensino Médio a e as Novas Necessidades do Capital	Maurício de Oliveira Paula	Dissertação
2021	O financiamento da educação básica no Brasil contemporâneo: avanços e contradições revelados nos gastos da educação de Santo André	Adriana Zanini da Silva	Tese
2022	Financeirização na Educação Básica: um estudo sobre a Vasta Educação	Raimundo da Silva Lima	Dissertação
2022	A mercoaprendizagem das EdTechs na educação brasileira a partir dos impactos da pandemia da Covid-19	Alisson Slider do Nascimento de Paula et al	Artigo
2022	Os oligopólios na educação básica: PPP's e atrativos do setor	Victor Prata Gonçalves Sardenha	Monografia
2022	A Agenda 2030 para a educação: o fundo público a serviço do capital	Patrícia de Souza	Dissertação

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletados (2023).

A consolidação dos textos apresentados na tabela 2, permite observar que a pesquisadora Luciana Galzerano, com 3 produções, é quem mais tem publicado sobre o processo de financeirização na educação básica. No primeiro texto é explicitado o caso da Abril Educação na disputa por recursos públicos da comercialização de livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da venda de Sistemas Privados de Ensino (GALZERANO, 2015). As pesquisas realizadas por Silva et al (2018) e Katuta (2019), também se dedicam a elucidar a financeirização em torno das disputas pelos fundos públicos destinados a aquisição de material didático. Estes textos destacam que a privatização da educação é incentivada a medida que se aprofundam os processos de financeirização na educação.

As outras 2 produções publicadas por Galzerano (2016; 2021), fazem um análise dos grupos empresariais que atuam na educação básica com um olhar específico sobre a Somos Educação. A autora chama atenção para três características da lógica contemporânea da financeirização e de privatização da educação: centralidade de capital

fictício; centralidade e disputa pelos fundos públicos e a movimentação transfronteiriça de concentração e centralização de capital (GALZERANO, 2016; 2021).

No estudo realizado por Adrião (2018), a autora caracterizou a privatização da educação nas dimensões da oferta, gestão e currículo, fomentada em certa medida pelo processo de financeirização no qual atores privados disputam os fundos públicos como meio de concentração e capitalização de capital. Outras pesquisas identificaram que os atores privados envolvidos na comercialização de insumos pedagógicos para redes públicas de ensino, também consolidam a financeirização mediante oferta e venda de programas de formação continuada para professores da educação básica (SILVA & SANTOS, 2019; SANTOS, 2019). É possível ainda identificar atores privados atuando na definição e implementação das políticas de avaliação em larga escala, segundo Perboni et al (2019), vê-se a existência de um mercado ou quase-mercado onde prevalece os interesses dos empresários no que deve ou não ser avaliado.

O texto apresentado por Alves (2015), analisou o dispêndio dos recursos públicos na gestão e no financiamento do ensino médio no Estado de Pernambuco entre 2005 e 2013. A autora identificou que a alocação dos recursos é feita de forma discricionária privilegiando os desejos do governo que se alinham as vontades empresariais, em detrimento dos profissionais da educação e da infraestrutura das escolas (ALVES, 2015). Silva (2021), se debruçou sobre o financiamento da educação básica em Santo André (SP) e identificou a subordinação da educação à política econômica municipal. Em ambos os casos (Pernambuco e Santo André), a implementação dos recursos nas respectivas redes de educação está fundamentada no modus operandi empresarial privilegiando as parcerias público-privadas, que por vezes adensam a mercantilização e a financeirização na educação (ALVES, 2015; SILVA, 2021).

Ao analisar as pesquisas do levantamento notou-se que para além do contexto de financeirização na educação básica, algumas convergem no que diz respeito ao objeto em análise. Como é o caso das pesquisas de Cêa (2017), Garrido e Santos (2021) e Sardinha (2022), que analisaram o processo de financeirização na educação básica através do estabelecimento de parceria público-privada. Os autores apontam que as parcerias são estabelecidas colocando os fundos públicos à disposição das empresas que o utilizam como forma de capitalização. Em estudo recente Paula et al (2022), constatou que no período da pandemia do Covid-19, através das EdTechs as empresas aumentaram sua

apropriação do fundo público em vista do mercado de aprendizagem que foi ampliado pela suspensão das aulas.

O estudo realizado por Souza (2022), analisou a agenda 2030 para educação, constatou que as diretrizes das organizações multilaterais para o atingimento das metas propostas na agenda induzem a financeirização da educação através do estabelecimento de parcerias pública-privada, da privatização do ensino superior e da formação em espaços não formais, incidindo assim, também sobre a educação básica. Diante desse contexto o papel social da escola é dissolvido, e os atores privados se apresentam como alternativa única na implementação das reformas propostas pela agenda (SOUZA, 2022).

Mediante a leitura dos textos foi possível identificar pesquisas que observaram a materialização da financeirização no contexto da reforma do ensino médio. De acordo com os pesquisadores (CARVALHO et al, 2019; LIMA FILHO, 2019; PAULA, 2021) tal reforma vem de encontro as necessidades do modo contemporâneo do capital, visto que os itinerários formativos visam a manutenção da classe dominante, desobrigação do Estado para com a oferta e manutenção da educação, privilegiando os atores privados através da transferência de recursos públicos e reforçando a condição da educação enquanto mercadoria. Os dados apontam a existência de uma atuação em rede coordenada por setores neoconservadores e empresariais em prol da manutenção da classe dominante e do crescimento dos negócios no campo educacional.

As pesquisas realizadas por Costa (2020) e Blandy (2020), observaram o movimento de migração das empresas do ensino superior com capital aberto na bolsa de valores para a educação básica, concentrando a oferta em poucos grupos e segmentando o mercado como um meio de seguir crescendo e rentabilizando seus negócios. Na mesma direção o estudo realizado por Lima (2022), analisou a Vasta Educação (subsidiária da Cogna – holding do ensino superior) e identificou que a empresa se encontra inserida no processo de financeirização na educação básica, uma vez que suas ações seguem a premissa de maximização do lucro e remuneração dos investidores em detrimento dos princípios educacionais.

Um olhar atento nas produções que versam sobre a financeirização na educação básica revela que os estudos em sua maioria se dedicam mais ao tema da privatização da educação. Nestes casos a financeirização é apresentada como o motor que tem acirrado a privatização da educação nos diferentes níveis, formas e modalidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto buscou apresentar resultados de pesquisa bibliográfica que teve o objetivo mapear e analisar a produção acadêmica sobre financeirização e sua relação com o campo da educação básica no Brasil. Conforme explicitado a pesquisa possibilitou em um primeiro momento encontrar apenas 23 produções, o que pontou a necessidade de ampliar a pesquisa para o buscador do Google Scholar, onde foram encontradas 184 produções.

Considerando as limitações desta pesquisa e a natureza exploratória do estudo realizado, existem alguns aspectos revelados ao longo do texto que necessitam ser ressaltados, sobretudo considerando a intenção de colaborar na construção do campo de pesquisas sobre a financeirização na educação.

No conjunto dos textos encontrados percebeu-se que o tema da financeirização na educação passa a ser investigado com mais intensidade a partir do ano de 2017. Foi possível perceber que 67,5% das pesquisas publicadas são de pesquisadores filiados à instituições públicas de ensino superior. Não obstante, chamou atenção o fato de que 70,3% das produções encontradas são publicações na modalidade artigo, seguidas de 9,8% de dissertações de mestrado e 9,23% de teses de doutorado.

Ainda que se tenha encontrado um volume significativo de produções sobre a financeirização na educação, quando se olha para o campo de análise das pesquisas, observa-se que o campo mais estudado é o ensino superior, concentrando 57% das produções, enquanto a educação básica (motivo deste levantamento) corresponde apenas a 12,5% das pesquisas realizadas. Os dados justificam a necessidade de que se investigue a atuação da holding eleva educação no contexto de financeirização na educação básica, especialmente se considerarmos o agressivo número de aquisições que o grupo vem fazendo de desde sua criação em 2013 (ADRIÃO & ARAUJO, 2023).

Cabe ainda destacar que os textos selecionados como os que analisam a financeirização na educação básica não adensam o debate teórico sobre estado do capitalismo contemporâneo, em sua maioria dissertam mais sobre os processos de privatização da educação e, em algum momento associam tal processo como também decorrente da financeirização.

Reconhecendo as limitações deste estudo, depreende-se que o tema da financeirização e seus efeitos na educação básica no Brasil ainda é pouco estudado e, portanto, necessita ser mais investigado. Outrossim, destaca-se que os dados apresentados neste texto devem ser analisados com mais cautela a fim de dialogar com outras bases de dados e trabalhos da mesma natureza.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T., ARAUJO, F. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 17, e86124. Jan., 2023.

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, online, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

GARRIDO, F. J.; SANTOS, M. R. Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 72–89, 2021.

ALVES, M. S. V. **O ensino médio em Pernambuco**: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ARAÚJO, C. A. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11–32, 2006.

ARAUJO, F.; ADRIÃO, T. Riscos Eminentemente de Privatização da Educação Básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, pág. 767-785 set./dez. 2021.

BASTOS, P. P. Z. **Financeirização, crise, educação**: considerações preliminares. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 217, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2022.

BLANDY, Beatriz. Ensino Básico Brasileiro: impactos de uma reconfiguração estrutural. In: **Anais do V SimPEAd**, p. 266, PUC São de Paulo, São Paulo, 2020.

COSTA, H. B. **Financeirização da Educação Básica**: tendências no período 2010-2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CARVALHO, S. et al. Crise, contrarreformas e mercantilização da educação. In: **16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - 40 anos da "virada" do "serviço social"**, 2019.

PAULA, A. S. N.; ARAÚJO, S. B.; OLIVEIRA, C. M. de. A mercoaprendizagem das EdTechs na educação brasileira a partir dos impactos da pandemia da Covid-19. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022001, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.15230.

CÊA, G. S. **Mediações entre crise do capital e parcerias público-privadas em educação: elementos para discussão 1**. NIEP-MARX, UFF, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

GALZERANO, L. S. A educação vai ao mercado financeiro: Somos Educação em debate. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660130.

GALZERANO, L. S. Estratégias do capital privado na educação básica pública: notas sobre a Abril Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 17–32, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642693.

GALZERANO, L. S. **Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

KATUTA, Â. M. **Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências**. Geografia, v. 44, n. 1, jan./jun., 2019.

LAPAVITSAS, C. **The financialization of capitalism: ‘Profiting without producing’**. City, v. 17, n. 6, p. 792-805, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13604813.2013.853865>.

LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio e a construção de nossa resistência em defesa da educação pública. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 123–137, 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n4p123-137.

LIMA, R. S. **Financeirização na Educação Básica: um estudo sobre a Vasta Educação**. 2022. 111 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PAULA, M. O. **A Reforma do Ensino Médio a e as Novas Necessidades do Capital**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

PERBONI, F.; MILITÃO, A. N.; DI GIORGI, C. A. G. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação UFSM**, v. 44, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, M. L. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: Financeirização da educação básica e a (con) formação docente.** Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

SARDINHA, V. P. G. **Os oligopólios na educação básica: PPP's e atrativos do setor.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) - Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, A. Z. **O financiamento da educação básica no Brasil contemporâneo: avanços e contradições revelados nos gastos da educação de Santo André.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

SILVA, M. M.; SANTOS, M. L. **Da financeirização da educação: quem educa o educador?** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 19, No 2, Itajaí, Jan.-Dez., 2019.

SILVA, R. R. D. et al. **Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa.** Revista de Estudos Curriculares, vol. 9, no 1, 2018.

SOUZA, P. **A Agenda 2030 para a educação: o fundo público a serviço do capital.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Escola sem Partido: a necessidade do controle ideológico dos professores para se manter a exploração de classe e o imperialismo. In: BATISTA, L. E. et al (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**, Navegando Publicações, p. 163, 2019.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS RETROCESSOS DO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.

Danielle Batista Cardoso
USP - danibatista@usp.br

Priscilla de Paula Rodrigues
USP - prirodrigues@usp.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar dados iniciais de duas pesquisas em andamento na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, no Programa de Pós-graduação em Educação, que são “A execução prática da meta 19 do Plano Nacional de Educação em municípios da região metropolitana de Ribeirão Preto/SP”; e “A atuação dos atores privados na formação dos gestores escolares em exercício na rede municipal paulista (2009-2020)”. Ambas em elaboração no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais - GREPPE.

O GREPPE conta com seções em quatro universidades públicas – UNESP-RC, UNICAMP, USP-RP e Universidade Federal do Mato Grosso – Rondonópolis, desenvolve pesquisas de caráter predominantemente interinstitucional e tem como compromisso político, a defesa da educação pública como direito humano, acreditando “[...] que a incidência política, referenciada em pesquisas e estudos, é condição necessária para a efetivação de um sistema educacional público organizado, gerido e financiado pelo Estado com participação e controle social”. (GREPPE CAMPINAS, s/d). O Greppe se caracteriza também por promover encontros formativos locais com o propósito de produzir e socializar conhecimento, considerando ainda as atuais políticas educacionais.

As duas pesquisas integram também a pesquisa coletiva denominada como “Estratégias Municipais Para A Oferta Da Educação Básica: Processos De Privatização No Estado De São Paulo (1996- 2020) - Fase 2”, que tem por objetivo atualizar o

mapeamento de estratégias de privatização da educação básica para o período de (2009-2020), dando continuidade ao banco de dados realizado anteriormente para o período 1996-2008 sobre Privatização da educação em Municípios Paulistas.

A temática da pesquisa “A atuação dos atores privados na formação dos gestores escolares em exercício na rede municipal paulista (2009-2020)”, articula-se ao esforço de aprofundar-se sobre o eixo da pesquisa coletiva que diz respeito à “privatização da gestão das escolas públicas” focando em apreender a tendência de privatização na forma de assessoria, consultoria em gestão escolar na formação em exercício de gestores escolares em municípios paulistas.

A escolha pelo estado de São Paulo como caso decorre das informações obtidas na pesquisa coletiva, em sua fase inicial (1996 - 2008), desta forma, não se trata apenas de uma Região, a expansão da privatização atinge todo o território educacional brasileiro, e as demandas requerem uma atualização dos dados, o movimento dos programas e a inserção de novos parceiros, mobiliza a atualização do banco de dados dos municípios brasileiros que será realizado na pesquisa coletiva em desenvolvimento, e é nesse movimento real que a nossa pesquisa se integra, coletando dados sobre 81 municípios paulista, com o desafio de chegar há um município que será nosso estudo de caso para compreender as contradições existentes no sistema educacional, e assim contribuir com sua empiria para a pesquisa acadêmica e esta para a transformação da escola e sociedade.

A sistematização do tema da pesquisa, “A meta 19 do Plano Nacional de Educação em municípios da região metropolitana de Ribeirão Preto/SP”, se deu a partir da experiência da autora como professora na rede municipal pública de Ribeirão Preto nos últimos 15 anos. Nesta atuação observou-se a movimentação de construção do Plano Municipal de Educação - PME, induzido pela lei 13.005/2014, bem como os meandros da política local, que resultaram na não promulgação do PME no município, até o presente momento. Dessa forma, o tema da pesquisa é a gestão democrática das escolas municipais da região metropolitana de Ribeirão Preto.

A pesquisa “A atuação dos atores privados na formação dos gestores escolares em exercício na rede municipal paulista (2009-2020)” tem como objetivo identificar as tendências de privatização na formação do gestor escolar em municípios paulistas (2009-2020). Já a pesquisa “A meta 19 do Plano Nacional de Educação em municípios da região metropolitana de Ribeirão Preto/SP” tem como objetivo geral analisar a implementação

prática da gestão democrática por meio do estudo do provimento do cargo de gestor escolar ao longo do decênio de 2014 a 2024 na região metropolitana de Ribeirão Preto.

Do objetivo geral, derivaram objetivos específicos, tais como: proceder levantamento de teses e dissertações relacionadas ao tema nos últimos cinco anos; revisar o histórico da conjuntura política relacionada a Gestão Democrática da Escola e ao Plano Nacional de Educação após a Constituição Federal de 1988; e, identificar a forma de provimento do cargo de gestor escolar dos municípios da região metropolitana de Ribeirão Preto no decênio de 2013 a 2023.

As pesquisas possuem pontos de encontro, que não se resumem apenas à temática sobre gestão da escola pública ou o processo de privatização em curso na educação básica, mas também abarcam o fazer científico. Dessa forma, desenvolvemos o presente trabalho sobre o tema metodologia de pesquisa científica, em que apresentamos a ferramenta revisão bibliográfica como forma de caracterizar o campo em que as pesquisas se inserirão, e para compreender a importância dos estudos para a área educacional.

METODOLOGIA

As pesquisas apresentadas neste trabalho terão como abordagem estudo de natureza qualitativa. Assim como afirma Martins (2004), compreende-se que o fazer científico na abordagem qualitativa permite o uso de métodos e técnicas, escolhidos pelo pesquisador, que se preocupam em captar “o” ou “os” processos relacionados ao objeto, sejam individuais ou coletivos, em profundidade. Sendo, portanto, preocupação do pesquisador se aproximar dos dados, para que o mesmo seja abordado da maneira mais completa possível.

Considerando isso, pode-se afirmar que na pesquisa qualitativa há um componente subjetivo, visto que é objetivo estreitar a relação entre pesquisador e objeto. Contudo, a garantia da objetividade do fazer científico está na escolha dos métodos adequados ao objeto e aos objetivos, e no compromisso, do pesquisador, de sistematizar com clareza suas escolhas, ao longo do processo de pesquisa, para que se entenda além do dado, mas também a conjuntura de sua consecução e análise (MARTINS, 2004).

As duas pesquisas descritas farão uso de ferramentas para coletar os dados necessários às investigações como a análise documental, entrevistas semi-estruturadas e a revisão bibliográfica. Para o objetivo deste trabalho, apresentamos dados iniciais da revisão bibliográfica, que está em desenvolvimento.

A revisão bibliográfica é compreendida como o estudo sistemático da literatura existente para construir redes de conceitos, e articular saberes na perspectiva de responder questões de investigação previamente definidas (GOMES; CAMINHA, 2014). Conforme os autores, mais do que acumular informações, a revisão bibliográfica sistemática pode abrir caminho tanto para elucidar e refinar hipóteses, como para estabelecer fios condutores que orientam descobertas e elucidam temas pertinentes à pesquisa. Ou ainda, é um instrumento que pode ser utilizado para atualizar conceitos e diretrizes da área estudada.

Observando o Banco de Teses e Dissertações da Capes, para um movimento inicial de levantamento bibliográfico, buscou-se a partir das palavras-chave gestão democrática da escola e privatização da gestão escolar, estudos que podem oferecer dados relevantes para caracterizar a área estudada, nos últimos 10 anos. O conjunto de trabalhos apresentados aqui é um recorte do levantamento já realizado, trazendo a sistematização dos trabalhos de mestrado e doutorado publicados no ano de 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado do levantamento de dados, sistematizamos o Quadro 1 e o Quadro 2. No Quadro 1 estão dispostos os trabalhos encontrados com a palavra-chave gestão democrática da escola; e no Quadro 2 as pesquisas encontradas com a palavra chave privatização da gestão escolar. As buscas foram realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os termos entre aspas para refinar os resultados.

Com relação à palavra-chave gestão democrática da escola, a busca por teses e dissertações no ano de 2022 encontrou 7 trabalhos, sendo 1 doutorado e 6 mestrados. Sistematizando as pesquisas a partir da leitura dos resumos, identificou-se dois pontos temáticos que aproximam os estudos, que são: o papel de políticas públicas como indutoras da gestão democrática da escola; e, o papel da função do gestor escolar na indução da gestão democrática da escola.

No primeiro grupo estão 4 trabalhos. Ehlert (2022) realizou um estudo sobre Planos Municipais de Educação, na região de Missões - RS, questionando se os mesmos se constituíram como instrumentos para o fortalecimento da gestão democrática na região estudada. Evangelista (2022) investigou a gestão democrática em Juazeiro - BA, analisando a legislação nacional e local, e a relação entre os ordenamentos legais e a distribuição do exercício do poder na escola por meio dos órgãos deliberativos locais. Blanco (2022) desenvolveu estudo sobre a meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo, observando a Secretaria Estadual da Educação, como indutora das metas e estratégias para a gestão democrática; e a comunidade escolar e a compreensão da gestão democrática na escola. O quarto trabalho, desenvolvido por Laurentino (2022), trata-se de um estudo comparado entre as realidades de Brasil e Portugal, a partir da legislação nacional sobre gestão democrática da escola.

Quadro 1 - Levantamentos de Teses e Dissertações

Título	Autor	Nível	Link
Os planos municipais de educação como política e sua repercussão para o fortalecimento da gestão democrática dos Sistemas Municipais de Ensino da Região das Missões'	EHLERT, FÁTIMA ANISE RODRIGUES.	Doutorado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11816255
A Política De Gestão Democrática Nas Escolas Públicas Municipais Da Cidade De Juazeiro-Ba: Da Legislação À Distribuição De Poder (2009-2019)	EVANGELISTA, MARY ADRIANA DOS SANTOS.	Mestrado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13251475
Relações entre provimento de cargo e estilo de liderança nas práticas de gestão escolar: uma pesquisa bibliográfica.	GAVA, SHIRLEY APARECIDA	Mestrado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12368021
Gestão Democrática Da Escola Pública: Estudo Comparado Entre Brasil E Portugal	LAURENTINO, MARIANA APARECIDA DE ALMEIDA.	Mestrado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11588730
Gestão Democrática Da Escola: A Atuação Da Meta 19 Do Plano Estadual De Educação De São Paulo E Suas Relações Com A Comunidade Escolar	BLANCO, FILIPE ZANUZZIO.	Mestrado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11631671
Implicações da atuação da Diretora Escolar para a gestão democrática da escola pública: estudo de caso no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre	FREITAS, AMANDA GURGEL DE	Mestrado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11752517
O Papel Do Gestor Escolar Na Perspectiva Da Gestão Democrática Da Escola Pública: implicações para a melhoria da qualidade da educação na rede pública municipal de ensino de São Luís/MA	CHAGAS, CARLA DANIELE SOUZA.	Mestrado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11918886

No segundo grupo, em que a centralidade está no papel do gestor, temos 3 pesquisas. Chagas (2022) realizou uma investigação sobre o papel da ação dos gestores na gestão democrática das escolas públicas, para compreender as implicações deste na melhoria da qualidade da escola, na região de São Luís-MA. Gava (2022) analisou a relação entre a forma de provimento de cargo do gestor escolar e o perfil de liderança exercido na escola, com vistas a perceber a influência entre o provimento do cargo e o exercício da gestão democrática na prática. E, Freitas (2022) desenvolveu uma investigação sobre o papel da diretora escolar para a efetivação da gestão democrática da escola.

Os 7 estudos encontrados com a palavra-chave gestão democrática da escola foram desenvolvidos pela abordagem qualitativa de pesquisa, apresentando contextualização política a partir da década de 1990, considerando esta como um marco para a implementação da gestão democrática, uma vez que coincide com a promulgação da LDB de 1996.

Quadro 2 - Levantamento de Teses e Dissertações

Titulo	Autor	Nível	Link
Compreensão da importância da gestão escolar democrática para a qualidade do ensino público	ROSA, RAQUEL DA COSTA.	Mestrado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12745832
Incidência de atores privados e de processos de privatização na política educacional do Estado da Paraíba	SERGIO ANDRADE DE MOURA	Doutorado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13513822
O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar	ANA PAULA GONCALVES BRITO	Mestrado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12309815
A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica	DEYSIANE FARIAS PONTES	Doutorado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9120903
Opções político-práticas de gestão escolar no contexto de políticas de regulação educacional por resultados: Repercussões no projeto de democratização da gestão	ALEXANDRA BIONDO LOPES PACHECO	Mestrado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11726233

Com relação à palavra-chave privatização da gestão escolar, a busca por teses e dissertações no ano de 2022 encontrou 5 trabalhos, sendo 2 doutorados e 3 mestrados. O primeiro estudo teve como objetivo compreender a importância de uma gestão escolar para a qualidade de uma escola pública e democrática. A investigação procurou compreender a importância da gestão e o dever de valorização da escola pública.

O segundo estudo afirma que a gestão pedagógica movimenta o fluxo comunicacional das orientações do espaço meso para o micro, contudo, prevalecem as orientações de caráter instrumental da esfera superior em detrimento de verdadeira escuta à base local. Os resultados revelam que as falas dos sujeitos têm sintonia com uma concepção de gestão escolar democrática, no entanto a teoria da gestão democrática parece perder consistência na concepção do governo de cunho gerencialista, cujas orientações são limitadoras à gestão democrática.

No terceiro trabalho, o autor apresenta as análises que colocam em relevo os processos de privatização que permeiam as políticas públicas de educação no Brasil e, especificamente, em Minas Gerais, e sua relação com as novas configurações do Estado a partir da influência do neoliberalismo. Constatando, incidências do Programa Jovem de Futuro sobre a gestão escolar e o currículo de escolas públicas mineiras em 2019, ao introduzir por meio do método Circuito de Gestão, os valores mercantis.

Em seguida, é apresentado um estudo que busca analisar o processo de atuação e expansão da empresa privada com fins lucrativos Kroton Educacional, na provisão de serviço privado com foco na educação básica brasileira, de 2008 a 2018. Constatou uma atuação multifacetada no processo de privatização, por meio das dimensões de venda de desenho curricular, gestão escolar e oferta de serviços e produtos, sendo a educação básica um nicho de mercado da Kroton que tenta subverter a educação básica pública em mercadoria e negócio rentável.

O quinto trabalho, revela que há repercussões incisivas no projeto de democratização da gestão identificado com as massas, diante da materialização de políticas de regulação educacional por resultados. Conclui que diante da produção de resultados e das contradições que o envolvem, as opções político-práticas de gestão presentes nas escolas tornam-se menos comprometidas com o desenvolvimento de um projeto de gestão democrática da escola pública identificado com as massas.

Assim, a partir do estudo realizado dos títulos e resumos dos trabalhos relacionados, os estudos indicaram a privatização da educação pública em diferentes dimensões e a necessidade de aprofundar estudos, que viabilizem na prática a resistência, na luta por uma gestão democrática de uma escola pública de qualidade.

CONCLUSÃO

Apesar de um pequeno recorte, em relação à revisão bibliográfica que está sendo procedida para as duas pesquisas, a observação dos trabalhos científicos sobre os dois temas no ano de 2022, nos oferece orientação sobre o campo de pesquisa, no qual nossas pesquisas se inserirão.

No que se refere à gestão democrática, percebeu-se no primeiro enfoque, nas políticas públicas nacionais e locais, uma distância entre o legislado e a prática observada na escola. Já no segundo enfoque, o papel do gestor na consecução da gestão democrática, as considerações dos 3 trabalhos orientou para o fato de que o gestor é parte de um processo complexo e que tem centralidade na gestão democrática, mas que a mesma requer a escola em sua totalidade.

A partir dessa mobilização inicial, podemos concluir que as duas pesquisas em curso são necessárias e se conectam com a pesquisa coletiva denominada “Estratégias Municipais para a oferta da Educação Básica: Processos de Privatização no Estado de São Paulo (1996-2020) Fase 2”. O recorte dos trabalhos realizados de acordo com a temática proposta, estrutura os estudos em curso, para saber o que se tem produzido sobre gestão democrática da escola e privatização da gestão escolar.

Além disso, a aproximação das revisões bibliográficas, para um fazer científico coletivo no GREPPE, tem demonstrado uma intersecção entre gestão democrática e privatização da escola pública. Isso porque, o processo de privatização altera os processos de tomada de decisões, que podem sair do âmbito da escola pública, passando para o setor privado.

A intencionalidade ao realizar o levantamento dos trabalhos, faz parte do percurso metodológico que irá estruturar as pesquisas em desenvolvimento, no esforço

de aprofundar o principal eixo pesquisado coletivamente, que diz respeito à “privatização da gestão das escolas públicas”.

Segundo Adrião (2022, p. 72)

Privatização da gestão educacional, quando a política educativa de dada rede ou sistema público é explicitamente delegada ou indiretamente subordinada a interesses de organização (ões) privada(s) lucrativa ou não lucrativa e privatização da educação escolar, quando a gestão da escola é transferida para o setor privado com ou sem fins de lucro.

Portanto, o que a revisão vem nos demonstrando é a relevância desse campo de pesquisa, para a compreensão da interferência dos processos estudados na consecução de uma escola pública, que atenda aos direitos instituídos constitucionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília, ANPAE, 2022. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corrg.pdf> Acesso em: 19 jun. 2023.

BLANCO, F. Z. **Gestão Democrática Da Escola**: A Atuação Da Meta 19 Do Plano Estadual De Educação De São Paulo E Suas Relações Com A Comunidade Escolar. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11631671> Acesso em 19 jun. 2023.

BRASIL. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Capes. Disponível: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>> Acesso em 20 de jun. 2023.

BRITO, ANA PAULA GONÇALVES. **O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais**: incidências sobre o currículo e a gestão escolar. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12309815> Acesso em 20 de jun. 2023.

ROSA, RAQUEL DA COSTA. **Compreensão da importância da gestão escolar democrática para a qualidade do ensino público**. Dissertação. Instituto Federal Sul -

Rio - Grandense (IFSUL), 2022. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12745832> Acesso em: 20 de jun. 2023.

CHAGAS, C. D. S. **O Papel do Gestor Escolar na Perspectiva da Gestão Democrática da Escola Pública**: implicações para melhoria da qualidade da educação da rede pública municipal de ensino de São Luís/MA. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2022. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11918886> Acesso em: 19 jun. 2023.

EHLERT, F. A. R. **Os planos municipais de educação como política e sua repercussão para o fortalecimento da gestão democrática dos Sistemas Municipais de Ensino da Região das Missões**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11816255> Acesso em: 19 jun. 2023.

EVANGELISTA, M. A. dos S. **A Política De Gestão Democrática Nas Escolas Públicas Municipais Da Cidade De Juazeiro-Ba**: Da Legislação À Distribuição De Poder (2009-2019). Mestrado em Educação. Universidade Federal Da Bahia. Salvador, 2022. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13251475> Acesso em: 19 jun. 2023.

FREITAS, A. G. de. **Implicações da Atuação da Diretora Escolar para a Gestão Democrática da Escola Pública**: estudo de caso no sistema municipal de ensino de Porto Alegre. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, 2022. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11752517> Acesso em 19 jun. 2023.

GAVA, S. A. **Relações entre Provimento de Cargos e Estilo de Liderança nas Práticas de Gestão Escolar**: uma pesquisa bibliográfica. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2022. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12368021> Acesso em: 19 jun. 2023.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. de O. **Guia Para Estudos De Revisão Sistemática**: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. Movimento, v. 20, n. 1. Porto Alegre, 2013. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41542>> Acesso em: 19 jun. 2023.

GREPPE. **Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Disponível em:
<<https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/>>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

LAURENTINO, M. A. de A. **Gestão Democrática da Escola Pública**: Estudo Comparado Entre Brasil E Portugal. Mestrado em Educação. Universidade Estadual

Paulista Júlio De Mesquita Filho. Marília, 2022. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11588730> Acesso em: 19 jun. 2023.

MARTINS, H.H.T. de S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**. V. 30, N. 2. São Paulo, 2004. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em 18 jun. 2023.

PONTES, D. F. **A atuação e expansão da empresa Kroton educacional na educação básica**. Doutorado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2022. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9120903> Acesso em 22 jun. 2023.

PACHECO, A. B.L. **Opções político-práticas de gestão escolar no contexto de políticas de regulação educacional por resultados: repercussões no projeto de democratização da gestão**. Mestrado em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Santa Catarina, 2022. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11726233> Acesso em 22 jun. 2023.

Site consultado:

Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

ESCOLAS CHARTER NOS JORNAIS DIGITAIS BRASILEIROS: CONHECENDO OS PRESSUPOSTOS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Fabricia Osanai Pires
UFRJ - fabricia.o.pires@edu.unirio.br

Henrique Dias Gomes de Nazareth
UFRJ - henrique.dias@edu.unirio.br

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação pública é uma questão debatida e envolta em querelas ao longo da história. O senso comum propaga a crença de que o serviço privado de ensino é superior ao público, considerado ineficiente mesmo não havendo evidências confiáveis de que isto seja verdade ou que possa ser aplicado de forma genérica à ampla e diversa realidade educacional brasileira. Contudo, é evidente o avanço de um movimento em defesa da privatização da educação através de diferentes atores e instituições denominados por Freitas (2011) como “reformadores empresariais da educação”.

O conceito de privatização adotado neste trabalho vai além da venda de patrimônio público e engloba diferentes estratégias utilizadas por entes privados para pleitearem tanto recursos quanto espaços no setor público para oferta e gestão da educação. Segundo Ball (2013), a privatização ocorre a partir de processos endógenos e exógenos. Quando princípios empresariais e práticas de mercado começam a penetrar no setor público observamos uma privatização endógena, que se dá através da incorporação de práticas e conceitos da gestão empresarial privada. Por exemplo, as bonificações por metas, competição e ênfase em desempenho e resultados. A privatização exógena é caracterizada pela transferência direta ou indireta de recursos públicos e pela transferência de responsabilidade do Estado para entes privados (BALL, 2013). Como os modelos de escolas charter que transferem a gestão educacional do setor público para o setor privado,

com ou sem fins lucrativos (BUDDE, 1988). Assumem, assim, uma forma sutil de privatização educacional, pois a escola mantém sua natureza jurídica pública, mas passa a ser gerida através de práticas e segundo princípios de natureza privada.

Considerando a privatização da educação como um fenômeno que ultrapassa a questão da propriedade, pois não está limitada a venda de patrimônio público, destacamos as implicações das relações entre público e privado, segundo Peroni (2021), que devem ser entendidas no âmbito de projetos societários em disputa. Assim:

O Estado, em muitos casos, continua sendo o responsável pelo acesso, e inclusive amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública (PERONI, 2021, p. 20).

Ao analisar a relação público-privada na educação no Brasil, a autora sugere uma divisão para os processos de privatização em: execução, direção, execução e direção, simultaneamente. “Nos processos de direção, o setor privado atua no conteúdo e controle das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública” (PERONI, 2021, p. 28). Nesta categoria há a influência do setor empresarial sobre o governo na definição da agenda educacional. Processos de execução implicam a atuação direta do setor privado na oferta da educação. Nos processos de direção e execução temos as parcerias entre o poder público e institutos privados. “As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado” (PERONI, 2021, p. 28). O modelo inspirado nas escolas charter em implantação no Brasil na última década (NAZARETH, 2023) pode ser relacionado à privatização no processo de execução e direção, pois há atuação direta do ente privado na gestão das escolas embora a natureza das propriedades permaneça pública.

Segundo Nazareth (2019), "O termo charter, em tradução livre, pode ser entendido como licença ou alvará, referindo-se à autorização que o poder público fornece para as instituições privadas habilitadas a gerir essas escolas" (NAZARETH, 2019, p.84). Tal modelo foi criado nos Estados Unidos, no final da década de 1980, e ganhou visibilidade internacional sendo adotado em diferentes países, inclusive no Brasil. Desde sua origem,

tal proposta está vinculada aos ideais das propostas neoliberais e com a Reforma Gerencial do Estado brasileiro, que perpetuam a lógica de privatização.

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa que analisou a incidência do tema escolas charter em sites de jornais e revistas nacionais. A pesquisa identificou como os modelos de escolas charter são apresentados com o propósito de compreender como o debate sobre o tema está sendo construído nos jornais, através de quais agentes, organizações e instituições, bem como a quem é dada voz para falar sobre tais políticas de privatização da educação. Objetivamos analisar os aspectos ideológicos presentes nos discursos e proposições que versam sobre as escolas charters em textos e artigos jornalísticos e, assim, investigar a intencionalidade de defesa ou combate aos modelos nos casos apontados nos jornais.

As propostas de escolas charter estão amparadas no pressuposto de superioridade do serviço privado em relação ao público. Também há a ideia de que a gestão privada em escolas públicas é mais eficiente, pois o Estado não seria capaz de gerir os recursos públicos com a mesma competência da iniciativa privada. Tal argumento aparece explicitamente nos jornais brasileiros que compõem o *corpus* de análise e em falas como a de Renato Feder: “as razões para privatizarem-se escolas e universidades são basicamente as mesmas já expostas: a iniciativa privada é intrinsecamente mais eficiente na gestão de qualquer coisa. Assim como é melhor que uma empresa privada frite hambúrgueres do que o governo, o mesmo ocorre no caso de uma escola” (FREY, 2019, Gazeta do Povo).

Deparamo-nos, então, com a dificuldade de mensurar o que é uma educação de qualidade e se, de fato, os parâmetros empresariais de competição entre as escolas e a gestão privada, por exemplo, são capazes de elevar a qualidade da educação. Não há evidências teóricas ou empíricas de que tais políticas acarretem uma melhoria significativa na qualidade educacional, tampouco de que a educação pública seja inferior. Atualmente, a objetividade dos dados das avaliações externas, por exemplo, resulta em uma noção equivocada de qualidade, pois desconsideram a subjetividade dos contextos escolares e contribuem para confundir a sociedade estabelecendo um padrão de excelência desconectado da realidade em que o processo educativo ocorre. Basicamente, focam em resultados e desconsideram as peculiaridades dos processos.

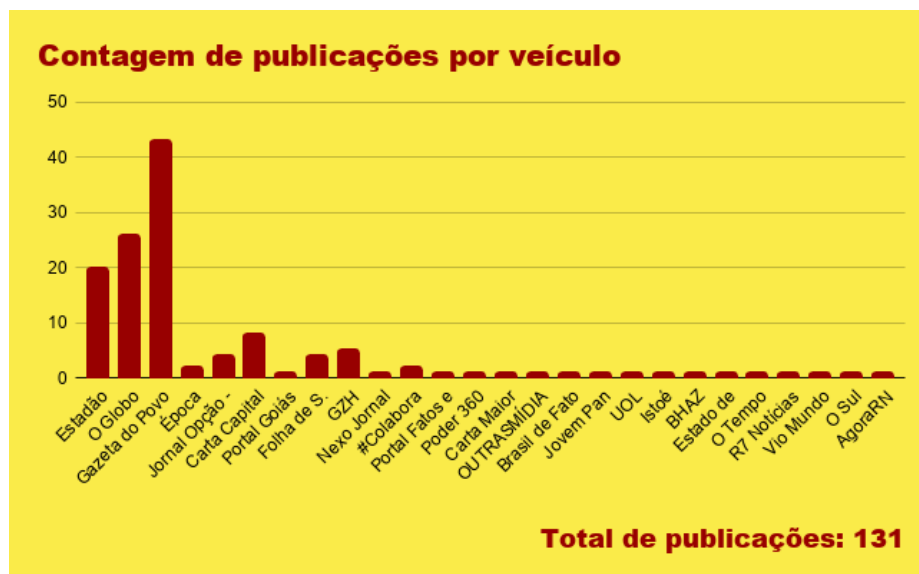
Neste sentido, Freitas (2011) traz ponderações relevantes a respeito das informações que influenciam a opinião pública sobre o campo da educação.

A educação é sempre um campo em disputa. Tem uma ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação (FREITAS, 2011, p. 6)

A relevância deste trabalho se justifica pela necessidade de compreendermos como os jornais retratam este debate. Visto que não há consenso sobre os resultados efetivos da implantação deste modelo que apresentam impacto nulo ou muito baixo sobre o desempenho dos estudantes (CARNOY; SIMIELLI, 2022). Por isso, é oportuno acompanhar como tais medidas dentro das políticas de privatização da educação pública são abordadas nos jornais e quais agentes são chamados a falar sobre o assunto.

METODOLOGIA

A primeira etapa foi de pesquisa bibliográfica sobre metodologias de análise de conteúdo e de pesquisas qualitativas, privatização da educação, escolas charters. Simultaneamente, ocorreu a etapa de pesquisa exploratória em jornais e revistas nacionais (Figura 1) no formato digital utilizando palavras-chave relacionadas a “escolas charter”. O ponto de partida foi a busca através do Google Notícias. A primeira leitura flutuante do material coletado identificou que os autores dos textos jornalísticos utilizavam diversos termos para se referir às escolas charter, como “escolas conveniadas”, “escolas com gestão compartilhada” e “escolas autônomas”. Assim, ampliamos as palavras-chave iniciais, incorporando tais nomenclaturas. Ampliou-se, também, a busca ativa por outros canais, pesquisando nos sites dos veículos, pois os resultados através do Google Notícias mostraram-se limitados. O período analisado corresponde aos anos de 2009 até 2021, onde encontramos maior incidência de textos jornalísticos que abordam o assunto.



Após identificar os veículos que apresentaram maior incidência de publicações sobre os temas, aprofundamos a busca direta utilizando combinações de palavras-chave que nos conduziu a um achado mais significativo. A coleta foi organizada em planilha registrando os dados “título da reportagem”, “veículo”, “autor(a) do texto”, “data de publicação” e “link de acesso” com o intuito de facilitar a consulta e observar possíveis resultados preliminares.

Paralelamente, foram propostas leituras sobre análise de conteúdo, sobretudo, na perspectiva de Bardin (2011). Então, foi iniciada triagem e importação dos primeiros dados para o software ATLAS.ti. A partir das funcionalidades e recursos do software dinamizamos o processo de organização e análise dos dados, o que nos possibilitou observar questões como, por exemplo, os veículos com maior incidência de publicações sobre o tema, autores e especialistas mais recorrentes, os anos em que estes assuntos receberam mais espaço nos veículos, o tipo de texto (reportagem, artigos, entrevistas ou colunas de opinião) e argumentações recorrentes associadas ao conceito escola charter.

Na etapa seguinte, selecionamos os dados mais relevantes da coleta, resultando no primeiro recorte para análise a partir dos três veículos que apresentaram maior quantidade de publicações na pesquisa exploratória, a saber, O Globo (26 textos), Gazeta do Povo (43 textos) e Estadão (20 textos). A partir do software ATLAS.ti deu-se seguimento à análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com a seleção das unidades de análise e categorização a partir de leitura flutuante.

O recorte foi organizado em três grandes arquivos contendo todos os dados de cada veículo. Iniciou-se a unitarização, categorização e análise de dados. A partir das unidades de registro selecionadas, foram geradas categorias (macro e micro) e formulada a seguinte categorização para análise: autores; fontes - categoria relacionada a quem escreve, quem é chamado para falar, quais instituições fornecem os dados apresentados etc.; ano de publicação; tipo de texto - entre os gêneros jornalísticos, são apresentados em textos informativos e/ou opinativos; movimento pró-charter - identificando argumentos e posicionamentos favoráveis ao modelo; inspirações - identificando os modelos apresentados como referência para a implantação de tais políticas; posicionamentos contrários - identificar argumentos de contraposição; pressupostos - identificar os argumentos e justificativas para defesa de medidas de privatização da educação. Alguns dados objetivos e quantitativos gerados nessa etapa e baseados nas categorias “Autores”, “Ano de publicação” e “Tipo de texto”, embasaram uma análise preliminar de dados com a observação de indícios relevantes para a compreensão do debate nestes veículos.

Para uma análise em termos qualitativos, a partir das unidades de análise, buscou-se um aprofundamento da categorização, (re)organizando, (re)pensando e (re)construindo as categorias iniciais. Para subsidiar estas etapas retomou-se a leitura de Bardin (2011) e gerou-se um grande mapa mental com categorias Macro, Micro e seus desdobramentos. A etapa de categorização foi acompanhada de revisão bibliográfica abordando os temas privatização da educação, qualidade da educação, bem como a relação imprensa-sociedade-educação. Para tal, fez-se a leitura de Adrião (2018), Adrião e Araújo (2022), Avelar (2019), Ball (2005, 2006, 2013, 2014), Biesta (2012), Engita (1994), Fernandes e Nazareth (2011), Friedman (1984), Lima (2018), Puliti (2009), Woff (2009).

Desta forma, houve uma revisão e triagem dinâmica das categorias por um período considerável até que chegássemos a uma categorização satisfatória e coerente com o embasamento teórico que orientava a análise qualitativa dos dados. Com as categorias definidas, aprofundou-se o olhar na análise para uma compreensão mais ampla da abordagem da educação nos jornais, mais especificamente, aquela associada à política de escola charter. Assim, culminando na etapa de interpretação dos dados.

A partir de uma revisão do plano de pesquisa original e das perguntas e hipóteses iniciais, fez-se a (re)leitura das unidades procurando aprofundar a análise qualitativa gradualmente. Verificando se os dados confirmavam ou confrontavam tais hipóteses, bem como se nossa perspectiva se mantinha, se surgia algo diferente ou inesperado. Além

disso, buscou-se questionar a validade/veracidade dos argumentos presentes nos discursos veiculados pela mídia.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Explicitada a proposta de escolas charter como modelo do atual processo de privatização da educação, pode-se analisar os discursos defensores destas propostas, o tratamento que recebem na mídia e a intencionalidade com que os pressupostos são apresentados. Entre os dados preliminares obtidos, foi possível identificar uma presença significativa de agentes da área econômica abordando o tema em entrevistas, reportagens ou artigos e colunas. Já especialistas da área pedagógica não só aparecem com menor frequência, mas suas falas ocupam espaços reduzidos nos textos. Outro dado interessante diz respeito aos tipos de texto jornalísticos. Os que mais abordam a temática da educação são opinativos ou informativos com viés opinativo/argumentativo. É recorrente uma concepção de educação de qualidade relacionada ao desempenho dos alunos em avaliações externas, atrelando o fracasso das redes públicas aos dados do IDEB. O Editorial do Jornal Gazeta do Povo (19/12/2020), intitulado “O Fundeb e a oportunidade perdida”, ilustra:

Não negamos que é preciso, sim, melhorar a rede de ensino gerida diretamente pelo Estado, e que o Fundeb é ferramenta importante para tal. Mas impedir que esse dinheiro seja usado de outras formas que proporcionem desde já uma educação melhor a tantas crianças e adolescentes é mantê-las presas a um sistema que, Ideb após Ideb, vem escancarando suas deficiências, com algumas poucas exceções. (O FUNDEB, 2020)

Dentre os pressupostos, além do argumento da melhoria da qualidade através da expertise da iniciativa privada, a desburocratização, economicidade e inovação aparecem associados ao modelo de charters. Ao abordar as parcerias público privado, comuns na área da saúde e cultura e consideradas aplicáveis à educação, encontramos 24 citações relacionadas à desburocratização. A ideia defendida segue a seguinte linha:

Organizações Sociais (OS), entidades privadas ou organizações não governamentais contratadas para gerenciar espaços públicos (...) tendem a ser mais ágeis e menos burocráticas. (...) No trato com seus funcionários, costumam exigir mais do desempenho, já que podem demitir, e também, por outro lado, pagar bonificações para os melhores profissionais. Precisam cumprir metas claras, definidas pelo governo, ou então perdem o direito de administrar o local. (CORDEIRO, 2019)

Sobre a influência de agentes da área econômica na defesa das escolas charters, além de Renato Feder, mencionado anteriormente, exemplos como a figura de Fernando Schüler, cientista político, professor do Insper e pesquisador das escolas charter, que aparece tanto como autor de artigos sobre o tema quanto como entrevistado em reportagens. Em reportagem da Gazeta do Povo, ele defende que:

Se o Estado se especializa nas funções de maior responsabilidade, na visão macro, na orientação da linha pedagógica, ele não precisa cuidar desse tipo de microgestão, que o setor privado costuma fazer de forma mais ágil e eficiente. Funciona assim no mundo inteiro, é uma tendência internacional de gestão pública. (CORDEIRO, 2019)

A respeito destes dados, vale mencionar Nazareth (2017) ao abordar “as redes de influência e os reformadores empresariais da educação”:

A educação pública brasileira, nas últimas décadas, passa por um momento de intensificação da lógica mercadológica, isto é, há um movimento de introdução de conceitos característicos da iniciativa privada empresarial que se apresentam no campo de disputa das políticas educacionais. A importação de políticas estrangeiras e a participação ativa de fundações privadas e movimentos financiados por empresários podem ser apontados como alguns dos responsáveis por influenciar a pauta da política educacional. (NAZARETH, 2017, P.86)

Nesse sentido, emergiram as seguintes questões: como é feita a cobertura da educação na mídia? Qual a formação e atuação das fontes mais citadas ou autores mais presentes nesta pauta? Quem são e a que projetos estão ligados? Aprofundar o entendimento sobre os gêneros textuais jornalísticos e como são usados socialmente, sobre a relação jornalismo e educação, sobretudo, quem está por trás da condução deste debate?

Destacamos que predominam as prerrogativas de cunho neoliberal e privatizante que atrelam a qualidade da educação aos rankings das avaliações externas como único aferidor de qualidade, definindo competição e ranqueamento como aspectos positivos no ambiente escolar, bem como o desempenho e responsabilização dos alunos e professores.

Não são apresentadas evidências que comprovem melhorias na educação, tão pouco, que a educação ou gestão pública sejam inferiores. Verificou-se que as pessoas que mais se pronunciaram sobre o tema eram ligadas às áreas de Economia e Administração, sendo favoráveis às iniciativas privatizantes do setor público, em conformidade com Freitas (2011) ao apontar que “educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais e a mídia, em particular, abre espaço para os homens de negócio e seus representantes e muito menos para educadores” (FREITAS, 2011, p. 6). Segundo Nazareth (2017), os reformadores empresariais da educação “configuram-se em uma coalizão composta por políticos, veículos de mídia, pesquisadores, empresários e organizações sem fins lucrativos financiadas pela iniciativa privada”. Um dos caminhos a percorrer é, justamente, elucidar como esta rede está conduzindo as propostas de implantação de modelos de privatização da educação pública brasileira. Os poucos educadores que aparecem nos textos são contrários a tais políticas, argumentando que os resultados são inconclusivos, que não podem ser reproduzidos em realidades tão distintas, e que há uma precarização do trabalho do professor, sobretudo, pela fragilização dos contratos trabalhistas. Ao analisarmos as experiências internacionais mencionadas nos jornais constatamos que, contrariando a premissa de melhorias, tal modelo implicou precarização, aumento das desigualdades e fechamento de muitas unidades charter de educação.

Neste sentido, a pesquisa evidenciou incoerências e contradições nos discursos que defendem as políticas de privatização através de escolas charter. Ao mesmo tempo, a pesquisa contribui para fomentar uma outra perspectiva sobre qualidade da educação, enquanto termo polissêmico, buscando superar a visão mercadológica vigente cujo foco está mais nos resultados do que no processo em si. Sendo assim, o presente trabalho contribui para a discussão e reflexão sobre os aspectos que realmente estão relacionados à qualidade da educação e revela como a perspectiva privatizante da educação deturpa e reduz o conceito polissêmico de qualidade da educação.

CONCLUSÕES

A experiência deste trabalho, sobretudo pela análise qualitativa, foi um processo essencial para a formação de um caráter investigativo e reflexivo sobre os temas, concepções e desafios que o campo da educação enfrenta, historicamente, em nossa sociedade. O debate acerca da qualidade da educação se mostra repleto de dualidades, contrariedades e inverdades. Existe o consenso de que há graves problemas com a qualidade da educação pública e a crença de que o serviço público de ensino não só é inferior ao serviço privado, mas ruim e ineficiente. Tais crenças se propagam por toda a estrutura social, embora baseadas em informações imprecisas, superficiais e sem referencial teórico que lhe validem. Amparados no argumento da ineficiência e engessamento da máquina pública, emerge uma corrente de defensores da privatização da gestão das escolas públicas e do investimento de recursos públicos na rede privada através de políticas educacionais como as escolas charter. Assim, a partir dos resultados da pesquisa “Escolas charter e contratos de gestão na educação: mapeamento das propostas de privatização da gestão das escolas públicas no Brasil”, foi possível analisar o discurso e os pressupostos apresentados nos jornais brasileiros que abordam tal proposta. Através da análise dos textos jornalísticos buscou-se provocar a reflexão sobre a concepção de educação de qualidade, questionando o senso comum de que a escola privada é melhor do que a pública. Dentre as hipóteses iniciais que foram confirmadas temos a pouca representatividade da perspectiva pedagógica quando se fala acerca de uma educação de qualidade. O predomínio das concepções liberais e argumentos mercadológicos voltados para eficiência, competitividade, resultados quantitativos e gerência empresarial, justificam a crença de que o serviço privado é superior ao público. Bem como, enfatizam a crise da educação pública brasileira, mas não mencionam todos os fatores que determinam tal cenário. Diante disto, a análise proposta neste trabalho revela-se fundamental, pois abarca quem fala, não só o que se fala sobre educação pública, desvelando a intencionalidade dos discursos e seus alinhamentos ideológicos. Compreender a rede de pessoas, instituições, organizações, bem como os canais de produção e disseminação de informações que são utilizados, e de que forma o são, para comunicar e propor os modelos de privatização da educação pública é primordial para que possamos fazer uma leitura crítica da realidade e das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ADRIÃO T; ARAUJO, F. Riscos iminentes de privatização da educação básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 767-785, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1312>. Acesso em: 16 fev. 2021.

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: Alessandro Mariano ... [et al.], Fernando Cássio Educação (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73-79.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.) **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, v. 42, n. 147, pp. 808-825. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>. Acesso em: 27 abr. 2022.

CARNOY, Martin; SIMIELLI, Lara. **Escolas Charter e Vouchers: O que dizem as evidências sobre subsídios públicos para entidades privadas em educação?** São Paulo: D3E, 2022. Disponível em: <https://d3e.com.br/wp-content/uploads/sintese_2203_charter_vouchers_impresao.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CORDEIRO, T. O que são as escolas charter e porque você gostaria de ter uma perto de você. **Gazeta do Povo**, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-que-sao-as-escolas-charter-e-por-que-voce-gostaria-de-ter-uma-perto-de-voce>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FERNANDES, C. O.; NAZARETH, H. D. G. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Revista de Ciências Sociais e Humanas**, v. 21, n. 51, p. 63-71, jan-jun 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/526>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FREITAS, L. C. **Os Reformadores Empresariais da Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil**. Texto apresentado ao 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

FREY, J. Em livro, secretário de Ratinho defende voucher como solução para a educação. **Gazeta do Povo**, 11 jan. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/joao-frey/em-livro-secretario-de-ratinho-defende-voucher-como-solucao-para-a-educacao/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Trad. de Luciana Carli. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

LIMA, L. Privatização Lato Sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/lima.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

NAZARETH, H. D. G. Políticas educacionais e redes de influência: que educação querem os reformadores?. **Revista de Ciências Sociais e Humanas**, v.27, n.68, Unimep, 2017, pp.85-100. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3044/1962>. Acesso em: 28 ago. 2021.

NAZARETH, H. D. G. **Escolas charter e contratos de gestão na educação: um estudo do Programa de contratos de gestão com organizações sociais na rede goiana de educação básica**. Tese (Doutorado em Educação). Orientação: Professora Dra. Claudia de Oliveira Fernandes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019, pp.88-115.

NAZARETH, H. D. G. de. Mais do mesmo ou ameaças renovadas? Uma análise de recentes iniciativas brasileiras inspiradas nas escolas charter. **PARADIGMA**, [S. l.], v. 44, n. 5, p. 596-622, 2023. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251, 2023.p596-622.id1518. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1518>. Acesso em: 30 nov. 2023.

O FUNDEB e a oportunidade perdida. **Gazeta do Povo**, 19 dez. 2020. Editorial. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/regulamentacao-fundeb-oportunidade-perdida/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PERONI, V. M. V. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. **Políticas Educativas – PoEd**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PoEd/article/view/121220>. Acesso em: 25 fev. 2023.

PULITI, P. **A financeirização do noticiário econômico no Brasil (1989-2002)**. 2009. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.27.2009.tde-26112009-153158. Acesso em: 17 dez 2021.

WOLF, M. **Teorias das comunicações de massa**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO

Natália Silva Pereira
UFF - pronatalia1@outlook.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a empreender um estudo crítico da reforma do Ensino Médio, instituída a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e, posteriormente, foi aprovada na forma de Lei nº 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, com profundos impactos sobre a organização, o financiamento e o currículo atual do Ensino Médio.

Propomos investigar os processos de elaboração de regulamentação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro. Embora algumas definições quanto à estrutura e à organização curricular do ensino médio decorram de políticas estabelecidas no âmbito nacional, sua oferta cabe a cada estado da federação. Segundo o parágrafo primeiro do artigo 36º da BNCC do Ensino Médio: “A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2018, p. 12). Assim, cabem aos estados a organização dos currículos e dos itinerários formativos, as escolhas dos materiais didáticos e a preparação dos professores.

Nosso foco é a compreensão da política pública na formação da juventude brasileira, tendo em vista o projeto econômico que frações hegemônicas da classe dominante buscam efetivar com a proposta e a implementação da reforma do Ensino Médio. Para isso nos dedicamos à análise da reforma do Ensino Médio e da articulação de setores dominantes em torno da proposta e analisamos o processo de implementação da reforma na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, a partir de documentos elaborados pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), em especial o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa tem por base o materialismo histórico-dialético e compreende uma política educacional como síntese de múltiplas determinações que compõem uma totalidade social. Essa totalidade não é tudo, mas fruto de inúmeros processos de mediações e contradições constitutivas da materialidade histórica que constitui um conjunto de relações sociais sempre em movimento. Assim, ao mesmo tempo em que nos debruçamos sobre a trajetória de uma política educacional, estamos também vislumbrando a trajetória de relações de tensão na construção de uma dada hegemonia das políticas de educação no Brasil.

A análise do nosso objeto de pesquisa pressupõe entendê-lo em sua singularidade, uma vez que se trata de uma rede específica de ensino imersa em uma particularidade histórica. Uma rede que está vivenciando disputas no seu processo de conformação, a partir da ação de diversos sujeitos sociais, sejam eles individuais ou coletivos.

Os documentos, que de alguma forma buscam orientar ou formalizar uma política pública, têm contexto e objetivos. Eles são instrumentos de construção de consenso e hegemonia. Além de difundir propostas de grupos para as políticas educacionais, normalmente, também apresentam um conjunto de justificativas, embasando e legitimando o discurso. Ao ser difundido, esse discurso é incorporado ao cotidiano educacional e toma aparência de imprescindível e necessário ao novo momento da sociedade, globalmente.

Alguns procedimentos metodológicos foram fundamentais para estabelecer os fundamentos econômicos, sociais, políticos e pedagógicos que embasaram o projeto de reformulação do Ensino Médio brasileiro e que nos permitiram acompanhar o processo de elaboração da reforma na rede estadual do Rio de Janeiro.

A partir da revisão de literatura selecionamos diversos que proporcionaram importantes diálogos com nosso trabalho, além disso o estudo da legislação e das normativas da esfera federal foi necessário, pois são elas que norteiam e orientam as legislações estaduais.

Por isso, inúmeras publicações do MEC foram relevantes para este trabalho. Destacamos aqui algumas delas: a Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma do Ensino Médio; a Portaria do MEC nº 1.348/2018, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; a Portaria do MEC nº 1.210, de 21 de novembro de 2018, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); a BNCC; e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Res. CNE nº1/2021).

No âmbito estadual, os documentos que buscamos para analisar o processo de elaboração e implementação da reforma na rede estadual do Rio de Janeiro foram diversos, alguns deles, inclusive, anteriores à aprovação da Lei nº13.415 como a Resolução SEEDUC nº 5424, de 2 de maio de 2016, que estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. A Resolução SEEDUC nº 5508, a versão preliminar do Documento de Orientação Curricular (DOC-RJ) elaborado pela SEEDUC-RJ e o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

O Ensino Médio, previsto para atender a população de 15 a 17 anos, historicamente, é alvo de debates sobre seu papel e sua finalidade. As últimas décadas registraram muitas normatizações sobre essa etapa da educação básica, evidenciando uma histórica disputa de projetos de formação para a juventude, sob as prerrogativas da relação desse grupo etário com o mercado de trabalho dentre elas a Reforma do Ensino Médio instituída pela lei 13.415/2017.

Inicialmente por meio de medida provisória (MP) e, depois, aprovada na forma da lei, a reforma do Ensino Médio, essa importante mudança na legislação educacional, ignorou a necessidade de tramitação legislativa pelas vias ordinárias, o que realça seu caráter autoritário. Trata-se de uma reformulação de grande abrangência, que impacta diferentes leis nacionais. Além da alteração da LDB, altera a lei do FUNDEB a CLT e instituiu uma “Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Além disso, a lei aborda questões sobre a organização curricular, o

trabalho pedagógico, o financiamento da educação básica, o trabalho docente e o futuro profissional dos egressos dessa etapa de ensino, assim como as finalidades da educação nacional.

A justificativa da proposta era de que o Ensino Médio de então não corresponderia aos anseios dos jovens, especialmente no que diz respeito à vida profissional, bem como não estaria contribuindo com o desenvolvimento econômico e social do país (FERRETTI, 2018; SILVA; KRAWCZYK, 2016). O consenso que existia entre os proponentes das mudanças era de que o então currículo do Ensino Médio era ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias e com uma dinâmica que não reconhecia as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Era necessária a ampliação das possibilidades formativas do Ensino Médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades dos jovens de hoje, atraindo-os para a escola. O que a reforma trouxe foi uma visão minimalista e instrumental do Ensino Médio que, conforme distinção feita por Algebaile (2009), propõe o mínimo e não o básico.

Para ela, [...] a ideia de mínimo, no campo social, tende a suscitar os limites mais ínfimos da sobrevivência física e do convívio social, aos quais correspondem patamares de satisfação de necessidades sociais praticamente equivalentes à ‘desproteção’. [...] e o básico como algo que não diz respeito simplesmente à provisão de condições sem as quais não se vive, mas à garantia de um conjunto de condições prévias sem as quais não se produz, com relativa autonomia, determinado modo de vida (ALGEBAILLE, 2009, p. 95).

Embora a população brasileira nunca tenha tido acesso ao básico no que se refere à educação, o projeto caminha ainda mais no sentido do mínimo. O Ensino Médio, por ser a etapa de conclusão da Educação Básica, deveria assegurar condições adequadas para uma formação básica comum a todos os brasileiros, mas a realidade revela uma grande diversidade de formas de oferta do Ensino Médio, com formações diferentes e desiguais em termos de condições de acesso e permanência, qualidade, estrutura, materiais didáticos e currículos oferecidos aos diferentes grupos sociais.

A Lei nº 13.415/2017 rompe com o princípio de unidade da educação básica (antes orientada por 13 disciplinas que deveriam ser ofertadas em todas as escolas) e com a possibilidade de sua integração com a educação profissional, promulgando a flexibilização curricular a partir dos itinerários formativos, que podem ser organizados

por áreas do conhecimento. Delimita-se a carga horária destinada à formação geral (com uma definição clara de carga horária máxima) e 40% da carga horária é destinada aos itinerários formativos. Dessa forma, esvazia-se uma formação geral e comum, aprofunda-se a lógica da competência conforme orienta a BNCC e antecipa-se a especialização e a profissionalização em escolas do Ensino Médio, anteriormente voltadas a uma formação geral.

Segundo a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, publicada pelo MEC, os itinerários formativos são o

conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (BRASIL, 2018, s/p).

Eles devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. O intuito é uma adequação da formação dos jovens do Ensino Médio regular às necessidades oriundas do mercado de trabalho local. Ao fazerem um aprofundamento em uma das áreas do conhecimento, outras três deixam de ser estudadas o que significa um empobrecimento formativo.

Além disso, o empreendedorismo é definido como um dos quatro eixos estruturantes que organizam os itinerários formativos, segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), homologadas em novembro de 2018. A normativa indica que, por meio dele, as instituições de ensino devem buscar “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 4).

É importante observar que, no processo de reforma, os interlocutores do MEC não foram as universidades e seus fóruns, ou os pesquisadores por meio de associações científicas, ou professores e suas entidades sindicais, tampouco os estudantes por meio de suas organizações, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, entre outros.

A influência empresarial na educação é cada vez maior, especialmente, a partir do neoliberalismo, momento no qual o empresariado consegue, de forma orgânica, agir com vistas ao atendimento dos interesses de sua classe, o que significa que as agências do capital estão incidindo fortemente sobre a educação popular, tornando-se parte das estratégias de governabilidade e de formação de uma nova subjetividade. Assim, a educação não somente se torna uma excelente oportunidade para os negócios, como também para a difusão de um *ethos* favorável aos interesses dominantes, utilizando-se do caráter de socialização da educação para induzir as chamadas competências e habilidades adequadas ao capitalismo. É a partir desses complexos interesses que se operacionaliza a reforma do Ensino Médio.

Embora a atuação do privado sobre a educação tenha sido forte ao longo da história brasileira, o que demonstra um conflito de interesses entre os defensores do sistema público e os defensores da educação privada, nesse atual contexto, as estratégias da classe dominante redefiniram as fronteiras entre o público e o privado (PERONI, 2003; 2005; 2007). Nas políticas educacionais, o avanço do privado sobre o público se deu em vários âmbitos, desde a formulação de políticas, de avaliações, de gestões, do currículo e até de oferta, demonstrando uma versatilidade de avanços da lógica privada mercantil sobre o sistema público de ensino. Vale destacar a atuação da classe dominante (via aparelhos privados de hegemonia e partidos no sentido gramsciano) e a atuação de seus intelectuais tanto na sociedade civil, como na sociedade política. A classe dominante, historicamente, busca travestir os interesses privados em interesses públicos.

Entendemos esse processo dentro da conjuntura histórica de crise que vivemos desde os anos de 1970 que conduz à reformulação do papel do Estado no mundo e no Brasil. Essa reformulação vive, atualmente, um processo de aprofundamento a partir da crise econômica mundial sentida, internacionalmente, a partir de 2008 e, mais profundamente no Brasil, a partir de 2014. Nessa conjuntura de crise e a partir do golpe de 2016, quando os representantes da classe dominante no parlamento cassaram o mandato da presidenta Dilma Rousseff, ficou possível para a classe dominante aprofundar políticas de ataque aos trabalhadores, investindo na diminuição democrática através de forte intervenção coercitiva. Essas ações coordenadas desmontaram uma série de direitos dos trabalhadores, assim como, de direitos sociais.

Vivemos, desde então, uma investida na diminuição democrática que perpassou o período na presidência de Temer e de Bolsonaro, materializada pela implantação de uma

agenda conservadora de ataque aos direitos trabalhistas, aos direitos de jovens, homossexuais, negros, indígenas e mulheres e que buscou reconfigurar a relação de forças entre capital/trabalho ao impor um enorme retrocesso à classe trabalhadora e a perda de suas conquistas mais elementares de proteção social.

Esse processo é também expressão da frágil democracia brasileira e da autocracia burguesa do capitalismo dependente brasileiro nessa nova conjuntura que visa, além da construção do regime autocrático, o desmonte ainda maior da proteção social. Recordamos ainda que está em curso uma mudança muito substancial no mundo do trabalho, marcada pelo aumento da precarização e da desregulamentação do trabalho. Mudança, essa, que tem o objetivo de fazer os trabalhadores não mais se reconhecerem enquanto trabalhadores.

A escola, nesse contexto, torna-se instrumento central na fabricação desse novo trabalhador, visando o aumento da capacidade técnica necessária para a produção e, também, a captura da subjetividade de trabalhadores para que não questionem as relações de exploração e de dominação burguesa. Para isso, a escola pública deve ser esvaziada de conteúdos elementares no campo científico, tecnológico, filosófico, cultural e artístico, “negando os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369). Tudo isso acompanhado de um forte protagonismo empresarial e esse é um importante passo para administrar a questão social e criar condições favoráveis à expansão do capital.

A invasão do pensamento e das articulações empresariais dentro da educação escolar leva a um aprofundamento do apartheid socioeducacional, com uma progressiva redução do processo de escolarização à simples transferência de competências e habilidades necessárias a um suposto mercado de trabalho que demanda maior “qualificação” e um tipo resiliente de trabalhador. Como resultado dessa educação reduzida e alinhada a interesses dominantes, ocorre o cerceamento/expropriação do trabalho docente, visível com a desqualificação/requalificação da formação docente (MOTTA; ANDRADE, 2020).

A REDE ESTADUAL E O PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO DA SEEDUC – RJ

Compreendemos as políticas educacionais da rede estadual do Rio de Janeiro, nos últimos 15 anos, como uma espécie de laboratório para reforma do Ensino Médio, e a mais de uma década a rede estadual vive uma renovação da racionalidade pedagógica, organizacional que criou distintos arranjos de Ensino Médio e diversos programas educacionais na mesma rede de ensino. Destacamos o Programa Dupla Escola e o Programa de Educação Integral do Rio de Janeiro.

O Programa Dupla Escola foi criado em 2012 pela SEEDUC-RJ, a partir de escolas de formação profissional em parceria com setores privados que faziam parte de um projeto experimental desde 2009. Esse modelo se expandiu em larga extensão, chegando em 2014 a contar com mais de 20 escolas em diferentes modalidades de Ensino Médio. Além disso, o Programa Dupla Escola deu origem ao Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, o PROEIRJ, instituído pelo Decreto nº 45.368, de 10 de setembro de 2015. O PROEIRJ, conforme os documentos da SEEDUC-RJ, contempla diversos modelos educacionais que visam atender as múltiplas expectativas dos “jovens do século XXI”. Até 2020, antes da implementação da Reforma já existiam no Rio de Janeiro eram 16 modalidades de Ensino Médio.

Acerca da regulamentação, a previsão de implementação da reforma apresentada na Lei nº 13.415/2017 era de um ano após a aprovação da BNCC. Caberia aos sistemas de ensino montar seu cronograma, organizar as mudanças, para, no ano seguinte, iniciar a implementação. Como a BNCC do Ensino Médio foi aprovada em novembro de 2018, 2019 seria o ano de elaborações e 2020 seria o ano de implementação em todo país. Fato que não aconteceu em nenhum estado.

O avançar do debate da reforma ocorreu em ritmos desiguais entre os estados. Com relação à reorganização do Ensino Médio no Rio de Janeiro, embora a SEEDUC-RJ tenha instituído, desde 2019, a Equipe Técnica ProBNCC, visando a introdução de unidades-piloto para o Novo Ensino Médio em 2021, o processo não foi iniciado no ano previsto. Segundo a secretaria, o atraso se deveu à necessidade de adequação da rede ao ensino remoto por causa da pandemia (SEEDUC-RJ, 2021).

Outro elemento relevante para compreender o processo de elaboração e implementação na rede estadual do Rio, são as sucessivas mudanças de comando na SEEDUC-RJ. O Rio de Janeiro teve parte de seus ex-governadores presos em escândalos de corrupção e o último deles eleito foi cassado pelo mesmo motivo.

Em fevereiro de 2021, via Resolução SEEDUC nº 5911, foi instituído pela SEEDUC-RJ, o Comitê de Servidores para Implementação da Reforma do Ensino Médio (doravante Comitê da Reforma), a fim de dar seguimento ao que estava previsto na legislação federal. Na resolução, institui-se, dentre outros pontos, as atribuições do comitê e seus membros.

Não houve qualquer participação social, de qualquer órgão ou entidade, ou da comunidade escolar em nenhuma etapa conduzida pela SEEDUC-RJ, nem na elaboração dos documentos, nem no processo de consulta, nem no acesso a esses materiais. Todos os participantes, organizadores, sistematizadores, formuladores, foram indicados pela SEEDUC-RJ. Tudo que se sabe sobre a teórica consulta realizada por ela foi informado pela própria secretaria, pois somente ela teve acesso a esse material.

No início de 2012 tornou-se público Plano de Implementação do Novo Ensino Médio”, elaborado pela SEEDUC-RJ e enviado ao MEC, apresenta os objetivos e as metas traçados pela secretaria.

Quadro 1 - Objetivos e metas do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio

Ano	Objetivos
2021	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprovar o documento orientador curricular 2. Elaborar 5 IFs integrados para EME integral 3. Elaborar catálogo de eletivas com no mínimo 80 opções 4. Promover escuta de profissionais da educação com no mínimo 10% da rede 5. Promover escuta de no mínimo 5% dos estudantes da rede 6. Formar 70% dos profissionais da rede nos módulos da FGB, eletivas e projetos de vida
2022	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar o Novo Ensino Médio em todas as turmas de 1ª série do ensino médio da rede de ensino 2. Elaborar 4 Ifs de cada uma das áreas de conhecimento 3. Ofertar itinerário EPT em 100 escolas 4. Construção/adaptação de “espaço maker” em 60% das escolas 5. Reduzir o número de carência de aulas para 5% em todas as regionais 6. Formar 100% dos profissionais da rede nos módulos de FGB e nos IF's ofertados pela SEEDUC-RJ

2023	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar o novo ensino médio em todas as turmas de 1ª e 2ª séries do ensino médio da rede de ensino 2. Ofertar itinerário EPT em 250 escolas 3. Construção/adaptação de “espaço maker” em 70% das escolas 4. Reduzir o número de carência de aulas para 2% em todas as regionais
2024	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar o novo ensino médio em todas as turmas de ensino médio da rede de ensino 2. Construção/adaptação de “espaço maker” em 100% das escolas 3. Ofertar itinerário EPT em 500 escolas

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 45).

Essas metas demonstram que, para a SEEDUC-RJ, a participação (mesmo que de maneira virtual, via formulários) de 10% dos profissionais da rede e de 5% dos alunos é suficiente, dado que demonstra não se tratar de um projeto de construção com efetiva participação da comunidade escolar. As metas indicam ainda uma preocupação com a Educação Profissional e Técnica objetivando chegar, em 2024, em 500 escolas, o que, nos parâmetros de hoje, seria um percentual de mais de 40% da rede. Sem dúvida o desejo de ampliação da oferta é a partir do estabelecimento de parcerias, apontadas nesse documento como um dos objetivos da implementação da reforma. Também destacamos o enfoque dado aos arranjos produtivos locais e

que estas articulações poderão ser realizadas em múltiplas dimensões, seja para a oferta de parte do currículo referente a um ou mais itinerários formativos, ou ainda para a utilização de infraestrutura da instituição parceira, desenvolvimento de ações específicas ou projetos, entre outras (SEEDUC, 2021, p. 54).

Esses objetivos demonstram uma preocupação com a formação dos profissionais da rede nos módulos de Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos. O objetivo inicial era, até 2022, formar 100% dos profissionais da rede nos dois módulos, fato que não ocorreu. Esse documento também aponta os objetivos da Formação Continuada que são fortalecer a capacidade técnica para: ampliar conhecimentos técnicos nos conceitos e operacionalização do Novo Ensino Médio; elaborar o novo currículo de acordo com a legislação; reformular os Projetos Políticos Pedagógicos de acordo com a legislação e elaborar itinerários formativos nas diferentes áreas do conhecimento.

Esses objetivos demonstram a necessidade de convencimento e de formação dos gestores e profissionais de educação nessa concepção de educação. Além de se tratar de uma enorme categoria em todas as partes do país, os professores exercem influências sobre as novas gerações, assim, sua prática auxilia na conformação técnica e ético-política dos jovens auxiliando na consolidação do projeto político-social da classe dominante (NEVES, 2013).

Essa formação ofertada tem por objetivo transformar os professores em intelectuais orgânicos do projeto burguês de educação, pela disseminação, no ambiente escolar, de sua visão de mundo, de seus valores, de suas ideias

Outro elemento do documento de implementação que destacamos é o tópico de título “Perspectivas do mundo do trabalho na região e arranjos produtivos locais”. Esse tópico mostra claramente a centralidade da chamada Educação Profissional e Técnica (ETP). O documento apresenta um levantamento de arranjos produtivos feito pela Superintendência de Projetos Estratégicos. Segundo o documento, esse levantamento é importante na relação mercado de trabalho e educação.

[...] Para promover alinhamento entre a educação e o mercado de trabalho e setor produtivo fomentando a implementação do itinerário formativo EPT – Educação Profissional e Técnica no processo de ensino e aprendizagem na educação profissional, oportunizando a comunidade escolar para conhecer e entender o funcionamento da cadeia produtiva de sua região, aproximando os estudantes de sua realidade. Este conjunto de informações pode potencializar a economia local significativamente (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 35).

Esse levantamento e sua apresentação no documento sobre a Implementação do Novo Ensino Médio deixam clara a aproximação desse projeto educacional às demandas de mercado da região. Assim, a orientação do itinerário V, destinado à formação profissional, deve se pautar nessas vocações profissionais e fornecer a mão de obra necessária às demandas empresariais locais. Vale retomar o lugar periférico da economia brasileira em relação aos grandes centros de desenvolvimento tecnológico.

Segundo Amato Neto (2008), arranjos produtivos locais são uma “concentração setorial e geográfica de empresas” (AMATO NETO, 2008, p. 53), uma concentração de empresas em uma mesma localidade municipal e intermunicipal. Nesse processo existe uma demanda de especialização dos trabalhadores locais para atender a um tipo de mão

de obra. Essa especialização da formação é a base da teoria do capital humano, que defende um projeto educacional submetido à economia, afirmando que investimentos crescentes em educação e qualificação de trabalhadores levariam a um crescimento econômico regional/nacional.

Dentre os arranjos produtivos apontados no documento, os setores primário e terciário têm grande peso, com destaque para o turismo, a agropecuária e o setor de comércio e serviços. Existe um setor industrial têxtil forte em algumas regiões; uma indústria pesada em algumas cidades do Médio Paraíba e o setor petrolífero nas baixadas litorâneas. Vale ressaltar também que o Rio de Janeiro tem uma das maiores taxas de desemprego do Brasil, apresentando, no segundo trimestre de 2022, novamente um dos piores índices do país e o pior entre os estados das regiões Sul e Sudeste.

Outro tópico em destaque no documento referente à implementação é o de “Parcerias”. As parcerias, segundo consta no documento, são entendidas como pontos centrais do Ensino Profissional e Técnico. Assim, os dois agentes econômicos atuam juntos, a iniciativa privada e o Estado, na definição da qualificação profissional a ser ofertada na escola pública do Rio de Janeiro. Segundo o documento, até 2021, as parcerias já contemplavam 432 unidades escolares.

As parcerias ocorrem na rede estadual há mais de 10 anos e, ao longo desse tempo, ampliaram-se significativamente. Pelos documentos que analisamos da SEEDUC-RJ, as parcerias público-privadas seguem sendo um eixo neste momento pós-implementação da reforma, assim como a vinculação da formação escolar à formação para o trabalho.

O que podemos observar a partir da análise do breve histórico da rede estadual assim como da análise do processo de implementação e análise do Plano de Implementação da SEEDUC é um alinhamento com as demandas empresariais centrado na expansão da participação privada na educação pública e na organização da rede para atender as demandas do mercado a partir do alinhamento com os arranjos produtivos locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Ensino Médio foi uma das maiores reformulações dessa etapa do ensino escolar na história da educação brasileira, o que ocorreu em meio à ampliação do empresariamento da educação. Esse segmento social contribuiu efetivamente na definição da agenda educacional e na materialização de políticas para a educação, em diferentes níveis e etapas e, ao longo das duas últimas décadas, tem transformado e renovado sua forma de atuação tanto na sociedade civil, como na sociedade política, junto aos aparelhos privados de hegemonia e dentro dos aparelhos de Estado.

O discurso dos reformadores empresariais é que a reforma traz autonomia e liberdade. A realidade, porém, é a de uma formação fragmentada, pautada no empreendedorismo, no projeto de vida e nos itinerários formativos. Assim, esse novo momento de flexibilização curricular no Brasil tem como intuito atualizar os currículos aos novos requisitos do mercado e difundir a cultura empreendedora, ou seja, criar uma identidade educacional mais condizente com as premissas do mercado e mais consoante com a teoria do capital humano.

Os sistemas escolares como podemos ver no caso da rede estadual do Rio de Janeiro a partir do plano de Implementação Apresentado pela SEEDUC – RJ são reconfigurados para atualizar a diferenciação estrutural entre a formação dos trabalhadores e a formação da classe dirigente. Seguimos com a educação propedêutica de base científica e filosófica destinada somente aos segmentos mais elitizados da sociedade brasileira, ao passo que a classe trabalhadora acessa uma formação pragmática, voltada para o trabalho simples em contexto de precarização, uma formação psicofísica nova associada à ideologia do empreendedorismo.

REFERÊNCIAS

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

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, e o Decreto-Lei no 236, 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: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.348**, de 14 de dezembro de 2018, homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2018, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 04 de dezembro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio [...]. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432/2018**: Estabelece os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, material de suporte que esclarece a construção dos itinerários formativos com base nos 4 eixos estruturantes, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840** de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Brasília: Presidência da República, 2013.

FERRETTI, João Celso. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudo Avançados**, São Paulo, v.32, n. 93, 2018.

MOTTA, Vânia ; 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.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. O empresariamento da Educação de novo tipo e suas dimensões. **Revista Educação e Sociedade**, n. 41, edição especial, 2020

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. 36ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013.

OLIVEIRA, Diogo Henrique Araujo. **O Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (PROEIRJ), a Greve dos Educadores e as Ocupações Estudantis de Escolas Públicas: Hegemonia e Emancipação na Formação da Classe Trabalhadora**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PEREIRA, Natália Silva. **O Programa Dupla Escola e o NATA: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 5424 de 02 de maio de 2016. Estabelece o conceito para a implementação do Programa

de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.**

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 5508 de 01 de fevereiro de 2017. Implanta, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 02 fev. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Plano de implementação Novo Ensino Médio.** Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2021a.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs). **Ensino médio: políticas e práticas.** Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2016.

A reconfiguração da gestão escolar da escola paulista: do São Paulo Faz escola ao Programa de Ensino Integral (PEI)

Luís Renato Silva Maldonado
Unifesp - lrsmaldonado@unifesp.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de pesquisa realizada no âmbito da dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2013 intitulada “Reformas Educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo Faz Escola” realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; dos estudos em desenvolvimento no programa de doutorado da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - Guarulhos, sob o título “Reformas educacionais em São Paulo: da gestão democrática ao líder gerencial (2011 – 2018)”, das reflexões desenvolvidas coletivamente por professores e gestores escolares do Grupo Escola Pública, Universidade e Democracia, o GEPUD, bem como da experiência de atuação na rede pública estadual paulista de seu autor, com passagens pela docência, coordenação e direção escolar.

Apesar de relativamente distantes temporalmente e de possuírem problemas de pesquisa distintos, as duas investigações se entrelaçam no programa reformista da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC - SP), sobretudo no que se refere à reconfiguração da gestão das escolas públicas estaduais de ensino fundamental II e médio de São Paulo. De 1995 a 2022 no comando do governo paulista, isto é, por 7 mandatos consecutivos que percorreram 27 anos de administração da educação, o PSDB implementou sucessivas políticas pautadas por princípios gerenciais e performáticos que impactaram o trabalho docente e a organização escolar (FERNANDES, 2012, BALL, 2005).

Pretendemos aqui demonstrar que o longo processo de reconfiguração da gestão escolar, com o objetivo de adentrar e intervir no mandato docente, isto é, de promover mudanças nas práticas dos professores em sala de aula, se assentou em dois atos reformistas basilares. O primeiro se refere ao que chamamos de reposicionamento da

função do *Professor Coordenador* (PC) no âmbito da implementação do Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), em 2007, por meio da Resolução SE - 88, de 19 de dezembro de 2007; e o segundo se estabeleceu com o modelo de designação e avaliação de professores e gestores das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) da rede paulista, implementado em 2012 por meio da Lei Complementar n. 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012).

A partir da análise dos pressupostos do programa SPFE, bem como pela estrutura geral das reformas desenvolvidas no período compreendido entre 2007 e 2012 que envolveram princípios e propostas da Nova Gestão Pública, entendemos que a reconfiguração da gestão se refere à estratégia do poder central de reforçar o poder e a autoridade dos agentes escolares em relação ao controle do trabalho docente com o objetivo de fazer aterrissar em sala de aula uma concepção de educação escolar atrelada à aferição de aprendizagens em avaliações padronizadas, sob a lógica de gestão de resultados, pensada e implementada de maneira verticalizada e autoritária (JACOMINI et al, 2021, FERNANDES, 2022),

Para promover as mudanças desejadas nas práticas dos professores em sala de aula, ou em outras palavras, para fazer de fato que a reforma curricular paulista aterrissasse no chão da escola para consolidar a sua concepção de educação escolar, foi necessário reconfigurar a gestão escolar. Para tal, a Seduc atuou na alteração da forma de provimento, da natureza da função e responsabilidades do *Professor Coordenador* (PC), ainda no âmbito da implementação do SPFE, em 2007.

Esse primeiro ato retirou o poder de escolha da coordenação pedagógica do corpo docente, que até então se dava por eleição, para atribuí-la à direção e supervisão escolar, por meio da designação, o que corresponde às orientações de diversos órgãos internacionais no que se refere às mudanças da atuação da gestão escolar, no sentido de retirá-la do campo de influência do corpo docente e de seu suposto corporativismo e deslocá-la para os órgãos centrais. Tratou-se, assim, com essa medida, de reforçar os poderes dos escalões intermediários para que estes assumam mais responsabilidades em relação ao desempenho da unidade escolar, de modo que possam recuperar ou mesmo estabelecer o controle sobre os docentes considerados ultrapassados ou mesmo incapazes de realizar de modo autônomo o seu planejamento pedagógico, ou ainda isolados demais em relação às diretrizes centrais (LAVAL, 2019).

Contudo, apesar do reposicionamento do PC e o seu esforço na implementação do programa SPFE, compreendemos que essa política fracassou. Em primeiro lugar, porque os professores resistiram à sua implementação (CANTAZARO, 2012, MALDONADO, 2013), devido aos limites e problemas da proposta, bem como pela forma verticalizada e autoritária pela qual o novo currículo foi implementado, de modo que os profissionais de educação não se sentiram coautores do São Paulo Faz Escola, o que foi determinante para a sua rejeição (JACOMINI et al, 2021). Em pesquisa de mestrado, que avaliou as percepções de docentes paulistas acerca do programa SPFE (MALDONADO, 2013), os professores analisados interpretaram as reformas como mudanças que retiraram a sua autonomia de trabalho. Isso porque o currículo proposto, assim como o seu vínculo com avaliações discentes, docentes e processos de formação, exerceria controle na condução do processo pedagógico interferindo, assim, no mandato docente. Mas, para além de não se sentirem coautores e de perceberem a autonomia cerceada pelos mecanismos de controle, se materializou também nas orientações do programa uma perspectiva de desqualificação dos docentes que deveriam ser “ensinados a lecionar”. Para Catanzaro (2012), no material do SPFE se reconhece uma fala constantemente direcionada ao docente, com orientações minuciosas de como ele deve lidar com os conteúdos, em todos os seus aspectos, sobre como ser professor e como organizar seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, o caráter prescritivo dos materiais fez com que os professores se sentissem obrigados a trabalhar com uma concepção de ensino que em muitos momentos negava os seus preceitos e ignorava seu saber-fazer. A verticalidade na tomada de decisão e o silenciamento imposto aos principais atores da ação educativa resultaram em desânimo, críticas e repulsão ao SPFE. Os reformistas desconsideraram que é o professor quem conhece o estudante, a comunidade e a sua realidade e, portanto, cabe a ele a elaboração de um currículo contextualizado.

Contudo, apesar das críticas de docentes e pesquisadores e da ausência de melhorias do programa SPFE, ainda que mensurados pelo baixo desempenho da rede nas avaliações externas, nenhum passo atrás fora dado. Muito pelo contrário, o que percebemos ao analisarmos o percurso das políticas da Seduc, entre os anos de 2007 e 2018, foi o enrijecimento das formas de controle do corpo docente e da gestão escolar, por meio de dispositivos gerencialistas vinculados, sobretudo, ao currículo e avaliações externas. As mudanças promovidas nas formas de contratação e dispensa de profissionais de educação, a atribuição de responsabilidades ao magistério e direção de escola, bem

como a elaboração de estratégias formativas vinculadas aos preceitos reformistas, seja por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAP) ou ainda com o curso de Formação de Diretores Ingressantes, também contribuíram para o desenvolvimento dessas políticas.

METODOLOGIA

Com o objetivo de compreender o que chamamos de processo de reconfiguração da gestão escolar na educação pública estadual paulista, voltamos o nosso olhar para as circunstâncias políticas e econômicas que compuseram o cenário sobre o qual se desenvolveram os processos reformistas. Estas nos levaram a relacionar essas mudanças a um contexto nacional e internacional, vinculado às novas formas de administração do Estado, que culminaram nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP).

As reformas administrativas do campo da educação, tiveram como estratégia para a busca da melhoria dos índices de produtividade, a atribuição de metas às ações docentes, a instauração de mecanismos de performatividade baseados na lógica do mercado, bem como se apoiaram em normas e técnicas de medidas de desempenho mais explícitas e controle de resultados. Segundo Stephen Ball (2020), a performatividade e o governo baseado na gestão de dados são estruturados e facilitados por outras técnicas de redesenho organizacional, dentre as quais, a definição de uma concepção de liderança. Para o autor, liderança, empreendimento e redesenho organizacional são “(...) meios de concentrar indivíduos nas metas e nas práticas orientadas para a “melhoria” da organização ou da produtividade (ou geração de renda) e na elevação dos níveis do sistema (...) (2014, p.70)”.

A bibliografia disponível sobre o tema, como em Fernandes (2012), Klébis (2010), Mesko (2018), entre outros, apontam para a hipótese de que o programa reformista da Seduc procurou reestruturar as práticas de gestão com o objetivo de implementar uma nova governabilidade do trabalho docente. Nesse processo, a gestão escolar adquiriu um papel fundamental, como apontado na bibliografia analisada (LAVAL, 2019; PARO, 2015) o qual deve exercer a liderança da unidade escolar como responsável direta pela efetivação dessas propostas, compreendidas como a consolidação de uma concepção de

educação escolar atrelada à aferição de aprendizagens em avaliações padronizadas e sob a lógica de gestão de resultados.

A ideia de empoderamento da gestão escolar com vistas à efetivação das propostas se vincula à necessidade de enfrentar a resistência docente em relação às políticas reformistas. Para tanto, se fez necessário a reconfiguração das relações de poder na escola, por meio de um novo regramento normativo que aprofundou as possibilidades de intervenção e, inclusive, no que se refere à capacidade de ação sobre o pessoal a seu encargo.

Assim, a partir de um estudo bibliográfico-documental, analisamos as Resolução SE nº 88/2007 e Resolução SE nº 67/2014, bem como a Lei Complementar nº 1.164/2012, com vistas a compreender o processo de reconfiguração da gestão escolar. Devido ao longo processo de desenvolvimento dessa política, e aos limites deste trabalho, foi necessário circunscrever a análise a dois atos que, sob o nosso ponto de vista, balizaram as mudanças na gestão e nos auxiliam a compreender o longo processo de maneira didática, ainda que não corresponda ao seu início e tampouco ao seu fim. Compreendemos que o primeiro momento se deu com o reposicionamento da função do Professor Coordenador (PC) no contexto de implementação do programa São Paulo Faz Escola; no qual se retira a gestão do campo de influência docente; e, o segundo, se deu com a proeminência do modelo PEI na rede pública paulista, mais especificamente o regime de dedicação plena e integral (RDPI), que alterou paradigmaticamente as normas de contratação e dispensa de docentes e gestores escolares.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na documentação oficial que descreveu os pressupostos do SPFE, já se anunciava a mudança no papel dos *Professores Coordenadores* que passaram a ser escolhidos pelas Diretorias de Ensino (DE) em conjunto com a direção de escola, e não mais eleitos pelo corpo docente. Com a mudança, o PC passa a fazer jus a uma Gratificação de Função. Segundo o *Caderno do Gestor*, o papel do PC seria o de divulgador e gerente da aplicação dos princípios reformistas. Ainda segundo o documento proposto para orientar a ação dos PCs, estes deveriam assumir sua função como protagonista da implantação do SPFE em parceria com os diretores da sua escola.

Para Maldonado (2013), em pesquisa de mestrado o qual analisou a percepção de docentes de ensino médio sobre o SPFE, os PCs executaram ações de gerenciamento do programa, tais como: a produção de relatórios de uso dos materiais didáticos por disciplina; a organização de discussões acerca do Saesp buscando debater e esclarecer a sua função e princípios; a elaboração e convencimento dos professores a participar e cooperar com a produção de questões e a aplicação simulados. Os PCs ainda mapearam a apropriação do programa por parte do corpo docente, como descreve um professor

O uso dos Cadernos [material didático do SPFE] foi discutido, pelo menos no horário [de ATPC] que eu faço. [Discutimos] por disciplina, quem faz uso, quem não faz, porque faz uso ou porque não faz”. [O professor deveria usar ou] justificar, fazer com que o professor... [disse:] “Olha, não estou usando, olhei o material, mas não estou usando porque” [deveria justificar e, a partir disso] ... Sugerir modificações, adaptações... (2013, p.71)

Ainda segundo o autor, a atuação dos PCs da escola pesquisada corresponde às exigências e ao novo papel redesenhado pela reforma e que foram explicitados na documentação do programa, pois realizaram ações de divulgação e gerenciamento da proposta curricular, bem como a relacionaram às avaliações externas e ao fluxo escolar, elementos que determinam a bonificação docente. Esta atuação resultou em mudanças no ambiente escolar, pois gerou uma atmosfera de cobrança em torno do uso do material didático do SPFE reposicionando a ação do PC como gerente da reforma proposta.

Na outra ponta do processo de reconfiguração da gestão escolar está o Programa de Ensino Integral (PEI). Em 2011 a Seduc anunciou o programa PEI, por meio de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), organização não governamental que foi responsável pela implementação das escolas de tempo integral em Pernambuco a partir da experiência de revitalização do tradicional Ginásio Pernambucano. Algumas das mudanças propostas pelo PEI são reivindicações históricas do magistério, tais como a jornada integral e a dedicação exclusiva, sistema de avaliação docente, diversificação curricular, incremento salarial, participação da comunidade, entre outras. Todavia, segundo Girotto e Jacomini (2019), entre as diversas implicações do programa, a relação entre o PEI, o trabalho docente e o modelo de gestão adotado merecem um olhar mais atento.

Sob o PEI, se estabeleceu o Regime de Dedicção Plena e Integral do magistério (RDPI), Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, no qual os integrantes do magistério em exercício nas escolas estaduais de período integral, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada, devem atuar com dedicação exclusiva não permitindo, portanto, o acúmulo de funções. Com jornada em uma única escola e gratificação financeira, o RDPI, em tese, contribuiria para a melhoria do trabalho coletivo, o desenvolvimento das atividades docentes, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação.

Se por um lado as condições objetivas de trabalho tenderam a melhorar, e aqui não nos referimos apenas ao RDPI, mas também à nova estrutura da equipe gestora, que passou a contar com coordenadores de área, coordenação geral e mais tempo de planejamento coletivo; por outro, o modelo de gestão baseado nos resultados das avaliações institucionais intensificou o controle do trabalho, docente e gestor, com a consequente limitação da autonomia pedagógica.

Para se lecionar em uma PEI, o professor deve manifestar interesse e realizar um processo seletivo conduzido pela DE e pela direção escolar. O processo seletivo visa avaliar se o professor-candidato possui o “perfil” desejado para atuação nas escolas PEI. A Direção e Supervisão de Ensino são responsáveis pelo desligamento do docente do Programa, caso não alcance os resultados esperados, conforme exposto na Resolução SE nº 67/2014 (SÃO PAULO, 2014). Para Girotto e Jacomini, (2019, p.8)

Observa-se, nessa lógica, um empoderamento do diretor escolar na gestão de pessoal, ao mesmo tempo que tem a responsabilidade pela execução do Programa e a realização dos resultados esperados, a relação com a comunidade, além de ser um multiplicador do PEI na rede, ou seja, um divulgador de avaliações positivas sobre o Programa de forma que outras escolas queiram participar.

O modelo de gestão do PEI reorganiza a escola de modo que suas ações pedagógicas sejam estruturadas a partir de programas de ação e guias de aprendizagem concebidos pela Seduc. Como um manual de instruções, regula de forma pormenorizada o cotidiano escolar instalando uma “pedagogia do passo-a-passo” altamente verticalizada

e burocratizada, na qual as orientações dos órgãos centrais devem ser rigorosamente cumpridas.

Essa pedagogia prescrita e pormenorizada, se apoia, sobretudo, na articulação de dois dispositivos. O primeiro e certamente o mais importante é a designação como forma de controle do trabalho docente. Sob o modelo das escolas PEI, ao longo do ano letivo, o docente é avaliado sob diversos aspectos, e se a gestão considerar que não cumpriu algum dos objetivos estabelecidos, pode cessar a designação, o que faz com que tenha que retornar à sua escola de origem e deixe de receber o subsídio de 75% em relação ao seu salário base. O segundo dispositivo, que se vincula diretamente ao primeiro, é o controle do trabalho docente por meio do currículo, avaliações externas e regime de metas. Articulados, esses dispositivos ampliam as possibilidades efetivas de intervenção e controle na prática docente em sala de aula.

Se o discurso da escola de tempo integral prometeu uma escola mais aberta, comunitária e democrática, a prática tem demonstrado uma educação circunscrita, limitada e que vêm produzindo entre os docentes um clima de medo, instabilidade e insegurança. Além disso, a adesão de escolas ao programa tem produzido o fechamento de classes e turnos, a diminuição do tamanho da unidade, a seleção velada de estudantes, aspectos que contribuem para a ampliação das desigualdades escolares.

CONCLUSÃO

Com as reflexões aqui desenvolvidas, buscamos caracterizar um longo processo de reconfiguração da gestão escolar que teve por objetivo reforçar os dispositivos de controle de modo a estabelecer uma maior governabilidade do trabalho docente. Buscamos por meio de uma análise bibliográfico-documental compreender dois momentos considerados basilares das políticas educacionais desenvolvidas entre os anos de 2007 e 2018.

Observamos que a Secretaria buscou reforçar os mecanismos de controle da atuação docente por meio da gestão escolar. Essa ação está em consonância com as orientações dos órgãos internacionais, com destaque para a OCDE, que defende o empoderamento e profissionalização da direção escolar como meio de incrementar o aprendizado nas escolas. Trata-se do reforço de atuação das chamadas camadas médias

(coordenação pedagógica e direção escolar) em prol da efetivação das políticas dos órgãos centrais, por meio da formação oferecida, como o Curso de Formação de Diretores Ingressantes, e melhoria na remuneração, como nos subsídios previstos no programa PEI.

Se no âmbito do programa São Paulo Faz Escola os mecanismos de controle sobre o trabalho docente incidiam por meio de um currículo prescrito, os materiais didáticos estruturados e a sua relação com as avaliações e possibilidades de progressão funcional; sob o modelo do PEI percebemos a ampliação dos dispositivos gerencialistas, tanto no que se refere à flexibilização da contratação e dispensa de docentes e gestores, como devido ao aprimoramento dos mecanismos de controle que regulam o cotidiano escolar e determinam uma “pedagogia do passo a passo”, com a prescrição pormenorizada de uma rotina de gestão pedagógica da unidade escolar baseada em orientações, dispositivos e questionários, que condicionaram a atuação da gestão ao monitoramento e controle das atividades docentes pautadas pelas avaliações externas e uma política de resultados.

Nesse sentido, observamos o reforço de controles tecnocráticos da escola, no âmbito curricular e de gestão, o que limita fortemente as possibilidades de desenvolvimento de uma proposta pedagógica autônoma e em diálogo com a comunidade escolar e suas demandas locais. Para Laval (2019, p.262), “(...) nenhum padrão, nenhum controle conseguiu tornar um “profissional” competente. Ao contrário do que se esperaria, há o risco de prejudicar os professores, atrapalhar seu trabalho, enfraquecer o laço entre professor e alunos.

Esse aumento da vigilância sobre as minúcias do cotidiano escolar se dá como estratégia de poder e governabilidade, a fim de estabelecer um controle mais fino, no intuito de adentrar e transformar as práticas docentes em sala de aula, de melhorar o desempenho dos professores acerca dos objetivos reformistas. Enfim, de fazer aterrissar uma concepção de educação escolar atrelada à aferição de aprendizagens em avaliações padronizadas sob a lógica de gestão de resultados.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. Cad. Pesqui., 2005 35(126), p. 539–564, set. 2005.

CANTAZARO, Fabiana O. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola do Ensino Médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa** [online]. 2012, v. 38, n. 4 [Acessado 2 Junho 2022], pp. 799-814.

FERNANDES, Maria José da Silva. O trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista: a ressignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995 – 2018) in: BARBOSA, A; VENCO, S. e JACOMINI, M. A. (Orgs). **Relações e condições de trabalho dos profissionais de educação na rede estadual paulista, 1995 – 2018**. São Paulo: Alameda, 2022.

GIROTTI, Eduardo. ; JACOMINI, MARCIA A. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, v. XXI, [Acessado 8 Junho 2022], p. 87-113, 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida et al. Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007-2018). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, e260074, 2021. [Acessado 2 Junho 2022]

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no Estado de São Paulo - 1990/2009**. 2010. 213 f. +. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

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

MALDONADO, Luís R. S. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo Faz Escola**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. **O Programa Educação-Compromisso de São Paulo e as estratégias de implementação das políticas empresariais na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Unicamp; Campinas, 2018. [Acessado 10 maio 2020.]

OCDE, **Declaração de Paris sobre a eficácia da ajuda ao desenvolvimento**. Fórum de Alto Nível. Paris: março de 2005.

PARO, Vitor H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008a. v. 1.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.164**, de 4 de janeiro de 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE-88**, de 19 de dezembro de 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE-67**, de 17 de dezembro de 2014.

ESCOLAS CHARTER E CONTRATOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS DE PRIVATIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Aline Vitória Ramos da Silva Santos
UFRJ - aline.santos@edu.unirio.br

Andressa de Oliveira Brandão
UFRJ - andressa.brandao@edu.unirio.br

Henrique Dias Gomes de Nazareth
UFRJ -henrique.dias@edu.unirio.br

INTRODUÇÃO

De acordo com Saravia (2006), a política pública é um fluxo de decisões públicas que impactam a realidade social, em que se objetiva a resolver um determinado problema, mediante a orientação de propostas que podem manter o equilíbrio social ou ocasionar desequilíbrios que, por sua vez, modificarão o tecido social. Assim, a política pública é um instrumento que advém de diversas etapas e possui distintas fases: definição de agenda, formulação da política pública, execução e avaliação (HEILBORN; ARAUJO, 2010).

Souza (2006 *apud* Heilborn e Araujo, 2010) traz elementos importantes a respeito da definição de uma agenda política cujos governos podem tomar para si ou não a resolução de um problema, focalizando o que considera importante, ou seja, a sua percepção sobre a pauta, bem como, as estratégias e a concepção de mundo que guiarão não somente a consciência coletiva, mas também a criação de um projeto societário e os participantes que orientarão a implementação dessa política. Partindo da premissa de que a política pública a ser incluída na agenda é influenciada por intermédio da sociedade, de órgãos governamentais, de *lobby*, de organizações da sociedade civil, entre outros

agentes, há disputas de poder e conflitos de interesses em torno das concepções de diferentes setores da sociedade sobre a política pública em disputa.

Em outras palavras, a educação é um campo disputado e influenciado por diversos grupos e instituições. No contexto dos projetos a serem analisados neste trabalho, podemos observar a influência, direta ou indireta, de modelos internacionais, tais como as *charter schools*, que são apresentadas por formuladores de políticas locais como fonte de inspiração e soluções para os problemas educacionais do Brasil.

Posto isso, o presente trabalho objetiva compreender algumas iniciativas brasileiras semelhantes ou inspiradas nas escolas *charter*, realizando uma análise a partir das justificativas para implementação e desenhos dos projetos. Cabe ressaltar que as escolas *charter* são escolas públicas geridas, total ou parcialmente, por entes privados que podem receber verbas adicionais de instituições privadas com ou sem fins lucrativos. O termo *charter* pode ser traduzido como licença ou alvará, é a autorização que o poder público fornece para operadores privados realizarem a gestão de escolas públicas (NAZARETH, 2022).

Serão analisados três projetos de privatização de escolas da rede pública onde há transferência de verbas e responsabilidades do Estado para organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e empresas, a saber: Projeto Somar, de Minas Gerais; Escolas Comunitárias de Ensino Fundamental, de Porto Alegre; e Projeto Parceiro da Escola, do Paraná. Diante disso, buscamos compreender as características dos projetos, as suas premissas e justificativas, bem como, o marco legal e as nuances de cada programa desenvolvido pela rede de ensino.

Essas são algumas proposições que permeiam a pesquisa e serão expostas e descritas ao longo do desenvolvimento do texto, buscando intersecções entre os projetos e suas inspirações nos modelo *charter*.

Para um olhar mais aguçado sobre a privatização, utilizamos como referencial teórico os estudos de Ball (2013), que classifica a privatização em dois processos: endógenos e exógenos. Compreende-se por privatização endógena valores e princípios da iniciativa privada introduzidos no setor público como a questão da eficiência, uma proposição bastante repercutida nos modelos das escolas *charter* que induzem a celebração de convênios, parcerias públicos-privadas e gestão combinada. Já a privatização exógena, refere-se à substituição das organizações estatais por fornecedores

privados, além de outras formas de transferência de recursos públicos para entes privados.

Também nos referenciamos na discussão de Peroni (2021) sobre os processos de transferência de serviços públicos para a esfera privada que ocorre por meio da “execução e da direção”. Na primeira, o setor privado é responsável pela oferta direta dos serviços educacionais, na segunda, sua atuação se dá pela direção das políticas públicas ou das escolas, cuja propriedade permanece pública.

METODOLOGIA

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa cuja técnica metodológica se baseia na análise documental, mediante a revisão de documentos oficiais de caráter normativo e informativo das políticas públicas implementadas.

São analisados projetos brasileiros semelhantes aos modelos de escolas *charter* estadunidenses. O trabalho faz parte de uma pesquisa que está mapeando projetos e programas implementados em redes brasileiras que se enquadram nesse escopo. São iniciativas de privatização da gestão de escolas públicas nas etapas do ensino fundamental e ensino médio que são apresentados por formuladores de políticas como capazes de melhorar índices de proficiência por meio de uma suposta eficiência que a gestão privada seria capaz de fornecer.

A partir do mapeamento realizado na pesquisa, foram selecionadas três iniciativas recentes: as Escolas Comunitárias de Ensino Fundamental, implementadas no município de Porto Alegre (2018); o Projeto Somar, instituído no estado de Minas Gerais (2021); e o Projeto Parceiro da Escola, criado no estado do Paraná (2022).

Para compreender os aspectos relativos ao desenho da política e suas justificativas, o *corpus* de análise referente às Escolas Comunitárias de Porto Alegre incluiu: o Termo de Colaboração Nº 69681/2019, firmado com a OSC Pequena Casa da Criança; o Termo de Colaboração Nº 76845/2022, firmado com a OSC Associação, Instrução, Educação e Caridade, mantenedora da Escola de Ensino Fundamental Madre Raffo; e o Termo de Fomento Nº 68997/2019, firmado com a OSC Fraternidade Cristã Espírita. Além dos

termos, documentos informativos também compuseram a pesquisa (PORTO ALEGRE, 2020; BORBA; LAC, 2019; e SMED-POA, 2019).

No caso do Projeto Somar, foram analisados os seguintes documentos normativos: Resolução SEE N° 4.621/2021; Edital De Chamamento Público N° 04/2021; Edital De Chamamento Público N° 05/2021; Edital De Chamamento Público N° 06/2021; e Resultado dos Editais de Chamamento Público SEE N° 04/05/06/2021, publicado no Diário do Executivo (MG). Quanto aos documentos informativos foram analisadas notícias do próprio sítio da SEE-Minas Gerais e da Assembleia Legislativa de Minas Gerais.

No Projeto Parceiro da Escola, os documentos normativos analisados foram: Decreto Estadual n° 10.086 de 2022, o Edital de Credenciamento n° 02/2022, Edital de Credenciamento n° 03/2022, Despacho n° 0801/2023, comunicados referentes ao Projeto Parceiro da Escola. Nos documentos informativos foi considerado principalmente o jornal Gazeta do Povo, as notícias digitais da Assembleia Legislativa do Paraná e o site da Paraná Educação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As Escolas Comunitárias de Educação Básica (ECEBs) em Porto Alegre fazem parte da rede municipal e já contavam com a participação de organizações sociais na oferta de educação infantil por meio de convênios. Durante a gestão do prefeito Nelson Marchezan Junior (PSDB) de 2017 a 2020, esses convênios foram modificados para se adequar ao Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) (BRASIL, 2014). As instituições de ensino passaram a ser oficialmente chamadas de Escolas Comunitárias e adotaram uma relação contratual diferente, substituindo os convênios por termos de colaboração e termos de fomento.

Embora a legislação educacional brasileira não utilize o termo "escola charter", os três acordos estabelecidos com as organizações sociais para a oferta de vagas no ensino fundamental foram chamados assim pelos formuladores do programa em pronunciamentos e materiais informativos divulgados em jornais, no site oficial da prefeitura e até em um livro publicado pelo ex-secretário de educação (BRITO, 2021). Essa nomenclatura só era aplicada às escolas comunitárias que ofereciam ensino

fundamental, diferenciando-as das escolas comunitárias que atendiam apenas à educação infantil. O secretário de educação Adriano Naves de Brito, que ocupou o cargo de 2017 a 2020, afirma que “qualificamos e remuneramos melhor todos os serviços educacionais que eram prestados por parceiros, [...], legando as primeiras escolas em modelo charter do país em pleno funcionamento” (BRITO, 2021, p. 10).

Três escolas charter foram implementadas como projeto piloto e poderiam ter sido expandidas se o prefeito tivesse sido reeleito. Essas escolas eram a Escola Pequena Casa da Criança, a Escola de Ensino Fundamental Horto Madre Raffo e a Escola Comunitária de Educação Básica Aldeia Lumiar, totalizando 350 vagas na primeira, 118 na segunda e 221 na terceira. Os valores mensais por aluno eram de R\$ 512, R\$ 540 e R\$970 para educação infantil integral, ensino fundamental regular e ensino fundamental integral, respectivamente.

Entre as justificativas apresentadas para a implementação do projeto, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SEMED-POA) afirmava compreender a educação como um ecossistema composto por diferentes atores interconectados desempenhando papéis distintos. Segundo o secretário de educação da época, o Estado deveria sair de um modelo totalmente estatal para outro considerado mais eficiente (BRITO, 2021). No entanto, existem contradições nesse pensamento, uma vez que o sistema escolar de Porto Alegre está longe de ser totalmente estatal. Na educação infantil, apenas 83 instituições.

Nos documentos examinados, é possível constatar a convicção no projeto como estratégia para aprimorar a qualidade da educação, não apenas para a expansão da oferta. A Secretaria de Educação apresenta a seguinte justificativa:

esta é uma oportunidade de atender a demanda desta comunidade por ensino fundamental, associada a possibilidade de avaliar uma proposta pedagógica inovadora, contribuindo assim para encontrar alternativas para a melhoria da aprendizagem dos alunos (SMED-POA, 2019, p. 2).

Além disso, vale ressaltar outra motivação do projeto que envolve a introdução de diversas abordagens pedagógicas. A implementação das escolas charter em Porto Alegre foi acompanhada por discursos que enfatizavam a disponibilização, pela prefeitura, de "metodologias inovadoras" na rede pública, equiparando-as às práticas presentes somente

no sistema educacional privado. Ilustrando esse ponto, podemos citar um trecho de uma notícia veiculada no site oficial da prefeitura:

A partir da parceria com a Smed e apoiadores, a Aldeia da Fraternidade promoverá a escolarização pela metodologia Lumiar. [...] No lugar de professores, há mestres e tutores, e as turmas são multietárias, conforme explica o Fundador da Escola Lumiar, Ricardo Semler (BORBA; LAC, 2019, s.p).

Além das três escolas de ensino fundamental já estabelecidas, houve a abertura de dez editais e uma quarta escola estava prestes a ser concedida à organização social vencedora do Edital de Chamamento Público 12/2020. Em dezembro de 2020, mesmo próximo ao final do mandato municipal, a prefeitura anunciou a criação da quarta escola charter em Porto Alegre, que adotaria uma metodologia considerada inovadora e inédita na rede pública: a Pedagogia Waldorf (PORTO ALEGRE, 2020, s.p).

O Projeto Parceiro da Escola no Paraná é administrado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), através da Paraná Educação, que é a empresa contratada para auxiliar na Gestão do Sistema Estadual de Educação, e responsável pelo chamamento público a empresas privadas na prestação de serviço de supervisão e apoio à gestão pedagógica de escolas. Por intermédio da Paraná Educação em 2022, foi lançado dois editais de credenciamento, com contratação direta e inexigibilidade de processo licitatório, conforme art. 79 da Lei Federal nº 14.133 de 2021 e art. 228 do Decreto Estadual nº 10.086 de 2022 no estabelecimento de normas gerais de contratação de entes privados para prestação de serviço no Paraná.

Nessa concepção, o marco legal do projeto define a contratação das instituições educacionais privadas baseado no art. 79 da Lei Federal nº 14.133 (BRASIL, 2021): “I - paralela e não excludente: caso em que é viável e vantajosa para a Administração a realização de contratações simultâneas em condições padronizadas”. Sendo assim, nessas circunstâncias a SEED e a Paraná Educação tem a serventia com os entes contratados para a prestação de serviço, por um mesmo preço, no gerenciamento das escolas públicas estaduais.

O primeiro edital publicado pela Paraná Educação foi o Edital de Credenciamento nº 02, de 2022 (PARANÁ EDUCAÇÃO, 2022a). O documento publiciza o Projeto Parceiro da Escola e as regras para o credenciamento dos entes privados interessados em

executar a “gestão administrativa – recursos materiais e financeiros, incluindo a infraestrutura da unidade, bem como, o desenvolvimento e acompanhamento acadêmico e pessoal dos alunos e professores” (PARANÁ EDUCAÇÃO, 2022a, p.4).

O primeiro documento foi anulado e reeditado, entretanto, o Governo Estadual não recuava nem modificava o conteúdo da proposta. O que gerou a anulação foi a falta de transparência e a pressa dos formuladores do projeto. O governador Ratinho Júnior (PSD) decidiu pela anulação desse primeiro edital, pois, o mesmo não havia sido aprovado no Conselho de Administração da Paraná Educação. Além disso, o cronograma inicial para inscrição das empresas foi considerado insuficiente. O edital foi publicado no dia 11/10/2022, e as empresas deveriam se inscrever até o dia 03/11/2022.

Essa pressa nos processos administrativos do edital tinha um propósito: a entrega da administração de 27 escolas públicas estaduais.

Assim sendo, a Paraná Educação deliberou o edital de credenciamento n° 03 de 2022 que prevê o credenciamento de pessoas jurídicas, especializadas em gestão educacional para administração de instituições de ensino (PARANÁ EDUCAÇÃO, 2022b). Após publicizar isso, o credenciamento e habilitação de instituições de ensino privadas para administração de escolas públicas, é feito a partir de contratos com a Paraná Educação e a SEED.

Este projeto de operacionalização gerencial das escolas por entes educacionais privados é considerado piloto, vislumbrando melhorias educacionais pensando em cada escola estadual atendida pelo projeto, segundo Renato Feder, secretário de Educação do Paraná de 2019 a 2022 afirma em entrevista ao Jornal Gazeta do Povo: “Cada escola é um mundo. E cada escola precisa de um tipo específico de apoio gerencial para que possa focar no que realmente importa: a aprendizagem dos estudantes.” (CALSAVARA, 2022, s.p).

Nesse sentido, o edital de credenciamento n° 03 de 2022, descreve sobre o gerenciamento das escolas: “é correto pensar que ter múltiplos parceiros seria importante para avaliar sucessos e erros que poderão ocorrer ao longo do projeto, possibilitando um Benchmarking ” (PARANÁ EDUCAÇÃO, 2022b, p. 8). Desse modo, o projeto Parceiro da Escola acredita num *benchmarking*, que em tradução livre quer dizer, avaliação comparativa, e nesse caso entre as empresas credenciadas no edital de gerenciamento das escolas estaduais públicas. É percebido, a partir dessa perspectiva do *benchmarking*, o

quanto as práticas da lógica gerencial se demonstram importantes no projeto, estabelecendo padrões em busca da excelência dos processos e realização das metas. Porém, cabe ressaltar que as comparações são um ônus aos contratantes, porque estarão investindo os mesmos valores nas empresas, enquanto, os entes privados serão colocados à prova na execução do trabalho.

No edital de credenciamento do projeto, 27 escolas estaduais foram selecionadas, a partir do desempenho considerado ruim apresentado no IDEB, para serem possíveis instituições a ser executado o projeto, ou seja, os resultados gerados das avaliações em larga escala são considerados qualitativos, propondo uma educação mercadológica, com provas externas como a principal ferramenta de avaliação.

Ademais, foram realizadas votações com cada comunidade escolar para decidir sobre ser favorável ou não a execução do Projeto Parceiro da Escola nas instituições de ensino. Sendo assim, das 27 instituições, apenas 2 tiveram o quórum mínimo de aceitação do projeto, o Colégio Estadual Anita Canet e o Colégio Estadual Anibal Khury Neto. As empresas habilitadas para o gerenciamento das escolas, a partir das suas colocações no credenciamento, podem assim decidir qual escola gerir. O Grupo Apogeu escolheu a administração do CE Anita Canet e o Grupo Insígnia ficou com a gestão do CE Anibal Khury Neto. Posto isso, os contratos de prestação de serviço são firmados para a execução das atividades nas escolas estaduais públicas.

É possível perceber que no modelo de contrato proposto no Projeto Parceiro da Escola, acaba facilitando burocracias que perpassam o Estado no que compete às contratações de serviços educacionais e de infraestrutura. No caso das contratações pela empresa credenciada, cada escola terá um administrador geral para a parte que compete à Paraná Educação e caso seja necessário a contratação de professores e de demais funcionários, para completar o quadro de colaboradores da escola para seu pleno funcionamento. Além disso, no que diz respeito à direção pedagógica e aos servidores públicos, esses poderão ser mantidos na escola, caso queiram. Caso contrário, eles serão transferidos para outras escolas públicas estaduais.

O Projeto Somar em Minas Gerais é uma iniciativa de gestão que prevê a articulação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) com Organizações da Sociedade Civil (OSC) para gerir as escolas de ensino médio na rede pública de ensino. Proposto pelo governador Romeu Zema (PARTIDO NOVO), em 28

de abril de 2021, o projeto objetiva elevar a qualidade da educação mediante a melhoria nos resultados do IDEB atrelado com o ‘Novo Ensino Médio’, bem como combater a evasão escolar (SEE/MG, 2021a).

Ainda, de acordo com os proponentes do Projeto Somar, as escolas continuam públicas e gratuitas. O processo de matrícula segue submetido à Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais que alega ter como aspiração, mediante a parceria com a OSC, um processo educacional participativo, que envolve a comunidade escolar, a família, as diferenças locais e a sociedade (SEE/MG, 2022). Ademais, é apresentado como um projeto inovador, que fará intervenções na gestão administrativa e pedagógica.

O Projeto Somar dispõe de uma etapa de transição do modelo de gestão a ser aplicada no ano de 2021 e uma etapa de implementação dessa política a partir do ano de 2022. Na primeira fase, a OSC parceira foi designada a implementar medidas de comunicação do novo modelo de gestão e da proposta pedagógica para a comunidade escolar, selecionar a equipe permanente para o ano de 2022 e realizar a pesquisa de satisfação com a comunidade escolar. Já na segunda fase, a OSC ficou encarregada de apresentar a avaliação dos resultados no decorrer da parceria (SEE/MG, 2021c, s/p).

Tomando como dispositivos à Lei Federal Nº 13.019, de 31 de Julho de 2014 e o Decreto Estadual nº 47.132, de 20 de janeiro de 2017, foi homologada a Resolução SEE nº 4.568, de 26 de maio de 2021, que “institui a Comissão de Monitoramento Central e Regional do Projeto Somar para o acompanhamento da parceira e execução das ações previstas no Plano de Trabalho firmado entre as partes” (SEE/MG, 2021b). A partir dessa Comissão, instaurada pela SEE 4621/2021, inicia-se a regulamentação dos procedimentos para a seleção e admissão de Organizações da Sociedade Civil (OSC), contratadas para atuar na gestão de escolas integrantes da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, mediante aos editais de chamamento público 04, 05 e 06 para gerir, respectivamente, a EE Coronel Adelino Castelo Branco, EE Francisco Menezes Filho e EE Maria Andrade Resende. Ademais, foi disposta “1 (uma) Comissão Regional de Monitoramento por Superintendência Regional de Ensino sob as quais as escolas estão vinculadas” (SEE/MG, 2021b, s/p).

Nesse cenário, foi publicado no Diário Executivo de Minas Gerais (MG, 2021) o resultado dos editais de chamamento público, em que foi divulgada a descrição da pontuação de cada OSC participante. Em outubro de 2021, foi homologado o resultado

do processo seletivo que asseverou a Associação do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB) como a vencedora do certame para gerir as 3 (três) escolas estaduais de Minas Gerais no período de 52 (cinquenta e dois) meses com a possibilidade de prorrogação. A esta foi requisitada, no decorrer do tempo proposto, melhorias educacionais vinculadas ao padrão de desempenho dos estudantes e das escolas. Caso a parceria não atenda às condições que foram propostas, poderá ser descontinuada.

Assim, foi firmado o termo de colaboração entre a SEE de Minas Gerais e a CETEB, em que prevê, dentre outras determinações, que a OSC faça a alocação de recursos humanos, insumos e equipamentos, bem como, a condução do processo seletivo para os cargos de diretor, vice-diretor e Secretário escolar:

2.3.1 Executar as atividades educacionais previstas na parceria, alocando os recursos humanos, insumos e equipamentos necessários para as atividades, em busca da melhoria da qualidade do ensino, conforme compromissos firmados no plano de trabalho;

2.3.2 Realizar processo de seleção para assumir o cargo em comissão de Diretor de Escola, a função de Vice-Diretor de Escola e o cargo em comissão de Secretário de Escola, dentre membros da carreira da Educação, observadas as diretrizes estabelecidas pela SEE (SEE-MINAS GERAIS, 2021c, s/p).

Torna-se necessário esclarecer que apenas os cargos de diretor, vice-diretor e secretário continuam privativos da carreira de servidores, cuja seleção ocorre mediante a Comissão avaliadora, formada por membros da superintendência regional e da OSC parceira. Os profissionais da educação e demais funcionários são contratados pela OSC, que tem permissão para a condução do processo seletivo, contratação e desligamento.

A respeito das escolas participantes do Projeto Somar, a EE Coronel Adelino Castelo Branco está situada no Município de Sabará. Enquanto a EE Francisco Menezes Filho e EE Maria Andrade Resende estão localizadas no Município de Belo Horizonte. Para a primeira escola, o objeto de chamamento prevê a oferta de 600 vagas; para a escola subsequente, prediz 946 e para a última; prevê 778 vagas. Todas as escolas são ofertadas em período parcial, cujo repasse é baseado no valor anual por aluno, que será de R\$4.927,35 (quatro mil, novecentos e vinte e sete reais e trinta e cinco centavos).

Ademais, segundo a SEE de Minas Gerais (SEE/MG, 2021a), as escolas selecionadas para participar do programa apresentam indicadores educacionais abaixo da

média. Nessa perspectiva, o Projeto Somar se propõe a superar os desafios demonstrados no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integral (PMDI) 2019-2023, que alega que o Ensino Médio é o maior desafio para a educação básica em Minas Gerais, cujo resultados estão estagnados e abaixo das metas nacionais em longa série histórica (SEE/MG, 2021c, s/p), bem como utiliza como referência o IDEB para demonstrar o decaimento nos rankings comparativos entre os estados.

Diante disso, o programa se apresenta como alternativa para melhoria da qualidade com ênfase nos resultados do ensino médio na rede estadual, na qual contém dentre as suas propostas, a implementação de uma gestão por resultados com metas de desempenho definidas, em que serão monitoradas a execução das atividades, os resultados em avaliações externas e a satisfação escolar (SEE/MG, 2021c, s/p). Posto isso, caberá à CETEB produzir relatórios anuais e semestrais com foco em eficácia e efetividade, que serão avaliados pela SEE de Minas Gerais, através da Comissão de Monitoramento. Em tal caso, a efetividade será medida através de indicadores como IDEB, PROEB, taxa de aprovação, reprovação, abandono e satisfação da comunidade escolar. Enquanto a eficácia será mensurada pela carga horária extra curricular e a porcentagem de alunos que fizeram as avaliações externas (SEE/MG, 2021a).

À vista disso, o Projeto Somar se articula, dentro da sua concepção pedagógica, com o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no Novo Ensino Médio, em que amplia a carga horária dos estudantes e fomenta os itinerários formativos, no qual anuncia inovações, experiências diversificadas tanto em metodologia de ensino quanto em processos de gestão sob monitoramento da SEE-MG. Apesar de ser apenas uma iniciativa, o projeto busca atrair Organizações da Sociedade Civil e estender o programa para toda a rede estadual de ensino (SEE/MG, 2021c, s/p).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Peroni (2022), a relação entre o público e o privado na educação não se limita apenas à propriedade, mas também se estende a projetos societários em disputa, que ocorrem na correlação de forças tanto do Estado quanto da sociedade civil

para a formulação de projetos privados que privilegiam o projeto neoliberal para a educação.

Ao analisar os diferentes projetos, percebeu-se uma indução de políticas públicas norteadas por aparatos neoliberais que enfatizam uma crise na educação atrelada ao baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas, especialmente no IDEB. Nesse cenário, essas “parcerias” público-privada são apontadas como mais eficientes e capazes de sanar um problema gerado pela má gestão pública, que segundo esses formuladores, são engessadas e burocratizantes.

Nessa condição, observou-se que as Escolas Comunitárias de Educação Básica (ECEBs/Porto Alegre), o Projeto Parceiro da Escola (PR) e o Projeto Somar (MG) apresentam justificativas semelhantes às *charter*, pois há um incentivo de transferência de responsabilidades da gestão pública para entes privados. Além disso, assim como o modelo educacional estadunidense, essas iniciativas brasileiras sobrepõem as avaliações externas como fator decisivo para a qualidade da educação e submetem as escolas a um alto padrão de monitoramento mediante ao cumprimento das metas acordadas. Diante disso, nota-se os mesmos discursos orientados sob a égide de mercado que influenciam na formulação de tais políticas.

A argumentação apresentada nos três projetos supracitados traça um discurso voltado para as metodologias pedagógicas inovadoras, se alinhando à educação realizada no sistema educacional privado. No caso do Projeto Somar e do Projeto Parceiro da Escola, ainda que essas iniciativas tragam questões como o combate ao abandono da evasão escolar nos documentos oficiais, percebe-se uma atenção muito maior para os resultados de proficiência.

Diante disso, os profissionais de educação contratados para a prestação de serviço nos projetos citados acima, são condicionados a cumprir metas e acordos estabelecidos nos editais analisados nos resultados deste trabalho. Sendo assim, a responsabilidade do sucesso ou fracasso dos projetos, partem do trabalho desenvolvido por esses profissionais de educação, que são mão de obra qualificada, mas com contratos frágeis.

As ECEBs de Porto Alegre se diferenciam dos outros projetos analisados por serem implementadas no ensino fundamental e por envolverem escolas da rede comunitária, enquanto os outros projetos propõem a conversão de escolas públicas regulares em escolas do tipo *charter*. Além disso, os procedimentos de monitoramento e

avaliação do ente privado são apresentados de forma genérica, sem indicação de metas nos termos de fomento e colaboração.

Por fim, a análise das iniciativas pesquisadas revela que a privatização inspirada em escolas *charter* avança no Brasil por meio de justificativas que carecem de fundamentação em resultados consistentes ou em princípios pedagógicos sólidos. Como resultado, a educação pública é desvalorizada e a escola é vista como um espaço mais voltado para a lógica gerencial do que para a pedagógica. Nesse contexto, tais projetos são apresentados como soluções para problemas ou estratégias para melhorar as escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.133, de 01 de abril de 2021**. Brasília: 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114133.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BALL, Stephen. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.) **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. 456 p

BORBA, E.; LAC, C. **Prefeitura inaugura escola inovadora com turno integral na Zona Sul | Prefeitura de Porto Alegre**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/prefeitura-inaugura-escola-inovadora-com-turno-integral-na-zona-sul>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRITO, A. N. **Atenção ao aluno: gestão da educação de Porto Alegre: 2017-2020**. Porto Alegre: Editorial Philosophia, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. (Org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e privado no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Livraria Física, 2021. (19p-35p).

PERONI, V. M. V., Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação, **Políticas Educativas – PolEd**, v. 15, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/121220>. Acesso em: 08 fev 2023.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAUJO, Leila; BARRETO, Andreia (Orgs) **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP – GeR: módulo I – Rio de Janeiro**.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual nº 47.132, de 20 de janeiro de 2017.** Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/leis/legislacao-mineira/lei/min/?tipo=DEC&num=47132&ano=2017&comp=&cons=0>

MINAS GERAIS. **Resultado Editais De Chamamento Público SEE Nº 04,05,06_2021.** Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais, 04 de agosto de 2021. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resultado%20Editais%20de%20Chamamento%20P%C3%BAblico%20SEE%20N%C2%BA%2004,05,06_2021,%20publicados%20em%2004-08-2021.pdf Acesso em: 16 de jan. 2023.

NAZARETH, H. D. G. **Escolas charter no Brasil: soluções ou ameaças aos princípios do ensino?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2022

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 10.086, de 17 de janeiro de 2022.** Paraná, 2022. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=259084&indice=1&totalRegistros=3&dt=10.7.2022.13.46.37.51> Acesso em: 08 jun. 2023.

PARANÁ EDUCAÇÃO. **EDITAL DE CREDENCIAMENTO nº 02/2022.** Paraná Educação, , 2022a. Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/paranaeducacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/edital_credenciamento_02-2022-preduc.pdf. Acesso em: 9 jun. 2023.

PARANÁ EDUCAÇÃO. **EDITAL DE CREDENCIAMENTO nº 03/2022.** Paraná Educação, , 2022b. Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/paranaeducacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/edital_de_credenciamento_3.pdf . Acesso em: 9 mai. 2023.

CALSAVARA, Fabio. **RENATO FEDER, SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO PR, DEFENDE PARCERIAS.** Gazeta do Povo. Paraná, 06 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/entrevista-renato-feder-secretario-educacao-pr-fala-parcerias-escolas/>. Acesso em: 10 abr. 2023

PARANÁ EDUCAÇÃO. **Despacho Nº 0801/2023.** Paraná, 2023. Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/paranaeducacao/arquivos_restritos/files/documento/2023-01/despacho0801_homologacao_credenciamento_parceirodaescola.pdf. Acesso em: 09 mai. 2023.

PORTO ALEGRE. **Prefeitura anuncia quarta escola *charter* de Porto Alegre, com metodologia inovadora.** Prefeitura de Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/prefeitura-anuncia-quarta-escola-charter-de-porto-alegre-com-metodologia-inovadora>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. Coletânea de políticas públicas-volume 1. 2006.ro: CEPESC; Brasília : Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Resultados da Consulta Pública do Projeto Parceiro da Escola.** Paraná, 2022. Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/resultado_votacao.pdf. Acesso em: 09 mai. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). **Projeto Somar.** 2021a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17183-projeto-soma> Acesso em 16 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). **Resolução SEE N° 4.621/2021.** Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.621_2021.pdf Acesso em: 16 de jan. 2023

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). **Edital de chamamento público n° 4/2021.** SEE/MG, 2021c. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20P%C3%BAblico%2004-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf> Acesso em: 16 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). **Edital de chamamento público n° 5/2021.** SEE/MG, 2021d. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20P%C3%BAblico%2005-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf> Acesso em: 16 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). **Edital de chamamento público n° 6/2021.** SEE/MG, 2021e. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20P%C3%BAblico%2006-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf> Acesso em: 16 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). **Gestão Compartilhada traz proposta pedagógica diferenciada às escolas piloto do Projeto Somar.** SEE/MG [Notícias], 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11869-gestao-compartilhada-traz-proposta-pedagogica-diferenciado-as-escolas-piloto-do-projeto-somar#:~:text=Com%20uma%20proposta%20pedag%C3%B3gica%20diferenciada,a%20realidade%20de%20cada%20local>. Acesso em: 30 de março de 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED-POA). **Plano de trabalho para implementação da oferta de educação obrigatória na etapa de Ensino Fundamental com a OSC Fraternidade Cristã Espírita.**, 2019. Disponível em: <https://sgp.procempa.com.br/detalheParceriaPortal/612>. Acesso em: 22 mar. 2023.

A AQUISIÇÃO DE ESCOLAS DA REDE PRIVADA POR FUNDOS DE INVESTIMENTOS E A RESPONSABILIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Bárbara Jennifer Nascimento Silva
UFBA - barbara_nascimento5@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de investigação a aquisição de escolas de rede privada por fundos de investimentos e suas implicações no processo de privatização da educação básica, a partir da análise do caso do Fundo de Investimentos BTG Pactual, através da Rede Inspira. A partir dessa investigação, procurou-se identificar as implicações advindas da expansão da Rede na gestão escolar das escolas adquiridas.

A educação, historicamente, configura-se como arena de disputa de um projeto de nação. O que antes era o espaço de embates entre os interesses democráticos e neoliberais (CAETANO; PERONI, 2022), agora se vê sustentado por atender e prestar contas a uma nova classe de interesses: a dos acionistas do mercado de ações. É a partir dessa perspectiva que a presente pesquisa visa investigar de que forma a financeirização, característica fundante do capitalismo contemporâneo, implica a mudanças nas condições de trabalho dos gestores escolares de instituições compradas por grandes redes.

Estruturalmente, o sistema de produção capitalista se sustenta em crises estruturais de superprodução, de modo que tenha de reorganizar o modo de acumulação de capital, historicamente constituído no lucro arrecadado sobre as mercadorias comercializadas. No entanto, na forma atual de diligência do capitalismo, há uma mudança dialética na configuração tanto do modo de acumulação, que passa a ser flexível, quanto do modo pelo qual se dão as relações de trabalho e suas estruturas (FUCHS, 2012).

A atual condição de acumulação do capital tem origem em 1970 com o processo de desregulamentação do câmbio de ativos, iniciado pelo mercado financeiro contra a regulação feita pelo Estado norte americano sobre as taxas de juros da dívida pública

(BASTOS, 2013). Desse modo, concretiza-se o processo de financeirização da economia, inaugurando o mercado financeiro a nível global.

A financeirização opera sobre a atuação dos rentistas através da especulação de ativos. Nesse sentido, o capital fictício – rentabilidade dos ativos cambiados – assume características que o diferem do capital produtivo concebido por Marx (1964), uma vez que esse capital, ou seja, o lucro obtido sobre a mercadoria comercializada, retornava para a produção como forma de investimento. Com a especulação financeira, a concentração de capital se dá por meio da transferência dos títulos das ações e sua rentabilidade no momento de troca, feita entre os rentistas investidores e não entre os donos do fundo de investimento ou das empresas (BASTOS, 2013).

Logo, a base de acumulação no Capitalismo Financeiro se encontra na maximização do valor de troca das ações, ou seja, de sua rentabilidade. Ao mesmo tempo, a orientação das empresas não mais se baseia no lucro de produção obtido através da expansão e da diversificação de mercados, mas “pelo efeito de suas políticas sobre a rentabilidade trimestral dos acionistas” (BASTOS, 2013, p. 12). A acumulação do capital passa a ser flexível, uma vez que vai em direção a um novo mercado, com o surgimento de um setor de produção totalmente novo (HARVEY, 1995): o mercado de ações.

Esse cenário abre espaço para a aquisição de ações de empresas de variados ramos da economia por parte de grandes conglomerados empresariais, inclusive fundos de investimentos, os quais assumem cada vez mais influência sobre a tomada de decisão dessas empresas (MORAES, 2004). Ao passo em que a dinâmica do capitalismo tem a desigualdade como base, temos, com o capitalismo contemporâneo, a centralização do capital no controle de um oligopólio de corporações transnacionais.

Nesse sentido, os efeitos da financeirização do mercado reverberam também na educação. Para Adrião e Araújo (2023), esses efeitos se apresentam no processo de privatização da educação:

a articulação entre os processos de inserção de fundos de investimentos como provedores de escolas privadas ou financiadores de produtos para a educação em geral identificados no Brasil [...] associados às políticas de ampliação e liberalização dos mercados de créditos constituem uma **nova fase da privatização da educação que expressa a predominância do mercado financeiro e a subordinação da educação às suas características.**” (ADRIÃO; ARAÚJO, 2023, grifo nosso)

Consideraremos, a título de fundamentação teórica, a privatização como a transferência de responsabilidades, atividades ou bens do âmbito estatal para instituições privadas, com ou sem fins lucrativos (BELFIELD; LEVIN, 2002). Nesse caso, a oferta educacional se vê induzida, na rede privada de educação, pelos interesses do mercado de ações, a partir da “concentração da oferta educacional privada em grandes grupos, inclusive transnacionais, por meio da incorporação/aquisição de escolas autônomas” (ADRIÃO; ARAÚJO, 2023, p. 6).

Sobre a subordinação da educação aos interesses e características do mercado financeiro, podemos relacioná-la com os aspectos envolvidos no processo dialético de organização capitalista global. Visto que a globalização capitalista reorienta novos espaços e sistemas de acumulação (DOWBOR, 2018), o campo educacional passa a ser mediado e, por vezes, controlado, por orientações neoliberais provenientes do setor administrativo privado, realizando, sobretudo, mudanças em sua forma de relação de trabalho.

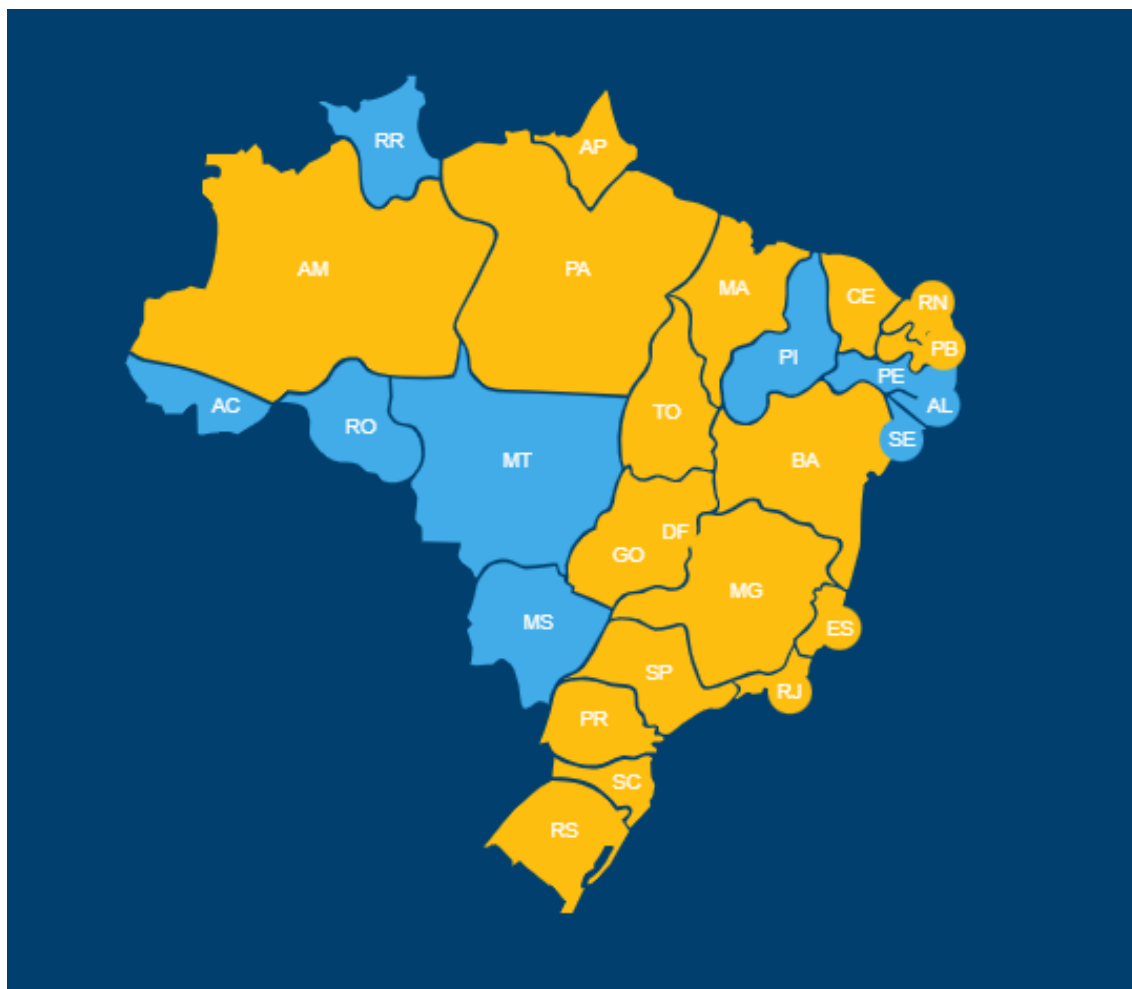
Ao longo das últimas décadas, decorrente das reformas administrativas realizadas em 1990 no Governo de Fernando Henrique Cardoso, a gestão escolar tem sofrido significativas mudanças quanto à sua concepção e, conseqüentemente, função (GARCIA, 2018). A partir dessas reformas, o modelo da Nova Gestão Pública tornou-se hegemônico, no Brasil, na formulação e atualizações de políticas para a gestão escolar da rede pública de educação, seguindo o modelo de países que já haviam adotado esse modelo anteriormente, como é amplamente pesquisado em âmbito nacional e internacional. Este trabalho, no entanto, concentra-se na gestão escolar da rede privada de educação, com vistas a apontar, sobretudo, as implicações da financeirização da educação na rede privada.

Para fins de análise do presente trabalho, o caso estudado é o da Inspira Rede de Educadores, rede ligada ao fundo de *Private Equity* do banco de investimentos Banking and Trading Group Pactual (BTG Pactual). Sediada no Rio de Janeiro, a Rede Inspira inicia o processo de aquisição de escolas no ano de 2017, com a compra dos cursos pré-vestibulares Physics e Ênfase, ambos localizados no estado do Pará.

Desde então, a Rede Inspira vem adquirindo escolas em todas as regiões do país, se tornando uma das três maiores operadoras de escolas do Brasil (INSPIRA, [s.d.]). No

ano de 2021, a Inspira comprou 35 escolas, somando um total de 80 instituições administradas pela rede. Atualmente, a rede possui mais de 100 escolas (INSPIRA, [s.d.]). Disponível no site da Rede Inspira, a figura a seguir apresenta os estados que compõem o seu alcance. Em amarelo, estão marcados os estados nos quais a rede possui pelo menos uma escola.

Figura 1 – Alcance da Rede



Fonte: INSPIRA REDE DE EDUCADORES, [s.d.].

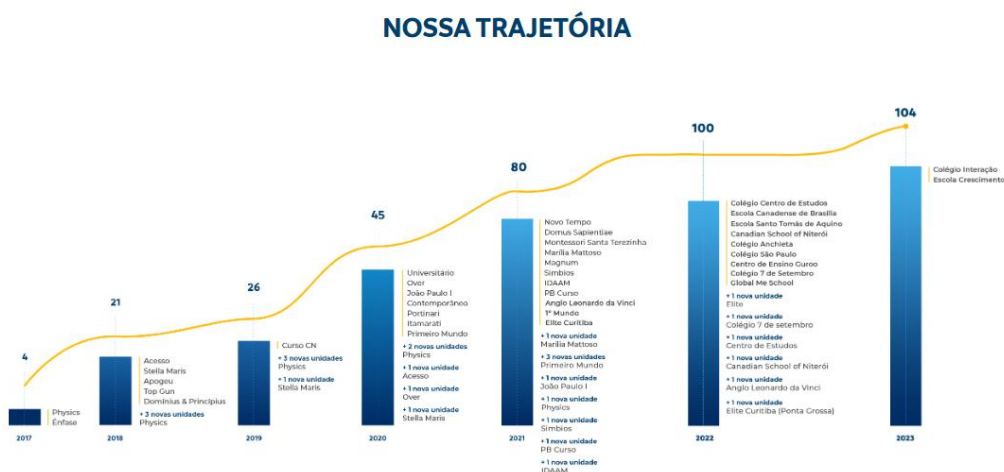
Este trabalho está dividido em outras três seções além da presente introdução. Na segunda seção, apresentamos o método utilizado para a produção da pesquisa. Em seguida, apresentamos os resultados e discussões da análise realizada acerca dos arquivos e documentos disponíveis de forma on-line no site da Inspira Rede de Educadores. Por fim, apresentamos as nossas considerações.

METODOLOGIA

Este trabalho constitui uma pesquisa documental, objetivando identificar as implicações das aquisições de escolas pela Inspira Rede de Educadores no processo de trabalho da gestão escolar das escolas adquiridas. Para tanto, optamos por realizar uma busca documental e bibliográfica a partir de notícias disponíveis de forma on-line, assim como publicações disponíveis no site da Rede Inspira, incluindo o documento do Código de Ética da Rede.

Embora a Inspira Rede de Educadores realize compras desde o ano de 2017, o presente trabalho se concentra nas aquisições realizadas entre os anos de 2020 e 2022, ou seja, as compras realizadas no período de pandemia de Covid-19 no Brasil. O recorte temporal se justifica pela quantidade acentuada de escolas adquiridas pela rede nesse período – no total, 74 escolas.

Figura 2 – Quantidade de Escolas adquiridas pela Rede Inspira



Fonte: INSPIRA REDE DE EDUCADORES, [s.d.].

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Rede Inspira de Educadores surgiu em 2017 a partir da iniciativa de André Aguiar, um dos fundadores do sistema de ensino Elite e cuja experiência no mercado educacional já contava com o cargo de diretor operacional da Eleva Educação. Durante o período de pandemia de Covid-19, a rede dispôs mais de R\$ 1 bilhão de reais para a compra de escolas em todas as regiões brasileiras, tornando-se a segunda maior empresa operadora de escolas do país, atrás apenas da própria Eleva Educação. (ADVFN, 2022).

Em entrevista, o CEO da Inspira Redes de Educadores, André Aguiar, revelou que o foco da aquisição de escolas pela rede é o aumento de suas margens de lucro, a partir da redução dos gastos administrativos e de manutenção, com o objetivo de alcançar a oferta pública de ações na Bolsa de Valores (BALDOCCHI, 2022). Para outro jornalista, o CEO afirmou que o plano da Inspira é continuar com as aquisições para chegar a uma receita de R\$ 1 bilhão no final de 2023: “A partir daí, nossa ideia é fazer um IPO.” (ARBEX, 2021).

Segundo Adrião e Araujo (2023), a abertura de capital de empresas do mercado educacional na Bolsa de Valores representa o consentimento do setor da educação para a atuação de acionistas e a “subordinação da educação básica em sua etapa obrigatória à lógica da financeirização da economia” (p. 8). De certo, as escolas adquiridas pela Rede Inspira permanecem, como estratégia da rede, com o mesmo método de ensino anterior à aquisição. Ou seja, as escolas, aparentemente, em nada alteram sua autonomia em relação à rede, que passa a administrá-las apenas financeiramente. A própria rede apresenta essa característica como “um dos principais diferenciais da companhia frente aos grandes grupos que, ao incorporarem uma instituição, remodelam toda a proposta de valor” (INSPIRA, 2021a).

No entanto, no que pese a manutenção dos métodos de ensino próprios das escolas, essa se constitui em uma estratégia de alargamento de lucro dessas escolas, visto que, segundo o CEO, os pais dos alunos de escolas de classe alta (principal critério de compra da rede) não aceitam a “massificação do ensino para os seus filhos” (ARBEX 2021), o que afetaria, diretamente, no alcance de matrículas das referidas escolas. Embora mantenha, em aparência, em relação ao método de ensino utilizado em cada escola, a Inspira apresenta-se como a responsável pelo aprendizado dos alunos (INSPIRA, 2022).

Nesse aspecto, a manutenção da autonomia do método não se configura como respeito à própria autonomia da instituição, mas pela seleção criteriosa de escolas a serem adquiridas pela Rede Inspira. Uma vez que a rede tem, como alvo, escolas cujos métodos pedagógicos são previamente conhecidos e selecionados por ela, pode-se apreender que os critérios de escolha para a compra das escolas representam uma adequação ao catálogo dos métodos “aceitos” pela rede Inspira.

CRITÉRIOS DE COMPRA

Em relação aos critérios de compras realizadas pela Rede Inspira, a partir de investigação, constatou-se a presença de algumas características importantes para pensar o perfil de expansão de mercado da rede. De início, a Rede opta pela compra de escolas que tenham quase mil alunos e que já estejam consolidadas no mercado (SETTI, 2022), ou seja, escolas cujo retorno financeiro já seja estruturado.

Considerando o período que marca o início da série de aquisições realizadas pela rede, 2020, podemos relacionar o critério de consolidação de mercado com a previsibilidade da adoção das estratégias, em geral, digitais, de superação da impossibilidade de aulas presenciais. Um dos pontos elogiados por internautas investidores em relação ao momento de pandemia, foi a estratégia utilizada pelas escolas adquiridas pela rede (BOZZA, 2021), que passaram a utilizar um sistema de gestão educacional digital de concentração de dados institucionais, como materiais didáticos, provas e informações pessoais dos alunos.

No entanto, esses sistemas digitais configuram o que Lima caracterizou por processos de controle centralizado (LIMA, 2021). Desse modo, essa centralização e padronização do trabalho educativo em plataforma digitais podem acabar por obstaculizar o exercício da autonomia em educação (GODINHO, 2020 *apud* LIMA, 2021)

Segundo o jornal O Globo, em São Paulo, o valor médio das mensalidades das escolas adquiridas pela Rede Inspira é de R\$ 4,5 mil. Nos outros Estados, a média é de R\$ 2 mil (SETTI, 2023). Dessa forma, podemos perceber um critério de recorte de classe dos usuários dessas escolas, uma vez que se constata outro critério estabelecido para as escolas de interesse da Rede: que essas sejam voltadas para as classes alta e média.

Entre as escolas já adquiridas pela Inspira, a rede as divide em grupos de acordo com o método de ensino aplicado: escolas de aprovação, com vistas a aprovação em vestibulares; tradicionais, considerando as escolas religiosas e confessionais; humanistas, como o Colégio Cândido Portinari; e as escolas internacionais, com método de ensino bilíngue.

Em 2021, em uma série de notícias divulgadas pela rede, as escolas recém adquiridas foram apresentadas como “novidades” no portfólio da empresa (INSPIRA, 2021a; 2021b). O termo portfólio remete ao mercado de ações. Nesse caso, as escolas adquiridas são apresentadas como os ativos que compõem a carteira de investimentos da Rede. Sob esse aspecto, podemos inferir o direcionamento dos anúncios das aquisições aos investidores em potencial e, também, o indício da finalidade das aquisições realizadas: o mercado de ações. A partir de 2022, todas as notícias relacionadas a recentes aquisições foram tratadas como parcerias.

RESPONSABILIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Recentemente, tem-se notado um movimento de frequente discurso acerca da importância da gestão escolar para as grandes redes de ensino. No site da Eleva Educação, em blog específico direcionado para a gestão escolar, é possível notar “dicas” de boas práticas de gestão, como dicas de como reduzir os custos da instituição sem perder a qualidade.

Seguindo o mesmo caminho, a Inspira também possui um blog no qual faz as postagens direcionadas para a gestão escolar das instituições adquiridas. Em relação aos modelos de gestão, o blog apresenta a Gestão Democrática como um dos modelos os quais podem ser escolhidos pelos/as gestores/as das escolas. Como objetivo, a gestão democrática, segundo o blog, é capaz de aumentar o nível de satisfação dos alunos e responsáveis, contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes e garantir a transparência na tomada de decisões (BLOG INSPIRA, 2022).

É importante ressaltar que a empresa apresenta a gestão democrática não como uma gestão participativa e cujos membros da comunidade escolar possam deliberar acerca, por exemplo, do projeto político-pedagógico da instituição, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Mas, ao contrário, apresenta a

transparência como uma das vantagens desse modelo de gestão, ou seja, as decisões continuam a serem tomadas de forma individualizada pelo/a gestor/a escolar, juntamente com a rede, e os demais membros da comunidade escolar passam a ter conhecimento delas através da transparência.

Concomitantemente, em site direcionado para acionistas, a gestão escolar aparece como fator determinante para a rentabilidade dos acionistas do mercado financeiro de educação. No artigo, cujo foco são as empresas listadas na Bolsa de Valores no setor educacional, Stéfano Bozza responde à dúvida de se vale a pena, para os acionistas, investir em educação:

Esses movimentos [bom plano para a pandemia, novas aquisições e digitalização por parte das escolas das redes] já mostram que ainda há espaço para crescimento, algo que pode contribuir com a geração de valor para o acionista. No entanto, **tudo depende diretamente da execução estratégia por parte dos gestores.** (BOZZA, 2021, grifo nosso).

Considerando a opinião de um possível acionista em caso de abertura de capital para ações externas, podemos visualizar a figura do/a gestor/a escolar no centro da materialização da rentabilidade das ações compradas, de acordo com o seu desempenho na execução da estratégia elaborada pela rede Inspira. Nesse caso, para além das demandas administrativas, financeiras e pedagógicas do trabalho da gestão escolar (PARO, 2015), o/a gestor/a escolar também se vê submetido a atender as demandas do mercado financeiros ao ter de se responsabilizar pela boa execução da estratégia concebida por uma rede de escolas.

Nessa perspectiva, podemos associar ao que dizem Oliveira, Vieira e Augusto (2014) sobre as políticas de responsabilização da gestão escolar, uma vez que essa

passa a representar para o sistema uma ferramenta de resultados. Nesse sentido, deles se exige a excelência, como critério para o exercício do cargo. O diretor assume nova centralidade organizacional, porque é ele que deve prestar contas pelos resultados educacionais, transformando-se no principal responsável pela efetiva consecução de metas e objetivos. (p. 543)

Ainda sobre a responsabilização da gestão escolar das escolas adquiridas pela Inspira, no Código de Ética da Rede, aplicado a todas as escolas que dela fazem parte, prevê, quanto à gestão de competências, que

b) O gestor do Colaborador que cometeu uma violação ou uma não conformidade poderá estar sujeito a medidas legais e disciplinares caso seja comprovado que falhou ou foi omissivo na supervisão da conduta de seu subordinado ou terceiro sob sua gestão, ou, ainda, por ter incentivado um ambiente de trabalho que propiciou que o Colaborador ou terceiro cometesse uma violação ou uma não conformidade. (REDE INSPIRA DE EDUCADORES, [n.d.]).

Nesse caso, além de ser responsável pela vigilância de bons comportamentos dos colaboradores, o/a gestor/a escolar também é penalizado/a pela suposta “omissão de supervisão” ou pela contribuição de incentivo de um determinado clima de trabalho. O primeiro ponto a ser discutido é a subjetividade dos critérios de penalização da gestão escolar, que passa, por sua vez, a ser supervisionada por um setor externo à comunidade escolar, a Gerência de Gestão (REDE INSPIRA DE EDUCADORES, [n.d.]).

Um segundo ponto de discussão traz à tona a função da gestão escolar das instituições que, para além das demandas burocráticas de seu trabalho, se tornam supervisores do trabalho de seus/suas colegas. Essa visão de supervisão por parte da gestão escolar configura um modelo de gestão centralizadora, que coloca o/a gestor/a como autoridade hierarquizada da escola, se afastando da concepção de gestão democrática amplamente defendida e amparada pela legislação vigente (BRASIL, 1996).

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as implicações da financeirização da economia na privatização da educação básica. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca das implicações da aquisição de escolas da rede privada de ensino pela Inspira Rede de Educadores, financiada por um Private Equity da BTG Pactual.

A privatização, nesse contexto, foi considerada como a transferência de responsabilidades, atividades ou bens do âmbito estatal para instituições privadas, com

ou sem fins lucrativos (BELFIELD; LEVIN, 2002). Nesse caso, apresenta-se como a indução da oferta educacional da rede privada de educação, pelos interesses do mercado de ações, a partir de sua concentração nas escolas geridas pela Rede Inspira.

Após a investigação, constatou-se que o foco da aquisição de escolas pela rede visa o aumento de suas margens de lucro, a partir da redução dos gastos administrativos e de manutenção, com o objetivo de alcançar a oferta pública de ações na Bolsa de Valores. Com efeito, a Rede dispõe de critérios de compras para as aquisições das escolas: o número de alunos matriculados e retorno financeiro consolidado; escolas que atendam à classe alta e média; método de ensino específicos.

Em relação à manutenção dos métodos de ensino das instituições, verificamos que essa não se configura como respeito à própria autonomia da instituição, mas na seleção criteriosa de escolas a serem adquiridas pela Rede Inspira, como forma de adequação ao catálogo dos métodos “aceitos” pela rede Inspira.

Quanto às mudanças na forma de trabalho dos/as gestores/as escolares, pudemos perceber a maior frequência no discurso da importância da gestão escolar. No entanto, esse discurso está amparado em manuais e “dicas”, disponíveis no blog – direcionado à gestão –, sobre como ter mais efetividade com a gestão escolar e seus modelos de aplicabilidade da função da gestão da escola.

Já em relação à configuração da gestão, notamos que para além das demandas administrativas, financeiras e pedagógicas do trabalho da gestão escolar (PARO, 2015), o/a gestor/a escolar também se vê submetido a atender as demandas do mercado financeiros ao ter de se responsabilizar pela boa execução da estratégia concebida por uma rede de escolas. Nesse aspecto, essa visão de gestão escolar configura um modelo de gestão centralizadora, que coloca o/a gestor/a como autoridade hierarquizada da escola, se afastando da concepção de gestão democrática amplamente defendida e amparada pela legislação vigente (BRASIL, 1996).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; ARAUJO, F. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, jan. 2023. p. 1-21.

ADVFN. Empresas listadas na bolsa: setor de educação. **ADVFN**, [online], 26 set. 2023. Disponível em: <https://br.advfn.com/jornal/2022/09/btg-pactual-rede-inspira-de-educacao-chega-a-segunda-posicao-entre-as-instituicoes-de-mesmo-segmento>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ARBEX, P. Inspira compra Anglo Leonardo da Vinci e mira IPO em dois anos. **Brazil Journal**, [online], 21 dez. 2021. Disponível em: <https://braziljournal.com/inspira-compra-anglo-leonardo-da-vinci-e-mira-ipo-em-dois-anos/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BALDOCCHI, G. Após aporte de R\$ 500 milhões, Inspira avança pelo País e está pronta para IPO. **ESTADÃO**, [online], 10 ago. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/coluna-do-broad/apos-aporte-de-r-500-milhoes-inspira-avanca-pelo-pais-e-esta-pronta-para-ipo/#:~:text=Apesar%20da%20carreira%20de%20mais,abre%20m%C3%A3o%20de%20ensinar%20matem%C3%A1tica>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BASTOS, P. P. Z. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto para Discussão**, Campinas, n. 217, mar. 2013. p. 1-22.

BELFIELD, C.; LEVIN, H. **Education Privatization**: causes, consequences, and Planning Implications. Paris: UNESCO, 2002.

BLOG INSPIRA. Veja os princípios da gestão democrática na escola. **Blog Inspira**, [online], 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.redeinspiraeducadores.com.br/blog/gestao-democratica-na-escola/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BOZZA, S. Empresas listadas na bolsa: setor de educação. **Mais Retorno**, [online], 14 ago. 2021. Disponível em: <https://maisretorno.com/portal/empresas-listadas-na-bolsa-setor-de-educacao>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469>. Acesso em: 17 jun. 2023.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo**: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FUCHS, C. Una contribución a la crítica de la economía política del Capitalismo Informacional Transnacional. **Nómadas**, Bogotá, n. 36, abr. 2012. p. 26-41.

GARCIA, T. A gestão escolar no contexto da privatização na educação básica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, dez. 2018. p. 1355-1376.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1995.

INSPIRA REDE DE EDUCADORES. Código de Ética. **Inspira**, [online], [n.d.]. Disponível em: <https://www.redeinspiraeducadores.com.br/wp-content/uploads/2012/03/Inspira-Codigo-de-Etica-.pdf>. Acesso em 17 jun. 2023.

INSPIRA REDE DE EDUCADORES. Escola Canadense de Niterói passa a fazer parte do grupo Inspira Rede de Educadores. **Inspira**, [online], 2 maio 2022. Disponível em: <https://www.redeinspiraeducadores.com.br/blog/escola-canadense-de-niteroi-entra-para-inspira/>. Acesso em 17 jun. 2023.

INSPIRA REDE DE EDUCADORES. Home. **Inspira**, [online], [s.d.]. Disponível em: <https://www.redeinspiraeducadores.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

INSPIRA REDE DE EDUCADORES. Inspira compra Anglo Leonardo da Vinci e mira IPO em dois anos. **Inspira**, [online], 22 dez. 2021b. Disponível em: <https://www.redeinspiraeducadores.com.br/blog/inspira-compra-anglo-leonardo-da-vinci-e-mira-ipo-em-dois-anos/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

INSPIRA REDE DE EDUCADORES. Inspira Rede de Educadores anuncia associação do Colégio Simbios de Goiânia. **Inspira**, [online], 29 abr. 2021a. Disponível em: <https://www.redeinspiraeducadores.com.br/blog/inspira-rede-de-educadores-anuncia-associacao-do-colegio-simbios-de-goiania/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

LIMA, L. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MACHADO, E. N. C.; FALSARELLA, A. M. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, 2020. p. 372-389. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13255>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MARX, K. **A Origem do Capital**: a acumulação primitiva. São Paulo: Fulgor, 1964.

MORAES, R. C. C. Globalização e Políticas Públicas: vida, paixão e morte do Estado Nacional? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004. p. 309-33.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 43, set./dez. 2014. p. 529-548.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

SETTI, R. Inspira, o grupo que gastou mais de R\$ 1 bi comprando escolas na pandemia. **O Globo**, [online], 26 set. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/capital/post/2022/09/inspira-o-grupo-que-gastou-mais-de-r-1-bi-comprando-escolas-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 17 jun. 2023.

INCORPORAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO "NOVO ENSINO MÉDIO" NA REGIÃO SUDESTE: PANORAMA E ANÁLISE

Jonas Emanuel Pinto Magalhães
SEEDUC-RJ; ESS/UFF - jonasemanuel@id.uff.br

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, seguindo uma tendência que confere maior importância à dimensão socioemocional da noção de competências, observamos, por ação de agentes políticos e econômicos, um processo sistemático e permanente de construção, disseminação e incorporação de uma nova agenda, que buscam justificar, através de discursos e dispositivos político-pedagógicos, a inclusão das competências socioemocionais nas políticas curriculares dos sistemas de ensino no Brasil e no mundo.

Desde meados dos anos 2010, temos observado um processo sistemático e permanente de construção, disseminação e incorporação de uma nova pauta na agenda educacional. Impulsionada por agentes políticos e econômicos, tal pauta busca justificar, por meio de discursos e dispositivos político-pedagógicos, a inclusão das competências socioemocionais nas políticas curriculares dos sistemas de ensino no Brasil e no mundo.

Tal pauta, promovida em nível transnacional pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem, como principal protagonista no Brasil, o Instituto Ayrton Senna (IAS) e assenta-se no deslocamento de ênfase das competências cognitivas para as competências socioemocionais.

Inicialmente, observa-se uma intensa mobilização desses e de outros agentes políticos em torno dessa pauta, com o fito de construir, no âmbito educacional, um discurso capaz de gerar certo consenso conceitual, pedagógico e terminológico em relação à noção de competências socioemocionais. Posteriormente, tal pauta adquire concretude por meio das parcerias público-privadas estabelecidas pelo IAS, com grande

destaque, para a parceria que resultou na reformulação curricular do ensino médio no estado do Rio de Janeiro, em 2013.

Mais adiante, observa-se, com a aditada influência da OCDE e do IAS, a ampliação da consecução dessa pauta em nível nacional. Isso se dá por meio da incorporação da temática socioemocional em documentos de políticas curriculares e educacionais de alcance nacional, incluindo a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir desse ponto, ocorre a consolidação da operacionalização das competências socioemocionais também nas políticas curriculares de diversos estados e municípios.

Considerando esse cenário, o objetivo fundamental deste artigo é fornecer uma visão geral da incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares do "Novo Ensino Médio" em estados da região sudeste. Para isso, apresentaremos inicialmente, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o processo de construção, promoção e incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas de educação brasileiras, com destaque para o papel desempenhado pelo IAS e sua interlocução com a OCDE e outros agentes políticos. Em seguida, descreveremos de forma mais detalhada o processo de transposição dessa noção para a política curricular, com ênfase na reforma do ensino médio e na promulgação da BNCC.

Posteriormente, valendo-se de uma pesquisa documental, forneceremos dados coletados nos sites das secretarias estaduais de educação e em documentos curriculares dos estados da região sudeste, que revelam como as competências socioemocionais estão sendo incorporado nas políticas educacionais dessas unidades federativas, especialmente no contexto da implementação do chamado "novo ensino médio".

Por fim, concluímos o texto com considerações finais sobre a subordinação da política educacional brasileira aos interesses do grande capital, em detrimento do princípio de garantia de uma educação básica unitária, tão importante para atender às necessidades da classe trabalhadora. Além disso, destacamos o risco iminente de restrição desse princípio, conforme evidenciado pelo modo como a reforma do ensino médio vem sendo implementada nos estados.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O Fórum Internacional "Educar para as competências do século 21", realizado no Brasil em 2014, e o relatório "Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais", publicado em 2015 pela OCDE, representam os marcos mais significativos do movimento de promoção e internacionalização da agenda socioemocional. Esses eventos apresentam estudos que reiteram a importância das competências socioemocionais na melhoria dos índices econômicos, sociais e educacionais. Além disso, compartilham os termos e conceitos escolhidos para orientar pedagogicamente a disseminação da agenda socioemocional, assumem os compromissos da OCDE com os países para fortalecimento dessas políticas e apontam as diretrizes que esses países devem seguir para sua efetiva implementação.

Embora apresente dados bastante volumosos advindos de sua pesquisa sobre o impacto social, econômico e acadêmico das competências socioemocionais, o relatório da OCDE as define de maneira bastante econômica. Ressaltando que também são denominadas como competências não-cognitivas, de caráter, ou como qualidades pessoais, as competências socioemocionais seriam, para a OCDE, "o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional" (OCDE, 2015, p. 34).

Apesar desse lacônico registro conceitual, a OCDE apresenta aquelas que seriam as referências teórico-epistemológicas sob as quais repousaria a noção de competências socioemocionais. Assim, além das inúmeras referências aos estudos do economista James Heckman e seus colaboradores, o relatório também destaca como parâmetro para identificação do que seria o conjunto de competências socioemocionais a taxonomia de personalidade da teoria Big Five. Além desta teoria, são mencionadas ainda outras referências como a psicologia positiva, a estrutura do caráter desenvolvida pelo *Center for Curriculum Redesign* (CCR) e a Aprendizagem Social e Emocional (SEL), cujo conceito e modelo foram elaborados pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).

As mesmas influências e inspirações observadas no relatório da OCDE podem ser identificadas nos documentos do IAS. Embora essa organização tenha mobilizado, em

um primeiro momento, outras referências, no percurso de promoção da agenda socioemocional vai se estabelecendo um alinhamento teórico e político-pedagógico do segundo em relação ao primeiro, o que parece coerente, já que ambas as organizações vêm atuando conjunta e colaborativamente desde 2014.

Inicialmente, o IAS desenvolveu uma proposta de currículo socioemocional denominada Solução Educacional (IAS, 2012), que foi implementada como projeto-piloto numa escola da rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro: o recém-inaugurado Colégio Estadual Chico Anysio (CECA). Na “Solução Educacional para o Ensino Médio”, a matriz de competências para o século 21, construída pelo IAS, inspira-se nos quatro saberes propostos pelo relatório da UNESCO: Educação um Tesouro a Descobrir (1998): saber-conhecer, saber-fazer, saber-conviver e saber-ser e comporta, em cada uma dessas dimensões competências ditas cognitivas e não-cognitivas.

Observe-se que, naquele momento, o IAS não utilizava o termo competências socioemocionais, preferindo fazer uso da expressão não-cognitivas, uma referência não declarada ao termo habilidades não-cognitivas introduzido pelos estudos do economista James Heckman. As inspirações assumidas para a construção da proposta curricular são, além dos 4 pilares da educação definidos pela UNESCO, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE/CEB 2/2012) e o estudo Protótipos Curriculares de Ensino Médio elaborados pela UNESCO. Menciona-se ainda o Programa Ensino Médio Inovador e os programas Educação Plena, SuperAção Jovem e Gestão Nota 10, desenvolvidos pelo próprio IAS.

No ano seguinte, o IAS divulga o documento Competências Socioemocionais – material para discussão (IAS, 2014). Nele, o termo competência é definido como: “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois” (IAS, 2014, p. 9).

Embora a discussão sobre a noção de competência não se estenda para além dessa definição, nota-se, neste caso, uma clara correspondência com o uso corrente dessa noção no campo educacional, acrescida da referência ao aspecto socioemocional. Contudo, seguindo a perspectiva adotada pela OCDE, o IAS adota como referência para avaliação de competências socioemocionais, o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade (Big Five). Têm-se assim duas matrizes de competências diferentes no âmbito das

políticas e programas do IAS: uma curricular, que tem como referências os 4 pilares da educação da UNESCO e adota o termo “competências não-cognitivas” para se referir aos aspectos socioemocionais; e uma avaliativa, que corresponde aos domínios e facetas da personalidade estabelecidos pelo modelo do Big Five. Posteriormente, a primeira matriz é abandonada e adota-se, no programa “Diálogos Socioemocionais” (IAS,2017), as dimensões e facetas da personalidade do Big Five, convertidas em macrocompetências e competências socioemocionais.

Resultado do forte prestígio e influência adquiridos pelas organizações não governamentais junto aos governos estaduais e federal, o IAS consegue, com alinhamento e auxílio de uma estreita parceria com OCDE, ser protagonista no transcurso de incorporação da noção de competências socioemocionais para os discursos e as políticas educacionais brasileiras, como demonstra autores como Chaves (2019) e Magalhães (2021). Tal protagonismo se torna ainda mais evidente no momento em ocorrem iniciativas mais concretas para a implementação da BNCC e da reforma do “novo ensino médio” nos estados da federação.

No corrente texto, pretendemos focalizar de modo mais detalhado esse último momento apresentando as iniciativas levadas a cabo pelos estados para implementação da nova política curricular tendo como perspectiva a configuração do “novo ensino médio”. Antes disso, no entanto, analisamos a reforma do ensino médio e a BNCC, para demonstrar a forma como a noção de competências socioemocionais é incorporada, de modo abrangente e particular, nestes documentos.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC

Implementada inicialmente através da Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, a reforma do ensino médio alterou definitivamente alguns artigos da LDB ao ser convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Além da criação de um arranjo curricular composto pela BNCC e pelos itinerários formativos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais e formação técnica e profissional), destacam-se no quadro de mudanças implementadas pela reforma: 1) o aumento progressivo da carga horária de 800 para 1.400 horas anuais, devendo essa carga horária atingir pelo menos 1000 horas até 2022; 2) a exclusão de artes e educação física como

componentes curriculares obrigatórios e de sociologia e filosofia enquanto disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, devendo os conteúdos dessas disciplinas apresentarem-se no currículo do ensino médio na forma de “estudos e práticas”; 3) a limitação da carga horária da BNCC a um total máximo de 1.800 horas; 4) a obrigatoriedade de oferta da disciplina de língua inglesa e o oferecimento, em caráter optativo de outras línguas e; 5) a admissão de professores para atuarem nos componentes dos itinerários por critério de “notório saber”.

A despeito das contradições e retrocessos da reforma já devidamente registrados e problematizados por Motta e Frigotto (2017), Ramos e Frigotto (2016, 2017), e Kuenzer (2017), interessa-nos destacar, neste momento, a breve, mas significativa menção à inclusão de aspectos socioemocionais no currículo do ensino médio, tal como disposta na nova redação do inciso 7º do artigo 35 da LDB:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e **socioemocionais**, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2017, online, grifo nosso)

Nota-se aqui o recurso aos projetos de vida e o apelo à ideia de formação integral, dois dos pressupostos político-pedagógicos preconizados pelo currículo socioemocional do IAS. Longe de se tratar de mera casualidade ou coincidência, compreendemos que tal alinhamento demonstra a significativa influência da publicização e construção ativa de discursos e consensos em torno das competências socioemocionais realizados pelo IAS e pela OCDE nos últimos anos. Cabe registrar ainda a flexibilidade conferida aos sistemas de ensino, pelo inciso 1º do artigo 36 da LDB, para definirem, a partir de critérios próprios, as “competências e habilidades” que irão compor os componentes curriculares dos itinerários formativos, o que amplia ainda mais a possibilidade de incorporação de objetivos socioemocionais nos currículos de ensino médio.

No caso da BNCC esses objetivos encontram-se mais diluídos e articulados às dez competências gerais, sendo mais explicitamente referidos nas três últimas dessas competências. Cabe destacar, no processo de elaboração e aprovação deste documento, a grande mobilização e atuação dos reformadores educacionais (FREITAS, 2018) organizados através de sujeitos políticos vinculados ao “Todos pela Educação” (TPE),

que constituíram um amplo movimento em defesa da BNCC denominado “Movimento pela Base” (MPB). Apresentando-se como “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MPB, 2021, online), o MPB, que continua atuante, tem em seu conselho figuras conhecidas como Cláudia Costin (Ex-secretária de educação do Rio de Janeiro), Denis Mizne (CEO da Fundação Lemman) e Eduardo Deschamps (ex-presidentes do CNE). Além disso, o movimento tem como mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho e apoio institucional do IAS, da Fundação Roberto Marinho, do TPE, do CONSED e da UNDIME, dentre outros.

Afora os interesses privatistas que foram contemplados com a aprovação da BNCC, e que incluem a ampliação do mercado de apostilas, livros didáticos e outros materiais instrucionais, a padronização dos currículos e seu atrelamento como parâmetro para avaliações de larga escala e a adoção da noção de competências como referência curricular, outros retrocessos podem ser elencados como: a vinculação da formação de professores à BNCC, mediante a Base Nacional Comum (BNC-Formação); a inclusão do ensino religioso como área de conhecimento; a antecipação do ciclo de alfabetização para o 2º ano e o escanteamento do debate sobre gênero e orientação sexual.

Assumida como referência para estabelecer as aprendizagens a serem desenvolvidas na educação básica, a noção de competência é definida no documento da BNCC como:

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 7, grifo nosso).

Observa-se aqui a diferenciação entre competências e habilidades. A primeira é de caráter mais geral e abrangente, mobilizando as segundas, juntamente com conhecimentos, atitudes e valores, em situações práticas.

No que se refere mais especificamente às competências socioemocionais, verifica-se que estas estão diluídas em diferentes objetivos de aprendizagem e/ou competências específicas, expressas por termos como empatia, diálogo, criatividade e resiliência. Elas

aparecem de forma mais explícita nas três últimas competências gerais, como transcritas abaixo:

8-Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e **reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10, grifos nossos)

Nota-se que, nestas três últimas competências, os aspectos socioemocionais ganham destaque e autonomia em face de uma possível articulação com os conhecimentos científicos e saberes de natureza cognitiva. Evidencia-se, assim, de maneira mais clara, a vinculação das competências 8, 9 e 10 ao desenvolvimento socioemocional. Os termos em destaque também se fazem presentes em outros trechos do documento, especialmente em algumas competências específicas e habilidades das áreas e/ou componentes curriculares, embora muitas vezes compareçam na forma de expressões semelhantes como “colaboração”, “sentimentos” ou “iniciativa”.

Não obstante, o fato é que, ainda que variem os termos e/ou aspectos socioemocionais enfocados na BNCC, resta claro que a formação de competências socioemocionais foi definitivamente assimilada não só ao discurso pedagógico, mas à política educacional nacional, constituindo a sua incorporação nas competências gerais da BNCC a forma mais elaborada e explícita do êxito alcançado pelos seus propagadores e divulgadores, particularmente, o IAS e a OCDE.

AÇÕES E POLÍTICAS DESENVOLVIDAS NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO

A consolidação do arcabouço normativo-jurídico que reestrutura e conforma as bases para a implementação do “novo ensino médio” intensificam as medidas e parcerias

que operacionalizam dispositivos políticos e pedagógicos que possibilitam a efetivação da agenda das competências socioemocionais nas propostas curriculares, favorecidas pela ampliação do tempo escolar.

Consultando os sites das secretarias estaduais de educação dos estados da região sudeste, localizamos muitas dessas iniciativas sendo desenvolvidas, frequentemente em parcerias com o IAS e, não raramente, em concomitância com a elaboração de novas diretrizes e matrizes curriculares do ensino médio dos estados. Desta consulta inicial, desdobra-se nossa pesquisa documental, que tem como recorte final o ano de 2021. Como nos concentramos nas informações disponíveis nos respectivos sites das secretarias de educação, nem sempre foi possível oferecer maior detalhamento sobre as alterações na política curricular do ensino médio em curso em alguns estados, uma vez que nem todos os sites comportavam dados robustos acerca de elementos importantes de sua política educacional. Por outro lado, quando disponível nessas fontes, pudemos analisar com minúcia muitos dos documentos curriculares produzidos e outras fontes primárias indicadas, como publicações de portarias e resoluções em diários oficiais, que revelam claramente as mobilizações realizadas para a implementação do “novo ensino médio”.

Destacamos a seguir algumas das quais consideramos mais significativas e reveladoras do curso que vem tomando a incorporação das competências socioemocionais nos currículos e programas dos estados da região sudeste e da participação ativa e consultiva de ONGs ligadas à educação, com destaque para o IAS.

REGIÃO SUDESTE

Como discutimos na primeira seção deste artigo, no estado do Rio de Janeiro, o IAS foi responsável pelo desenho de uma concepção curricular para a implementação do programa de educação integral do estado, ainda em 2013. A consolidação das competências socioemocionais na estrutura curricular do ensino médio da rede estadual deste estado é materializada através da Deliberação nº 344, de 22 de julho de 2014 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que define as diretrizes operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Claramente referenciado na proposta Solução Educacional para o Ensino Médio do IAS, as diretrizes operacionais propõem organizar o currículo em dois eixos:

I. Áreas de Conhecimento, para desenvolver e dar sentido, predominantemente, à aprendizagem cognitiva, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum; II. Núcleo Articulador, que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem **socioemocional** dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos. (CEE/RJ, 2014, p. 3, grifo nosso)

Com a implementação da reforma do ensino médio e da BNCC, o modelo curricular do IAS vindo sendo adaptado e a SEEDUC-RJ vem procurando construir novas orientações e matrizes curriculares. Ao longo de todo o ano de 2021, a secretaria articulou-se para implementar em 2022, o “Novo Ensino Médio”.

Assim, no site da SEEDUC-RJ, consta uma apresentação que explica o novo formato do Ensino Médio Integral, constituído basicamente de uma estrutura comum composta por um núcleo de disciplinas das áreas do conhecimento definidas pela BNCC e uma parte do itinerário formativo composta por três disciplinas eletivas (sendo uma de escolha do aluno e duas oferecidas pela escola) e o componente projeto de vida.

No site da SEEDUC foram listadas as modalidades de Ensino Médio Integrado já disponíveis e as que serão ofertadas na rede. Distinguem-se em duas formas: Ensino Médio do tipo itinerário ou do tipo modelo. Na forma de itinerário estão listadas as opções: linguagens - língua; linguagens - esportes; formação técnica e profissional; integrado tecnologia, sustentabilidade, arte e esporte; integrado cívico-militar; integrado empreendedorismo; integrado inovador; integrado curso normal. A forma modelo é composta pelas unidades de ensino que ofertam formação profissional no modo articulado ou no modo integrado, fazendo parte dessas últimas as escolas que funcionam por parceria público-privado.

No Espírito Santo, foi implementado, desde 2015, o "Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único", por meio da lei complementar 799/2015, prevendo inicialmente a implementação do Ensino Integral em 30 escolas de ensino médio. Em 2017, a Secretaria de Educação do Estado assinou um termo de cooperação técnica com o IAS, com o objetivo de implementar programas para desenvolvimento de competências socioemocionais na rede estadual. O termo previa as seguintes ações: definição do currículo, seleção de metodologias adequadas, formação de professores e

criação de um sistema de monitoramento Não há maiores informações sobre os desdobramentos dessas ações, mas, em 2021, a rede estadual disponibilizou, através do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope) 10 mil vagas para o curso de Formação Socioemocional, o que sugere que o estado está empenhado em promover as competências socioemocionais no currículo.

Em São Paulo, no que se refere à organização curricular, há um acordo de cooperação técnica estabelecido pela secretaria que envolve não só o IAS, mas também a empresa de consultoria Inova Educação, e teve como objetivo a implementação do programa Inova nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, inicialmente através de um projeto piloto desenvolvido no ano de 2019 em 24 escolas.

O programa Inova altera a matriz curricular do II ciclo do ensino fundamental e do ensino médio do estado, inserindo cinco tempos de aula semanais destinados a 3 novos componentes curriculares: projeto de vida (2 aulas), tecnologia e inovação (2 aulas) e eletivas (1 aula). O programa Inova se propõe a desenvolver habilidades cognitivas (memória, pensamento crítico, pensamento lógico) e habilidades socioemocionais (responsabilidade, determinação, persistência, curiosidade para aprender, confiança).

Paralelamente, o Currículo Paulista, homologado em 2020, adequa o currículo e as matrizes curriculares à BNCC e à reforma do ensino médio. As competências socioemocionais são discutidas no documento e estão incorporadas nos objetivos dos diferentes componentes curriculares da BNCC e dos itinerários. No documento, estão previstos os itinerários correspondentes a cada área de conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais), além de itinerários que integram algumas dessas áreas e o itinerário de formação técnica e profissional. Em todas essas modalidades, são estabelecidos como eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Também se estabelece o componente projeto de vida como obrigatório em todos os itinerários.

Esses eixos e o componente projeto de vida também estruturam os itinerários do Currículo Referência de Minas Gerais. Não identificamos nenhum acordo ou parceria com organizações privadas neste estado, mas a temática socioemocional está presente, tendo sido um dos temas da Semana Pedagógica de Formações de 2021, um conjunto de *lives* realizadas pela secretaria voltada à formação continuada dos profissionais de educação da rede.

Analisando o panorama apresentado, podemos constatar que movimentos em relação à incorporação das competências socioemocionais e/ou à implementação do ensino médio integral já vinham ocorrendo em estados como do Ceará, Paraíba, Santa Catarina, Espírito Santo e Rio de Janeiro. No entanto, é nítido que essa movimentação se intensifica a partir de 2018, ano de aprovação da BNCC, fomentando em muitos estados a produção de documentos curriculares próprios para organização do ensino médio, nos termos postos pela reforma, com destaque para a incorporação de componentes como o projeto de vida e disciplinas eletivas, que cumpririam papel de destaque no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Embora tenhamos notado a participação de outros institutos, ONGs e organizações sociais na assessoria e prestação direta de serviços relacionados à reorganização curricular, incluindo o fornecimento de material didático e a capacitação de professores, é notável a ampliação dos convênios e parcerias realizadas pelos estados com o IAS. Isso pode ser atribuído aos rearranjos institucionais, conceituais e programáticos realizados pelo instituto nos últimos anos, bem como à sua aproximação com o CONSED e a UNDIME. Além disso, o IAS buscou e conquistou visibilidade durante o período da pandemia da Covid-19, o que colocou em maior evidência a agenda das competências socioemocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto, procuramos demonstrar como a noção de competências socioemocionais foi sendo gestada e incorporada na política curricular do ensino médio, a partir da mobilização de agentes, discursos e dispositivos político-pedagógicos empenhados em introduzir elementos que julgam modernizadores/inovadores da escola, mas que, fundamentalmente, estão alinhados às demandas postas pela reestruturação produtiva e pelos reformadores empresariais. Neste caso, palavras como flexibilização, resiliência, adaptação, aprender a aprender, empreendedorismo, etc, prestam-se a transferir para os sujeitos a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho, a despeito de todo processo de precarização e de desemprego estrutura que vivenciamos com a crise capitalista.

Como representante de destaque do movimento Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna (IAS) têm atuado na promoção de pautas educacionais convergentes com os interesses do empresariado brasileiro. O IAS vem articulando tais interesses de forma concreta dentro do aparelho de Estado, mediante uma interlocução privilegiada com governos locais, regionais e central, cujo resultado reverte-se em políticas educacionais orientadas e instrumentalizadas por concepções, constructos e materiais produzidos pelo IAS. O IAS comporta-se assim como um agente político com grande poder de influência social e intragovernamental e com grande força na produção ideológica, graças à expertise adquirida com suas ações no campo da produção científica e político-pedagógica. Entretanto, sua atuação também é fortalecida e, em grande medida, direcionada pelos interesses do grande capital, traduzidos e disseminados por organismos internacionais, do tipo intergovernamental que se comportam como verdadeiros intelectuais orgânicos, no sentido gramsciano.

Desse modo, para além do processo de produção e estabelecimento, pelo IAS, do consenso educacional em torno da agenda socioemocional junto às outras organizações sociais, gestores de sistemas de educação e agentes políticos responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas de educação, a construção, consolidação e disseminação dessa agenda no âmbito dos organismos internacionais têm exercido forte atração na própria orientação político-pedagógica adotada pelo IAS. A reforma do ensino médio e a implementação da BNCC constituem-se, nesse contexto, como políticas convergentes com agenda socioemocional, potencializando, pela aproximação programática e pelo oportunismo dos reformados, os dispositivos político-pedagógicos necessários para sua efetivação, como revelamos na investigação da implementação do chamado “novo ensino médio” nos estados.

Por fim, há de se destacar que o discurso de desqualificação da educação pública e as debilidades que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta tornam a política e o ideário educacional nacional permeável à introdução de modismos e inovações, sob o pretexto de modernizar e resgatar a escola brasileira do atraso político e pedagógico. Cabe-nos a tarefa de denunciar e desconstruir no plano discursivo, político e epistemológico as falácias, enganos e artificialismos contidos em propostas político-pedagógicas salvacionistas, que ignoram os reais problemas estruturais, institucionais e políticos de nossa realidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: SEB, 2018.

CASEL. **Our History**. Disponível em <https://casel.org/about-us/our-history/2020>.

CEE/RJ. Deliberação 344/2014. **Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d344.pdf>. Acesso em 18/11/2016.

CHAVES, David Santos Pereira. **Empresariamento da Educação**: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. 2019. Tese de Doutorado. Tese. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. 472f.

FREITAS, Luiz C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo. Expressão popular, 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Solução Educacional para o Ensino Médio. Volume 1: Conceitos**. Rio de Janeiro. 2012.

_____. **Competências socioemocionais: material de discussão**. 2014.

KUENZER, Acácia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, 2017.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **E-Mosaicos**, v. 10, n. 23, 2021.

MOTTA, Vânia C. da; ANDRADE, Maria C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

MOTTA, Vânia C. 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, 2017.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, 2017.

RAMOS, Marise N. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 16, n. 70, 2016.

UNESCO. DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

OLHARES DOCENTES SOBRE A BNC FORMAÇÃO

Cecilia Neves Lima
UFF - cecialima@id.uff.br

Deise Maria Santarelli de Azevedo Marinho
UFF; Infes - deise_santarelli@id.uff.br

INTRODUÇÃO

A década de 1990, especialmente em seus anos finais, são marcadas por vastas reformas na legislação educacional, como a Lei 9.394, de 1996, principalmente no que tange às políticas de formação de professores. Reflexo da crise do capitalismo da década de 70 do século XX, o Estado é apontado como responsável pelo colapso na máquina pública, ao ter gastado excessivamente em setores que não lhe competiam, deste modo, é preciso redefinir suas funções e limitar sua atuação. Nesse contexto a doutrina neoliberal, com a concepção de livre mercado e da não intervenção estatal, insurge como única forma possível de saída da crise (FREITAS, MOLINA, 2020).

No bojo desse contexto, pensar a política pública educacional, requer termos em mente que esta está inserida no âmbito das políticas públicas sociais, sob responsabilidade do Estado e, como todas as manifestações políticas, acompanha as mudanças do seu tempo histórico e representa o anseio de determinada sociedade quanto ao projeto social que se efetiva pelas ações do Estado. Segundo Freitas, Molina (2020, p.64) “as políticas para a formação de professores revelam muito sobre um projeto de sociedade, que sofre modificações de acordo com o tempo histórico”.

Nesse sentido, a política educacional brasileira atual, segue os princípios neoliberais e tem suas diretrizes e linhas de ação orientadas por influência de organismos internacionais, como a UNESCO, estabelece uma agenda para a educação nos países da América Latina e Caribe. O discurso, em geral, diz respeito à educação ser o baluarte da formação e da qualificação do indivíduo, este que deva atender às demandas e aos desafios do mundo globalizado, cada vez mais competitivo.

Especificamente, sobre a formação de professores, as reformas em suas diretrizes visam atender aos interesses da sociedade capitalista e passa a ser fortemente orientada por e para os resultados da lógica de trabalho individual do aluno, métodos repetitivos e orientados para a reprodução do treino de conhecimentos.

O processo de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no pós-Golpe de 2016, trouxe um novo direcionamento à política educacional, de viés privatista e pouco dialógico. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é exemplo dessas mudanças, pois parte do grupo que esteve no Ministério da Educação (MEC) na década de 1990 e que tinha a noção de competências como eixo curricular, retorna ao governo em 2016 no âmbito do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) e resgata tais concepções.

Em novembro de 2019, o CNE apresentou proposta de uma nova diretriz curricular que foi instituída pela Resolução CNE/CP n. 02/2019, homologada pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2019. Esta revoga a DCN de 2015 que

(...) abria o diálogo em meio aos cursos de licenciatura para que os docentes formadores, pudessem adentrar o debate acerca da formação de licenciandos considerando um fazer complexo, peculiar e que envolve uma amálgama de conhecimentos advindos de diferentes fontes. Corroborando ainda com o diálogo, o documento propunha a aproximação das universidades com as redes de ensino configurando um processo contínuo de formação que empreendia a tessitura necessária entre as práticas de formação inicial e continuada (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p.373).

Podemos observar que, em comparação com a Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Licenciaturas (DCN) de 2015, a Resolução 02/2019 rompe drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente. Na Resolução CNE/CP n. 2/2019, o conceito de competências é recontextualizado de programas americanos para formação de professores no Brasil que se articula a estreita relação entre educação e mercado (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020). Nesta Resolução, busca-se a formação de professores com ênfase nas competências e habilidades e a codificação de avaliações quantitativas, modificando drasticamente a função da escola e do trabalho docente.

DELINEANDO A PESQUISA: METODOLOGIA E QUESTÕES DE ESTUDO

Este artigo é fruto de uma pesquisa maior (em andamento) sob o título “Professores formadores de professores: múltiplos olhares docentes, acerca da Resolução CNE/CES 02/2019”, de 20 de dezembro de 2019, desenvolvida pelo grupo de pesquisa PODOC - Políticas Públicas e Docência. A pesquisa, também, foi contemplada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na Universidade Federal Fluminense (UFF), que busca compreender a partir de um olhar cauteloso em relação à atual conjuntura que instituiu a Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019 em seus múltiplos olhares dos docentes de cursos de licenciaturas do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (UFF/INFES) daquilo que captam sobre os efeitos da Resolução.

Apresentamos as primeiras análises, fazendo um recorte no universo da pesquisa: buscamos compreender os olhares acerca da Resolução CNE/CES nº 02/2019 dos docentes pertencentes ao PCH – Departamento de Ciências Humanas, da Universidade Federal Fluminense.

Refletir sobre essa temática se justifica não só por problematizar questões relativas à política de formação de professores no Brasil, mais precisamente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2019 e, principalmente na busca por compreender quais representações os docentes constroem acerca dessa política e da própria Resolução.

Diante do exposto, alguns conceitos são necessários para detalhar os objetivos da presente pesquisa. Como base teórica inicial temos o aporte de dois conceitos:

a) Representações - Utilizamos a definição de representação de Roger Chartier (2002, p.17) para compreender como os discursos produzidos no âmbito da política educacional são apropriados pelos docentes. Para o autor:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de

forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas – , muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.

b) Tática - conceito de Michel de Certeau (1994, p.46) - que pode ser resumida pela “arte do fraco”, ou seja, uma tática depende do tempo, “[...] vigiando para “captar no voo” possibilidade de ganho. [...] Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em “ocasiões. Dessa forma, uma tática procura combinar elementos heterogêneos, tendo por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. Assim,

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 1994, p.102).

Deste modo, o artigo buscou construir um panorama da política de formação de professores a partir dos múltiplos olhares dos professores formadores de professores em suas representações histórico-sociais, no que diz respeito ao que é proposto pela Resolução CNE/CP 02/2019.

Uma questão fundamental se fez presente: qual o entendimento dos professores acerca da atual política nacional de formação de professores expressa na Resolução 02/2019, de 20 de dezembro de 2019?

No que se refere à metodologia da pesquisa, utilizamos uma abordagem analítica de caráter qualitativo (LAKATOS & MARCONI, 2003), que busca compreender o objeto

de estudo do modo como determinado fenômeno ou comportamento ocorre ao longo do tempo, sem preocupar-se com o mapeamento de frequências ou com a mensuração das mesmas (MAY, 1997).

Utilizamos a técnica de pesquisa do questionário para a coleta dos dados. De acordo com Gil (2008, p.121), o questionário é: “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

Essa escolha metodológica se deu pelo grande número de atores pesquisados. Para Gil (2008, p.122) a utilização do questionário como técnica de coleta de dados numa pesquisa possui algumas vantagens:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O universo total de atores pesquisados é de 76 atores, mas de acordo com o recorte utilizado, para este artigo nosso universo total é de 30 docentes. Destes, 2 atores preferiram não responder ao questionário aplicado, portanto, nosso número total de respostas elegíveis é de 28 pessoas. Tivemos até o momento de escrita deste artigo um total de 14 respostas, totalizando 50% dos atores pesquisados, de acordo com o recorte feito.

Caracterizando o recorte de atores pesquisados, destacamos a diversidade de formações acadêmicas: por ser um Departamento de Ensino de cursos da área de Ciências Humanas - Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - as formações dos docentes, bem como suas áreas de confluência são variadas e diversas. Temos docentes da área da Pedagogia, Antropologia, Ciências Sociais, Filosofia, Psicologia, Ciências Biológicas etc. Ressaltamos esse dado, pois entendemos que a diversidade de formações e atuações no campo das Ciências produzem olhares e

percepções também diversas sobre a política educacional, a formação de professores e a prática pedagógica docente.

A análise dos resultados segue a perspectiva de May (1997, p.134) que o objetivo do questionário é “examinar padrões entre as respostas às perguntas e explorar os relacionamentos entre as variáveis que as perguntas representam”. Assim, buscamos compreender como os docentes percebem as mudanças na atual política de formação de professores, bem como constituem seus olhares sobre a docência e práticas pedagógicas.

É interessante ressaltar que ao questionário foi anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com os padrões éticos do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade, seguindo-se às Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Dessa forma, a bibliografia pertinente ao tema e análise das respostas dadas pelos atores sociais ao questionário nos permitiu tecer análises acerca dos olhares docentes sobre a política nacional de formação de professores, através de seus múltiplos entendimentos da Resolução nº 02/2019.

ALGUNS RESULTADOS

As respostas dadas pelos docentes ao questionário nos permitiram tecer as primeiras análises dos olhares docentes acerca da Resolução nº 02/2019. Conforme dito anteriormente, este artigo é um fragmento da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Docência (PODOC) e conta com a participação de alunos de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (campus Santo Antônio de Pádua, RJ). Para tanto, a pesquisa contou com a construção de três categorias de análise: informação, engajamento e tática. Optamos por trabalhar somente com a categoria engajamento neste artigo por entender que os dados analisados nos permitem compreender os olhares docentes acerca da BNC Formação, principalmente, no que tange a sua atuação (política) nas associações docentes e instâncias colegiadas.

Em relação à informação, podemos dizer a partir dos resultados obtidos na pesquisa que a grande maioria dos docentes declara conhecer a Resolução, quando

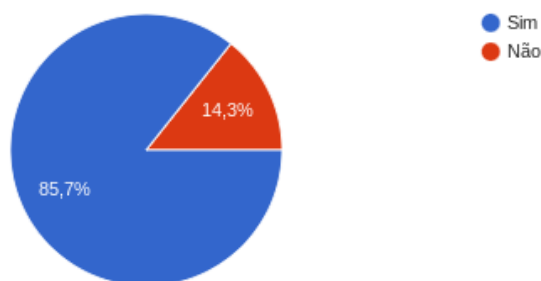
apontam que as discussões feitas na Universidade e nos Colegiados de Curso, estes foram os principais espaços de obtenção dessas informações/conhecimento, mas ainda consideram que esse conhecimento é intermediário.

Com o intuito de compreender os sentidos e ações políticas que os docentes têm e/ou buscam em sua docência, utilizamos a categoria de engajamento. E, para a melhor compreensão dessa dimensão política e do engajamento político dos docentes, recorremos a René Rémond (2003, p.449):

A política não segue um desenvolvimento linear: é feita de rupturas que parecem acidentes para a inteligência organizadora do real. O acontecimento introduz nele, inopinadamente, o imprevisível: é a irrupção do inesperado, portanto, do inexplicável, a despeito do esforço que os historiadores possam fazer para reabsorvê-lo e integrá-lo numa sucessão lógica.

Temos ainda, em Rémond (2003), acerca da dimensão política da sociedade como aquela que possui como sua característica principal a mobilização coletiva em torno das lutas, disputas e tensões concernentes a cada período, pois a dimensão política é aquela para a qual confluem todos os aspectos da vida social e também, na qual acontecem os acontecimentos da vida cotidiana. Dessa forma, pensar o engajamento dos docentes nas discussões e ações sobre a Resolução nº 02/2019 é também construir um entendimento dos múltiplos olhares docentes sobre o fazer político e no fazer pedagógico.

Diante do exposto, buscou-se captar o nível de engajamento dos docentes, onde o gráfico abaixo nos informa que a grande maioria dos respondentes (85,7%) faz (ou fez) parte de alguma instância colegiada na Universidade.

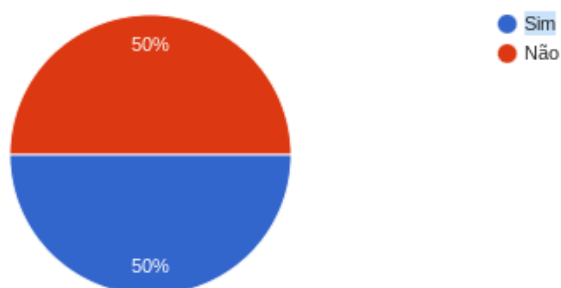


Em relação às instâncias colegiadas que fazem ou fizeram parte, 85,7% dos respondentes declaram que são ou foram membros. Detalhando melhor esse nível de atuação, o recorte dos atores de pesquisa afirmam que estão ligados mais diretamente aos

cursos - 71,4% participam do Colegiado de Curso e/ou 64,3% do Núcleo Docente Estruturante. É interessante destacar que apenas 14,3% dos respondentes são membros de colegiados de instâncias superiores na Universidade. Além disso, 42,9% são membros participantes do Colegiado de Unidade.

Os dados demonstram que a participação dos docentes em instâncias colegiadas da Universidade é alta. Quando, outro questionamento emerge: Mesmo tendo uma participação alta em instâncias colegiadas, por que os docentes não consideram seu nível de informação igualmente alto? A este, podemos inferir duas hipóteses: a) as discussões feitas nessas instâncias são poucas, esparsas e/ou sem profundidade, o que não garante aos docentes um alto conhecimento sobre o documento e suas implicações práticas no fazer pedagógico; b) a percepção dos professores em relação às discussões apresentadas nessas instâncias são consideradas insuficientes, não garantindo ao coletivo o domínio do documento.

A questão sobre a participação em associações docentes nos chama atenção:

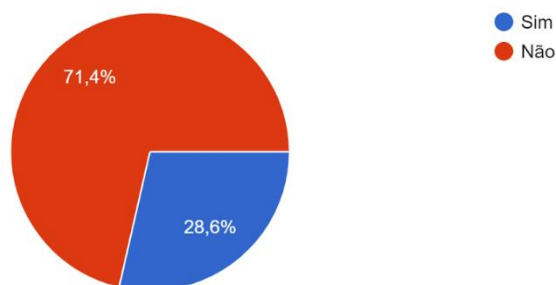


Dos docentes respondentes, 50% declara participar e 50% declara não participar de alguma associação docente. No entanto, quando se trata de sua atuação nessas associações, dos 50% que participam apenas 28,6% se dizem

atuantes.

9- Atuante nas discussões feitas por Associações Docentes e de Pesquisa?

14 respostas

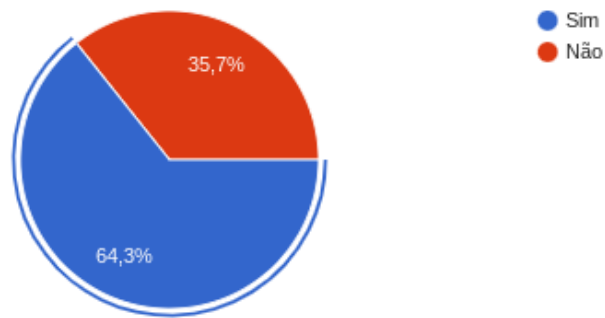


Podemos inferir que, embora os docentes declaram ter participação nas instâncias colegiadas da Universidade, os dados demonstram que nos espaços associativos de discussões coletivas acerca da política educacional, formação de professores, condições de trabalho e currículos a participação desses docentes não se mostra efetiva.

Outro dado que merece destaque se refere a diversidade de discussões que os docentes participam. Perguntados sobre quais discussões participam nas associações docente e de pesquisa que participam, as respostas são variadas: formação inicial, gestão escolar, psicologia social e da educação, educação infantil etc. Nenhuma resposta recebida indicava discussões no campo da política educacional, o que pode ser indicativo da percepção que os docentes têm sobre o documento e suas discussões no âmbito das instâncias colegiadas de discussão na Universidade.

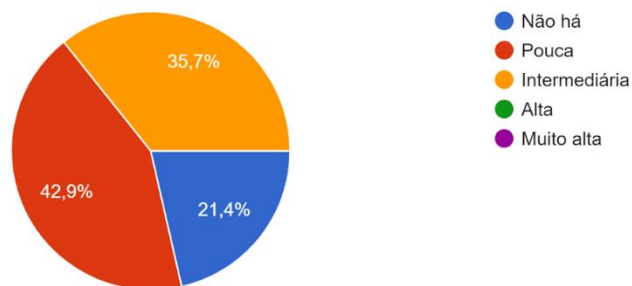
Além disso, no âmbito das Associações Docentes, de Pesquisa e de Fóruns, destacamos algumas entidades citadas pelos docentes: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN; Associação Brasileira de Antropologia - ABA; Associação Brasileira de Psicanálise - ABP; Fórum Estadual de Pedagogia RJ; Fórum da Educação Infantil - FEI; Fórum Fluminense de Educação do Campo - FoFEC, etc. A diversidade de formações dos docentes do recorte da pesquisa se reflete na multiplicidade de discussões e de associações às quais os docentes se filiam.

No gráfico abaixo, perguntados se o seu curso e instâncias colegiadas estão se organizando e discutindo as mudanças curriculares trazidas pela Resolução e em qual frequência, 64,3% acham que sim, e 35,7% acham que não.



Perguntados sobre a frequência dessas discussões, a percepção de que esta é pouca nos chama a nossa atenção. Para os docentes 42,9% entendem que há pouca frequência nessas discussões, 35,7% consideram essa intermediária e 21,4% consideram não haver frequência nessas discussões.

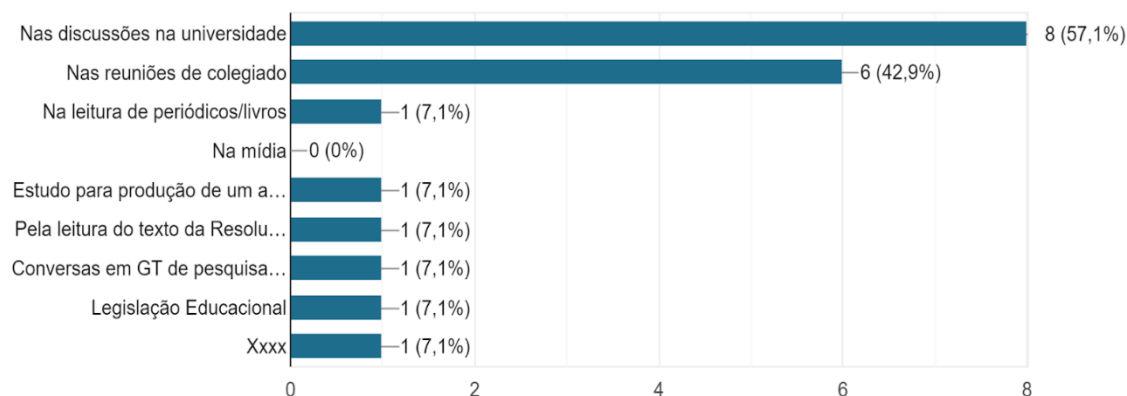
12 - Com que frequência?
14 respostas



Percebam que nenhum dos respondentes acha que a frequência das discussões é alta ou muito alta. Igualmente curioso, é verificar que mesmo afirmando que conheceu a Resolução nas discussões na Universidade (57,1%) e nas reuniões de Colegiado de Curso (42,9%), 21,4% dos respondentes declaram que não há essa discussão ou a mesma ocorre com pouca frequência.

2- Se sim, onde conheceu?

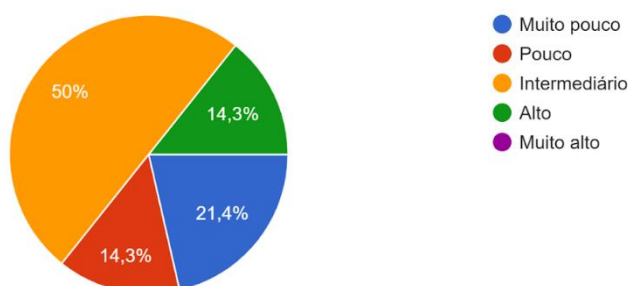
14 respostas



Perguntados sobre como classificariam o seu nível de atuação nas discussões em que participam em seus cursos, 50% dos docentes acham ter nível intermediário; 21,4% acham muito pouco; 14,3% pouco e 14,3% muito pouco

13 - Como você classificaria seu nível de atuação nas discussões que participa?

14 respostas



É interessante observar que para os docentes respondentes da pesquisa, apesar de estarem envolvidos com o trabalho docente na Universidade e boa parte participarem das discussões (ainda que diversas) nas associações docentes e de pesquisa, os dados apontam para o fato de apenas 14,3% considerarem sua atuação alta nas discussões destes que participam em seus cursos.

Em relação ao engajamento dos docentes frente às discussões sobre a Resolução nº 02/2019 e questões mais amplas sobre a formação de professores e a política educacional, podemos dizer, em resumo, que há percepções diversas e difusas acerca do tema. E, ainda frente ao cenário nacional de desmonte das políticas educacionais pós

golpe de 2016 e a intensificação do trabalho docente ao longo da pandemia do SARS COV 2019, os respondentes constituem múltiplos olhares sobre a realidade, com níveis de atuação também diversos no tocante ao engajamento de questões sobre a política educacional e, em especial ao documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É reconhecido que a formação docente tem sido um desafio, não só no Brasil (GATTI *et al*, 2019), como no mundo. Visa-se a qualidade e adequação acadêmicas, infraestrutura apropriada, formadores qualificados, formação para a diversidade para as exigências do mundo contemporâneo e o reconhecimento da prática como espaço de formação são requisitos apropriados.

O presente artigo buscou traçar, ainda que preliminarmente, novos olhares acerca da Resolução CNE/CP nº 02/2019 em suas normativas, através das percepções que os professores do Departamento de Ciências Humanas (PCH), da Universidade Federal Fluminense, INFES têm do documento, no que se refere em nível de engajamento.

Podemos observar que, em comparação com a Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Licenciaturas (DCN) de 2015, a Resolução 02/2019 rompe drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente. Na Resolução CNE/CP n. 2/2019, o conceito de competências é recontextualizado de programas americanos para formação de professores no Brasil que se articula a estreita relação entre educação e mercado (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020), esta Resolução de formação de professores, possui fortes características de competências e habilidades e a codificação de avaliações quantitativas, modificando drasticamente a função da escola e do trabalho docente.

Quanto ao engajamento (político) dos docentes, ainda que a participação docente esteja presente no cotidiano da Universidade, o mesmo não ocorre plenamente de modo mais efetivo por meio de suas representações, entidades (Associações e Fóruns), o que se torna um desafio para o aprofundamento das questões importantes, a fim de que se pense políticas da educação de modo consistente. Tais práticas, importantes para a compreensão do que trata a Resolução CNE/CP 02/2019 quais sejam as suas implicações e impactos, que se pretenda tanto no currículo de licenciaturas e, por conseguinte, na BNC-Formação,

questões relativas ao documento, bem como as implicações do mesmo na política educacional podem ser captadas a partir dos múltiplos olhares docentes sobre a BNC-Formação, bem como sua participação (engajamento político) nas discussões, posicionamentos e organização coletiva de enfrentamento das condições impostas pelas mudanças na política nacional de formação de professores .

Sabemos que uma Resolução, por si só, não cumprirá plenamente as demandas para as questões que se impõem. Tampouco, o documento se configura uma proposta que possa ser considerada satisfatória, nem mesmo inovadora e promissora. Para aspectos importantes, aponta sobretudo involução ao que vem sendo historicamente construído. As instituições da ciência da educação se organizam e resistem em defesa da qualidade da formação inicial e continuada de licenciaturas, frente ao retrocesso no campo da formação de professores quanto às pressões políticas de intervenção do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), em curso pela Resolução CNE - CP 02/2019, BNC-Formação.

Para finalizar, nos apoiamos em Santos (2014) em relação às escolhas metodológicas feitas neste artigo: “(...) como todo estudo, restam elementos a serem aprofundados, visando aos aperfeiçoamentos necessários a um olhar cada vez mais próximo no que se refere à captação do devir do real” (p.131). Em outras palavras, o presente artigo não pretende findar-se em si mesmo, nem tampouco formar um pensamento cristalizado sobre a política educacional de um período. Outras análises e interpretações serão feitas sobre o mesmo objeto, assim como outras visões podem refutar o que foi dito, o que ressalta o caráter de provisoriedade do conhecimento acumulado nas Ciências Humanas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, 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: Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2019, 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, DF: 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 12ª ed. Petrópolis, Vozes: 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil: 2002.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. (org.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, UNESCO: 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas: 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, Atlas: 2003.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre, ARTMED: 2007.

RÉMOND, René. Do político. In: RÉMOND, René (org). **Por uma História Política.** 2ªed. Rio de Janeiro, Editora FGV: 2003.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional Brasileira – ações, planos, programas e impactos.** 2ª ed. São Paulo, CENGAGE: 2014.

