



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ELAINE AIRES NUNES**

**DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM:  
contribuições da Rede Colaboração Tocantins**

**Palmas/TO  
2023**

**ELAINE AIRES NUNES**

**DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM:**  
contribuições da Rede ColaborAção Tocantins

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – PPGE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Idemar Vizolli

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Cleivane Peres dos Reis

**Palmas/TO**  
**2023**

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

N972d Nunes, Elaine Aires.  
Direito à educação e à aprendizagem: contribuições da Rede ColaborAção Tocantins. / Elaine Aires Nunes. – Palmas, TO, 2023.  
361 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2023.

Orientador: Idemar Vizolli

Coorientadora : Cleivane Peres dos Reis

1. Direito à Educação. 2. Direito à Aprendizagem. 3. Educação e Pandemia. 4. Rede ColaborAção Tocantins. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**ELAINE AIRES NUNES**

**DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM:**  
contribuições da Rede ColaborAção Tocantins

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – PPGE para obtenção de título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca examinadora.

Data da avaliação: 27 de dezembro de 2023.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **IDEMAR VIZOLLI**  
Data: 17/01/2024 21:24:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dr. Idemar Vizolli**  
Orientador PPGE/UFT

Documento assinado digitalmente  
 **CLEIVANE PERES DOS REIS**  
Data: 29/12/2023 10:26:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. Cleivane Peres dos Reis**  
Coorientadora CESAF/MPTO - UFT

Documento assinado digitalmente  
 **JOEDSON BRITO DOS SANTOS**  
Data: 28/12/2023 16:16:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dr. Joedson Brito dos Santos**  
Examinador Externo PPGE/UFCG

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA JOSE DE PINHO**  
Data: 28/12/2023 18:29:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. Maria José de Pinho**  
Examinadora Interna PPPGE/UFT

Documento assinado digitalmente  
 **JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE**  
Data: 17/01/2024 10:42:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. Juciley Silva Evangelista Freire**  
Examinadora Interna PPPGE/UFT

*Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estruturado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte, um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e mais geral.*

(Antonio Gramsci)

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, o sentimento de realização não supera a emoção de gratidão ao entoar os versos de Flávio José (2004):

*[...] Se avexe não  
Toda caminhada começa no primeiro passo  
A natureza não tem pressa, segue seu compasso  
Inexoravelmente chega lá  
Se avexe não  
Observe quem vai subindo a ladeira  
Seja princesa ou seja lavadeira  
Pra ir mais alto, vai ter que suar [...]*

Suei muito, trabalhei intensamente, mas não teria dado o “primeiro passo” sem ter um chão para caminhar e o amparo dos que em mim acreditaram, inexoravelmente”. Resta-me agradecer, sob o risco de esquecer, todos e todas que me permitiram “ir mais alto”.

Para além da gratidão de tê-los, meus filhos Marley Hugo, Micael Heller e minha filha Maria Hellena, agradeço por serem meu único motivo “pra ir mais alto”. Agradeço por me darem uma família, por ampliarem meu matriarcado e presentearem com as “princesas” Vivianny e Nathalya e juntos, me eternizarem nos genes do meu neto Miguel Vinícius e da minha neta Maya. Muita gratidão por não desistirem de mim, por validarem minhas escolhas e apoiar minhas decisões, “inexoravelmente”. Quem me dera se a “natureza não tivesse pressa” e eu pudesse desfrutar desses anos dedicados ao trabalho e aos estudos somente aos seus passos e conquistas. No entanto, a vida “segue seus compassos” e mais que agradecer, quero me desculpar, por não ter me formado uma mãe menos “avexada”.

Pelo chão que me manteve de pé, durante toda caminhada, agradeço ao Divino! Agradeço aos meus ancestrais por terem me deixado um legado de responsabilidade, trabalho e compromisso social. Mamãe Nanoca (*in mem.*) e Papai Sosoza (*in mem.*), por terem me criado na adversidade social e econômica, meus colos e cafunés, Vô Bernardino (*in mem.*) pelo dom de cuidar das pessoas, Vó Sinhazinha (*in mem.*) por me ensinar pedir perdão, Vô Oscar (*in mem.*) por assentar minha irreverência na sua aparência, Vô Carlos (*in mem.*) e Vó Teca por me cativarem

pelo valor do trabalho; Tia Nair (*in mem.*) e Iaiá Beatriz (*in mem.*), agradeço a ancestralidade pela minha formação humana.

Meu cajado que sempre ampara o peso das minhas escolhas, que esteve ao meu lado durante a caminhada e me fizeram “subir a ladeira”, minha família, meus irmãos Ana Karlla, Georges e David Henrique, minha mãe Deisinha, meu tio Jesus, tia Lígia, tia Lirinha, tio Jura (*in mem.*), tia Glorinha, tia Lone, mãe Pequena, tia Marisa, meus primos e primas (São tantos! Quase irmãos, que nem ousaria enumerar), sobrinhos Xande, Teco e Tuco, afilhados, cunhado Renival e cunhadas, Walzinha e Jessica, que mesmo com minhas ausências e inconstâncias, nem por um segundo, me deixaram sozinha em minha jornada. Meu pai Zezé, agradeço por ter me instigado a ser mais corajosa, firme e não ter me dado a opção de fraquejar. Obrigada por me fazerem uma pessoa comprometida com o bem comum.

Aos que enxergaram meu potencial desde muito cedo, Dona Telma, Tia Diran, Dep. Cacildo, D. Mariseth, D. Zulmira (*in mem.*), S. Odilon e Zilda, Tio Carlos e Corrinha, Antônio Jorge, Gila, tio Tói, minhas amigas, amigos e companheiros da Secretaria Municipal de Educação de Arraias, da Diretoria Regional de Ensino de Arraias, das escolas que estiveram nessa “caminhada”. Minha gratidão por me formarem mulher trabalhadora.

À equipe do Caopije, Dr. Sidney, Vilany, Bruno e LaidyLaura, meu agradecimento pela confiança e incentivo. Cleidiana e Silvia agradeço por me apoiarem com paciência, sabedoria e discernimento, por cada minuto de terapia e por cada facho de luz que estenderam sobre mim. Cleivane, incentivadora do meu “primeiro passo” como pesquisadora, minha coorientadora e fada sensata, agradeço demais por me conduzir por caminhos que jamais pensei em trilhar, por ser um exemplo de humanidade, transparência e lucidez.

Aos meus incentivadores, Maria Solange, Leonardo Victor, Jucy, Carlos Freire, companheiros do Gespefaze, aos colaboradores do EducaTO, obrigada por acreditarem no trabalho e insistirem para que eu continuasse, todas as vezes em que tentei desistir. Obrigada por contribuírem com este trabalho e proporcionarem meu desenvolvimento acadêmico. Cristiane, Joyce e Maiquel, com a ajuda de vocês eu consegui “chegar lá”! Minha gratidão.

E ao “Véi” “deorientador”, Professor Dr. Idemar Vizolli, primeiro o meu sincero pedido de perdão por causar tanto trabalho, por dizer-lhe “se avexe não”, enquanto o

tempo corria e sua aposentadoria se aproximava. Se eu tivesse iniciado mais cedo ou terminado logo, teria aproveitado bem menos do que aproveitei do seu conhecimento, da sua espiritualidade, da sua amizade e, sobretudo, da sua imensa sabedoria. Nunca teria aprendido a matemática da velhice, aquela que explica que quem nasce em 1976 é mais velho que quem nasceu em 1964. Sequer teria aprendido a fazer uma *bella pasta italiana*, ou saboreado uma *deliziosa tortei*. Se o tempo tivesse corrido ligeiro, como corre o “Véi”, eu não teria aprendido as dancinhas de lagarta, não teria sementes semeadas no terreiro do rancho, sequer teria aprendido que “velho dá trabalho e não quer trabalho!”... Agradeço ao tempo que o tempo me deu para viver a “dezorientação” mais gratificante que uma pessoa pode ter. Obrigada “Véi” por conviver com meus *desmantelos*, inquietudes, *calundus* e *chororô*. Gratidão por ensinar-me a aprender, orientar-me a caminhar e a parar quando precisava.

E aqui do “alto da ladeira”, só posso agradecer.

*E quando me perguntarem:  
Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?  
Eu lhes direi. (É preciso dizer-lhes tudo de novo!)  
Eu lhes direi bem devagarinho, para que não esqueçam:  
— O meu nome é Es-pe-ran-ça...*

(adaptado, Quintana, 2015, p. 124)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Adaptado do poema *Esperança*, de Mário Quintana (2015).

## RESUMO

O direito à educação supõe o direito à aprendizagem, mas essa é uma relação complexa em um contexto sociopolítico que exige a institucionalização e implantação do Sistema Nacional de Educação e o efetivo funcionamento das instâncias de negociação, cooperação e pactuação federativa. Nesse sentido, este estudo dedica-se a discutir a efetivação do direito à educação a partir do evento da pandemia de Covid-19 e destacar que o direito à educação implica tanto no dever de ensinar quanto no direito subjetivo de aprender. O objetivo da pesquisa é compreender as contribuições da Rede Colaboração Tocantins às redes e sistemas municipais de educação no enfrentamento da crise decorrente da pandemia e as implicações dela para a garantia do direito à educação e aprendizagem. Os procedimentos teórico-metodológicos adotados fundamentam-se em estudos sobre o direito à educação e à aprendizagem, as políticas educacionais e seus aspectos sociopolíticos e econômicos que impactaram as instituições sociais e, conseqüentemente, a realidade escolar, no período da crise sanitária da Covid-19. A pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, apresenta uma análise da legislação, das normas educacionais, bem como da produção pedagógica, científica e dos diagnósticos produzidos pela Rede Colaboração Tocantins, no período entre 2020 e 2023. Assim, a proposta é discutir o direito à educação e aprendizagem escolar no período pandêmico e as contribuições da Rede Colaboração Tocantins para a efetivação dessa garantia a todos os alunos e alunas. Por fim, conclui-se que diante da ausência de articulação entre os entes federados e de políticas públicas efetivas, a ação da Rede Colaboração Tocantins minimizou os efeitos negativos causados pela pandemia de Covid-19 para a garantia do direito à educação e aprendizagem. A efetivação dos direitos fundamentais é obstaculizada não só pelas omissões legislativas, mas, principalmente, pela ausência de previsão orçamentária, que se apresenta como um dos maiores inviabilizadores da imposição de conduta ao Estado-Administração. A construção social da aprendizagem está intrinsecamente ligada à sua dependência ontológica com a forma de produção, assim como com o trabalho e a existência humana.

**Palavras-chave:** Direito à Educação. Direito à Aprendizagem. Educação e pandemia. Rede Colaboração Tocantins.

## ABSTRACT

The right to education presupposes the right to learning, but this is a complex relationship in a sociopolitical context that requires the institutionalization and implementation of the National Education System and the effective functioning of instances of negotiation, cooperation, and federative agreement. In this sense, this study aims to discuss the implementation of the right to education considering the COVID-19 pandemic and highlight that the right to education implies both the duty to teach and the subjective right to learn. The research wants to understand the contributions of the ColaborAção Tocantins Network to municipal education networks and systems in facing the crisis resulting from the pandemic and its implications for guaranteeing the right to education and learning. The theoretical-methodological procedures adopted based on studies on the right to education and learning, educational policies, and their socio-political and economic aspects that impacted social institutions and, consequently, the school reality during the COVID-19 health crisis. The research, of a bibliographic and documentary nature, presents an analysis of legislation, educational standards, and the pedagogical, scientific production, and diagnoses produced by the ColaborAção Tocantins Network between 2020 and 2023. Thus, the proposal is to discuss the law on education and school learning during the pandemic period and the contributions of the ColaborAção Tocantins Network to implement this guarantee for all students. Finally, the conclusion is that given the lack of coordination between federated entities and effective public policies, the action of the ColaborAção Tocantins Network minimized the obstructive effects caused by the COVID-19 pandemic to guarantee the right to education and learning. The implementation of fundamental rights is hampered mainly by the absence of budgetary forecasts, besides the legislative omissions, which is one of the biggest obstacles to the imposition of conduct on the state administration. The social construction of learning is itself linked to its ontological dependence on the form of production, as well as on work and human existence.

**Keywords:** Right to education. Right to learning. Education and pandemic. ColaborAção Tocantins Network.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Progresso das metas e indicadores de desempenho do PNE.....	121
Figura 2 – Indicadores do PNE.....	122
Figura 3 – Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica.....	136
Figura 4 – Mecanismo explicativo para a dinâmica federativa no combate à Covid-19.....	199
Figura 5 – Execução Orçamentária e Financeira (0509 Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica) R\$ mil.....	212
Figura 6 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo a dependência administrativa no Brasil.....	219
Figura 7: – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo as regiões do Brasil.....	219
Figura 8 – Resultados de Proficiência Média no Saeb em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental – Unidade da Federação.....	224
Figura 9 – Proficiência Média no Saeb em Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental – Unidade da Federação.....	225
Figura 10 – Organização das atividades síncronas e assíncronas do EducaTO (2022-2023).....	262

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos didáticos de Gasparin e a pedagogia histórico-crítica...	49
Quadro 2 – Fundamentos da didática histórico-crítica.....	51
Quadro 3 – Tensões referentes ao Liberalismo - Aspectos de distinção entre o liberalismo primitivo clássico e liberalismo moderno.....	61
Quadro 4 – Panoramas de ideologia políticas do liberalismo ao fascismo.....	65
Quadro 5 – Comparativo entre as características de Estado Moderno e Contemporâneo.....	76
Quadro 6 – O direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro.....	104
Quadro 7 – Principais ações normativas relacionadas a Covid-19 no âmbito do Governo Federal expedidas pelo MEC/CNE e Seduc/CEE/TO em ordem cronológica.....	205
Quadro 8 – Termos de Colaboração das instituições que formam a RCT – 2020 a 2023.....	242
Quadro 9 – Estruturação do trabalho do EducaTO (2022-2023.....	256
Quadro 10 – Apresentação do Módulo I – Formação continuada para Gestão do Processo Pedagógico.....	268
Quadro 11 – Conceitos trabalhados pelos módulos.....	271
Quadro 12 – Apresentação do Módulo III: Organização e gestão do trabalho pedagógico e do processo ensino e aprendizagem.....	274
Quadro 13 – Resultados e contribuições da RCT em 2020 e em relação aos objetivos e metas.....	284
Quadro 14 – Resultados alcançados pela RCT.....	286
Quadro 15 – Resultados do Bloco III e Projeto EducaTO.....	287
Quadro 16 – Produções científicas acerca da atuação da Rede ColaborAção Tocantins.....	289
Quadro 17 – Produção Didático-Pedagógica – Materiais produzidos para a formação entre 2020 a 2023.....	301
Quadro 18 – Contribuições do EducaTO conforme relatos de experiências dos municípios.....	305

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 O sujeito da pesquisa.....	16
1.2 Os caminhos metodológicos para a produção científica.....	23
1.3 Caracterização do objeto: Rede Colaboração Tocantins.....	32
1.4 Materialismo histórico-dialético: o método na condução da pesquisa.....	38
<b>2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO PARA FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>46</b>
2.1 Fundamentos da concepção histórico-crítica de educação.....	48
2.2 A pedagogia histórico-crítica para formação de professores.....	58
<b>3 IDEOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO E DO DIREITO.....</b>	<b>70</b>
3.1 O estado liberal.....	70
3.2 A relevância das ideologias para formação do estado de direito.....	78
3.3 Concepções de direito na estrutura de estado.....	86
3.4 A concepção marxista-gramsciana e a hegemonia ideológica do direito.....	94
3.5 O Estado brasileiro na atualidade: constituição e disputas ideológicas.....	100
<b>4 DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM.....</b>	<b>105</b>
4.1 Direito social à educação e o dever de agir do estado para efetivação da aprendizagem.....	108
4.2 Do direito à educação ao direito à aprendizagem.....	140
4.3 Do direito de aprender ao dever de ensinar.....	148
4.4 A capilarização de normas e a inefetividade da lei.....	150
<b>5 CRISE EDUCACIONAL NO BRASIL: TODA CRISE É CAPITALISTA.....</b>	<b>152</b>
5.1 Abre aspas para a educação de Gramsci.....	154
5.2. A crise política é capitalista.....	163
5.3 a crise moral do regime obscurantista é capitalista.....	180
<b>6 A PANDEMIA SOB O EFEITO DO DESCASO.....</b>	<b>193</b>
6.1 Educação e pandemia.....	203
6.2 O Governo Federal descansou no federalismo bolsonarista.....	212
6.3 desigualdades educacionais desveladas pela pandemia.....	230
<b>7 A REDE COLABORAÇÃO TOCANTINS (RCT) E O DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....</b>	<b>248</b>
7.1 O movimento de cisão da RCT: um modelo de contra hegemonia sem precedência.....	251
7.2 A práxis da RCT.....	262
7.3 O EducaTO e a sistematização do processo de gestão pedagógica com vistas à garantia da aprendizagem.....	267
7.3.1 Eixo I: formação para gestão e prática pedagógica substanciada pela pedagogia histórico-crítica.....	274
7.3.2 Eixo II: gestão do processo pedagógico de planejamento, acompanhamento,	

monitoramento e avaliação.....	278
<b>7.4 Resultados apresentados pela Rede Colaboração</b>	
<b>Tocantins.....</b>	<b>298</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>324</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>339</b>
<b>APÊNDICE A: IMPACTOS DO DISCURSO NEGACIONISTA DO “MITO” NO</b>	
<b>CONTROLE DA PANDEMIA DE COVID-19.....</b>	<b>367</b>
<b>APÊNDICE B: PARTICIPANTES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA</b>	
<b>PROPOSTA INICIAL DA REDE COLABORAÇÃO TOCANTINS.....</b>	<b>373</b>

## INTRODUÇÃO

### 1.1 O sujeito da pesquisa

Orgulho maior é a minha origem! Fui criada em Arraias, uma pequena cidade secular cravada na chapada, emergente do ciclo da mineração do período colonial, da escravidão, da exploração. Contudo, lugar de forte resistência negra. Território de conflitos e submissão, no qual o coronelismo sordidamente impôs regras e padrões socioculturais, comportamentos assumidos, no seio social, como corriqueiros e triviais que tiveram a educação como principal instrumento de perpetuação e, recentemente, como principal instrumento de desconstrução, resistência e formação de um novo padrão comportamental.

Recordo-me de um envolvimento contínuo com o mundo da leitura, escrita e aprendizagem. Filha mais velha entre quatro irmãos, criados por avós que, quase sempre, estavam laborando pela necessidade do sustento, enxerguei muito cedo a necessidade de buscar afirmação, vislumbrando como único caminho provável, o estudo.

Muito cedo fui alfabetizada, por quem, não sei. Mas sei que foi no convívio com as crianças e adolescentes que moravam em minha casa. Meus avós recebiam sempre esse público, oriundo das caatingas e do sertão, em busca de estudo na cidade, visto que as escolas multisseriadas ofertavam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, anos finais e Ensino Médio os obrigava a deixar a convivência familiar e abrigarem-se em casas de outras famílias, onde, muitas vezes, sequer tinham garantido o tempo para estudo, já que trabalhavam “feito gente grande”!

Não consigo apontar o limiar de tal situação em nossa casa, mas recordo-me sempre de minha mãe, que era professora, as meninas que lá moravam, Nico, Getúlio, seus amigos, meu tio e os amigos, sentados em volta da mesa quadrada da copa, com livros e cadernos, o cheiro de saco de pão usado para encapar os cadernos e a barulheira peculiar ao processo de aprendizagem.

Eu ficava atenta a cada gesto e discussão, logo apropriava-me de um caderno e lápis e começava a “tarefa”. No início, desenhos reproduzidos do que os meninos desenhavam, depois interessei-me por desenhar letras e assim fazia, com uma ou outra inferência dos companheiros de mesa. Recordo-me que a primeira palavra que

escrevi e li foi o nome de meu pai, era ainda muito pequena, porque lembro de estar sentada à mesa do jantar dos meus avós paternos quando meu pai, eufórico, comemorou a minha façanha. Imagino que a alegria dele, a empolgação, aliados à necessidade de aprovação da filha pelo pai, costuraram minha boa relação com a escrita.

Daí em diante, passei a escrever palavras, nomes das pessoas queridas, no intuito de vê-las felizes, sobretudo pelo prazer de vencer novos desafios. Sob a regência da minha amada mãe-avó, Nanoca, escrevia as vogais com o saco de peta; na areia do rio, escrevia os nomes dos membros da família. Mamãe se orgulhava em contar para as demais lavadeiras o quanto eu havia saído como meu avô, “inteligente e letrada”.

De tal forma, ingressei na pré-escola ainda no início da década de 80, em uma sociedade extremamente fechada em suas hipocrisias. A verdade é que seria necessário escrever um livro se o objetivo fosse descrever a minha necessidade de resistir desde àquela época, porém cheguei com vasto vocabulário escrito e, com poucos meses de aula, fui direcionada ao Ensino Fundamental, sob a alegação que já detinha o conhecimento para compor a turma superior.

Daí inicia um calvário na minha vida... Tudo que era desafiador, interessante e alegrava-me, anteriormente, passou a ser objeto de controle das minhas ações. As letras deviam ser traçadas de forma específica, havia horário para tudo, menos para os meus descansos, deixei de ser notada e ninguém mais se deslumbrava com o meu crescimento, não sentia acolhimento e logo apresentei os primeiros indícios de que não teria uma relação muito tranquila com aquela nova vida.

Assim foi minha trajetória escolar, ano a ano, sem importar-me com produtividade, sem interessar-me pelo ambiente competitivo criado nas cadeiras da escola, sem ver desafios para motivar-me. No entanto, lembro-me da inquietação que causava aos professores, sempre preocupados em lidarem com minha inconstância, e as dificuldades para acomodarem-se após os percalços que eu causava.

Fui muito indisciplinada, desinteressada, “conversadeira” e desatenta durante o ensino fundamental. Estudiosa? Quase nunca! Fora da escola, brincava de dar aulas. Reproduzia as situações, aprofundava o aprendizado e me sentia bem maior e especial corrigindo as tarefas, ensinando meus irmãos, raramente, as tarefas de casa.

Os trabalhos em conjunto também amenizavam o sufoco que eu sentia no ambiente escolar. As atividades extraclasse sempre me conquistavam, mesmo que meu comportamento dificultasse a condução de qualquer atividade, eu procurava contribuir para o sucesso dela, para que continuássemos o maior tempo possível fora da escola.

Mas o Ensino Médio, por pouco, não encerrou minha trajetória escolar. A escola não estava preparada para receber alunos que desenvolvessem interesse por outros assuntos que não envolvessem Guerra Fria, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) ou assuntos que já nem me recordo mais. Nada me interessava. Foi a necessidade de sustentar meus filhos que me salvou da evasão e do abandono escolar.

Casada aos 15 anos de idade, aos 16 comecei a lecionar na mesma escola particular em que eu havia estudado. As disciplinas que lecionava eram Inglês, Artes e Redação. Mesmo sem concluir o Ensino Médio, demonstrava certas habilidades. As donas da escola optaram por serem minhas professoras de vida. Exigiam muito resultado do meu trabalho, cobravam, avaliavam e, sobretudo, apoiavam cada ideia “doida”, inovadora e improvável que eu apresentava. Ione Nunes e Diran Batista, minhas “tias”, acreditaram em meu potencial desde o início.

Com o nascimento dos meus filhos e a percepção de que os três, Marley Hugo, Micael Heller e Maria Hellena, vivenciaram situações análogas na escola, senti o peso da responsabilidade e a necessidade de adequar-me ao sistema. Ainda não venci minha aversão pelo formato regular de escola – e todas as vezes que os filhos passavam pelos conflitos que passei, acurava minhas insatisfações – mas, de toda forma, para o bem de todos, eu precisava me acomodar à cadeira do Ensino Médio e assim, o fiz. Concluí o Ensino Médio, passei em seguida no vestibular da UEG de Campos Belos em Goiás, para o curso de Letras, primeira turma. Passei a integrar o quadro de contratos da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) e, passados três anos como professora dinamizadora da primeira fase, adentrei a porta dourada da estabilidade do serviço público: o primeiro concurso como professora, aprovada e realizada.

Em 2003, concluí a graduação, período em que já apresentava facilidade para formação de professores, para dividir conhecimentos e interagir com a equipe de trabalho. A confiança que me dedicavam, a cobrança de melhores resultados, a

crença de que eu conseguiria vencer os desafios apresentados, motivavam-me a ser mais aberta a aprender e a buscar novos conhecimentos.

Fui então uma “multifacetada” professora, de várias áreas e, hoje, não consigo acreditar que ministrei aulas de Física. Trabalhei com todas as modalidades e etapas de ensino, desde escolas periféricas até escolas particulares. Essa trajetória me permitiu adentrar à porta da gestão educacional e políticas públicas com um campo largo de visão acerca dos saberes necessários à docência. Sempre fazia questão de permanecer no ambiente escolar, independente de desenvolver outras funções, não me furtava à garantia de algumas horas em efetivo exercício de sala de aula, pois era esse “pisar no chão da sala de aula” que me obrigava a estudar mais, entender melhor a função da escola, quer seja a da aprendizagem, quer seja a sua função social.

Atuei em funções de gestão educacional, ocasião em que busquei apropriação acerca do funcionamento institucional da educação, e iniciei os estudos na área do Direito e da Redação Legislativa. Como Secretária Municipal de Educação de Arraias/TO vivenciei conflitos políticos que me fizeram atentar para a relevante função do Estado, “ampliado” em favor da efetivação do direito à educação e a relação entre o financiamento da educação, o funcionamento do sistema de ensino e os planos decenais e orçamentários. As relações textuais inexistentes entre os planos me chamavam – e ainda chamam – a atenção. Percebia a inexistência de coerência e coesão textual entre os planos, eles não conversavam entre si! Certamente, haveria ineficácia dos investimentos e das políticas públicas, uma vez que o texto da Lei nem sempre correspondia ao que efetivamente era levado a efeito. Nem sempre o texto legal assegurava a necessidade material, ou partia dela.

Busquei, na Academia, algumas respostas para as lacunas que ainda desacomodam minha atuação como docente e gestora. O ingresso no Mestrado em Educação me permitiria problematizar essas questões, observar e analisar as evidências com relação ao saber sistematizado e, principalmente, discutir pontos de encontros e desencontros na organização educacional e práticas docentes, a legitimação do direito à educação no campo e as implicações do financiamento e políticas públicas para a extinção das escolas rurais.

Ocorre que, no decorrer do curso, fui afetada diretamente pela pandemia de Covid-19. Eu, atuando como analista especializada em Educação do Centro de Apoio

às Promotorias com Atuação nas áreas da Infância, Juventude e Educação (Caopiye), pelo Ministério Público do Estado do Tocantins (MPTO), no momento do fechamento das escolas, me enxerguei em uma situação totalmente inversa ao foco do meu trabalho, que era o de atuar para subsidiar o papel constitucional do Ministério Público de preservar (extra e judicialmente) a efetivação do direito à educação, cujo principal mecanismo era a oferta escolar.

Entremeio a mudança abrupta advinda da pandemia e as mudanças paradigmáticas que esta ensejava, estavam os profissionais de educação, os gestores e dirigentes municipais que buscavam junto ao MPTO e à União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/TO) orientações, instruções, segurança jurídica para a condução da nova realidade educacional, sem contar com a instituição escola.

Passadas três semanas sem aulas, com a ausência de uma manifestação formal do Ministério da Educação e a falta de direcionamento pelo Sistema Estadual de Educação (SEE-TO), as redes e sistemas municipais pediam orientações, pois se preocupavam com a reposição das aulas, com a condução das questões trabalhistas, da oferta de alimentação escolar e outras dúvidas que nos eram apresentadas.

O Mestrado deixaria de ser minha prioridade. Isso porque, em discussão com a UNDIME, entendemos que os municípios não poderiam mais esperar uma manifestação do Governo Federal ou Estadual para dimensionar a situação educacional, uma vez que, nitidamente, se encontravam envoltos em outros desafios, relativos às questões sanitárias e, também, políticas.

Desse modo, com os pares do MPTO buscamos compreender as questões envolvidas, as principais dúvidas apresentadas pelas redes e iniciamos a primeira pesquisa pelo CAOPIJE, cujo objetivo era identificar a situação educacional de cada município. Identificamos que muitos haviam paralisado a oferta educacional por meio de Decretos, mas alimentavam a esperança de um breve retorno. Encontramos municípios que sequer haviam paralisado as atividades escolares. Enfim, com o mapeamento em mãos e o dimensionamento do problema, o CAOPIJE e a UNDIME, bem representada pelo Presidente Wesley e a Secretária Executiva Maria Solange, entendemos que precisávamos de reforços para apoiar os municípios em meio à crise.

O primeiro e mais importante passo, sob minha ótica, foi reunir todos os dirigentes, em respeito à autonomia das redes e sistemas de ensino, e ouvir os

desafios, ainda em maio de 2020, quando ficou decidido que iríamos minutar uma proposta com o objetivo de constituirmos um grupo de apoio capacitado para atendê-los nas principais dúvidas e fragilidades. Com a aprovação dos dirigentes, em junho, buscamos pesquisadores de áreas específicas, com produção e experiência em educação municipal, profissionais da Educação Básica, alfabetização e Educação Infantil que soubessem, sobretudo, dialogar e respeitar as especificidades da educação municipal e de cada município. A equipe passou a contar com os Membros do Grupo de Estudo, Pesquisas e Extensão em Educação Municipal na UFT (GepeEM). Um vasto conhecimento foi agregado pelo currículo e as pesquisas referentes à sistematização da educação municipal, especialmente desenvolvidas pelos especialistas do GepeEM envolvidos naquele desafio, a experiência e a prática dos profissionais da SEDUC, dirigentes municipais indicados pela UNDIME, escolhidos por critério de representatividade das regiões geográficas do Tocantins que, em 10 de julho de 2020, reuniram-se pela primeira vez com um grupo de 15 especialistas e gestores para consolidarem uma proposta de atuação emergencial, sem nenhuma previsão de financiamento, certos da adesão voluntária dos colaboradores comprometidos com a educação municipal, e certos da adesão necessária da maioria dos municípios tocantinenses, deram início à Rede Colaboração Tocantins (RCT).

A proposta inicial foi construída a partir dos anseios dos sistemas e redes de ensino, ancorada na perspectiva teórico crítica, especificamente na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Assim, foram incorporados princípios e definições com finalidade de delimitar o campo epistemológico e, principalmente, político da nossa atuação. A Rede Colaboração Tocantins foi, naquele momento, sobretudo, um mecanismo de resistência à precarização das políticas públicas educacionais e enfrentamento da crise educacional, política e capitalista.

Em 2021, a RCT expande o apoio às redes e sistemas de ensino para além da gestão e sistematização educacional. O desafio, naquele momento, foi a “oferta escolar, sem escola”! Considerando a realidade concreta, buscamos novos membros para compor um grupo destinado a pensar esse desafio e mecanismos para retomada das atividades escolares, sob a circunstância da própria interação com os professores ser estabelecida em uma escala limitada de atendimento e interação, considerados

os aspectos sanitários da pandemia. Para além do cenário especificado, o desafio estendia-se a atender dentro das limitações impostas, um público extremamente expandido, pois passamos a formar, orientar e apoiar todos os gestores pedagógicos e professores da educação municipal que necessitassem ajuda, ou seja, quase a totalidade. Naquela etapa, foram 12 mil profissionais envolvidos.

Como os demais, nós especialistas, também éramos aprendizes de conteúdos, conceitos e comportamentos relacionados à pandemia, no entanto, possuíamos *expertises* indispensáveis para formação pedagógica e experiência no enfrentamento das desigualdades sociais do estado. Naquele ano, passou a integrar a RCT, o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Saberes e Fazeres em Contextos Socioculturais e Culturais (Gepefaze), ambos fundamentais para a condução das ações de formação de professores para o atendimento escolar adverso e discussão crítica acerca das desigualdades sociais potencializadas pela pandemia.

Foi a partir daquelas circunstâncias que meu orientador propôs a alteração do objeto de estudo, de financiamento da educação do campo para educação e pandemia, o que prontamente atendi, claro!

Nos quatro anos de instituição da RCT, passei a observar e pesquisar os limites e desafios para a efetivação da aprendizagem dos alunos em meio à crise educacional ocasionada pela Covid-19, fechamento das escolas, ataques neoliberais, precarização do financiamento à educação, entre outros aspectos que serviram ao cerceamento do direito à educação.

Contudo, particularmente, foram essas vivências do trabalho em sala de aula, em instâncias de gestão, de fiscalização e da atuação da RCT que suscitaram os primeiros questionamentos da minha pesquisa: O que significa ter direito à educação? Como a aprendizagem está relacionada a esse direito? Qual a finalidade do direito à educação sem a efetivação da aprendizagem pelo aluno? Por que esse direito não foi, ainda, completamente assegurado? Quais as discussões que permeiam essa relação?

Dessa forma, tracei um percurso de pesquisa que permitisse elucidar a relação entre o direito à educação e o direito à aprendizagem, de modo a ter como contexto a situação de pandemia e pós-pandemia, por meio da investigação do trabalho da Rede

ColaborAção Tocantins.

## 1.2 Os caminhos metodológicos para a produção científica

Este estudo se insere na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins e tem como objeto de estudo a efetivação do direito à educação e à aprendizagem em relação aos impactos da pandemia de Covid-19, com delimitação expressa para a atuação da Rede ColaborAção Tocantins (RCT) e a atuação de formação, acompanhamento, monitoramento e avaliação do processo de gestão e prática pedagógica.

Importa considerar o campo léxico e epistemológico da tríade que compõe o tema: direito, educação e aprendizagem. De imediato, pode-se imaginar uma relação lógica e consolidada entre direito e educação, ou educação e aprendizagem, no entanto, historicamente, esses termos foram aos poucos sendo revestidos de relações de interesse e perspectivas, por vezes dissonantes e contraditórias. Dessa maneira, prostra-se o desafio de elucidar a práxis dialética entre as categorias, o direito à educação em geral e o direito à aprendizagem em particular, que formam a universalidade do direito efetivo.

Daí a necessidade de elucidar-se o percurso do direito à educação e à efetivação da aprendizagem. Quando o direito à educação perde a linearidade direta da efetivação da aprendizagem, é necessário afirmar com ênfase que a garantia do direito à educação requer o alcance do conhecimento, ou seja, é imprescindível que haja aprendizado, com a consequente garantia de acesso, permanência e qualidade da educação para que o estudante aprenda. Resumidamente, não se trata somente da garantia de que haja escolas e professores dispostos e disponíveis. Para tanto, as políticas educacionais devem promover substancialmente as escolas para que apresentem estrutura adequada, professores com formação básica, inicial e continuada de qualidade, remuneração justa, horas suficientes para estudarem o que devem ensinar, para planejarem e corrigirem as produções dos estudantes.

A escola pública de qualidade deve cumprir, sobretudo, com o dever de ensinar para garantir o direito de aprender e, conseqüentemente, o direito à educação. É nítido que o direito à educação comporta o direito à aprendizagem, mas é complexa a

discussão em torno do dever do Estado na ausência de um Sistema Nacional de Educação e a tangente capilaridade de normas e atribuições distribuídas entre os agentes públicos, gestores e professores para responsabilização e cumprimento da garantia do direito à educação.

Nesse sentido, este estudo dedica-se a discutir a efetivação do direito à educação a partir do evento da pandemia de Covid-19 e, em tempo, destacar que o direito subjetivo à educação implica tanto no dever de ensinar quanto no direito subjetivo de aprender. Destarte, a materialidade dessa relação impõe a abstração de uma perspectiva conceitual da categoria aprendizagem, diferente da que tem sido contestada pelos teóricos progressistas<sup>2</sup>, relativa aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que foram implantados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Ensino Fundamental, presentes no PNE (MEC, 2014), estão relacionados às metas que dizem respeito à universalização do Ensino Fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7) e à formação de professores (meta 15).

Portanto, este estudo não se detém ao conceito de aprendizagem ideológico neoliberal, incorporado aos documentos basilares da Educação como “direito de aprendizagem”, estabelecidos com a finalidade de reduzir o direito à educação às questões curriculares e fugir do campo da responsabilização do Estado, mas de garantir que, para além do acesso e permanência na escola, o aluno tenha como reconhecido o direito dele à aprendizagem, significativa, de conteúdos clássicos e referenciados socialmente, meio para o acesso ao conhecimento necessário ao exercício da cidadania e introdução ao trabalho consciente.

Frangella (2018, p. 73-74) aponta que a aquisição do conhecimento baliza a proposição de políticas públicas com foco na aprendizagem. Para o autor, garantir equidade equivale à garantia da aprendizagem, “ainda que de algo viável de efetivação, mas que implica espera, como direito, passa-se à necessidade de

---

<sup>2</sup> É importante destacar que o meu posicionamento progressista está vinculado a uma leitura da superestrutura (direito à educação numa sociedade capitalista) que não perde de vista o chão da escola, que tem compromisso com a luta pela defesa do direito à educação em seu sentido amplo, compreendendo, contudo, que o direito à aprendizagem significativa é a principal finalidade do direito à educação. A efetivação da aprendizagem ocorre mediante a assimilação do conhecimento, socialmente referenciado e construído historicamente pelos homens e “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias” (DUARTE; SAVIANI, 2015, p. 9).

normatização, legitimando formas adequadas de se alcançar a sua efetivação”. Nas palavras de Bobbio (2004, p. 8), “não há direito sem obrigação; e não há nem direito nem obrigação sem uma norma de conduta”.

Dessa forma, é a proposição do direito à aprendizagem pelo sujeito que justifica a educação, nesse sentido, não há precedência entre o direito à educação e o direito à aprendizagem, vez que são uníssonos e não se pode desconsiderar essa premissa em relação a nenhuma outra. Se não ocorrer aprendizado de conhecimentos, de conteúdos referenciados, não houve educação, uma vez que a formação humana requer a apropriação. Parece lógico e redundante, nesse íterim, que a contestação de bases teóricas e ideológicas, a disputa política e as relações sociais não devem sustentar-se em outro pilar, senão o do dever do Estado de garantir educação de qualidade para efetivação da aprendizagem.

O estabelecimento de uma zona de conforto que delega ao aluno a responsabilidade de aprender por si estagna na oferta educacional sob responsabilidade do Estado que, neste sentido, não cumpre com a finalidade estabelecida na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, que prevê a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Vincula-se, desse modo, EM uma ação voltada para a implementação das políticas neoliberais no Brasil, acentuadas a partir dos anos 1990.

Tais políticas constituem o Estado Neoliberal, decorrente da reestruturação econômica mundial, no qual o Brasil assumiu um papel dependente, o que impactou diretamente em suas “novas funções econômicas e de mediação política e social, levando a reorganização do empresariado na sociedade civil que, através da articulação de antigos e novos aparelhos privados de hegemonia” (MELLO, 2019, p.2), repercute diretamente na organização social e, principalmente, das políticas públicas educacionais em favor da mercantilização da função do Estado e de interesses capitalistas.

No Brasil, assim como em parte da América Latina, o projeto neoliberal foi se constituindo e consolidando por meio da atuação política durante o próprio processo de sua implementação. Uma discussão capaz de suprimir o objetivo do presente

trabalho, no entanto, será tratada em seu contexto histórico, como pano de fundo para a escalada do governo ultraliberal e ultrarreacionário, que conquistou hegemonia política em 2016 e persistiu até 2022, marcado pela finalidade de cumprir com o principal interesse do empresariado, de enfraquecer as instituições, frear a democratização da sociedade brasileira e desconstruir o que se avançou em direção ao Estado de bem-estar social projetado pela Constituição Federal de 1988 (CARA, 2019, p. 29).

Esse governo foi o responsável por conduzir a crise sanitária, uma pandemia global que alterou a ordem planetária. A pandemia, ocasionada pela contaminação do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), teve início no Brasil em 3 de fevereiro de 2020, data em que o Ministério da Saúde do Governo Federal decretou estado de Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) (BRASIL, 2020). Os governos estaduais e municipais seguiram o exemplo e também decretaram estado de emergência e, com o objetivo de desacelerar a proliferação do vírus, como medidas sanitárias, foram adotados o isolamento social e o fechamento das escolas.

O cenário de colapso que acometeu a sociedade mundial produziu o inimaginável para a era da tecnologia, como fechar as portas de instituições consolidadas e basilares para a organização social. Igrejas, comércios, indústrias e escolas precisaram reinventar formas de existir, sem a possibilidade de abrir as portas. Um vírus, o Novo Coronavírus, passou a integrar o rol das ameaças de extermínio mundial. Em março de 2023, o Brasil somou a perda de mais de 700 mil vidas, segundo dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2023).

A pandemia de Covid-19 trouxe uma forma diferente de ver a Educação, no mundo e também no Brasil. O olhar para as fragilidades da escola, para a ausência de recursos tecnológicos, estruturantes, pedagógicos, as lacunas na formação dos profissionais, na consolidação de sistemas de ensino, enfim, as **problemáticas da Educação** ganharam notoriedade, não mais apenas pelas lentes dos métodos e dos profissionais da área, mas pela perspectiva da sociedade, do movimento político e econômico.

Com a pandemia, a sociedade passou a observar melhor e enxergar a Educação e suas fragilidades. O fechamento da instituição escolar despertou muitas incertezas e, no Brasil, desvelou a deficiente estrutura tecnológica, a precariedade da

formação profissional e a ausência de possibilidades de atendimento educacional à distância.

O contexto de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 escancarou as desigualdades socioeducacionais, uma vez que a suspensão das atividades escolares presenciais foi um fator que ampliou a situação de injustiça social no que diz respeito ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Diante disso, a Rede Pública de Ensino assumiu o dever de amenizar os impactos que um período relativamente longo de interrupção de rotinas pedagógicas presenciais pode causar aos estudantes, especialmente àqueles em situação de maior marginalização social<sup>3</sup>.

Em contrapartida, ou melhor, em favor do caos estabelecido pela pandemia, o Governo Federal estabeleceu uma frente de sucessivos ataques à ciência, às medidas de segurança para vida e contra a vacina. A composição política e administrativa do país não estava preparada para as medidas obscuras que passou a enfrentar, impasses e lutas diárias para a preservação da vida e, sobretudo, para contenção das desigualdades sociais, da fome, da corrupção, quebra da laicidade estatal, terraplanismo<sup>4</sup>, fascismo e levante de constantes ataques à Educação, por meios ideológicos e pior, com cortes no financiamento da Educação Superior e Básica.

Trazer à baila essas considerações tem o sentido de registrar os acontecimentos na história da humanidade, nas pesquisas científicas e trabalhos acadêmicos, para que o “governo da morte”, alcunha concedida pela grande mídia

---

<sup>3</sup> Para Saviani (2008, p. 24) “[...] enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso.” Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí, seu caráter segregador e marginalizador. Daí, sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência.

<sup>4</sup> O terraplanismo é um fenômeno social que pode ser associado à problemática da chamada “pós-verdade”. A crença de que a Terra é plana e de que o conhecimento científico construído historicamente a esse respeito está errado vem, aparentemente, crescendo no Brasil e no mundo. Um reflexo disso foi a realização, no final de 2019, em São Paulo, da primeira Convenção Nacional da Terra Plana. (MARTINS, 2020, p.1193) O termo “terraplanismo” ganhou conotação depreciativa, principalmente, quando vinculado a questões amplas da política nacional e da vida social (...) por exemplo, as recentes discussões em torno da pandemia da covid-19, quando houve uma retomada de certa defesa da ciência. Posturas anticientíficas e pessoas que as defendem são taxadas, frequentemente nesse contexto, como “terraplanistas” (Martins, 2020, p.1196).

para que o genocídio brasileiro, o ultraliberalismo e a extrema ausência de políticas socioeducacionais não passem a ser história remota.

Foi nesse cenário que, no Estado do Tocantins, evidenciada a lacuna na atuação do Estado frente à condução das políticas públicas educacionais, emergiu, em 2020, no início da crise, a Rede Colaboração Tocantins (RCT), um regime de colaboração público interinstitucional, estabelecido pela iniciativa dos sujeitos, agentes públicos comprometidos com o acompanhamento das redes e sistemas municipais de educação.

Assim, as questões basilares deste estudo estão relacionadas às preocupações já contextualizadas e aos problemas advindos da alteração da realidade educacional, social, política e às ações direcionadas pelo programa RCT para gestão e prática pedagógica no âmbito das escolas municipais do Tocantins, no contexto pandêmico e pós-pandêmico da Covid -19.

O cenário instalado reivindicou o entendimento da pesquisadora acerca da relevância do trabalho realizado pela RCT, em virtude da sua vinculação pelo trabalho ao objeto de atuação do programa, além do posicionamento crítico à política neofascista e ultraliberal do governo federal, naquele período, e a desarticulação da normatização da educação no momento da crise. Essa caracterização do contato do investigador com a aparência do objeto da pesquisa visa substanciar o objeto da realidade em uma perspectiva materialista histórica e dialética, com vistas a investigar o panorama já descrito. Neste sentido, considera-se que “[...] o objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 22). Dessa forma, houve uma estruturação da pesquisa destinada a estabelecer meandros entre objeto e sujeito, visto que “[...] é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto” (NETTO, 2011, p. 23).

A pesquisa tende a registrar e historicizar a atuação da RCT em relação ao acompanhamento das escolas tocantinenses em prol da garantia do direito à educação e à aprendizagem. Para além da implicação do objeto *versus* pesquisador, trata-se da implicação do objeto na sociedade acadêmica e educacional, da inauguração de uma modalidade de colaboração e manifestação da organização da sociedade civil em momento de crise para mobilização do Estado face ao cumprimento das suas obrigações.

Nessa seara, a temática definida torna-se necessária, considerando os dados e índices referentes à aprendizagem dos estudantes, sobretudo, posterior ao período de fechamento das escolas, em especial sob a vertente de indicar uma supressão da relativização do direito que o estudante tem de aprender, da responsabilidade do Estado de ensinar e com isso, refletir acerca dos papéis institucionais.

Ainda, justifica-se a necessidade de realização desta pesquisa para entender o direito à educação como uma imbricação dialética da categoria de justiça social, que se dá mediante a efetivação da aprendizagem e, nesse sentido, promove a revisão e redução das assimetrias socioeducacionais.

Destarte, importa destacar a relevância social da pesquisa, situada na proposta de evidenciar as implicações do direito à educação para a efetivação da aprendizagem, bem como desvelar a realidade acerca das fragilidades da condução das políticas públicas educacionais em um período de crise, ao tempo em que aponta o trabalho da RCT e sua estruturação de colaboração como um modelo de gestão. Nesse sentido, é crucial a divulgação e incorporação tanto da temática do campo do direito, da difusão do direito à educação e a sua vinculação à efetivação da aprendizagem e, particularmente, de um formato diverso de organização da gestão educacional.

As contribuições deste trabalho à comunidade científica nas linhas de pesquisa relacionadas à educação, políticas públicas educacionais e direito educacional, ganham ainda maior relevância em um momento histórico de consolidação constitucional do financiamento educacional, de conflito social e percepções da finalidade da educação formal no país, como o que o país se encontra em 2023. Apresenta-se, ainda, como proposição, a realização de novas pesquisas para a construção de conjecturas acerca do direito no campo educacional, da sua capilaridade, de políticas públicas e responsabilidade institucional com os resultados educacionais; na atuação da garantia de direitos de crianças e adolescentes à aprendizagem; e na interface entre as discussões de educação e direito.

Conforme Netto (2011), o esforço se constitui em explicar os objetos e fenômenos investigados, como características reais, para que, de fato, haja persistência no pressuposto investigativo, com elucidação da dimensão epistemológica do conhecimento científico, de forma que a sistematização do conjunto

de pressupostos capazes de elucidar a realidade política, social e educacional da matéria como, também, a dimensão ontológica da mesma realidade, explicita o que ela consiste na histórica e sociedade por meio da atuação do homem social. Busca-se, dessa forma, responder à indagação: **em que a Rede ColaborAção Tocantins contribuiu para a efetivação do direito à educação e à aprendizagem, por ocasião do enfrentamento dos impactos da pandemia ocasionada pelo Covid-19?**

Nesse diapasão, o objetivo da pesquisa é deslindar as contribuições da Rede ColaborAção Tocantins às redes e sistemas municipais de educação/ensino, no enfrentamento da crise educacional decorrente da pandemia de Covid-19 e suas reverberações para a garantia do direito à educação e aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo do pesquisador persiste em prostrar-se para além da aparência fenomênica, imediata e empírica dos efeitos da pandemia no panorama educacional, iniciando-se no conhecimento dessa realidade e vislumbrando apreender a essência, a estrutura e a dinâmica do objeto elencado.

Portanto, para que a pesquisa cumprisse com o objetivo geral, foram delimitados os objetos, categorizados e, posteriormente, definidos os objetivos específicos a serem perseguidos pela investigação. Atrelados aos referenciais teóricos, os quais buscam orientar o processo de pesquisa, impõe-se a necessidade de: **(i) conhecer o marco teórico e normativo do direito à educação e do direito à aprendizagem; (ii) descrever o contexto sócio-histórico de instituição e atuação da Rede ColaborAção Tocantins; e (iii) explicitar as contribuições da RCT às redes e sistemas municipais de educação/ensino no Estado do Tocantins e suas reverberações para a garantia do direito à educação e à aprendizagem.**

Os procedimentos metodológicos adotados durante a pesquisa foram estudos e leituras sobre o direito à educação e à aprendizagem, políticas educacionais, aspectos políticos, econômicos e sociais que impactaram a sociedade e, conseqüentemente, a realidade escolar no período de crise. A pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, requereu a análise da legislação, das normas educacionais, bem como da produção pedagógica, científica e dos diagnósticos produzidos pela Rede ColaborAção Tocantins, no período entre 2020 e 2023.

Essas projeções e categorizações configuraram-se na sequência das seções deste trabalho. A primeira seção dedica-se a compreender o marco teórico e normativo do direito à educação e, conseqüentemente, do direito à aprendizagem, bem como, estabelecer a concepção teórica da pedagogia histórico-crítica para a compreensão crítica do uso dos termos - direito à educação e direito à aprendizagem. Buscou-se, na conceituação desses termos, elementos para esclarecer a perspectiva epistemológica necessária para compreensão. A seção também explicita os fundamentos teóricos e metodológicos da concepção histórico-crítica de educação, referência teórica da RCT, com o fito de analisar a atuação dessa Rede na perspectiva do direito à educação e à aprendizagem.

A segunda seção objetiva descrever o contexto sócio-histórico de instituição e atuação da Rede Colaboração Tocantins, em particular, os relacionados à gestão e prática pedagógica das escolas municipais do Tocantins. Para tanto, é realizada uma descrição do contexto que reveste a investigação no sentido de abstrair as contradições e mediações inerentes ao processo de construção dos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais que compõem, no cenário estabelecido, a conjuntura de realidade do objeto. Assim sendo, apresentou-se a reconstrução do contexto da crise educacional ocasionada pela pandemia de Covid-19, tendo em vista o referencial histórico-crítico sobre a atuação da Rede Colaboração Tocantins junto às escolas municipais a partir da inércia do Estado. Também nessa seção discute-se o papel do Estado, com linhas gerais do pensamento gramsciano, e as medidas ultraliberais adotadas contra o direito à educação, para enfraquecer as instituições, frear a democratização da sociedade brasileira e desconstruir o que se avançou em direção ao Estado de bem-estar social projetado pela Constituição Federal de 1988 (CARA, 2019).

Com vistas a explicitar as contribuições da RCT às redes e sistemas municipais de educação/ensino no Estado do Tocantins e suas reverberações para a garantia do direito à educação e à aprendizagem, a terceira seção se incumbem de apresentar a organização do trabalho, os mecanismos, instrumentos, espaços definidos pela RCT para atuar em meio às limitações impostas pela pandemia. São apresentados o resultado da pesquisa documental realizada no acervo institucional e aportes bibliográficos da produção científica relacionada à Rede.

Os dados são apresentados por meio do movimento dialético focado no deslindamento das contribuições do programa RCT para as escolas municipais face à garantia do direito à educação e aprendizagem no lapso temporal do contexto pandêmico, de modo a apresentar os resultados da pesquisa, com vistas a subsidiar as considerações finais deste estudo, que apresenta somente algumas das inúmeras possibilidades de compreensão do assunto, e suscita ainda muitas indagações para o empreendimento de novas pesquisas.

### 1.3 Caracterização do objeto: Rede Colaboração Tocantins

A RCT é um modelo de colaboração público-público (SANTOS, 2019), articulada e composta em 2020, por instituições públicas e de interesse público presentes no Estado do Tocantins, a saber: Ministério Público do Estado do Tocantins (MPETO); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO); Ministério da Educação (MEC); com o apoio de instituições de interesse público, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/TO) e Associação Tocantinense dos Municípios (ATM/TO); Dirigentes Municipais de Educação; pesquisadores em educação, políticas públicas e especialistas em educação municipal no Estado, organizados em núcleo e grupos de pesquisas como Núcleo de Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED/UFT), Grupo de Estudo e Pesquisas em Saberes e Fazeres em Contextos Socioculturais e Educacionais (GEPEFAZE/UFT) e Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal/Observatório de Sistemas e Planos de (GepeEM/ObSPE/UFT); ou seja, a RCT foi formada por instituições públicas e de interesse público, movida por agentes públicos manifestadamente comprometidos com a educação municipal.

Conforme mencionado no segundo Caderno Educação Municipal – “Gestão da educação na conjuntura da pandemia – Com a palavra, cursistas e formadores” (LAGARES *et al.*, 2020, p. 5), a “RCT tem por objetivo apoiar as redes e os sistemas municipais de ensino/educação do Estado do Tocantins no enfrentamento da crise educacional derivada da pandemia da covid-19”. O Caderno citado ressalta que tal apoio dar-se-ia em relação à sistematização da oferta educacional durante o período

da pandemia e no processo de retomada das atividades educacionais e, para tanto, a RCT atuaria no campo da formação continuada, acompanhamento e avaliação dos processos de gestão, ensino e aprendizagem.

A equipe da RCT é composta por pesquisadores e especialistas renomados no Estado do Tocantins, organizada em grupos de pesquisas da Universidade Federal do Tocantins, atuando em instituições educacionais públicas no Estado, em âmbito municipal, estadual e federal, outros atuando como dirigentes municipais de educação com representatividade das regiões e especificidades educacionais do Estado, dirigentes municipais, especialistas e instituições com responsabilidades pelo cumprimento e fiscalização do direito à educação.

Tomando como referência legal a defesa da garantia do direito à educação, essa articulação fundamentou-se nos Artigos 6 e 205 da Constituição Federal de 1988; nos Artigos 23, 211 e 214, concernentes à cooperação federativa, em especial o parágrafo 4º do Art. 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009), o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), no Art. 7, parágrafo 7º e a meta 23, estratégia 23.42 do Plano Estadual do Tocantins – PEE/TO (TOCANTINS, 2015), que preveem o regime de colaboração entre os entes federados, sujeitos e instâncias públicas, bem como nos Art. 206 da Carta Magna, 3, 14 e 15 da LDB (BRASIL, 1996), na meta 19 do PNE 2014-2024 e na meta 22 do PEE/TO, que defendem a gestão democrática e a garantia dos princípios legais do ensino público (SANTOS, 2019).

A RCT definiu a Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica-metodológica para fundamentação do seu trabalho formativo.

A opção teórico-metodológica feita pela rede Colaboração Tocantins - RCT pela Pedagogia Histórico Crítica, para fundamentar o Projeto de “Formação Pedagógica de Professores e Coordenadores Pedagógicos”, serviu como mote de discussão deste artigo. A preocupação da RCT para que o processo de reorganização curricular, no âmbito das redes e sistemas de ensino, ocorresse de tal modo que se garantisse a apropriação mínima dos conteúdos de ensino foi indício da relevância político-pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica para o programa de formação continuada da RCT. (...)

A discussão que realizamos sobre os fundamentos sócio-históricos da Pedagogia Histórica-Crítica tomou como referência a concepção de Trabalho e Educação em Marx, a partir da interpretação de Dermeval Saviani. O trabalho, conceito ontológico e histórico, define a essência e existência humanas, logo se revela como atividade de autoprodução do Homem. Como fenômeno exclusivo da espécie humana, não constitui apenas numa atividade

de transformação da natureza, para garantir a subsistência do Homem. Esse se realiza como atividade prática livre e consciente do Homem. Ou seja, ele é uma atividade orientada a um fim cujo fito é satisfazer necessidades humanas. Nessa instância a educação aparece como atividade de medição no/do processo de trabalho (FREIRE; REIS, 2022, p. 32).

Apesar de não se identificar, mediante a pesquisa documental e bibliográfica, a definição da personalidade jurídica da Rede Colaboração Tocantins, é perceptível a organização institucional construída pelos pares. A organização formal é um modelo de colaboração que se aproxima da definição expressa na Resolução CNE/CEB n. 1, de 23 de janeiro de 2012, que dispõe sobre regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, tanto pelo conceito exposto no Art. 2º da mesma resolução: “O ADE é uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico” quanto pela possibilidade de composição definida no parágrafo 1º do mesmo Artigo: “Essa forma de colaboração poderá ser aberta à participação de instituições privadas e não-governamentais, mediante convênios ou termos de cooperação, sem que isso represente a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações” (BRASIL, 2012).

Ao tempo em que os dispositivos legais apontados amparam a participação de instituições privadas e não-governamentais, do modelo de colaboração ADE; no caso da RCT, a UNDIME e a ATM, por serem associações civis, pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, no entanto, veda repasse financeiro, o que não ocorreu, visto que a RCT recebeu financiamento do Ministério da Educação em 2021 e 2022, por meio de repasse à Universidade Federal do Tocantins.

Nesse sentido, consoante ao Art. 3º da Resolução CNE/CEB n. 1/2012, “o regime de colaboração horizontal, de forma articulada com o tradicional regime de colaboração vertical, visa a, entre outros aspectos, incentivar mecanismos de atuação na busca por recursos para prestação associada de serviços conforme inciso IV do Art. 3º da Resolução CNE/CEB n. 1/2012. Nesse caso, considerando que a Rede Colaboração Tocantins contou com a adesão formal dos municípios do território tocantinense e apoiou os dirigentes municipais, e que mutuamente se apoiaram, na gestão da educação por meio da articulação interinstitucional com o objetivo de

disponibilizar uma assistência de qualidade para todas as redes e sistemas indistintamente, de forma a prezar pela garantia do direito à educação e pela aprendizagem, tem-se que a RCT constituiu-se com base normativa na legislação nacional e nas normas regulamentadoras a ela relacionadas.

Caso a iniciativa de composição dessa rede fosse centralizada no poder decisório do Estado, quer seja de criação, de delegação de responsabilidade, de contratação e incorporação da iniciativa privada para composição de uma rede para o fornecimento de serviços públicos, formando uma nítida parceria público-privada com investimento de recurso público, ter-se-ia um modelo de Governança, conforme definem Shiroma e Evangelista (2014)<sup>5</sup>, no entanto, tal definição soaria contraditória à própria constituição histórica da Rede, que desde o seu início teve foco na colaboração público-público. Conforme Lagares *et al.* (2021, p. 13):

(...) em abril, a Undime-Tocantins articulou instituições colaboradoras públicas do Estado e pesquisadores especialistas em educação municipal da Universidade Federal do Tocantins (UFT), para realizarem um trabalho de apoio aos Municípios no que concerne ao planejamento, acompanhamento e avaliação das ações educacionais nesse contexto pandêmico.

Nessa conjuntura, surgiu a RCT, resultado de uma construção coletiva, composta por uma diversidade de sujeitos, coletivos e instituições que atuam na educação com experiência e aprofundamento teórico em educação municipal.

A Rede é composta por Dirigentes Municipais de Educação (DME); membros do Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância e Juventude do Ministério Público do Tocantins (Caopije/MPETO); pesquisadores da UFT do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal e Observatório de Sistemas e Planos de Educação (GepeEM/ObSPE/UFT); e professores da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino do Tocantins.

Em outras palavras, é resultado do regime de colaboração público-público (SANTOS, 2019), assentado no art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e previsto no Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE-TO) (TOCANTINS, 2015), especificamente, na meta 23, estratégia 23.42. Portanto, é uma rede de colaboração técnica especializada, instituída pelo movimento de sujeitos e instituições colaboradoras públicas, comprometidos socialmente com o objetivo de apoiar as redes e os sistemas municipais de ensino/educação do Estado do Tocantins no enfrentamento da crise educacional derivada da pandemia da covid-19, notadamente, na sistematização da oferta educacional no período pandêmico e no processo de retomada das atividades, por meio de formação, acompanhamento e

---

<sup>5</sup> “[...] o conceito de Governança, entende-se que se relaciona com a implementação socialmente aceitável de políticas públicas, um termo mais inclusivo que governo, por abranger a relação sociedade, Estado, mercado, direito, instituições, políticas e ações governamentais. Governança implica o estabelecimento de um sistema de regras, normas e condutas que reflitam os valores e visões de mundo daqueles indivíduos sujeitos a esse marco normativo” (JACOBI *et al.*, 2012 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p.).

avaliação dos processos de gestão, ensino e aprendizagem.

Desta feita, a personalidade jurídica indefinida não impediu que a RCT contasse com a adesão de 135 municípios no primeiro momento, em 2020, quase a totalidade dos municípios do Tocantins, que são 139. Foram redes de ensino e sistemas municipais instituídos em busca de orientações para tomadas de decisão que evidenciou a necessidade de formação dos profissionais associada ao planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações para a sistematização do processo de gestão e prática pedagógica desenvolvidas naquele contexto.

Inicialmente, em 2020, a Rede ocupou-se de questões fundamentais para o restabelecimento da oferta educacional. Iniciou com a realização de um diagnóstico das redes e dos sistemas municipais de educação, formação da equipe gestora voltada para o enfrentamento da crise educacional e oportunizando apoio e suporte técnico aos sistemas e redes municipais de educação/ensino para o enfrentamento da crise educacional, conforme descrito por Lagares *et al.* (2020, s. p.).

Na ausência de um plano nacional de enfrentamento a crise educacional derivada da pandemia ocasionada pela covid-19, e com as atividades educacionais suspensas desde meados de março de 2020, representantes de algumas instituições e alguns profissionais envolvidos com a educação municipal no estado do Tocantins, em regime de colaboração, articularam a criação de uma Rede de Colaboração Técnica Especializada, com o objetivo de “apoiar as redes e os sistemas municipais de educação/ensino do Estado do Tocantins no enfrentamento da crise educacional derivada da pandemia da covid-19, notadamente, na sistematização da oferta educacional no período da pandemia e no processo de retomada das atividades educacionais, por meio de formação, acompanhamento e avaliação dos processos de gestão, ensino e aprendizagem”. Especificamente definiu-se como objetivos:

- realizar diagnóstico das redes e dos sistemas municipais de ensino/educação;
- proporcionar formação para dirigentes municipais de educação, técnicos, equipes gestoras escolares e professores voltada para o enfrentamento da crise educacional;
- refletir sobre as orientações curriculares para aprendizagem de qualidade a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT);
- disponibilizar rede de apoio e suporte técnico aos sistemas e redes municipais de educação/ensino para o enfrentamento da crise educacional, tendo como referência a legislação relacionada à covid-19;
- Acompanhar e avaliar as ações propostas pelas redes e sistemas municipais de educação/ensino, com base na legislação relacionada

- à covid-19;
- Realizar Seminário da Superação da Crise com a participação de palestrantes estaduais e nacionais, vinculados ao campo democrático popular/crítico, a apresentação de trabalhos e a avaliação das ações realizadas pelas redes e sistemas municipais de educação/ensino.

A RCT reuniu os documentos normativos emitidos pelos poderes públicos e elaborou um conjunto de materiais de apoio, com o objetivo de orientar as equipes municipais quanto aos procedimentos que deveriam ser adotados no âmbito do município para a finalização do ano letivo de 2020, sem mais prejuízos ao percurso escolar dos estudantes (LAGARES *et al.*, 2021, p. 57). Dentre essas orientações, publicou o Caderno intitulado Gestão da Educação, que

permitiu a validação das ações administrativas e pedagógico-curriculares e a finalização do ano letivo de 2020, já que apresentou as principais dúvidas expressas pelos cursistas da RCT-TO, tanto nos encontros formativos síncronos, como nas avaliações e procurou respondê-las à luz dos documentos normativos e das concepções de gestão e pedagógicas que embasaram o trabalho da Rede (LAGARES *et al.*, 2021, p. 57).

Uma das normas expedidas em dezembro de 2020, a RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2, institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece medidas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade derivado pela pandemia do novo Coronavírus.

Nesse sentido, a Rede Colaboração Tocantins, ao tempo em que se dedicava à orientação para regulamentação da oferta educacional pelas redes e sistemas de ensino, passou a delinear uma proposta pedagógica que contemplasse a atuação dos professores, para o planejamento, acompanhamento e avaliação no contexto da pandemia, bem como para a sistematização do processo de gestão pedagógica voltada para o saneamento das lacunas de aprendizagem, especialmente da alfabetização, e é essa a vertente do trabalho realizado pela RCT, na qual aprofundou-se a discussão.

As discussões e diagnósticos promovidos pela RCT (2020 a 2023) apontaram para a necessidade dos sistemas municipais de ensino/educação otimizarem a prática pedagógica para a oferta educacional em distintos cenários, consideradas a diversidade das redes de ensino e, em especial, de articularem a gestão do processo

de alfabetização para garantia da aprendizagem, consideradas as fragilidades acentuadas pela crise educacional, em especial quanto à institucionalização dos sistemas de ensino e aprendizagem.

A realidade atual da alfabetização, e da própria garantia dos direitos à educação e à aprendizagem das crianças e adolescentes no Brasil, exige do Estado e da sociedade civil compromissos efetivos para a superação da calamidade educacional, por meio de políticas públicas, de programas e ações cooperativas entre os entes federados e ações colaborativas entre instituições sociais.

Nesse propósito, em síntese, a RCT inaugurou uma nova forma de cooperação interinstitucional pública, com organização pautada nos princípios democráticos, inicialmente com foco no enfrentamento da crise educacional estabelecida no estado do Tocantins e durante os anos seguintes, assumiu uma frente sistematizada de formação continuada, acompanhamento, monitoramento, planejamento e avaliação específicos para a educação municipal. Uma ação conjunta, intencional e sistematizada que agregou instituições públicas e de interesse público, profissionais da Educação Básica e pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins em prol de um mesmo objetivo, ocupar uma lacuna deixada pelo Estado.

Doravante, este texto, conforme o método adotado, tratará da atuação da RCT e as contribuições para efetivação do direito à educação e à aprendizagem nas redes e sistemas municipais do Tocantins.

#### 1.4 Materialismo histórico-dialético: o método na condução da pesquisa

Antes de discorrer sobre o método e sua aproximação deste estudo, importa destacar que a definição pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), antes de uma escolha teórica, precisamente, tratou-se de uma decisão política. A escolha de um método de pesquisa subsidiado pelos contributos da teoria social de Karl Marx e Engels é resultado de um posicionamento político deliberado, advindo da necessidade humana de tomar partido em prol da ciência, da democracia, do conhecimento, da pesquisa, da universidade e, sobretudo, da educação.

O método alia-se ao objeto deste estudo, ao tempo em que ambos emergem de um movimento social de resistência, pois a exemplo do interesse de Marx em

entender a economia e a história que elevou o capital à centralidade das explorações do proletariado, com o objetivo de fundamentar uma revolução social, o presente estudo se propõe a discutir o direito, a ideologia que precariza a educação, com a finalidade de renegar as classes pobres e subalternas, para fundamentar uma proposta de revolução cultural e educacional, promovida pelos autores de outrora, os intelectuais da educação.

Portanto, a definição do método deste estudo não se resume à organização formal da pesquisa científica em si, definida por Gil (2010, p. 17), como um “procedimento racional e sistemático cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, mas consiste, principalmente, no estabelecimento de uma linha de pensamento que precede o ato de pesquisar e corrobora com a formação humana do pesquisador, incorporada a um conjunto de conhecimentos determinantes para a interpretação da realidade a partir da visão de mundo que o define.

Dessa forma, o materialismo filosófico, partindo da realidade concreta, seja ela relativa a qualquer área e objeto, aparenta distintas formas de “pensar e ser”: a primeira, concentra-se no campo espiritual, relacionado à consciência de mundo, a um “conjunto de suas sensações, vivências, estados de ânimo e ações”; e a segunda encontra-se no campo material, relacionado a realidade objetiva, na qual a matéria é a essência do mundo “de acordo com as leis do movimento, se transforma” e que a “realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis” (TRIVIÑOS, 1987, p. 18, 20-21).

(...) se observamos o mundo, podemos descobrir que ele está constituído por fenômenos e objetos. E que estes são de natureza material ou espiritual. Uma afirmação desta índole é essencial e deve ser compreendida em toda sua extensão e complexidade, porque dela partirão todas nossas noções da realidade. Entenderemos por fenômenos e objetos materiais *toda realidade objetiva que fica fora de nossa consciência* (o rio, o morro, a terra, a cadeira, o lápis, água, a chuva, o vulcão etc. Entretanto, denominaremos *fenômenos ideais ou espirituais* a todos aqueles que se produzem em nossa consciência (pensamentos, ideias, sentimentos, juízos etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 17, grifos do autor).

Para elucidação, Triviños (1987, p. 18) dimensiona a Filosofia como um “problema essencial” para a pesquisa, ao ponto que cabe ao pesquisador “esclarecer a relação entre a consciência e a realidade objetiva”. Com referência em Engels, o autor aponta dois aspectos importantes acerca da “questão suprema” da Filosofia, o da “prioridade” e o da “cognoscibilidade do mundo”:

(...) o da *prioridade*, isto é, qual é o princípio primeiro, a matéria ou o espírito? (...) diante do problema fundamental da Filosofia, o da *ligação entre o material e o espiritual*, não cabem senão duas respostas. Uma está representada pelo *Idealismo Filosófico* que considera primário o espírito, a idéia, o pensamento, a consciência. A outra, pelo *Materialismo Filosófico*, que diz o contrário, que é a matéria o primeiro, que ela existiu antes do pensamento. A idéia, a consciência, seria o aspecto secundário. Sendo assim, os idealistas acham que foi a consciência, a idéia, que criou a realidade objetiva, os materialistas consideram o espiritual como derivado do material (TRIVIÑOS, 1987, p. 18, grifos do autor).

(...) o da *cognoscibilidade do mundo* (...) representa o problema gnosiológico, além da questão da Possibilidade do Conhecimento, tem um *tópico* essencial, que é o do *Critério da Verdade*. Em termos simples, este pode colocar-se como uma interrogativa básica. Quando podemos dizer que o que consideramos conhecimento é verdadeiro? Outras formas de expressar esta idéia essencial nos permite apreciar com maior clareza as complexidades que envolvem o estudo do tópico. Que é a verdade? Existe uma verdade absoluta? Existe uma verdade relativa? Pode-se falar de conhecimento objetivo? De conhecimento subjetivo? De uma verdade abstrata? De uma verdade concreta? (TRIVIÑOS, 1987, p. 26, grifos do autor).

A definição de um método e a “disciplina intelectual” filosófica permite ao pesquisador perpassar a compreensão empírica e espiritual, com “respeito ao mundo e ao homem” (TRIVIÑOS, 1987, p. 23) e alcançar respostas para os problemas estabelecidos, delineadas pela concepção teórica fundante dos sujeitos da pesquisa. De outra forma, a indisciplina, “manifesta por um obscuro ecleticismo” de métodos, “impede de distinguir a verdadeira natureza dos problemas”. Portanto, é o trabalho disciplinado de definição do método que permite ao pesquisador “estar consciente” das “classes dos problemas” enfrentados, se são “essenciais ou secundários” (TRIVIÑOS, 1987, p. 6).

A disciplina do método permite que a pesquisa se sustente em pressupostos e formas de reduzir-se às implicações subjetivas decorrentes do “individualismo exagerado” que corrompem a produção do conhecimento científico. Nesse sentido, a observância dos aspectos da “cognoscibilidade do mundo” relaciona-se diretamente com o *Critério da Verdade* definido pelo método. Acerca das especificidades dos critérios, Triviños (1987, p. 26) elucida:

O Critério da Verdade mais importante através da história tem sido o da autoridade. Desenvolveu-se nos povos primitivos, nos quais a opinião do chefe era, geralmente, lei (...) se impôs desenfreadamente durante quinze séculos, impediu o progresso do pensamento humano.

Outro Critério da Verdade é o da evidência que se impõe pela simples força de sua qualidade persuasiva. “O todo é maior que sua parte” é tipo de verdade evidente que não admite discussão (...) provém do campo do

positivismo lógico, aceitam como verdadeiro aquilo que mostra concordância ou coerência do pensamento consigo mesmo e que se pode perceber na ausência de contradição entre os juízos.

O Critério da Utilidade da verdade desenvolveu-se extraordinariamente (...) através da corrente filosófica denominada pragmatismo (...) dentro da linha instrumentalista, que o verdadeiro é o "útil", o que é satisfatório para nós, o que nos conduz ao êxito, ao sucesso. (...) Desta maneira, tudo, as teorias, as idéias, as hipóteses são instrumentos que nos impelem à ação. E esta é verdadeira quando é útil e pode ser verificada. Seguramente este Critério da Verdade foi distorcido pela realidade (...) num afã de lucro grosseiro, valores mais elevados do ser humano foram vistos desde a possibilidade de obter sucesso, de alcançar com eles utilidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 26-27).

É a sustentação da *Prática Social* como Critério da Verdade que caracteriza o materialismo como dialético, a afirmação “que a prática é o critério decisivo para reconhecer o conhecimento como verdadeiro”. Essa definição implica no reconhecimento da Prática Social como “base de todo o conhecimento e no propósito final do mesmo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 27). Assim,

(...) três categorias, a *matéria*, a *consciência* e *'a prática social'* são as categorias fundamentais do materialismo dialético. Isso quer dizer que todas as outras categorias, o singular, o particular, o geral, a qualidade e a quantidade, a essência e o fenômeno, a contradição etc. terão como referência substancial as três categorias mencionadas quando se inicia qualquer classe de análise delas. Esta ligação da matéria e da consciência talvez. (TRIVIÑOS, 1987, p. 23).

Lakatos e Marconi (2007) e Gil (2008) identificam princípios que são pertinentes à dialética: 1. da unidade e da luta contrárias (unidade dos opostos) – os fenômenos apresentam aspectos contraditórios, indissociáveis. Assim, os opostos vão apresentar-se em uma luta constante e com isso desenvolve-se a sociedade; 2. da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas – afirma-se que tanto a qualidade quanto a quantidade são características particulares dos objetos e dos fenômenos e estão relacionados, fazendo com que as mudanças quantitativas mudem também as qualitativas; 3. da negação da negação – o desenvolvimento ocorre em um ciclo, em que, em determinado momento, é negado devido às mudanças que, pela segunda vez, é negado levando à transformação, ao desenvolvimento (mudança dialética).

De acordo com Lakatos e Marconi (2007), o método histórico consiste na investigação de acontecimentos ou de instituições do passado para compreender suas bases, funções e natureza. Nisso, os autores já citados afirmam que as

instituições se modificam de acordo com as mudanças culturais da sociedade, ou seja, pelo contexto cultural de cada época. Este tipo de compreensão e estudo permeia os estudos qualitativos. Por fim, este estudo baseia-se no materialismo dialético, com ênfase nas elucidações de Marx e Engels, durante os séculos XVII e XVIII, quando afirmam que a produção e a troca de produtos constituem a base de toda a sociedade, em qualquer época, por meio de fatos materiais, econômicos e técnicos.

Assim, retomada a discussão inicial da escolha do método para a investigação do problema persistido pela pesquisa realizada, é o método materialista histórico-dialético que oferece elementos para a análise de políticas públicas em uma perspectiva crítica, capaz de promover uma abstração acerca das implicações advindas do objeto pesquisado. Nesse sentido, a pesquisa concorda com Netto (2011, p. 22), ao colocar que o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto e o materialismo histórico-dialético.

Tem-se, portanto, que uma grande contribuição do método para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria síntese (empírica) para chegar à categoria síntese (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, instrumentalizando-nos, com o conhecimento já produzido e pensado em três dimensões, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria, conhecimento) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximos estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão. Se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através dos tempos, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência.

A epistemologia é, por definição, a teoria do conhecimento de nossas áreas e

campos de estudo. Como uma das principais áreas da filosofia, a epistemologia dedica-se ao estudo da origem do conhecimento, mas compreende, também, e principalmente, as possibilidades do conhecimento, ou seja, as possibilidades de alcançarmos o conhecimento mais completo possível em nossas atividades de estudo e pesquisa. A epistemologia é, portanto, a própria filosofia da ciência. Se o conhecimento nos “informa” sobre o mundo natural e social - o que chamamos de “realidade” - portanto, é esse conhecimento que nos orienta na interpretação dessa realidade. Ou seja, se buscamos em nossas áreas e campos de estudo produzir conhecimentos que nos garantam, nesta interpretação do mundo natural e social, de forma mais aprofundada do que a experiência empírica imediata, precisamos de métodos – teorias – que nos orientem na interpretação do mundo. E é neste sentido que, neste texto, se apresenta um determinado método - teoria.

Conforme Martins e Lavoura (2018, p. 226):

A apreensão teórica pelo investigador do movimento real, prático e efetivo do objeto ou fenômeno investigado, por sua vez, não pode ser realizada de forma imediata. O processo de conhecimento para o materialismo histórico dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. Além disso, há que se considerar a efetiva distinção entre a aparência e a essência dos processos do real, como assinalou Marx (2008), ao afirmar que se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua. Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível - para esse método de pesquisa - por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador.

Destarte, se é o método que define o caminho para instrumentalizar a construção do conhecimento, na presente pesquisa a realidade educacional no contexto da pandemia e a efetivação do direito à educação e à aprendizagem pelos alunos, o materialismo histórico-dialético propicia o movimento do pensamento por meio da materialidade histórica; permite refletir sobre a realidade a partir do empírico, da realidade posta, do aparente, do objeto como constituído às vistas e por meio das abstrações, construção do pensamento, das reflexões, da assimilação teórica para constituição do pensamento elaborado acerca do objeto concreto investigado.

Se a dialética marxista propõe a superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto, a construção do pensamento ocorre a partir da percepção do

empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991).

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p. 11).

Em termos de procedimentos metodológicos para o recorte temporal de desenvolvimento da pesquisa, será utilizada a pesquisa bibliográfica e também a pesquisa documental.

Tanto a pesquisa bibliográfica, como a pesquisa documental, envolvem o marco regulatório do direito à educação e sua implicação direta nos resultados de aprendizagem, a fim de delinear um construto dessa relação clara, mas perdida em meio à atuação do Estado para garantia do direito à educação e à aprendizagem. Serão utilizados, nesta investigação, os resultados das pesquisas realizadas pela UNDIME (2020; 2021) e o documento Diagnóstico da Oferta Educacional no Período da Pandemia, realizado pela RCT (2020; 2021; 2022). De tal forma, a instrumentalização da pesquisa, ocorre sob os aspectos definidos por Pires (1997, p. 87):

Isto posto, compreender o método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresentam à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a

lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade.

Definido o método, importa delimitar a perspectiva teórica. Considerados os aspectos de coerência textual e, sobretudo, contextual, a definição pela perspectiva teórica da Pedagogia Histórica-Crítica (PHC), como assento para a discussão, vez que ela corresponde ao ideário pedagógico contra hegemônico no campo da educação, elaborado por Demerval Saviani, fundamentado no materialismo histórico e dialético para elaborar uma crítica à educação burguesa, expressões da Pedagogia Tradicional, Tecnicista e Pedagogia Nova, uma pedagogia que apresenta uma saída teórica para superação dos limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. Uma teoria que “se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica, sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2013, p. 3).

A abordagem da concepção histórico-crítica de Educação e de Aprendizagem terá aporte nos trabalhos de Dermeval Saviani (1996; 2008; 2009; 2011), Duarte (2021), Galvão (2022), Galvão, Lavoura e Martins (2019), autores de base progressista, pois são eles que subsidiam a discussão acerca da efetivação do direito à educação e efetivação da aprendizagem no contexto da pandemia e fornecem o aporte teórico sobre qualidade da educação, políticas educacionais e o papel social do Estado na condução da crise educacional derivada da pandemia de Covid-19.

A doutrina relativa ao direito educacional, além de escassa, ainda é pontual e difusa, basta relacionar que a instituição no sistema jurídico de uma taxonomia jurídica, própria para a seara do direito à educação, ocorreu somente em 2021, ou seja, a definição de um mecanismo de categorização dos assuntos pertinentes à educação com o objetivo de auxiliar na organização dos processos judiciais é bastante recente. Martinez *et al.* (2004, p. 106) definem a taxonomia, em um sentido amplo, como uma estrutura (ordem) e dos rótulos (nomes) que ajuda a localizar informações relevantes e permite em sentido mais específico, o ordenamento e rotulação de metadados para organização de informações.

Dessa forma, o esforço da pesquisa inicialmente foi o de selecionar autores da base do direito educacional, doutrina pura e, posteriormente, identificar doutrinadores jurídicos do campo crítico. Assim, com a finalidade de estabelecer uma relação entre

a realidade e o pensamento concreto, a pesquisa terá o aporte em autores do campo do direito constitucional, fundamental e educacional como Cury (1997; 1998; 2008; 2014; 2020), Bobbio (2004), Boaventura (1993; 1995) e Mascaro (2013; 2016; 2020a; 2020b).

Considerando a vasta capilaridade do direito e da realidade educacional, a pesquisa faz um recorte temporal no período da pandemia, com foco na necessidade de uma fundamentação histórica e das relações imbuídas nas políticas educacionais. Para além, ainda especifica o direito à educação e à aprendizagem como objetos principais desse campo.

Para a contextualização histórica e descrição do objeto, o aporte foi o material de orientação e fundamentação produzido pela Rede Colaboração Tocantins, a produção científica em relação à atuação da RCT e demais materiais de contribuição na esfera pedagógica escolar nas redes e sistemas municipais do Tocantins.

## **2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO PARA FORMAÇÃO HUMANA**

A fundamentação teórica de um trabalho é basilar para a condução do propósito e intencionalidade do autor e, sobretudo, para orientação do receptor. Especificar as bases em que se assenta esta pesquisa permite uma contextualização histórica, política e social no espaço e no tempo. Assim, é preciso elucidar que, desde a escolha da metodologia da pesquisa, a definição do objeto e da temática a ser explorada, optou-se pelo posicionamento crítico.

Dessa forma, esta pesquisa se aporta na Pedagogia Histórico-Crítica, pois, nela, a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da Pedagogia Histórico-Crítica que se trata (SAVIANI, 2013, p. 72). Com esse posicionamento político em favor de uma educação emancipadora, trata-se dos fundamentos teóricos da educação, do direito à educação e à aprendizagem, envoltos nas relações de poder e interesse estabelecidas no contexto da pandemia de Covid-19. Mais atual que nunca, Saviani (2011) conclama que é preciso:

[...] continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais ganha foros de nítida mistificação ideológica. Ao contrário disso, faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida ela própria, como uma modalidade específica da prática social. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva da pedagogia histórico-crítica. Mais do que isso, o momento atual é oportuno para se retomarem os esforços de desenvolvimento e aprofundamento dessa teoria pedagógica. Reitero, assim, aos professores o apelo para que busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria, ao mesmo tempo que renovo o meu empenho em prosseguir em minhas pesquisas, visando a trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consistência da proposta educativa traduzida na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p.p. XVI e XVII).

Assim, a discussão tem início a partir da afirmação de Saviani (2011), de que o problema da educação consiste em esclarecer o que se entende por essência ou natureza humana. Trata-se de uma questão histórica e ontológica da constituição da espécie humana, ou seja, de saber como se constitui o indivíduo enquanto gênero humano e ser social. Nesse sentido, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana (SAVIANI, 2011, p. 20).

Partindo dessa premissa, a Pedagogia Histórica-Crítica ou PHC discute a relação dialética entre natureza humana e natureza da educação. Elaborada por Dermeval Saviani, corresponde ao ideário pedagógico contra-hegemônico no campo da educação, fundamentado no materialismo histórico e dialético para elaborar uma crítica à educação burguesa, cujas expressões são a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia Nova. Ele empreende uma reflexão de caráter filosófico e histórico do fenômeno educativo articulado à produção da existência humana de que resulta a elaboração crítica da educação como teoria e prática pedagógica consubstanciada no que reconhecemos como Pedagogia Histórico-Crítica, uma concepção pedagógica que tem como pressuposto o materialismo histórico, ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011, p. 76). Entretanto, compreende-se que essa concepção de educação se apresenta como um projeto em aberto e em permanente construção teórico-conceitual.

Esta seção explicita os fundamentos teóricos e metodológicos da concepção Histórico-Crítica de Educação, referência da Rede ColaborAção Tocantins, com o fito de analisar a atuação dessa Rede na perspectiva do direito à educação e à

aprendizagem.

## 2.1 Fundamentos da concepção Histórico-Crítica de Educação

O conceito de educação é determinado a partir do entendimento do conceito de natureza humana. Saviani apreende da concepção de Homem em Marx o sentido da natureza humana. Segundo a abordagem do materialismo histórico e dialético “a existência humana não é garantida pela natureza, mas deve ser produzida pelos próprios homens”, ou seja, “o Homem não nasce homem. Ele se forma Homem”. Precisa produzir-se como Homem, “ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2007, p. 154).

A condição inicial do Homem, ao nascer, é a de um *ser sem essência e efetividade humanas*. Logo, precisa produzir sua existência. Ele surge no mundo como um ente ou parte da natureza, um ser concreto, objetivo que necessita sair de si mesmo para constituir sua natureza humana. Enquanto ser objetivo, o homem é impelido a sair de si mesmo, a lançar-se para fora, em um movimento de exteriorização que confirma sua essência e existência como ser natural. Isto significa reconhecer que “sua existência é construída fora de si, como os demais seres vivos, por isto, ele é *imediatamente ser natural*” (Marx, 2004, p. 127, grifos do autor).

A respeito desse caráter objetivo e natural da essência humana, Marx (2004, p. 127) afirma que:

um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser *natural*, não toma parte na essência da natureza. um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu objeto... não é nenhum ser objetivo.

Ser objetivo é, portanto, a primeira determinação do ser humano como vivente e concreto. A objetivação é a condição precípua de sua essência como ser natural. Entretanto, para que efetive sua natureza, que está fora de si, precisa realizar suas necessidades, cujos objetos de satisfação encontram-se no mundo natural. Para produzir sua existência como um ser natural, o homem vai ao encontro da natureza<sup>6</sup>,

---

<sup>6</sup> Em Marx (2004), a natureza é vista como o corpo inorgânico, exterior ao corpo humano, que se apresenta como condição de sua existência física e espiritual. A natureza inorgânica, constituída pelas

para dela extrair os objetos de satisfação de suas carências e necessidades orgânicas como ser natural. Para tanto, lembra Saviani (2011), que “em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la”. Ou seja, ao contrário dos animais<sup>7</sup> que, em geral, se adaptam à natureza produzindo somente para a sua subsistência, ele a submete por meio da transformação de sua *atividade vital* em objeto de sua vontade. Essa atividade vital consciente é o *trabalho*, atividade prática livre e consciente orientada a um fim, que define o que é o gênero humano. Sob o trabalho, o Homem “não é apenas um ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo, por isso, *ser genérico* que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber” (MARX, 2004, p. 128, grifos do autor).

Portanto, o trabalho é uma atividade *livre e consciente*, uma ação intencional e adequada às finalidades. É causa da constituição da humanidade do Homem, de sua natureza humana. O trabalho faz dele um “ser genérico”, ou seja, um ser existente para si mesmo, condição de sua humanidade ou, como afirma Marx (2004),

O homem faz de sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade animal. Justamente, e só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque sua atividade é uma atividade livre. (MARX, 2004, p. 84-85).

O trabalho satisfaz necessidades humanas reais, objetivas e concretas de produção da existência humana. Todavia, o ato de produzir bens materiais para a satisfação de carências materiais, é realizado pela mediação das atividades da

---

plantas, pelos animais, minerais, pelo ar, pela luz etc. formam, teoricamente, uma parte da consciência humana e, praticamente, os elementos da vida e da atividade humana. Como parte da natureza, a universalidade do homem reside no fato de que este faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico, tanto como um meio de vida imediato quanto um objeto/matéria de sua atividade vital (MARX, 2004, p. 84).

<sup>7</sup> Marx (2004) reconhece que o animal também produz. Entretanto, o caráter de sua atividade, de sua vida produtiva, se mostra sempre limitado e parcial, ou seja, o animal “produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateralmente, [...] produz apenas sob o domínio da carência física imediata [...] o animal só produz a si mesmo [...]; o seu produto pertence imediatamente a seu corpo físico” (MARX, 2004, p. 85).

consciência<sup>8</sup> do Homem enquanto ser livre e consciente. Essas atividades da consciência prefiguram o resultado de uma atividade real, prática do mundo objetivo. A consciência opera transformações no mundo real como exigência deste, a partir da produção de fins<sup>9</sup> e conhecimentos<sup>10</sup> que se elaboram antes, durante e depois do processo de trabalho. Por isso, sem a intervenção da consciência, momento do trabalho objetivo, em que se antecipa mentalmente a finalidade da ação, não há trabalho humano. Ela surge e se desenvolve como resultado do trabalho enquanto atividade material transformadora da natureza. A prefiguração ideal do resultado de uma atividade prática, real é o que distingue a atividade do homem de qualquer outra atividade animal. É, neste momento, que, segundo Saviani (2011), se instaura o trabalho educativo como um processo de trabalho, isto é, como “uma exigência do e para o processo de trabalho” (MARX, 2004, p. 29).

É nesse sentido que Saviani (2011) afirma que a natureza da educação coincide com a constituição da natureza humana. Ao nascer, o indivíduo da espécie humana não tem essência e efetividade definidas *a priori*, como acontece com os outros seres da natureza, mas necessita produzir a própria vida, a sua existência objetiva e material. Em outras palavras, o gênero humano, para *ser*, precisa conservar-se na luta pela vida. E o faz pela mediação do trabalho, atividade vital que possibilita a construção de sua dupla condição: ser natural e social.

Entretanto, o trabalho não garante apenas a reprodução da vida do indivíduo enquanto ser empírico e singular, mas engendra a formação do Homem enquanto ser genérico, humano e social. Tal processo ocorre porque sua atividade é *livre e consciente*, uma ação subjetiva e adequada às finalidades. O trabalho produz o Homem como ser objetivo e como um *ser para si*, um ser livre, um ser de liberdade.

---

<sup>8</sup> Em Vasquez (2007), as atividades da consciência supõem o trabalho realizado pelas atividades teleológica e cognoscitiva. A primeira aponta os fins e a intencionalidade da ação. Já a segunda busca antecipar em ideias os objetivos da ação, por meio da representação mental dos objetivos reais. Saviani (1999) entende a atividade cognoscitiva como o trabalho efetivado no âmbito da produção de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).

<sup>9</sup> Trata-se da proposição de fins que constitui uma atividade teleológica, atividade da consciência que traz implícita uma exigência de realização, pois tende a fazer do fim uma exigência de realização (Vasquez, 2007, p. 223).

<sup>10</sup> Trata-se da atividade cognoscitiva, ou seja, da atividade da consciência que produz teorias, conceitos e hipóteses como exigência de efetivação de fins ou propósitos estabelecidos pela atividade teleológica e da prática social do trabalho (Vasquez, 2007, p. 223).

Aqui, se configura o momento em que a educação se realiza como trabalho não material, como dimensão subjetiva de valorização do trabalho. Ela atua como mediação entre o Homem e a Natureza na produção de artefatos que visam satisfazer necessidades humanas concretas. Como ação mediada de representação do mundo natural e social, ela se revela como um processo de trabalho objetivo e subjetivo.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a relação originária entre trabalho e educação é de identidade. Como dito anteriormente, o Homem precisa transformar a natureza para satisfazer suas carências materiais e objetivas. Para tanto, necessita objetivar-se e, nesse movimento de sair de si mesmo, o seu ser adquire dupla natureza: a primeira como ser natural, e a segunda como ser social. Todavia, a construção do indivíduo como ser social se faz pela mediação da cultura como corolário do processo de trabalho. O sentido de educação como trabalho *não-material* situa a cultura como a esfera do social, onde o trabalho educativo se configura como espaço de elaboração de fins e conhecimentos produzidos no seio da própria atividade de autoprodução do Homem. Essa identidade entre trabalho e educação, na forma de *trabalho e trabalho não material*, verificou-se historicamente em comunidades tribais, sob o modo de produção primitivo. Tudo aquilo que o indivíduo necessitava para se tornar humano estaria de algum modo inscrito na cultura como expressão do *modo de vida global e conjunto da produção humana*. A cultura fornecia, então, os elementos materiais e não-materiais do processo de trabalho necessários à produção da vida. Assim, a educação se erguia como uma das maneiras de se “tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Entretanto, as relações de produção da existência, que justificavam a identidade entre trabalho e educação, mudaram significativamente. O desenvolvimento da produção, a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra no seio de sociedades primitivas tornaram possível o surgimento de duas classes sociais antagônicas: a classe dos proprietários, que passou a se apropriar da riqueza da classe dos não proprietários, que contraiu para si a obrigação de sustentar sua família e a do seu senhor, os donos da terra. Essa forma de organização social do trabalho e da produção sucedeu ao modo de produção escravista, que predominou na antiguidade grega e romana. A divisão social engendradora corresponde à divisão

em estratos sociais: a aristocracia, detentora da propriedade privada da terra e os escravos, possuidores da mão-de-obra. Nesse contexto, a educação adquire dupla função social: uma para os homens livres, a classe proprietária, visando sua preparação como dirigentes da sociedade e, uma outra para a classe não proprietária, própria dos escravos e serviçais (SAVIANI, 1999, p. 19).

Diante dessa reconfiguração social, o *trabalho* e o *poder*, antes exercidos e partilhados de forma comunitária, são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, opondo pessoas e grupos dentro de uma mesma sociedade e cultura. A identidade entre trabalho e educação é rompida e instaura-se a contradição que vai opor o mundo da *vida à educação, do trabalho à escola*. Esse é o começo em que a educação se torna uma prática formal, sistemática, um problema a ser enfrentado de forma racional por uma categoria social de sujeitos reconhecidos como especialistas do trabalho não-material, abstrato. Saviani localiza a gênese da educação escolar<sup>11</sup> na educação voltada para o cultivo de uma elite intelectual. A educação como expressão da vida laboral, do trabalho manual de escravos, tinha menos valor, porque estava ligada à mera subsistência. Essa visão dicotômica da educação prevaleceu até o modo de produção feudal, que assim como no mundo grego e romano, também estava centrado na posse da terra e no cultivo da agricultura.

Entretanto, enquanto naquele sistema de produção os homens viviam na cidade e retiravam do campo sua subsistência, na sociedade do tipo feudal “os homens viviam no campo e do campo, ou seja, viviam no meio rural e da atividade agrícola”(SAVIANI, 1994, p. 3). A diferença entre eles é que, no modo de produção antigo, a forma de trabalho era escravista, e no regime feudal o trabalho é servil. Sob esse modo de produção, a classe dos proprietários era representada pelos senhores feudais, em geral composta por nobres, reis e clero, enquanto a dos servos, os não proprietários, era constituída por camponeses e artesãos. A educação no mundo medieval correspondia ao modo como se produzia a existência dos homens. Nesse contexto, o centro do poder econômico-social e cultural estava centrado na vida no/do campo. A educação escolar, a cargo dos clérigos, destinava-se aos nobres e filhos dos indivíduos livres do labor com a terra. Era vista como distintivo de classe e usada

---

<sup>11</sup> A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre (SAVIANI, 1999, p. 11)

para reforçar a dominação servil e garantir a formação dos quadros dirigentes do regime feudal de produção. Segundo Saviani (1999), no seio dessa sociedade surgiram escolas do tipo “paroquiais, catedralícias e monacais”, que focalizavam o cultivo do “ócio com dignidade” de nobres e reis, reproduzindo-se o ideal de vida aristocrática e militar. Quanto aos servos, que compunham a maioria da população, se educava “pelo trabalho, no próprio processo de produzir a própria existência e de seus senhores”. O campo, referência da vida na Idade Média, contrapunha a atividade artesanal existente nas poucas cidades, que produziam apenas os instrumentos rudimentares requeridos pela própria vida naquele contexto social (SAVIANI, 1999. p. 151-154).

Nesse contexto, uma série de fatores ligados à estruturação da vida social e econômica modificou a lógica da produção da vida feudal assentada na agricultura: o incremento das atividades artesanais nas cidades, o fortalecimento das corporações de ofícios e a emergência de mercados de trocas, constituindo, assim, a formação das cidades comerciais, bem como a formação do modo de produção capitalista. Enquanto sob o feudalismo a produção atendia às necessidades de consumo, no caso da economia de mercado é a troca que determina o consumo, daí que esse tipo de sociedade seja reconhecida como sociedade de mercado. Inversamente à produção feudal, “o eixo do processo produtivo se deslocou do campo para a cidade e da agricultura para a indústria”, base constitutiva do desenvolvimento do capital nas cidades, compelindo a uma crescente urbanização do campo (SAVIANI, 1999, p. 151).

A concentração do capital nas cidades e a substituição da produção artesanal pela fabril caracteriza a época moderna de produção da existência humana. A ampliação da divisão do trabalho, o controle do tempo, a disciplina e o surgimento do trabalho assalariado instauram novas relações sociais e produtivas, uma nova forma de sociabilidade baseada no trabalho livre. A contradição fundamental agora não é entre senhores e servos, mas entre capital e trabalho assalariado. Sob o capitalismo considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho ao capitalista, mediante contrato celebrado livremente com aquele que detém os meios de produção (SAVIANI, 1999, p. 151).

No plano ideológico, a sociedade erigida sob o capital funda-se no Liberalismo<sup>12</sup> aonde “cada um é livre para dispor de sua propriedade”, logo, não haverá mais oposição entre proprietários e não proprietários. Essa operação formal decorre da ideia de que os direitos naturais surgem como limites ao poder do Estado. Os direitos naturais nascem com os indivíduos, da existência de relações segundo comunidades ou laços de sangue, para uma sociedade orientada com base no direito positivo, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual. Essa concepção de contrato social sustenta-se na ideia de liberdade individual, fundamento ideológico para a constituição da sociedade capitalista (SAVIANI, 1999, p. 151-154).

A educação, na concepção liberal, deve conformar os indivíduos à sua função social conferida pelo seu lugar natural na sociedade. Sob a lógica do capital ela deve garantir a valorização do capital, bem como a reprodução das relações sociais de dominação e exploração. A ampliação da divisão do trabalho, opondo trabalho manual e intelectual, intensifica-se ocasionando a perda da autonomia do trabalhador sobre seu trabalho. A naturalização dessa relação produz uma falsa consciência da realidade. A consciência dos indivíduos se apresenta como se tivessem autonomia frente à realidade natural e social. Trata-se da alienação do indivíduo em relação ao processo e aos produtos do seu trabalho, uma vez que esses não lhes pertencem, bem como alienação em relação ao outro e a si mesmo, como entes da espécie humana. Como dito anteriormente, a causa da alienação decorre da divisão do trabalho, na qual cada homem tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, sendo imposta pela lógica social da qual não pode sair, sob pena de perder seus meios de subsistência (MARX, 2008, p. 26-28).

Sob o capitalismo contemporâneo, a alienação adquire outras configurações. A crise do modo de produção capitalista, nas décadas de 70 e 80 do século XX, expressa no esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista, impôs ao capital a adoção de processos de globalização e de reestruturação produtiva cujo intento foi substituir velhas formas de organização da produção e do trabalho por

---

<sup>12</sup> Para conhecimento da gênese e desenvolvimento do liberalismo, ler Merquior (1991, p. 35-36). Segundo ele, “o liberalismo clássico pode ser toscamente caracterizado como um conjunto de formulações teóricas que defendem um Estado constitucional (ou seja, uma autoridade nacional central com poderes bem definidos e limitados e um bom grau de controle pelos governantes) e uma ampla margem de liberdade civil”. MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo – antigo e moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

outras mais flexíveis, como o Toyotismo ou Acumulação Flexível. No plano superestrutural, a crise do capital adveio do colapso do Estado de bem-estar social, que teve como alternativa a adoção do neoliberalismo no Estado. A fragmentação das relações sociais, a adoção da cultura do mercado na estruturação da vida sociopolítica e a cooptação da classe trabalhadora são os novos ingredientes da crise estrutural do capital frente aos novos processos de trabalho, que passaram a exigir maior implicação e conseqüente autonomia na produção de bens e serviços (FREIRE, 2013).

Saviani (2015) escala duas formas de trabalho, uma forma ligada diretamente à subsistência material, que ele define como “trabalho-material” e outra que o antecede, relacionada às “ideias e aos objetivos da ação”, ou seja, à representação mental dos objetivos reais, do resultado esperado:

o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades (SAVIANI, 2015, p. 286).

Diante da radical reestruturação econômica e social, o mundo vive um contexto de mudanças que muitos autores denominam de Terceira Revolução Industrial. São alterações nas bases da produção material da vida, do trabalho material e, conseqüentemente, das relações sociais. A conversão da ciência e tecnologia em matéria-prima para aumentar os ganhos de produtividade vem ocasionando novas formas de relações sociais na produção de bens materiais. Segundo Wittmann (2000, p. 88) o que está em jogo nessa situação “é a mudança das regras das relações que vêm se engendrando na sociedade e no ato pedagógico. As relações pedagógicas são da mesma tessitura das relações sociais”. Dessa assertiva, conclui-se que o conhecimento é o elemento fundante, o trabalho não-material vem se constituindo como nova base das relações sociais. O conhecimento, mais que antes, é o fator determinante da forma da relação entre as pessoas e substancialmente elevado a

instrumento de dominação do capitalismo.

Entender a importância da educação, nesse contexto, precede identificá-la na categoria do trabalho não-material, que, conforme Saviani (2015, p. 287), requer distinguir na produção não-material duas modalidades:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2015, p. 287).

Ao postular a educação como trabalho não-material, de valorização do capital e de conformação à ideologia dominante, a Pedagogia Histórico-Crítica situa a educação como uma prática social vinculada aos processos de produção da existência humana. Trata-se de um processo de produção da vida, que é objetivo e subjetivo ao mesmo tempo, pois ela informa e orienta a atividade material objetiva na perspectiva de transformação da natureza e da sociedade. Para Saviani (2015, p. 287):

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais,

progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2015, p. 287).

No entanto, é preciso entender que esse trabalho educativo institucionalizado na educação escolar é resultado da necessidade do capital e da classe burguesa moderna de formar mão de obra para a indústria e que atende às chamadas classes populares, o proletariado, como única opção para o acesso a um saber superior. Daí a lógica estabelecida se instala em uma escola instituída conforme o interesse da classe burguesa, representada sobretudo pelo Estado, no esforço de estabelecer o mínimo necessário para manutenção da formação de força de trabalho, conforme podemos apreender de Frigotto (1989, p. 164):

Quais os mecanismos que vêm sendo utilizados, no interior do capitalismo monopolista, para se manter o saber que se desenvolve na escola sob o poder da hegemonia burguesa? Do ponto de vista mais global, pode-se observar que estes mecanismos vão desde a negação ao atingimento dos níveis mais elevados da escolarização, pela seletividade interna na própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria que frequenta a escola.

Essa negação do conhecimento como premissa filosófica para o entendimento da realidade, atende ao propósito de enfraquecimento da educação, esvaziamento do currículo, fragilização da profissão docente e atualmente, de forma escancarada, a descredibilização do trabalho da escola. Nesse sentido, afirma Saviani (2000, p. 32):

[...] se não partirmos para um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado, que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema. E, nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizando a população brasileira em matéria de educação. A teoria pedagógica histórico-crítica se propõe a realizar esse enfrentamento. Para tanto, se apresenta como modelo teórico que tem no materialismo histórico dialético seu fundamento filosófico e compreende o papel da escola dirigido ao máximo desenvolvimento humano e para todos os indivíduos.

Por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica se opõe aos posicionamentos difundidos no campo educacional, principalmente de essência mercadológica e privatista, que infestam a escola pública, em especial,

não só no delineamento da formação dos alunos que frequentam a educação básica, mas também têm sido o norte para a formação dos professores. Isso apresenta coerência, pois a precarização da escola básica não se sustentaria sem a idêntica inconsistente formação de seus educadores (Marsiglia; Martins, 2013, p. 97).

Como Marsiglia e Martins (2013, p. 98) afirmam:

O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação. A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico.

Esse problema está instalado na formação de professores, historicamente, a dicotomia teoria e prática, entre conteúdo e forma. Portanto, prostra-se o desafio a ser enfrentado pela formação de professores e a PHC tem se apresentado como uma teoria capaz de contribuir no preparo pedagógico-didático, aportada no materialismo histórico-dialético e com as contribuições da psicologia histórico cultural na construção conceitual do desenvolvimento da aprendizagem.

## 2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica para formação de professores

Carvalho e Martins (2017, p. 179) destacam que a formação de professores requer a intencionalidade e o preparo específico para o enfrentamento dessas dicotomias e dominem os fundamentos da educação; os conteúdos que irão ensinar; as formas de se ensinar; para poderem, de fato, promover o desenvolvimento humano de seus alunos e garantir às nossas crianças e jovens o direito, subjetivo e inalienável, de aprender.

Para tanto, as autoras propõem que a formação para professores, sustentada na PHC, materialista, histórica, dialética, comprometida em enfatizar a importância da educação escolar como motor de tal desenvolvimento, deve seguir as seguintes proposições:

- A história deve ser a espinha dorsal de todas as disciplinas, visto que é por ela que podemos compreender o contexto que cada conhecimento foi produzido e porque cada um ainda é essencial para a formação do pedagogo;
- Os fundamentos da educação (filosofia, história, sociologia, psicologia, política e gestão escolar) são imprescindíveis para que os alunos se apropriem dos conhecimentos basilares da pedagogia, enquanto ciência;

- As disciplinas de didática e de metodologias de ensino devem propiciar a articulação entre conhecimento teórico e prático para atuação docente, superando o dilema teoria versus prática;
- A escola deve ser considerada como lócus privilegiado para compreensão da educação e do trabalho educativo (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 173).

Consoante e a fim de caracterizar essa formação de professores, Diniz e Campos (2020) apresentam quatro princípios considerados fundantes de uma proposta de formação de professores, na perspectiva da PHC: (i) crítica e transformação da sociedade capitalista e articulação dialética entre educação escolar e sociedade; (ii) visão histórica do ser humano; (iii) papel transformador do conhecimento sistematizado e (iv) escola e metodologia dialética de ensino.

Tais princípios precisam ser entendidos como interdependentes e articulados. **A crítica e transformação da sociedade capitalista e articulação dialética entre educação escolar e sociedade**, diferente das relações estabelecidas comumente entre esses pares, ou de uma escola que pode tudo, ou de uma escola subordinada à sociedade, há que se estabelecer uma relação dialética entre educação escolar e prática social, de possibilidade de mútua influência, ou seja, a dimensão política das finalidades do processo educativo destaca-se e concretiza-se em termos de um trabalho pedagógico que, de fato, viabilize o papel transformador da escola. (DINIZ; CAMPOS, 2020, p. 383).

Nesse sentido, é imprescindível compreender os conceitos especificados na categoria, especificamente, o que a PHC define como educação escolar e articulação dialética. Para tanto, destaca-se a definição de Martins (2013), de que a escola é um espaço privilegiado para a transmissão do conhecimento, não do conhecimento comum, mas do clássico, do conhecimento que humaniza, pois não nascemos humanos, nos tornamos a partir da relação Homem x natureza e Homem x cultura. Considerando as limitações impostas à educação escolar pública pela sociedade capitalista, a PHC prevê a apropriação teórica e política para consolidação da defesa da escola para o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 31) destaca que:

[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é

necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista.

Para alcançar a dimensão da complexidade dessas relações, é necessário transcender à lógica dialética, ou seja, partir do real-concreto, do empírico, perpassar pelo pensamento abstrato e chegar no pensamento concreto real, ou seja, proceder com a lógica dialética para a construção do conhecimento. Por isso a prioridade em exigir que a Pedagogia Histórico-Crítica seja uma corrente educacional que apresenta “propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, por meio da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação da sociedade capitalista” (DUARTE, 2013, p. 2).

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida (SAVIANI, 2015, p. 28).

Com isso, evidencia-se que a educação escolar é determinada unicamente pelo direcionamento da estrutura social imbuída na sua essência, vez que “com a sistematização da lógica dialética regida pelo princípio de contradição nós sabemos que os polos opostos não se excluem, mas se incluem” (SAVIANI, 2015, p. 32). Se a institucionalização da escola enquanto Estado emerge, na sociedade capitalista, a formação de professores com base na PHC, deve assumir o desafio de romper com a lógica reprodutivista de uma sociedade capitalista desigual, baseada na exploração do trabalho, do homem pelo homem, para garantir a dominação de uma classe, e contribuir para sua transformação em uma sociedade na qual os indivíduos possam ter sua individualidade, na qual a riqueza material e não material estejam a serviço do desenvolvimento da vida humana (SCHMITT, 2016, p. 10).

Saviani (2013, p. 27) é enfático em defender que, em uma sociedade

antagônica, dividida como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes, quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição. E manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes.

A formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve considerar um segundo elemento fundante, que trata da **a visão histórica do ser humano** e, sobretudo, evidencia a função docente como agente de transformação, principalmente da própria transformação, por meio do autorreconhecimento do trabalho de ensinar como força material e motriz do trabalho não material, o reconhecimento da sua inserção na classe trabalhadora, antes de qualquer outra categoria, quer seja política, religiosa ou social, a primeira classe do professor é a econômica. A desigualdade entre homens é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p. 274).

A formação de professores requer o reconhecimento do trabalho como paradigma fundamental para a definição do homem como ser sócio-histórico. É por meio do trabalho que escrevemos a existência humana, nossa atuação sobre a natureza consiste no trabalho e, a partir dele, é que o Homem vai construindo o mundo histórico. Daí porque o conhecimento deve ser sistematizado e não aleatório, além de, principalmente, estar relacionado à crítica à hegemonia do modo capitalista de produção, à defesa dos interesses do trabalhador. Segundo Saviani (2011, p. 13), é o professor “que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados”.

O terceiro elemento refere-se ao **papel transformador do conhecimento sistematizado**. Nesse sentido, é preciso retomar a essência da PHC para entender a definição de conhecimento sistematizado. Conforme Saviani (2015, p. 288), diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: doxa (δόξα), sofia (σοφία) e episteme (ἐπιστήμη). Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a se cristalizar em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (SAVIANI, 2015, p. 288).

Assim, a definição de currículo sustenta-se nos elementos culturais a serem assimilados, objetos de conhecimento socialmente referendados, no conteúdo a ser ensinado e na forma do conteúdo ser ensinado. Para Saviani (2015), essa questão diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Em relação aos elementos culturais a serem assimilados, ele sugere como critério a adoção dos que podem ser considerados clássicos, ou seja, aqueles que se firmaram como fundamentais, essenciais para a superação do desenvolvimento do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico. Para isso, importa distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, basicamente em relação à luta da classe trabalhadora. Para tanto, Pires e Messeder Neto (2022, p. 4) destacam que:

A defesa dos conhecimentos historicamente sistematizados não está atrelada imediatamente de todo e qualquer conteúdo, se assim fosse, bastariam os conhecimentos listados nos documentos oficiais, livros didáticos, currículos, entre outros materiais. A historicidade e sistematização desses conhecimentos que a pedagogia histórico-crítica possui como horizonte são referendados pela prática social, ou seja, a cultura que a humanidade produziu e desenvolveu à medida que transforma e compreende a natureza.

Contudo, para uma formação teórica sólida do professor, são necessários conhecimentos linguísticos, matemáticos, artísticos, históricos, geográficos,

biológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos, mas não quaisquer desses conhecimentos, e sim aqueles articulados e coerentes, que permitam a compreensão da articulação dialética entre educação escolar e sociedade e da função transformadora da escola e do professor.

Com relação à descoberta e adoção da forma adequada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico Saviani (2015, p. 287), destaca que se trata da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. Nesse sentido, importa destacar que a PHC defende que cabe ao professor organizar e mobilizar as atividades e procedimentos mais coerentes com as finalidades do ensino e da tarefa da escola, numa definição clara de que a condução do processo metodológico, concentra-se na atuação do professor. Saviani (2008, p. 56) elucida que o professor deve estabelecer

[...] métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Desse modo, a PHC propõe um movimento único para a organização de uma didática, sendo o ponto de partida a prática social e também o de chegada. Nesse ínterim, o professor Gasparin (2013, p. 4) apresenta uma proposta de didática na obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, com prefácio do próprio Saviani, em que a define como “uma importante contribuição ao esforço comum que vem sendo empreendido por um conjunto de educadores, visando, de um lado, ao desenvolvimento teórico e, de outro lado, à implementação prática da pedagogia histórico-crítica”.

Segundo Gasparin e Petenucci (2014), essa didática propiciará aos professores a operacionalização a metodologia de ensino desenvolvida por Gasparin (2005, p. 8), que tem como marco referencial a teoria dialética do conhecimento, para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente.

A proposta consiste no percurso de em cinco passos que exigem do educador uma nova forma de pensar os conteúdos estes devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política (GASPARIN, 2005. p. 9).

Os cinco passos são descritos no Quadro 1, conforme consolidados por Silva *et al.* (2019):

Quadro 1 – Procedimentos didáticos de Gasparin e a pedagogia histórico-crítica

Prática Social Inicial	Parte-se do saber, dos conhecimentos que os educandos já possuem sobre o conteúdo (p.15). Evidencia que a prática social é comum entre professor e aluno (p. 16). O professor toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para alcançar. É a explicitação do todo caótico (p. 22).
Problematização	É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. São levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio (p. 33). É necessário lembrar que, na construção do conhecimento escolar, a ciência também é um produto social (p. 38).
Instrumentalização	Apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento (p. 49). É o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que os assimilem e o recriem (p. 51).
Catarse	O educando sistematiza e manifesta que assimilou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior (p. 123). É a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou (p.124). O conteúdo agora tem outra significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade social (p.126).
Prática Social Final dos Conteúdos	Retorno à prática social inicial (p. 139). É a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola (p. 142).

Fonte: Silva *et al.*, 2019. Adaptado a partir dos conceitos descritos por Gasparin (2013).

A proposta didática apresentada por Gasparin (2013) não pode ser entendida como um formato de engessamento da Pedagogia Histórico-Crítica, mas é uma sugestão de sistematização e organização dos conteúdos e da dinâmica dialética, e não se pode confundir com outras teorias pedagógicas que orientam formatos adaptados às suas concepções, mecanizados e que limitam os professores a um trabalho, muitas vezes, incompreendido.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) consideram que a obra apresenta um equívoco em termos de compreensão do método dialético, centralizado no movimento de superação da síntese à análise, na redução do fundamento do método ao procedimento de ensino, o que, para eles, promove reducionismo e formalização inadequada do método pedagógico e da didática histórico-crítica em passos estanques e mecanizados.

Nota-se que o encaminhamento dado por Gasparin (2012) na tentativa de transposição didática da pedagogia histórico-crítica resulta em um esquematismo formal do método pedagógico formulado por Saviani, engessando todo caráter de dialeticidade, processualidade, contradição e determinações recíprocas daquilo que se caracteriza como uma totalidade de elementos e momentos constitutivos da organização e do agir didático. A consequência desse equívoco consubstancia-se na conversão do método pedagógico histórico-crítico, aquele que deve(ria) ser entendido como um conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem, em procedimento de ensino (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019. p. 122).

Assim, cabe à formação de professores com assento na PHC, orientar que essa teoria não vislumbra induzi-los a um movimento estanque de reprodução alienada do fazer pedagógico, e sim entender essa organização como “(...) momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2008. p. 60). A esse respeito, Pires e Messeder Neto (2022, p. 5-6) esclarecem que

nenhum recurso pertence ou caracteriza uma teoria pedagógica específica, desta forma, a opção por um recurso deve ser pensada em relação às finalidades da atividade educativa que será desenvolvida, considerando ainda as especificidades do destinatário, as condições e limitações materiais e imateriais da sua atividade pedagógica e o tempo disponível para realização destas atividades. Por exemplo, o lápis, o texto ou o vídeo podem ser usados como meios para distrair, alegrar e entreter, mas não necessariamente colocar os sujeitos em atividades para aprender conhecimentos sistematizados. Entretanto, quando é dado para esses recursos a finalidade educativa, esses materiais podem servir para a alfabetização.

A concepção de educação como mediação proposta por Saviani deve manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo, em sua relação com a prática social. O que nos remete ao último princípio fundante da formação de professores apoiada na PHC, o da **escola e metodologia dialética de ensino**.

Sendo a mediação realizada no interior da prática social, isso significa que a

educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação. Saviani (2015b, p. 39) afirma que:

Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se repete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

A fim de estabelecer um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 138), apresentam cinco fundamentos da didática histórico-crítica que consideram nucleares para o movimento de superação por incorporação da didática pensada e proposta por Gasparin (2013), os quais são dispostos no Quadro 2:

**Quadro 2 – Fundamentos da didática histórico-crítica**

<b>Fundamento</b>	<b>O professor deve saber sobre o respectivo fundamento:</b>
<b>1º – A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada</b>	<p>O trabalho educativo é uma atividade humana, portanto algo que os seres humanos realizam no seio da esfera ontológica de toda prática social humana.</p> <p>Recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica.</p> <p>Centralizar as questões “O que é ensinar?”, “O que é o ato educativo?” “O que é uma prática de ensino histórico-crítica? Ao invés das questões “Como ensinar?” ou “Como é a didática da pedagogia histórico-crítica?”</p>
<b>2º – Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico</b>	<p>Compreender como se dá o trânsito dialético de transformação, movimento e mudança das categorias do método pedagógico de uma para outra, ou seja, o movimento de transformação da problematização em instrumentalização e desta em catarse que, por sua vez, pode levar a novas problematizações e instrumentalizações, de modo que a prática social no ponto de partida e no ponto de chegada seja e não seja a mesma.</p> <p>É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo</p>

	mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse).
<p><b>3º – A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos</b></p>	<p>Tratar dos conteúdos em articulação com as formas de sua assimilação é uma imperiosa exigência dessa teoria pedagógica. Possibilitar aos alunos a reprodução das determinações e dos conteúdos categorias pertencentes ao objeto do conhecimento, o que confere à didática uma dada posição ou perspectiva do ato de ensinar: “[...] aquela em que se põe o sujeito para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53). Isso impõe ao ato de ensinar uma outra determinação, delineada a seguir.</p>
<p><b>4º – A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética</b></p>	<p>Desenvolvimento de um ensino pautado na lógica dialética – e somente assim –, sendo capaz de proporcionar aos alunos uma reflexão pedagógica ampliada da prática social, verdadeiramente comprometida com seus interesses e necessidades históricas, ordenando “a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29).</p> <p>Eixo do ensino é a ordenação lógica articulada, sistemática, rigorosa, radical e de conjunto que determina a amplitude e a qualidade do processo de transmissão do saber escolar. Ou seja, o eixo de ensino “delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29). O eixo do ensino é aquele capaz de promover saltos de desenvolvimento da lógica do pensar do aluno, saltos estes delimitados em torno das necessidades de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória</p> <p>O Coletivo de Autores (2012) propôs quatro grandes ciclos de escolarização, cada qual relacionado a essas capacidades de apreensão da realidade social em pensamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciclo de identificação de dados da realidade, no qual os alunos ainda se encontram em pleno sincretismo de pensamento, prevalecendo as experiências sensíveis em suas relações com o conhecimento;</li> <li>- Ciclo de sistematização dos dados da realidade, processo cujo avanço do conhecimento da realidade é fruto de novas capacidades intelectuais, tais como estabelecimento de semelhanças e diferenças por meio de isolamento e comparação de similaridades, captação e interpretação de intencionalidades e funções;</li> <li>- Ciclo de ampliação dos dados da realidade, momento em que o pensamento do aluno é capaz de compreender propriedades gerais e regulares avançando para graus de generalizações abstratas, ainda vinculadas aos aspectos exteriores, aparentes e imediatos do objeto;</li> <li>- Ciclo de aprofundamento dos dados da realidade, momento do processo de escolarização em que o estudante adquire uma nova e especial relação com o objeto do conhecimento. Aqui ele já deve ser capaz de explicar teoricamente nexos e relações essenciais do objeto que se estuda.</li> </ul> <p>Por dinâmica do ensino entende-se o conjunto articulado de três elementos do processo de ensino e aprendizagem: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. O trato com o conhecimento refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que pese a impossibilidade</p>

	de ser considerado sem referências à sua relação de reciprocidade com a organização escolar, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com a normatização escolar, que representa o sistema de normas, leis, orientações político pedagógicas e regimentais do ensino.
<p><b>5º – A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento</b></p>	<p><b>Distinguir a atividade de ensino da atividade da aprendizagem (...)</b> existe uma unidade contraditória que se institui entre o ensino e a aprendizagem.</p> <p>Se as abstrações elementares que os alunos são capazes de realizar por si sós nas atividades de aprendizagem são insuficientes para a apreensão do objeto plenamente saturado de determinações (MARX, 2011), apropriando-se de suas íntimas conexões internas e essenciais e captando seu movimento contraditório que se expressa em seu vir a ser, tais alunos necessitam de um par mais experiente que possa conduzi-los a esse nível de desenvolvimento.</p> <p>É o professor esse par mais desenvolvido, que mediante o percurso lógico do ensino poderá conduzir o aluno a uma nova e superior relação com o objeto do conhecimento, guiando-o para o pleno domínio das determinações mais essenciais e suas múltiplas relações numerosas manifestas na forma de um sistema categorial que só se atinge por meio das abstrações autênticas citadas por Kopnin (1978).</p> <p>A distinção entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem deve ser vista dialeticamente, o que significa que são duas expressões distintas de um mesmo processo, unitário e indiviso, denominado de atividade pedagógica.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 138).

Nesse sentido, entende-se a necessidade de acrescentar o elemento “destinatário” a ser considerado na formação de professores, em analogia ao que preconiza Martins (2003) na tríade forma-conteúdo-destinatário. Tanto no exercício da docência, quanto na proposição da formação do professor, é preciso saber quem é o sujeito que será formado, o indivíduo singular, empírico, o ser social a quem se destina a atividade formativa, sem perder de vista a relação com o conteúdo a ser ensinado e, principalmente, às formas.

Portanto, consideramos que essa pedagogia reconhece e reafirma que se destina aos indivíduos concretos da classe trabalhadora, sem ceifar suas singularidades. Sendo assim, usamos e reivindicamos o termo destinatário, por entender que ele se diferencia em relação aos termos genéricos das demais pedagogias. Ademais, o termo também demarca e caracteriza que essa pedagogia se destina a orientar e defender o trabalho educativo, as escolas, o direito humano de se formar e transformar a sociedade de classes, com o intuito de contribuir para a superação do modelo produtivo vigente (PIRES; MESSEDER NETO, 2022. p. 6).

Corroborar-se, portanto, com o pensamento de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 23) quando pontuam em relação à “inviabilidade da aplicação de qualquer método pedagógico sem conhecer e dominar profundamente seus fundamentos

teórico-filosóficos”. A formação docente exige domínio teórico da matéria de ensino, aliado ao domínio dos processos envolvidos na aprendizagem. Esses conhecimentos são essenciais na formação docente, constituindo-se em mediadores do professor na sua interação com a prática. A prática profissional também se constitui em uma instância de formação, mas a qualidade dessa formação depende do repertório teórico já adquirido pelo professor, o qual pode ser adaptado ou até reelaborado diante das condições singulares encontradas em seu exercício profissional.

Como bem ressalta Duarte (2013, p. 70):

Precisamos desse conhecimento para compreender o mundo e a nós mesmos de uma maneira que supere a superficialidade e o fetichismo próprios ao senso comum. Precisamos do conhecimento para ultrapassar os limites locais que nos aprisionam a uma vida medíocre, infeliz, frustrante, que é a vida que a sociedade capitalista tem a nos oferecer se não nos engajarmos numa luta consciente pela superação da sociedade capitalista. Precisamos, portanto, do conhecimento, para formar em nós mesmos essa concepção de mundo mais ampla. É por isso que o professor que está na sala de aula, desde a educação infantil até o ensino superior, precisa de teoria. Ele não precisa de teoria necessariamente para resolver problemas práticos, imediatos, da sala de aula.

Não superaremos essa sociedade criando movimentos que não queiram participar das instituições, achando que vão fazer a revolução por fora da sociedade. Revolucionaremos a sociedade por dentro, a partir de instituições desenvolvidas na sociedade burguesa, mas que não são essencialmente alienadas, essencialmente burguesas. Elas são contraditórias porque refletem e reproduzem a luta de classes.

Por isso, é preciso considerar as formas como se desenvolvem determinadas relações de produção e reprodução da existência, visto que a totalidade das relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade; a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídico-política, e à qual correspondem as determinadas formas sociais de consciência. A relação entre a estrutura e a superestrutura, entretanto, não é linear ou tampouco harmônica, mas dialética e permeada por contradições. Ambas as instâncias interagem, sendo que é a partir da transformação da base econômica que a superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez. Portanto, é necessário distinguir, sempre, entre a transformação material das condições econômicas e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência dessas transformações (MARX, 1999, p. 52).

Assim, a produção de ideias, de representações e da consciência está em

primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material dos homens; é a linguagem da vida real. "A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente e o Ser dos homens é o seu processo da vida real. "[...] homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento [...]" Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (ENGELS; MARX, s/d, p. 19-25-26).

Estabelecidas estas concepções e definições, importa, ainda, para a presente pesquisa, verificar a dimensão da compreensão tanto a Educação quanto a Aprendizagem como direitos fundamentais e como estes se efetivam no contexto brasileiro atual.

### **3 IDEOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO E DO DIREITO**

#### **3.1 O Estado Liberal**

Em tese, o Liberalismo é uma doutrina ideológica que defende a liberdade de pensamento e expressão, o indivíduo não necessita de filtros sociais, pode exprimir o que pensa da forma que quiser, desde que sua liberdade não interfira na liberdade de outrem, em especial no que tange a aspectos patrimoniais, materiais e econômicos. Heywood (2010, p. 55) especifica três aspectos bem definidores do liberalismo; o individualismo egoísta, a liberdade negativa e o Estado mínimo. Para o autor, eles enxergam a sociedade composta por indivíduos autossuficientes, a liberdade consiste na ausência de limitações e controle, por isso o Estado seria, no mínimo, "um mal necessário".

Em suma, foi um movimento de resistência ao Absolutismo, que contribuiu para a ascensão de poder pela burguesia, emergente economicamente, restava-lhe a conquista do espaço político, efetivado mediante a Revolução Francesa, cuja bandeira fora tecida sob os preceitos e racionalismo iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade. Segundo Shoikhedbrod (2019, *apud* TAHA, 2020, p. 1), o próprio Marx reconhecia determinada importância do movimento revolucionário burguês para afirmação da liberdade do indivíduo:

A primeira questão é principalmente sobre a distinção entre direitos sob o capitalismo e direitos sob o comunismo. Shoikhedbrod afirma que Marx é frequentemente interpretado como tendo “desprezo por direitos liberais” (10). Ele refuta esta interpretação mostrando que Marx entendia a liberdade como um “bom positivo” (25). Ele lembra a seus leitores que “em nenhum momento Marx argumenta contra a direita liberdade de imprensa, liberdade de consciência, devido processo legal, associação, movimento ou liberdade de detenção arbitrária e opressão, nem se opõe aos direitos dos cidadãos à democracia administrar seus próprios assuntos políticos” (61–62). (...) argumenta que o apelo de Marx para a emancipação humana não era uma exigência de abolição dos direitos individuais, “como alguns comentadores sugeriram erroneamente” (64). Isso parece razoável. Mas além de alguns liberais teóricos que interpretam erroneamente o marxismo como sinônimo de totalitarismo (...) (SHOIKHEDBROD, 2019, *apud* TAHA, 2020, p. 1).

No entanto, Marx assume o lugar de crítico do liberalismo na medida em que desloca o problema da liberdade formal burguesa direcionada para o homem abstrato e não para a emancipação humana. Construção teórica marxista a partir do entendimento da contradição entre emancipação política e emancipação humana, advinda das reivindicações dos judeus na Alemanha em relação ao Estado cristão (PARREIRA, 2022, p. 508). Para o materialista:

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta e independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas *forces propres* como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social da forma da força política. (MARX, 2010, p. 54 *apud* PARREIRA, 2022, p. 508).

Para o materialismo histórico, estabelece-se a uma dialética entre liberdade e emancipação, entre *forces propres* como forças sociais, daí a distinção entre o liberalismo e o socialismo marxista. “O liberalismo defendia a transmissão da liberdade do homem em geral para o homem real, sem sequer investigar o que é o homem” (PARREIRA, 2022, p. 509). Tal posicionamento refere-se às crenças liberais consubstanciadas na liberdade plena dos indivíduos, premissas das acepções de contratualistas de Thomas Hobbes e John Locke, que preveem a proteção dos interesses. Para os liberais, tal liberdade só pode ser garantida por um Estado soberano, capaz de impor restrições a todos os indivíduos e grupos de uma

sociedade. Estado Liberal é a consolidação do direito individual contra a tirania. Conforme Heywood (2010, p. 49):

A liberdade, portanto, só pode existir “sob a lei”; conforme afirmou John Locke, “onde não há lei, não há liberdade” (...) Hobbes e Locke construíram uma imagem de como era a vida antes da formação de um governo<sup>13</sup>, numa sociedade sem Estado ou no que chamaram “estado de natureza”.<sup>14</sup> Uma vez que os indivíduos são egoístas, gananciosos e sedentos de poder, o estado de natureza seria caracterizado por uma guerra civil interminável de todos contra todos, em que, nas palavras de Hobbes, a vida humana seria “solitária, pobre, sórdida, brutal e breve”. Em consequência, segundo afirmavam, os indivíduos racionais entrariam num acordo, ou “contrato social”, para instituir um governo soberano, sem o qual a vida ordenada e estável seria impossível. Todos os indivíduos reconheceriam que é de seu interesse sacrificar uma parte de sua liberdade a fim de definir um sistema de leis; do contrário, seus direitos, e a própria vida, estariam constantemente sob ameaça. Hobbes e Locke estavam cientes de que esse “contrato”<sup>15</sup> era uma ficção histórica. No entanto, o propósito do argumento deles era salientar o valor do Estado soberano para o indivíduo. Em outras palavras, ambos desejavam que os indivíduos se comportassem como se a ficção histórica fosse verdade, respeitando o governo e a lei, em gratidão à proteção e à segurança que só um Estado soberano era capaz de proporcionar (HEYWOOD, 2010, p. 49).

O Estado Liberal, com base na prevalência do individualismo, da meritocracia, desenvolve o conceito de “justiça moral” fundada na funcionalidade da recompensa e punição. A justiça deve conceder a cada indivíduo o que lhe é “devido”. A justiça social consiste em distribuição de benefícios e recompensas materiais na sociedade, equânime ou justificável, como salários, lucros, habitação, atendimento à saúde e benefícios previdenciários (HEYWOOD, 2010, p. 46).

O individualismo e a crença de que todos os indivíduos são iguais desde o nascimento, entende-se que os seres humanos “nascem” iguais, isto é, que cada ser humano tem igual valor moral, a ideia presente na noção de direitos naturais ou humanos promove o conceito de igualdade formal perante a lei. Heywood (2010, p. 46) explicita:

(...) o individualismo implica um comprometimento com uma igualdade fundacional. (...) pressupõe uma crença na igualdade formal, a ideia de que os indivíduos devem desfrutar do mesmo status formal na sociedade, particularmente no que diz respeito à distribuição de bens e direito. (...) Em

<sup>13</sup> Governo: mecanismo por meio do qual tomam-se decisões coletivas em nome do Estado; em geral inclui um legislativo, um executivo e um judiciário.

<sup>14</sup> Estado de natureza: sociedade pré-política caracterizada pela liberdade irrestrita e pela ausência de uma autoridade instituída

<sup>15</sup> Contrato social: acordo (hipotético) entre indivíduos por meio do qual estes formam um Estado a fim de escapar da desordem e do caos do “estado de natureza”.

consequência, os liberais desaprovam com veemência igualdade pode ter qualquer privilégio ou vantagem social desfrutados por alguns e negados a outros com base em fatores como sexo, raça, cor, credo, religião ou origem social. Os direitos não devem estar reservados a um grupo específico, como homens, brancos, cristãos ou ricos. É nesse sentido que o liberalismo é “cego para as diferenças”. (...) os liberais endossam a crença na igualdade de oportunidades. Cada indivíduo deve ter as mesmas chances de ascender na escala social. Isso não quer dizer que deva haver igualdade de resultados ou recompensas, que as condições de vida e as circunstâncias sociais devam ser as mesmas para todos. Os liberais acreditam que a igualdade social é indesejável porque as pessoas não nascem iguais.

Os liberais contestaram o autoritarismo do Estado Absolutista, a concentração do poder absoluto e o intervencionismo, em especial, na propriedade privada. Para eles, o “governo deve ser limitado”, para tanto, a convenção formal de restrições constitucionais, principalmente a democracia.

Os liberais salientaram a importância do direito escrito para verificar o poder do governo por meio do princípio do estado de direito (...) o constitucionalismo pode ser definido pela introdução de restrições internas que dispersam o poder político em várias instituições e criam um sistema de “freios e contrapesos”. De acordo com o filósofo francês Montesquieu (1689-1775), “poder deve limitar o poder”. Todos os sistemas políticos liberais apresentam algum grau de fragmentação interna, o que pode ser alcançado aplicando-se a doutrina da separação de poderes, proposta pelo próprio Montesquieu. Segundo essa doutrina, os poderes legislativo, executivo e judiciário devem ser exercidos por três instituições independentes, evitando, assim, que um indivíduo ou pequeno grupo adquira poder ditatorial (...) O princípio de independência jurídica é respeitado em todas as democracias liberais. Uma vez que o judiciário interpreta o significado das leis, tanto constitucionais quanto estatutárias, o portanto, avalia os poderes do governo, deve desfrutar de independência formal e neutralidade política a fim de proteger o indivíduo do Estado (HEYWOOD, 2010, p. 51).

Importa destacar que a essência desse formato estatal, conforme Locke (2002, p. 94) deriva de

quando os homens constituem sociedade abandonando a igualdade, a liberdade e o poder executivo do estado de natureza aos cuidados (...) do poder legislativo de acordo com a necessidade do bem dela mesma, fazem-no cada um com a intenção de melhor preservar a si próprio, à sua liberdade e propriedade.

Trata-se, assim, de um Estado fundado sob o interesse do liberalismo.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> A palavra liberal vem do latim LIBER (“livre”). No sentido original, o termo refere-se a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais. Tais ideias surgiram com os pensadores iluministas do século XVIII, como John Locke e Montesquieu, que tentaram estabelecer os limites do poder político ao afirmarem que existiam direitos naturais e leis fundamentais de governo que nem os reis poderiam ultrapassar sob o risco de se transformarem em

Constitui nesse sistema liberal o conceito de democracia com base nas eleições competitivas, com base no sufrágio universal e igualdade política, enquanto há um sistema de freio para garantir e proteger a liberdade do indivíduo contra a perpetuação do poder. Dentre as características desse regime, podemos apontar:

- Governo constitucional baseado em regras formais e normalmente legais;
- Liberdades civis e direitos individuais garantidos;
- Fragmentação institucional e um sistema de freios e contrapesos;
- Eleições regulares respeitando o princípio do sufrágio universal e o de uma pessoa, pluralismo político, na forma de escolha eleitoral e competição partidária;
- Uma sociedade civil saudável em que grupos e interesses organizados desfrutam de independência do governo;
- Uma economia capitalista ou de iniciativa privada organizada em linhas mercadológicas (HEYWOOD, 2010. p. 51-52).

No entanto, essa democracia manifesta-se de forma ambígua e perigosa aos olhos dos liberais. Enquanto barra a atuação do Estado face aos interesses hegemônicos do capital, pode, em via de regra, contrariar esses interesses à medida em que prevalece o interesse da maioria votante. Segundo os liberais, a sabedoria política é distribuída de forma desigual e está fortemente relacionada com a educação.

Aqueles que não têm instrução são mais propensos a agir de acordo com interesses estritos de classe, ao passo que os instruídos são capazes de usar a sabedoria e a experiência em benefício de outros. Por conseguinte, ele afirmava que os políticos eleitos deveriam falar por si mesmos em vez de refletir as opiniões dos eleitores, e propôs um sistema de eleição plural que privaria do direito ao sufrágio os iletrados e alocaria um, dois, três ou quatro votos aos demais, dependendo de seu nível de educação ou posição social (HEYWOOD, 2010, p. 53).

Contudo, os preceitos, em especial o da igualdade, não foram alcançados pelo povo revolucionário, ao contrário, a constituição de uma sociedade sob os desígnios

---

tiranos. Tais pensamentos combinavam com a ideia de que a liberdade comercial iria ser benéfica a todos. Tal ideia foi posteriormente associada com a defesa do capitalismo. O liberalismo econômico pregava o fim da intervenção do Estado na produção e na distribuição das riquezas, o fim das medidas protecionistas e dos monopólios e defendia a livre concorrência entre as empresas. Foi defendido por pensadores como Adam Smith, Malthus e David Ricardo (HISTEDBR, 2006). Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/liberalismo-no-brasil>. Acesso em: 25 fev. 2024.

do liberalismo econômico, baseado no *laissez-faire*<sup>17</sup> e o darwinismo social<sup>18</sup> ampliaram a injustiça social e estabeleceram privilégios para as classes economicamente dominantes. O descontentamento da população prejudicada, o desvio do direito à liberdade preconizado em favor do acúmulo individual de capital e a exploração da força de trabalho, persistência dominante pelo lucro, sem levar em conta a capacidade e os limites humanos da mão de obra, subjugo da classe operária, desigualdades socioeconômicas alarmantes entre as distintas classes sociais, injustiça nas relações trabalhistas e a ausência da mediação do Estado, causaram um total desequilíbrio social.

Tais dissonâncias motivaram a resistência revolucionária para o pensamento socialista de Estado, promoveram o pensamento hegeliano e marxista acerca do socialismo revolucionário<sup>19</sup> que, posteriormente, fora incorporado por Gramsci para a construção da ideologia do Estado Integral.

Tudo isso ocasionou um crescente descontentamento popular que foi conhecido na época como a Questão Social, ou seja, a superexploração capitalista da força de trabalho no campo e na indústria que emergia. Para este descontentamento, o Liberalismo clássico não tinha respostas, já que os pressupostos filosóficos sobre os quais residiam as observações dos fenômenos políticos impediam reflexões adequadas sobre as dimensões do problema (CRUZ, 2002, p. 112).

Nesse contexto de exacerbação do liberalismo primitivo, o pensamento liberal clássico cede espaço ao liberalismo moderno e à revisão de muitos princípios fundantes, que basicamente, confrontados pelo impulso revolucionário socialista e

---

<sup>17</sup> *laissez-faire*: “é uma expressão francesa que significa, literalmente, “deixar fazer”, e é considerada um símbolo da economia liberal defendida pelo capitalismo. O Estado deve “deixar o mercado fazer”, sem interferir no funcionamento deste, se limitando apenas a criar leis que protejam os consumidores e os direitos de propriedades.” (SIGNIFICADOS, 2023). Disponível em <https://www.significados.com.br/laissez-faire/>. Acesso em: 19 out. 2023.

<sup>18</sup> Darwinismo social: “pode ser definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humana. (...) “O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta ‘natural’ pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder.” (BOLSANELLO, 1996, p.154)

<sup>19</sup> Socialismo revolucionário: transformação idealizada por Marx, seria o estabelecimento da Sociedade Comunista, resultante da superação do direito, sendo que este é sempre um direito desigual, e do próprio Estado através da superação da sociedade de classes.

comunista impulsionado por Marx, e sobretudo, com o surgimento do capitalismo industrial no século XX, incorpora a coletividade e a intervenção do Estado como características basilares para o liberalismo social, cujas contribuições ideológicas revestem os campos das disputas hegemônicas até a contemporaneidade. A fim de se compreender a inserção de tais princípios, apresentam-se tais tensões no Quadro 3, com base nas propostas de Heywood (2010, p. 69):

**Quadro 3** – Tensões referentes ao Liberalismo - Aspectos de distinção entre o liberalismo primitivo clássico e liberalismo moderno

<b>Tensões no Liberalismo</b>		
<b>Liberalismo Clássico</b>	X	<b>Liberalismo Moderno</b>
Liberalismo econômico	X	Liberalismo social
Individualismo egoísta	X	Individualismo progressista
Maximização da utilidade	X	Crescimento pessoal
Liberdade negativa	X	Liberdade positiva
Estado mínimo	X	Estado promotor
Economia de livre mercado	X	Economia controlada
Justiça baseada em direitos	X	Justiça vista como equidade
Meritocracia estrita	X	Preocupação com os pobres
Responsabilidade individual	X	Responsabilidade social
Rede de segurança social	X	Bem-estar do berço ao túmulo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Heywood (2010, p. 69).

O liberalismo econômico, em virtude das transformações sociais que permearam as manifestações das massas por direitos trabalhistas, previdenciários e sociais, cedeu lugar ao liberalismo social, “a propriedade individual dos meios de produção dá lugar à sociedade por ações e a liberdade contratual é limitada, principalmente no que toca ao contrato de trabalho” (MORAES, 2014, p. 274).

O individualismo e a liberdade individual receberam conceitos distintos dos preconizados pelos antigos liberais, sob a influência do filósofo britânico, T. H. Green. Segundo Heywood (2010, p. 66), Green propôs uma liberdade positiva, em confronto com a liberdade negativa que segundo ele, levava à exploração do indivíduo pelo mercado e não passava de ser a “liberdade de morrer de fome”. Para o filósofo,

Liberdade positiva (...) é a capacidade de o indivíduo desenvolver e alcançar a individualidade; envolve a capacidade de o indivíduo perceber seu potencial, adquirir habilidades e conhecimento e se realizar pessoalmente. Assim, enquanto a liberdade negativa reconhece apenas restrições jurídicas e físicas, a liberdade positiva entende que a liberdade também pode ser ameaçada pelas desigualdades e desvantagens sociais. Isso, por sua vez, acarretou a revisão da noção de Estado. Ao proteger os indivíduos dos males sociais que ameaçam paralisar sua vida, o Estado pode expandir a liberdade, e não apenas diminuí-la. Portanto, no lugar do Estado mínimo dos antigos, os liberais modernos endossaram um Estado promotor, que assume uma gama cada vez maior de responsabilidades sociais e econômicas (Heywood, 2010, p. 66).

Segundo o mesmo autor, Green “rejeitou a antiga concepção liberal de que os seres humanos visavam essencialmente maximizar a utilidade, e propôs uma visão mais otimista da natureza humana” (Heywood, 2010, p. 66). Para o filósofo, os indivíduos têm simpatia uns pelos outros, por isso:

O indivíduo tem responsabilidades sociais e não apenas individuais, e, portanto, está ligado a outros indivíduos por laços de cuidado e empatia. Tal concepção da natureza humana foi claramente influenciada por ideias socialistas que enfatizavam o caráter sociável e cooperativo da espécie humana. Por isso, o pensamento de Green foi descrito como "liberalismo socialista" (Heywood, 2010, p. 66).

Nesse sentido, o apontamento do autor esclarece a coexistência de ideologias e modelos de Estados em um mesmo período histórico, para além da prevalência de um modelo sobre o outro, importa atentar para a permanência de distintas características na composição do Estado Contemporâneo:

A mudança do paradigma liberal para o intervencionista, (...) não explica a passagem do Estado Liberal Burguês para o Estado Social, e, dentro da polissemia desse termo (Estado “Social”), para o Estado do Bem-Estar Social. Não nos escapa que anteriormente à desestruturação do modelo liberal clássico de mercado, já existiam, no século XVIII, alguns esboços de assistencialismo estatal como, por exemplo, na Áustria, na Alemanha, na Rússia, na Espanha e na Inglaterra. (MORAES, 2014, p. 274).

Estabelecida a comparação entre os ideais do liberalismo moderno e o socialismo, prescinde salientar que, ao tempo em que as correntes se assemelham, também se divergem, em pontos cruciais. São evidentes as semelhanças, uma vez que a assimilação e apropriação desses aspectos pela sociedade não se comportam em categorias delineadas, estão sujeitas às individualidades, às incorporações de classes e grupos com interesses e comportamentos comuns, sujeitos suscetíveis às mudanças ou interessados na manutenção do status quo social, em especial à

condição de hegemonia.

A exemplo, não se pode abordar o conservadorismo moderno somente a partir das perspectivas gnosiológica e epistemológicas, reconhecemos a necessidade dessa constância, mas são os elementos históricos e ontológicos instaurados nos interesses de classes e suas contradições que promovem a autonomia absoluta e manutenção dessa ideologia em tempos de modernidade. Souza (2020) descreve a preservação do conservadorismo na sociedade brasileira, o fortalecimento desses ideais relacionados ao movimento social contraditório às transformações socioeconômicas e culturais da última década:

(...) a causalidade como princípio que rege a natureza inorgânica e orgânica, das mudanças que resultam das objetivações do ser social, que desencadeiam séries causais específicas, ontologicamente impossíveis de acontecer sem a interferência dessa esfera do ser (p. 73) (...) O conservadorismo moderno assenta seu sistema de ideias e valores em alguns fundamentos reais da reprodução social (p. 67) (...) e a formação do “conservadorismo à brasileira” emerge em um contexto histórico marcado por um racismo enraizado que atinge também as instituições, resultante da exploração secular do trabalho escravo e pelo tardio estabelecimento de relações tipicamente capitalistas. (p. 278) (...) o conservadorismo emerge como consciência de classe imediata das classes dominantes, resultante desse antagonismo estrutural. (p. 289) (...) Ao invés de representar uma classe social em declínio, com valores, tradições e também riquezas em decadência; ao invés de se estruturar como uma ideologia “reacionária”, isto é, que defende a volta de um passado elogiado como idílico e prodigioso; o “conservadorismo à brasileira” surge em condições históricas de profunda desigualdade social, nas quais as tarefas das classes dominantes não são as da restauração de um passado longínquo, mas a manutenção e ampliação das condições que permitem seu domínio e hegemonia de classe sobre os trabalhadores. Esse é o fundamento, inclusive, das peculiaridades das leituras e interpretações dos autores clássicos do liberalismo realizadas por intelectuais conservadores brasileiros (p. 294) (...) O “bolsonarismo-olavismo”, assim, despontou como corrente hegemônica do espectro conservador (SOUZA, 2020. p. 7).

Esse exemplo de manifestação ideológica permite, de forma precisa, evidenciar as semelhanças entre o conservadorismo colonial e o conservadorismo moderno no Brasil, em prol do interesse hegemônico dominante. Contudo, nem sempre essa relação é desvelada, na maioria das vezes, é bastante confusa, principalmente quando se trata de manipulação das massas.

### 3.2 A relevância das ideologias para formação do Estado de Direito

É oportuno salientar a dinamicidade de interação entre as concepções

ideológicas de Estado e Direito. Todos os Estados, sejam os constituídos e organizados politicamente como Nação, seja a concepção de Estado no campo da política e sociedade, articulados em campos hegemônicos de interesse socioeconômico, o fato é que não existe pureza na composição dos princípios. O que ocorre é uma dialética impregnada no contexto social, uma dinamicidade na incorporação dos anseios, interesses e mudanças da sociedade, uma perene intersecção das características assumidas e refletidas pelos intelectuais orgânicos em um limiar de tempo imperceptível, até que um marco histórico (social, econômico, natural, biológico, sanitário ou outro) defina novos rumos para a humanidade.

Não é o intuito desta pesquisa estender ou aprofundar a escrita acerca de todas as ideologias políticas, até pela infinidade, transitoriedade, multiplicação, ramificação e transformações decorrentes das mesmas não permitirem o esgotamento da temática. No entanto, sugere-se, a partir do Quadro 3, constituído pelos panoramas de ideologia políticas do liberalismo ao fascismo, a leitura introdutória das obras: *Ideologias políticas: do liberalismo ao fascismo*, de Andrew Heywood (2010) e o *Dicionário de Política*, de Norberto Bobbio (2004). A aquisição desses conceitos gerais é indispensável para o aprofundamento e desenvolvimento de uma concepção crítica e dialética acerca de qualquer objeto de investigação e possibilita desvendar as condições históricas e materiais que engendram as relações sociais é fundamental para contextualização e análise do objeto. A respeito dessa necessidade, Marx e Engels (2007, p. 95) elucidam que:

Ali onde termina a especulação, na vida real, começa também, portanto, a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens. As fraseologias sobre a consciência acabam e o saber real tem de tomar o seu lugar. A filosofia autônoma perde, com a exposição da realidade, seu meio de existência. Em seu lugar pode aparecer, no máximo, um compêndio dos resultados mais gerais, que se deixam abstrair da observação do desenvolvimento histórico dos homens. Se separadas da história real, essas abstrações não têm nenhum valor. Elas podem servir apenas para facilitar a ordenação do material histórico, para indicar a sucessão de seus estratos singulares. Mas de forma alguma oferecem, como a filosofia o faz, uma receita ou um esquema com base no qual as épocas históricas possam ser classificadas. A dificuldade começa, ao contrário, somente quando se passa à consideração e à ordenação do material, seja de uma época passada ou do presente, quando se passa à exposição real. A eliminação dessas dificuldades é condicionada por pressupostos que não podem ser expostos aqui, mas que resultam apenas do estudo do processo de vida real e da ação dos indivíduos de cada época.

Dessa forma, os panoramas definidos por Heywood (2010) podem ser descritos como ilustra o Quadro 4, acerca dos aspectos que distinguem parte desse material histórico para contextualizar a discussão proposta.

Quadro 4 – Panoramas de ideologia políticas do liberalismo ao fascismo

<b>Liberdade</b>	
<b>Fascistas</b>	Rejeitam toda forma de liberdade individual, que consideram sem sentido. Para eles, a "verdadeira liberdade" é a submissão inquestionável aos desejos do líder e a absorção do indivíduo na comunidade nacional.
<b>Fundamentalistas religiosos</b>	Veem a liberdade como uma qualidade essencialmente interior ou espiritual. Liberdade significa conformidade com o desejo revelado por Deus, e a plenitude espiritual é associada a uma submissão à autoridade religiosa.
<b>Conservadores</b>	Tradicionalmente apoiam uma concepção frágil de liberdade, vista como o reconhecimento voluntário de deveres e responsabilidades, e consideram a liberdade negativa uma ameaça ao tecido social. A nova direita, entretanto, apoia a liberdade negativa na esfera econômica, ou seja, a liberdade de escolha no mercado.
<b>Liberais</b>	Priorizam a liberdade, considerando-a o valor individualista supremo. Enquanto os liberais clássicos defendem a liberdade negativa, entendida como a ausência de restrições - ou liberdade de escolha-, os liberais modernos defendem a liberdade positiva, concebida como desenvolvimento pessoal e florescimento humano.
<b>Socialistas</b>	Entendem a liberdade em termos positivos para se referir à satisfação pessoal alcançada por meio do trabalho criativo livre ou da interação social cooperativa. Os social-democratas se aproximam do liberalismo moderno ao tratar a liberdade como a realização do potencial individual.
<b>Anarquistas</b>	Consideram a liberdade um valor absoluto e incompatível com qualquer forma de autoridade política. Para eles, liberdade significa conquista de autonomia pessoal, não apenas ser "deixado sozinho", mas ser racionalmente determinado e independente.
<b>Estado</b>	
<b>Fascistas</b>	Sobretudo na tradição italiana, consideram o Estado o ideal ético supremo, que reflete os interesses de toda a comunidade nacional. Daí sua crença no totalitarismo (ver p. 218). Os nazistas, porém, enxergam o Estado como um recipiente que contém a raça ou a nação ou como uma ferramenta a serviço delas.
<b>Fundamentalistas religiosos</b>	Adotam uma atitude bastante positiva em relação ao Estado, considerando-o um meio para a realização de renovação social, moral e cultural. Assim, o Estado fundamentalista é tido como uma manifestação política da autoridade e sabedoria religiosa.
<b>Conservadores</b>	Associam o Estado à necessidade de proporcionar autoridade e disciplina e de proteger a sociedade do caos e da desordem, daí sua tradicional preferência por um Estado forte. Contudo, enquanto os conservadores tradicionais apoiam um equilíbrio pragmático entre o Estado e a sociedade civil, os neoliberais preferem conferir poder restrito ao Estado, uma vez que ele ameaça a prosperidade econômica e é movido fundamentalmente por interesses próprios e burocráticos.

<b>Liberais</b>	Veem o Estado como um árbitro neutro em disputas de interesses individuais e de grupos da sociedade, uma garantia vital da ordem social. Enquanto os liberais clássicos tratam o Estado como um mal necessário e exaltam as virtudes de um Estado de presença mínima ou Estado gendarme, os modernos admitem seu papel positivo na expansão da liberdade e na promoção da igualdade de oportunidades.
<b>Socialistas</b>	Adotam perspectivas conflitantes do Estado. Os marxistas enfatizam a ligação entre o sistema de classes e o Estado, considerando este um instrumento de controle de classes ou um meio de amenizar as tensões de classe. Outros socialistas, entretanto, veem o Estado como a personificação do bem comum, aprovando assim o intervencionismo tanto em sua forma social-democrática quanto coletivista-estatal.
<b>Anarquistas</b>	Rejeitam completamente o Estado, considerando-o um mal desnecessário. A autoridade soberana, compulsória e coerciva do Estado é vista como nada menos que uma opressão legalizada, que age segundo o interesse dos poderosos, proprietários e privilegiados. Uma vez que o Estado é inerentemente nocivo e opressor, todos os Estados têm o mesmo caráter essencial.
<b>Democracia</b>	
<b>Fascistas</b>	Abraçam as ideias de democracia totalitária, defendendo que uma democracia genuína é uma ditadura absoluta, visto que o líder monopoliza a sabedoria ideológica e é capaz de articular sozinho os "verdadeiros" interesses do povo. A competição eleitoral e partidária é, portanto, corrupta e degenerada.
<b>Conservadores</b>	Defendem o governo liberal-democrático, mas com restrições, ressaltando a necessidade de proteger a propriedade e as instituições tradicionais do desejo não instruído dos muitos. A nova direita, entretanto, associa a democracia eleitoral aos problemas do excesso de governo e da estagnação econômica.
<b>Liberais</b>	Entendem a democracia em termos individualistas, como o consentimento manifestado por meio da urna eleitoral. Para eles, a democracia é sinônimo de eleições regulares e competitivas. Embora imponha limites ao abuso de poder, ela deve ser sempre conduzida dentro dos limites da Constituição a fim de evitar a tirania da maioria.
<b>Socialistas</b>	Tradicionalmente apoiam uma forma de democracia radical, baseada na participação popular e no desejo de submeter a economia ao controle público, e desprezam a democracia liberal, considerada apenas uma democracia capitalista. No entanto, os social-democratas modernos têm um firme compromisso com as estruturas liberal-democráticas.
<b>Anarquistas</b>	Defendem a democracia direta e incentivam a contínua participação popular e a descentralização radical. Para eles, a democracia eleitoral ou representativa não passa de uma fachada que tenta ocultar a dominação da elite e fazer que as massas se conformem com a opressão.
<b>Natureza Humana</b>	
<b>Fascistas</b>	Acreditam que os humanos são governados pela vontade e por outros impulsos não racionais, em particular por um profundo senso de pertencimento social centrado na nação ou na raça. Embora as massas só estejam aptas a servir e obedecer, os membros da elite da comunidade nacional são capazes de regeneração pessoal, tornando-se "novos homens" por meio da dedicação à causa nacional ou racial.
<b>Conservadores</b>	Acreditam que os seres humanos são essencialmente limitados e interesseiros, e sentem atração pelo que é conhecido, familiar, testado e aprovado. A racionalidade humana não é confiável, e a corrupção moral está implícita em cada indivíduo. A nova direita, entretanto, adota uma forma de

	individualismo interesseiro.
<b>Liberais</b>	Veem a natureza humana como um conjunto de qualidades inatas intrínsecas ao indivíduo, e dão pouca ou nenhuma ênfase ao condicionamento social ou histórico. Os seres humanos são interesseiros e autossuficientes; mas também são governados pela razão e capazes de desenvolvimento pessoal, sobretudo por meio da educação.
<b>Socialistas</b>	Consideram os seres humanos essencialmente sociais. A capacidade e o comportamento deles são moldados mais pela cultura que pela natureza e, em particular, pelo trabalho criativo. Sua tendência à cooperação, à sociabilidade e à racionalidade significa que há boas perspectivas de desenvolvimento humano e crescimento pessoal.
<b>Anarquistas</b>	Veem a natureza humana de maneira bastante otimista. Entendem que o homem ou tem uma forte inclinação ao comportamento sociável, gregário e cooperativo, sendo capaz de manter a ordem apenas por meio do esforço coletivo, ou então é egoísta, mas racionalmente esclarecido.
<b>Sociedade</b>	
<b>Fascistas</b>	Consideram a sociedade um todo orgânico unificado, o que implica que a existência individual não tem sentido a não ser que seja dedicada ao bem comum, e não ao bem privado. Entretanto, a participação na sociedade é restrita e determinada com base em critérios como nacionalidade e raça.
<b>Nacionalistas</b>	Veem a sociedade em termos de singularidade étnica ou cultural. Assim, ela é caracterizada por valores e crenças compartilhados e, em última instância, tem raízes em uma identidade nacional comum. Isso implica uma instabilidade inerente às sociedades multinacionais ou multiculturais.
<b>Conservadores</b>	Veem a sociedade como um organismo, uma entidade viva. A sociedade, assim, tem uma existência fora do indivíduo, e em certo sentido é anterior a ele; mantém-se unida pelos laços de tradição e autoridade e por uma moralidade comum. A nova direita, entretanto, apoia uma forma de atomismo liberal.
<b>Liberais</b>	Consideram a sociedade não uma entidade em si, mas uma coleção de indivíduos. Na medida em que existe, a sociedade é formada por acordos voluntários e contratuais feitos por seres humanos egoístas. Porém, há um equilíbrio geral de interesses na sociedade que tende a promover a harmonia.
<b>Socialistas</b>	Tradicionalmente conceberam a sociedade como um sistema de poder desigual entre as classes; as divisões econômicas e de propriedade seriam mais profundas e genuínas que quaisquer laços sociais mais óbvios. Os marxistas acreditam que a sociedade é caracterizada pela luta de classes e afirmam que a única sociedade estável e coesa é uma sociedade sem classes.
<b>Anarquistas</b>	Acreditam que a sociedade é caracterizada por uma harmonia natural e desregulada, com base na disposição humana natural para a cooperação e a sociabilidade. Desse modo, o conflito e a desarmonia social não são naturais: eles resultam da dominação política e da desigualdade econômica.
<b>Autoridade</b>	
<b>Fascistas</b>	Consideram a autoridade uma expressão da liderança ou do carisma pessoal, uma qualidade de indivíduos extraordinariamente talentosos, quando não únicos. Essa autoridade carismática é - e deve ser - absoluta e inquestionável, e apresenta, portanto, um caráter totalitário, de maneira implícita ou explícita.
<b>Fundamentalistas religiosos</b>	Veem a autoridade como um reflexo do acesso desigual à sabedoria religiosa, sendo a autoridade, no fundo, uma qualidade essencialmente moral de indivíduos iluminados. Uma vez que essa autoridade tem caráter carismático,

	é difícil contestá-la, ou conciliá-la, com o constitucionalismo (ver p. 52).
<b>Conservadores</b>	Veem a autoridade como decorrente de uma necessidade natural, sendo exercida "de cima para baixo em virtude da distribuição desigual de experiência, posição social e sabedoria. A autoridade é tão benéfica quanto necessária, pois alimenta o respeito e a lealdade, além de estimular a coesão social.
<b>Liberais</b>	Acreditam que a autoridade vem de baixo para cima por intermédio do consentimento dos governados. Apesar de ser uma exigência da existência ordenada, a autoridade é racional, dotada de objetivo e limitada, uma visão que se reflete na preferência por uma dominação racional-legal e pela responsabilidade pública.
<b>Socialistas</b>	Em princípio, desconfiam da autoridade, que é vista como tacitamente opressora e em geral ligada aos interesses dos poderosos e privilegiados. Apesar disso, as sociedades socialistas endossam a autoridade do organismo coletivo, independentemente de sua forma de manifestação, como meio de conter o individualismo e a ganância.
<b>Anarquistas</b>	Veem todas as formas de autoridade como desnecessárias e destrutivas e equiparam a autoridade à opressão e à exploração. Uma vez que não estabelecem diferenças entre autoridade e poder, todo o controle sobre a autoridade e todas as formas de responsabilização são completamente falsos.
<b>Igualdade</b>	
<b>Fascistas</b>	Acreditam que a humanidade é marcada por uma desigualdade radical, tanto entre os líderes e seus seguidores quanto entre as várias nações ou raças do mundo. Entretanto, a ênfase na nação ou na raça implica que todos os membros são iguais, ao menos quanto ao cerne de sua identidade social.
<b>Feministas</b>	Entendem que igualdade significa igualdade sexual, isto é, direitos e oportunidades iguais (feminismo liberal) ou poder econômico e social igual (feminismo socialista), independentemente do gênero. Porém, algumas feministas radicais afirmam que a demanda por igualdade pode apenas levar as mulheres a ser "masculinizadas".
<b>Conservadores</b>	Veem a sociedade como hierárquica por natureza e, portanto, rejeitam a igualdade, considerando-a um objetivo abstrato e inatingível. No entanto, a nova direita revela uma crença, fortemente individualista, na igualdade de oportunidades, embora enfatize os benefícios econômicos da desigualdade material.
<b>Liberais</b>	Acreditam que as pessoas nascem iguais, isto é, que têm igual valor moral. Isso implica igualdade formal, em especial igualdade jurídica e política, e também igualdade de oportunidades; mas a igualdade social tende a ameaçar a liberdade e a penalizar o talento. Enquanto os liberais clássicos enfatizam a necessidade de meritocracia estrita e incentivos econômicos, os liberais modernos afirmam que oportunidades iguais genuínas requerem relativa igualdade social.
<b>Socialistas</b>	Consideram a igualdade um valor fundamental e, em particular, endossam a igualdade social. Apesar da inclinação da social-democracia para uma crença liberal na igualdade de oportunidades, a igualdade social, seja em sentido relativo (social-democrata) ou absoluto (comunista), é considerada essencial para garantir a coesão social e a fraternidade, estabelecendo justiça ou equidade e ampliando a liberdade em um sentido positivo.
<b>Anarquistas</b>	Enfatizam particularmente a igualdade política, entendida como um direito igual e absoluto de autonomia pessoal, o que sugere que todas as formas de desigualdade política representam opressão. Os comunistas anarquistas acreditam na igualdade social absoluta, alcançada por meio da propriedade

	coletiva dos bens produtivos.
<b>Economia</b>	
<b>Fascistas</b>	Procuraram uma "terceira via" entre o capitalismo e o comunismo, muitas vezes manifestada por meio das ideias do corporativismo, que supostamente agrupa o trabalho e o capital em um todo orgânico. O planejamento e a nacionalização são defendidos como uma tentativa de subordinar o lucro às (supostas) necessidades da nação ou da raça.
<b>Ecologistas</b>	Condenam tanto o capitalismo de mercado quanto o coletivismo estatal, por serem ambos obcecados com o crescimento, o que é insustentável do ponto de vista ecológico. A economia, portanto, deve ser subordinada à ecologia, e a busca de lucro a qualquer custo deve ser substituída por uma preocupação com a sustentabilidade em longo prazo e com a harmonia entre os seres humanos e a natureza.
<b>Conservadores</b>	Demonstram um claro apoio ao empreendimento privado, mas costumam defender a intervenção estatal pragmática, ainda que limitada, temendo a desordem decorrente do laissez-faire e os riscos potenciais de instabilidade social. A nova direita, porém, apoia o capitalismo desregulado.
<b>Liberais</b>	Veem a economia como parte vital da sociedade civil, e têm uma forte predileção pela ordem econômica de mercado ou capitalista baseada na propriedade, na competição e em incentivos materiais. No entanto, enquanto os liberais clássicos defendem o capitalismo do laissez-faire, os liberais modernos reconhecem as limitações do mercado e aceitam um controle econômico limitado.
<b>Socialistas</b>	Da tradição marxista manifestaram preferência pela propriedade comum e pela igualdade social absoluta, que no comunismo ortodoxo significou a coletivização estatal e a planificação centralizada. Os sociais-democratas, no entanto, apoiam o capitalismo regulado ou assistencialista, e acreditam que o mercado é um bom servo, mas um mau mestre.
<b>Anarquistas</b>	Rejeitam toda forma de gestão ou controle econômico. No entanto, enquanto os anarcos comunistas endossam a propriedade comum e a autogestão em pequena escala, os anarcocapitalistas defendem uma economia de mercado desprovida de qualquer forma de regulação.
<b>Nação</b>	
<b>Fascistas</b>	Entendem a nação como um todo social organicamente unificado, muitas vezes definido pela raça, que dá propósito e significado à existência individual. No entanto, as nações são lançadas umas contra as outras em uma luta pela sobrevivência em que algumas estão aptas para a vitória e outras, para a derrota.
<b>Fundamentalistas religiosos</b>	Veem as nações como entidades essencialmente religiosas, como comunidades de "fiéis". Entretanto, o alcance da religião raras vezes coincide com o das nações convencionais, daí a ideia de comunidades religiosas transnacionais, como a "nação do islã".
<b>Conservadores</b>	Consideram a nação primordialmente uma entidade "orgânica" unida por uma identidade étnica comum e uma história compartilhada. Como fonte de coesão social e identidade coletiva, a nação é, talvez, o grupo social com maior significância política.
<b>Liberais</b>	Apoiam uma concepção "cívica" de nação, que dá ênfase tanto à obediência política quanto à unidade cultural. As nações são entidades morais, ou seja, são dotadas de direitos, sobretudo um direito igual à autodeterminação.
<b>Socialistas</b>	Tendem a conceber a nação como uma divisão artificial da humanidade, cujo propósito é mostrar a injustiça social e manter a ordem estabelecida. Os

	movimentos e filiações políticas devem ter um caráter internacional, e não nacional.
<b>Anarquistas</b>	Em geral, argumentam que a nação é corrompida pelo fato de se associar ao Estado e, portanto, pela opressão. Assim, a nação é vista como um mito, projetado para promover a obediência e a subjugação aos interesses da elite dominante.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Heywood (2010).

Consoante ao método materialista histórico, a partir dessa descrição, determina-se que o embasamento crítico que move a sociedade não permite isenção desses pressupostos, posto que a história é construída pelo homem real (MARX; ENGELS, 2007). Contudo, não se pode conceber empiricamente as definições elencadas na iminência de estagnar as ideologias políticas no tempo e espaço. Para tanto, vale compreender a dinamicidade da interação do homem social, nas suas representações empíricas. Para Marx e Engels (2007, p. 94):

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. (...) e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. (...) Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam.

Novas ideologias emergem contemporaneamente, ora poderosas, revolucionárias, com manifestação da massa, tomada de poder hegemônico, ascensão de classes subjugadas, ora submergem na sociedade, sorrateiras, silenciosas, maliciosamente entranham nos aparelhos de hegemonia, em famílias, igrejas, escolas, canais de comunicação e, quando se percebe, já se instalaram no sistema democrático. Inaugurais ou resultantes da redefinição e renovação de valores, independentemente de como são percebidas, todas elas advêm de um processo sócio-histórico, motivado pelas relações de poder.

As "novas" ideologias, além de serem novas, diferem das ideologias "clássicas" de diversas maneiras. Isso alterou o foco e, em certas ocasiões, os termos do debate ideológico. Podem-se identificar três grandes diferenças. Em primeiro lugar, houve uma mudança de enfoque da economia para a cultura. O liberalismo, o conservadorismo e o socialismo se ocupavam primordialmente de questões de organização econômica, ou ao menos sua visão moral se apoiava num modelo econômico específico. Já as "novas" ideologias estão mais interessadas na cultura do que na economia: elas se concentram mais em valores, crenças e estilos de vida das pessoas do que no conforto econômico ou mesmo na justiça social. Em segundo lugar, a classe social foi substituída pela identidade. A identidade vincula o pessoal ao social, pois vê o indivíduo como se estivesse "mergulhado" em determinado contexto cultural, social, institucional e ideológico, mas também salienta o alcance da escolha pessoal e da autodeterminação, refletindo uma tendência geral à individualização. Nesse sentido, as "novas" ideologias não oferecem aos indivíduos um conjunto de soluções políticas prontas que se "amoldam" a sua posição social, mas sim uma gama de opções ideológicas. Isso significa que o ativismo político se tornou, com efeito, a escolha de um estilo de vida. Por fim, o universalismo cedeu lugar ao particularismo. Enquanto o liberalismo e o socialismo compartilhavam claramente uma fé iluminista na razão e no progresso, refletindo a crença de que a identidade humana tem uma essência comum, as "novas" ideologias, como o feminismo, o nacionalismo étnico, o multiculturalismo e o fundamentalismo religioso, enfatizam a importância de fatores como gênero, localidade, cultura e etnia. Nesse sentido, elas praticam a "política da diferença", e não a política da emancipação universal (HEYWOOD, 2010, p. 33).

Diante disso, torna-se premente, para esta pesquisa, compreender como o Estado brasileiro se encontra constituído politicamente na atualidade.

### 3.3 Concepções de Direito na estrutura de Estado

O direito continua cumprindo a função formativa, ao mesmo tempo, em que reflete as mudanças sociais, a função coercitiva na manutenção da ordem, no entanto, na concepção gramsciana, o direito pode também servir como elemento de consenso, isso quando a sociedade civil e a sociedade política (a superestrutura), atuam como conciliadores jurídicos dos conflitos internos das classes e entre os interesses opostos. Nesse sentido, o direito é capaz de promover homogeneizar forças contrárias em uma legislação, supostamente imparcial. Barboza (2007, p. 70) destaca que:

Por outro lado, o direito relaciona sociedade política e sociedade civil não pela força, mas pelo consenso. O direito que se manifesta na legalidade do Estado, na essência coativa da sociedade política, se assenta na sociedade civil como ideia, como noção de direito e de justiça, produto das ideologias jurídicas, originando conformismo sobre o que seja o direito, a justiça e os fundamentos da legalidade. A relação entre o direito e a sociedade civil

também suscita uma compreensão emancipatória de direito, considerando que nesta relação se encontra a possibilidade de construção de uma juridicidade pluralista, capaz de superar a identificação entre o direito e o Estado, especialmente sustentada nas sanções. Trata-se da possibilidade de um direito fundado no consenso, na práxis cotidiana da sociedade civil.

O direito, na estrutura do Estado, segundo Gramsci (1977), exerce um papel educador com a finalidade de estabelecer civilização, em função do exercício da hegemonia, visto que sua atividade não se restringe ao âmbito estatal e de governo, mas se estende como atividade de direção da sociedade civil, no âmbito da moralidade e do costume em geral ou enquanto condiciona um determinado comportamento. O direito é o responsável por alicerçar a superestrutura com a estrutura, como observa Schlesener (2009, p. 233):

“Este caráter educativo, criativo e formador do direito foi pouco esclarecido por certas correntes intelectuais” (GRAMSCI, 1977, p. 774). Trata-se de mostrar que esse papel decorre da função educadora do Estado que, por meio da estrutura legal, jurídica e das instituições da sociedade civil, exerce sobre toda a sociedade. Na estrutura do Estado, o direito desempenha um papel importante de educação das massas, de sua “conformação” às exigências colocadas pelo fim a alcançar: “por meio do ‘direito’ o Estado torna ‘homogêneo’ o grupo dominante e tende a criar um conformismo social que seja útil à linha de desenvolvimento do grupo dirigente” (GRAMSCI, 1977, p. 757).

De certo modo, o direito estabelece e controla a relação entre a conduta individual e o que a sociedade impõe como necessários, correspondência que é coercitiva na esfera do direito positivo tecnicamente entendido e é espontânea e livre. Para Gramsci “a coerção não é estatal, mas de opinião pública, de ambiente moral, etc.” (GRAMSCI, 1977, p. 757 *apud* SCHLESENER, 2009, p. 234).

Contudo, a concepção moderna de direito possui base jurídico-política constitucionalista constituída na filosofia liberal e contratualista, contamos com um direito jus-positivista, que apresenta uma desconexão visível entre ordem normativa, constitucional, principiológica e o cumprimento da norma. O direito que se consolida na tradição moderna escapa, pretensamente, das ideologias, as quais, conforme o pensamento jurídico-político conservador, são consideradas a partir de sua caracterização fraca (BOBBIO *apud* STOPPINO, 1997, p. 585).

Resta evidente que o direito contemporâneo consolidou boa parte das contribuições teóricas, filosóficas e políticas, advindas das mudanças da sociedade, no seu processo de formação, dentre elas a separação de poderes, a soberania

popular, supremacia da constituição, a democracia por representatividade. No entanto, precisamos desvelar que o direito contemporâneo continua sendo uma arena de disputa de interesses, em que a lei posta reflete o interesse das classes dominantes. Segundo Gramsci (2000), isso se deve à condição de intelectuais orgânicos ocupada pelos juristas partidários e aos outros juristas, intelectuais tradicionais, que não aceitem a tábua do “direito novo”. Assim, restará duas opções: aderir aos intelectuais orgânicos, ou se conformar a perder o bonde da história (GRAMSCI, 2000, p. 16).

O terceiro período da contribuição da teoria marxista, conforme Mascaro (2013, n. p.), é resultante de um “salto, no que tange à compreensão do Estado, no último terço do século XX. Dentre os predecessores dessa nova leitura, rigorosa a respeito da política no capitalismo, destaca-se Pachukanis”. O autor define os fins das décadas de 1960 a 1970, segundo o qual, no seio das contradições extremas do capitalismo desenvolvido de bem-estar social e já entrevista a crise da experiência soviética, o marxismo avança para compreender o Estado a partir das próprias categorias que estruturam a sociedade capitalista (MASCARO, 2013, n. p.).

Um primeiro impulso nesse sentido adveio do entorno do pensamento de Althusser, sobretudo pelas teorias de Poulantzas, jurista de formação, que buscou aplicar ferramentas e categorias marxistas a conceitos tradicionais de Estado e de política. O resultado do pensamento de Poulantzas é uma inovadora maneira de enxergar os próprios conceitos que costumemente balizam a identificação do que seja o Estado e a política (MASCARO, 2013, n. p.).

Dentre as correntes de pensamento que emergem nesse terceiro período, a teoria derivacionista, por meio da compreensão do seu principal propulsor Joachim Hirsch, propugna, “a partir de Marx – com as ferramentas da economia política, para além das meras instituições e seu funcionamento –, a compreensão da própria forma política como derivação da forma-mercadoria que se instaura no capitalismo” e “reposicionam a compreensão teórica da política e do Estado nos tempos presentes” (MASCARO, 2013, n. p.).

O avanço na compreensão do Estado e da política, na atualidade, se faz, necessariamente, superando todas as mistificações teóricas que ainda se limitam apenas a definições jurídicas ou metafísicas como a de que o Estado é o bem comum ou legítimo (...) tampouco são suficientes as teorias que separam o Estado e a política do todo, procedendo a uma profunda análise interna que não consegue vislumbrar suas causas exteriores. Nesse sentido,

os fundamentos políticos liberais, as quantificações empíricas da ciência política e mesmo as teorias políticas analíticas, sistêmicas e funcionalistas, se se apegam ao estudo de concretudes políticas e seus padrões, não o fazem para buscar a fundo suas raízes históricas, estruturas e antagonismos. Tampouco leituras políticas neoinstitucionalistas dão conta de entender a dinâmica total da reprodução social e de suas contradições, na medida de um fechamento analítico que torna seu objeto de estudo asséptico e irreal. (...) Em vez de se compreender a cidadania como meio da exploração capitalista, passou-se a louvar o padrão de garantia absoluta dos capitais somado à democracia eleitoral como panaceia política salvadora da dignidade humana de nossos tempos. (...) A compreensão do Estado só pode se fundar na crítica da economia política capitalista, lastreada necessariamente na totalidade social. Não na ideologia do bem comum ou da ordem nem do louvor ao dado, mas no seio das explorações, das dominações e das crises da reprodução do capital é que se vislumbra a verdade da política (MASCARO, 2013, n. p.).

Conforme as assertivas de Mascaro (2013), importa compreendermos a cidadania como meio de exploração do capital. Entender que apesar da formalização do conceito advir da propositura de “atribuir fundamento de legitimidade ao indivíduo como possuidor da titularidade do poder político, apesar de já se divisar a presença da subjetividade criadora do homem e de um certo reconhecimento social da mesma, nas criações culturais e artísticas” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 216).

A cidadania emerge como conceito formal na modernidade, deriva da manifestação dos anseios da burguesia de estabelecer a individualidade e autonomia como princípios de “uma nova configuração material das forças políticas e econômicas mercantis-capitalistas se criam as condições para o evoluir do liberalismo político como corrente doutrinária hegemônica da sociedade” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 215). Daí a compreensão do instituto cidadania deve incorporar para além da conjuntura “arquitetônica institucional que de facto assegura as condições de exercício dos direitos fundamentais ao homem como sujeito autônomo de direitos” (p. 214), a fixação de “uma abordagem histórico-processual, onde os direitos individuais liberais correspondem ao estágio inicial de seu desenvolvimento, mas ainda são insuficientes para apreenderem os direitos sociais que emanam da natureza transpessoal do homem” (p. 220). Albuquerque (2007) define essa relação contrastante e evidencia sua argumentação no trecho:

(...) Processo que ganhou exemplaridade histórica com a ascensão das burguesias liberais inglesa, francesa e americana ao poder do Estado, conformando assim, o modelo liberal de Estado de Direito, em contraponto a outros estados que ainda se mantinham presos a uma concepção teológica-política do Estado. Liberalismo que sempre enxergou a Soberania como uma certa desconfiança, posto que esta figurara anteriormente como um

instrumento serviente aos interesses dos monarcas absolutistas, no intento de legitimar o seu poder arbitrário contra as demandas por liberdade econômica, ou melhor, por liberdade à propriedade privada (ALBUQUERQUE, 2007, p. 215).

Destarte, a instituída democracia eleitoral, por meio da qual o povo exerce sua suposta vontade soberana, por meio de uma pretensa representatividade política, também requer uma compreensão a partir da lógica capitalista e formato de Estado liberal, vez que seu exercício se dá no âmbito político restrito aos parlamentos, do enfrentamento dos intelectuais orgânicos de interesses hegemônicos. É a lógica do capital produzindo as normas que instituem e reconhecem os direitos estabelecidos e vivenciados antes do próprio pacto político, conforme o ideário do jusnaturalismo. A mais alta manifestação de organização e formalização do direito pelo Estado. Dessa forma, consolida-se o ideário de democracia que fundamenta o Estado Contemporâneo.

O Estado, tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Sua manifestação é especificamente moderna, capitalista. Em modos de produção anteriores ao capitalismo, não há uma separação estrutural entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente: de modo geral, são as mesmas classes, grupos e indivíduos – os senhores de escravos ou os senhores feudais – que controlam tanto os setores econômicos quanto os políticos de suas sociedades (MASCARO, 2013, n. p.).

Adotaremos a definição da tese proposta por Pasold (2013) de que em 1916 encerra-se o período do Estado Moderno e surge, a partir da Constituição Mexicana de 1917, o Estado Contemporâneo. O autor propõe “que se aplique tal denominação ao espectro de variações dos diversos Estados que se apresentam na contemporaneidade, os quais, independentemente da motivação ideológica de suas Constituições, têm alguns denotativos essenciais que lhes são comuns e, principalmente, possuem uma função que lhes é essencial” (PASOLD, 2013, p. 16). Tal definição é elucidativa, por isso a utilizaremos para distinguir o Estado atual, das configurações específicas do Estado Moderno, que remetem ao dualismo povo e monarca, a disputa entre direitos individuais e sociais e ao estabelecimento do ordenamento constitucional. Para Pasold (2013, p. 32):

O grande avanço do Estado Moderno foi o de estabelecer um ordenamento constitucional, no qual os Direitos Individuais estavam devidamente

especificados e consagrados como “anteparos” aos abusos do Estado anterior, no qual reinava o absolutismo e predominava a vontade e os apetites do soberano, personificado no Rei ou no Imperador, em detrimento dos legítimos anseios e necessidades do Povo.

Com a finalidade didática de entendermos as interferências das concepções ideológicas e dos aspectos histórico culturais na consolidação do direito à Educação, sua estruturação e as disputas hegemônicas pela supremacia do poder estatal nos seus distintos modelos, bem como compreendermos a ressignificação do Estado Liberal na contemporaneidade, consolidamos no Quadro 5 os marcos diferenciais entre Estado Moderno e Estado Contemporâneo, considerando as definições de Pasold (2013):

Quadro 5 – Comparativo entre as características de Estado Moderno e Contemporâneo

ASPECTOS	ESTADO MODERNO	ESTADO CONTEMPORÂNEO
PERÍODO	<p><b>Inicia</b> – Final da Idade Média. “Uma manifestação (...) criou-se na primeira metade do Século XII na Sicília pelo genial Frederico II, que tirou de forma radical ao sistema feudal, o exército, a justiça, a polícia e a administração financeira, centralizando tudo de modo burocrático. (...) nas cidades-repúblicas da Itália setentrional na época da Renascença”. (HELLER, p. 161)</p>	<p><b>Inicia</b> – Com a Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, promulgada em 5 de fevereiro de 1917.<sup>20</sup> Até os dias atuais.</p>

<sup>20</sup> (...) o teor dos artigos 25 e 26, da referida Constituição, os quais foram assim positivados:

Art. 25. – Corresponde ao Estado o compromisso com o desenvolvimento nacional para garantir que este seja integral, que fortaleça a soberania da Nação e seu regime democrático e que, mediante o fomento do crescimento econômico e o emprego de uma mais justa distribuição do ingresso e da riqueza, permita o pleno exercício da Liberdade e da dignidade dos indivíduos, grupos e classes sociais, cuja segurança protege esta Constituição. O Estado planejará, conduzirá, coordenará e orientará a atividade econômica nacional, e levará a cabo a regulação e fomento das atividades que demandem o interesse geral no marco de Liberdades que outorga esta Constituição. Ao desenvolvimento econômico nacional concorrerão, com responsabilidade social, o setor público e o setor privado, sem menosprezo de outras formas de atividade econômica que contribuam ao desenvolvimento da Nação.

Art. 26. – O Estado organizará um sistema de planejamento democrático do desenvolvimento nacional que imprima solidez, dinamismo, permanência e equidade ao crescimento da economia para a independência e a democratização política, social e cultural da Nação. (PASOLD, 2013, p. 32-33)

	<p><b>Encerra</b> - Em 1916 encerra-se o período do Estado Moderno.</p>	
<p><b>ELEMENTOS ESSENCIAIS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soberania e territorialidade;</li> <li>• O povo, território e vínculo jurídico;</li> <li>• A soberania, o território, o povo e a finalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sujeito, isto é, o titular dos direitos e obrigações frente ao Estado, deve ser o Homem, individualmente considerado, inserido numa Sociedade.</li> <li>• O objeto, deve ser constituído pelos diversos campos de atuação, nos quais, em decorrência da realidade dinamicamente considerada, o Estado deve agir ou estimular as ações necessárias.</li> <li>• O objetivo, deve ser a concretização do Bem Comum, conforme o que for estabelecido pela Sociedade.</li> <li>• A sua função principal, que deve ser a FUNÇÃO SOCIAL.</li> </ul>
<p><b>CARACTERÍSTICAS</b></p>	<p>a) Estabelecimento de Lei Fundamental;</p> <p>b) Previsão de Direitos e Garantias Individuais;</p> <p>c) Sistema de Freios e Contrapesos ao Poder Absoluto, Institucionalização de três Poderes, harmônicos e independentes (Judiciário, Legislativo e Executivo), em alguns casos com um quarto Poder (o Moderador).</p>	<p><b>Do ponto de vista descritivo:</b></p> <p>a) há consagrações formais dos conteúdos que o caracterizam nos diversos países, correspondendo em maior ou menor medida às realidades, ali existentes;</p> <p>b) Discursos Constitucionais estabelece a submissão do Estado à Sociedade, encontrando-se referências à origem do Poder estatal como sendo a da Nação ou Povo;</p> <p>c) formalizado constitucionalmente o compromisso dos Estados para com os anseios de suas Sociedades</p> <p>d) estrutura tentacular - burocracia como centro de atenção. As superestruturas são montadas para o exercício ampliado das funções estatais, ocorrendo hipertrofias em graduações variadas, na medida em que são examinados diversos Estados. Já para Poulantzas “o estatismo autoritário caracteriza-se por uma dominação das cúpulas do executivo sobre a alta administração e pelo crescente controle político desta por aquela”;</p> <p>e) em decorrência da internacionalização da economia (e da globalização) sob o princípio (discutível) - a mentalidade da primazia absoluta do econômico, em detrimento das contundentes questões sociais e ecológicas (...) desnacionalização do fluxo internacional de bens – multinacionais.</p> <p><b>Do ponto de vista prescritivo</b></p> <p>a) as conformações jurídicas necessitam guardar relação fiel com a realidade que lhes cabe representar e regular;</p> <p>b) as colocações juridicamente estabelecidas quanto à submissão do Estado à sociedade, pressupõem que sejam fixados e eficientemente operados os mecanismos políticos voltados para a realidade dos princípios que as sustentam;</p> <p>c) o reconhecimento constitucional e infraconstitucional dos compromissos do Estado para com a sociedade que o mantém, não é suficiente quando desacompanhado do</p>

		<p>aparelhamento institucional e administrativo, necessário à sua consagração prática;</p> <p>d) os fundamentos e as modernas técnicas para um desempenho administrativo eficaz somente se justificam se todo o conjunto tentacular estiver submetido às demandas que, em função da realidade, a sociedade reclama que sejam atendidas com presteza pelo Estado contemporâneo;</p> <p>e) o Estado contemporâneo deve comportar-se sob a égide da primazia do humano, submetendo o econômico à força social.</p>
<p><b>ASPECTOS GOVERNAMENTAIS</b></p>	<p><b>Efetiva ingerência</b> do Estado moderno: - no desenvolvimento da população; na saúde pública; na instrução e na educação do povo". Na produção, circulação e distribuição da riqueza nacional, e na assistência pública.</p>	<p>O Estado tem a obrigação de executar, respeitando, valorizando e envolvendo o seu <b>SUJEITO</b>, atendendo o seu <b>OBJETO</b> e realizando os seus <b>OBJETIVOS</b>, sempre com a prevalência do social e privilegiando os valores fundamentais do ser humano.</p> <p><b>FUNÇÃO SOCIAL</b> - a qual implica ações que – por dever para com a sociedade.</p> <p><b>DEVER DE AGIR e AÇÃO</b> - O Estado assumirá direções fundamentais e executará as atividades necessárias à consecução de objetivos pretendidos, como efeito do dever que o Estado tem para com a sociedade.</p> <p>As <b>políticas públicas</b> foram estabelecidas através do repartir, dividir, conceder, ceder, compor e recompor posturas e anseios. Se assim for feito, o resultado denomina-se “dever de agir”.</p> <p>Segmentos - áreas de atuação nas quais o Estado exerce ou deva exercer sua função social:</p> <p>“<b>Estado do Bem-Estar democrático</b>”, entre outras, a economia, a previdência social, a habitação, a saúde e a educação.</p> <p>“<b>Estado Providência</b>” (“Daseinsvorsorge”), os campos de atuação são múltiplos, como a economia, a segurança pública, o tráfego, a assistência social e a previdência social, a educação, a cultura, a saúde e até a produção de energia.</p> <p>Desdobramento em quatro campos, a saber: o demográfico, o da saúde pública, o educacional e o econômico.</p> <p><b>Bem comum</b> em sua estimulação, estrutura e conteúdo, e objetivo, colocando-o não somente como finalidade do Estado, mas também como parâmetro regulador da intervenção do Estado no domínio educacional (e assim entendo deva ser com relação aos demais domínios ou segmentos de atuação do Estado), alçando-o a fator de estimulação da atuação dinâmica da sociedade.</p>
<p><b>CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS</b></p>	<p>A dominação de um duplo <b>dualismo</b> composto pelo rei e <b>pelo povo</b>, poder <b>espiritual e temporal</b>; Direitos individuais estavam devidamente</p>	<p>1) Mantém consagrados os <b>direitos individuais</b>;</p> <p>2) Insere como <b>direitos fundamentais</b> também os <b>direitos sociais e/ou os direitos coletivos</b>; e</p> <p>3) Para assegurar a efetiva realização desses direitos estabelece e disciplina a <b>intervenção do Estado nos domínios econômico e social</b>:</p> <p>a) a previsão de intervenção do Estado nos domínios</p>

	especificados e consagrados como “anteparos” aos abusos do Estado anterior, no qual reinava o absolutismo em detrimento dos legítimos anseios e necessidades do povo.	econômico e social para a <b>realização dos legítimos anseios da sociedade</b> ; b) a caracterização de direitos fundamentais sociais e coletivos que devem ser realizados sempre com <b>predominância do interesse público ou bem comum</b> , com função social a cumprir.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das definições de Pasold (2013).

Essa categorização explicita uma distinção sócio-histórica que nos permite compreender a evolução do conceito de Estado no tempo, bem como, a presença ideológica da sua composição e, doravante, resta compreender as influências teóricas na sua formação. Conhecimento indispensável para estabelecermos uma concepção dialética em torno da formação do direito constitucional contemporâneo, que rege o papel do Estado no cumprimento do direito à Educação. Nesse sentido, delinearemos os aspectos das principais ideologias presentes na modernidade, dentre as diversas concepções de sociedade e Estado que orientam a vida política da primeira modernidade, o Liberalismo, o Socialismo e a Social Democracia, berços das concepções de Estado Neoliberal, Ultraliberal, de Bem-Estar social, Estado Integral (de Gramsci) e Social Democrata.

### 3.4 A concepção marxista-gramsciana e a hegemonia ideológica do Direito

A definição de Estado burguês de Marx e Engels reflete a expressão dos interesses gerais e da sociedade, composta de indivíduos encerrados em sua privacidade pelo movimento de repressão e competindo entre si numa luta incessante de classes. Para o marxismo, o Estado é opressor e particularista, subjacente à sociedade burguesa (ADAMS; PFEIFER, 2006, p. 240) que tem como base a divisão social do trabalho e a definição de propriedade privada. Mascaro (2013) aponta o marxismo como a mais alta contribuição para a compreensão do Estado e da política nas sociedades contemporâneas.

Na obra de Marx já se expõe a mudança radical no modo de entender as categorias políticas e os fenômenos sociais como o Estado. E, em Marx e em muitos marxistas, para além de uma simples constatação da estrutura e do funcionamento da sociedade, a contribuição é teórica e prática. É no combate à exploração capitalista que são percebidas, concretamente, as dinâmicas e

contradições extremas da estrutura política de nossos tempos. O marxismo não só entende a política por horizontes distintos daqueles tradicionais como, na verdade, reconfigura totalmente o âmbito do político e do estatal, atrelando-o à dinâmica da totalidade da reprodução social capitalista (MASCARO, 2013, n. p.).

O autor classifica a contribuição de Marx em três períodos: o marxismo tradicional, compreendido entre o século XIX até os tempos da Revolução Soviética; o marxismo ocidental, situado em meados do século XX; e a nova leitura do marxismo, “que procura extrair dos fundamentos da sociabilidade capitalista a própria natureza estrutural do Estado e da política” (MASCARO, 2013, n. p.).

O primeiro período é atrelado à visão revolucionária da sua obra original, com a contribuição de Engels, na qual consideram o “Estado como aparato do domínio da burguesia, devendo então ser tomado pelos trabalhadores” (MASCARO, 2013, n. p.).

Estado e sociedade civil não formam ainda uma unidade de contrários, mas um círculo vicioso no qual a sociedade civil, permitiria a expansão e fortalecimento do Estado, ao tempo em que configura causa e efeito da alienação da sociedade. Para Marx e Engels (2005, p. 42) “[...] a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.”

Materializado na lei, o direito burguês não tem por finalidade estabelecer uma relação direta com a justiça, nem visa representar a vontade geral do povo. Vinculado ao Estado, que existia em função da sociedade dos interesses da burguesia, defesa e a proteção da propriedade privada e das liberdades da classe e limitação legal dos conflitos sociais, das tensões relativas ao modo de produção e a luta de classes, servindo como instrumento protetivo-repressivo. Para Marx, segundo Bernard Endelman (1976, p. 131 apud BARBOZA, 2007, p. 66).

[...] o direito toma a esfera de circulação como dado natural; que esta esfera, tomada em si como absoluto, não é outra coisa senão a noção ideológica que recebe o nome hobbesiano, rousseauiano, kantiano ou hegeliano, de sociedade civil; e que o direito ao fixar a circulação mais não faz que promulgar os decretos dos direitos do homem e do cidadão; que ele escreve sobre o frontispício do valor de troca os sinais da propriedade, da liberdade e da igualdade, mas que estes sinais, se leem como exploração, escravatura, desigualdade, egoísmo sagrado.

O segundo período apropria-se da sua obra *O Capital*, essa nova leitura

marxista é assentada no “Marx da maturidade” (MASCARO, 2013 p. 25). Considerando o período dos acontecimentos históricos que separam Marx de Gramsci, do século XIX ao XX<sup>21</sup>, a compreensão de Estado se amplia, segundo Mascaro (2013, n. p.):

Gramsci despontará com uma refinada compreensão da política, englobando a totalidade da vida social, revelando o entrelaçamento entre Estado e sociedade civil. De algum modo dialogando com Gramsci ou com seu horizonte, os autores do marxismo ocidental estão ligados necessariamente às tarefas, urgências e debates em torno das revoluções socialistas e, sobretudo, das circunstâncias das reformas do próprio capitalismo, dada sua persistência em novos patamares.

Gramsci, redimensiona o sentido do Estado lógico que, estabelecido no contexto social, pelas modificações estruturadas pela burguesia, como descrito no Manifesto Comunista, “desempenhou na História um papel iminentemente revolucionário” (MARX; ENGELS, 2005. p. 42). Nesse sentido, ele analisa o capitalismo na sua fase monopolista, do século XX. Seu pensamento parte dos arranjos da Revolução Russa, o papel do Estado, dos intelectuais, das classes envolvidas. Não desconsidera a teoria marxiana, mas entende a necessidade de incorporar novos elementos à conjuntura de Estado, a complexidade do capitalismo monopolista e a expansão da (re)produção dos seus valores para além do campo econômico.

A estruturação do direito, na concepção do Estado gramsciano, não desconsidera as contribuições marxistas, apesar de ambos não terem produzido uma teoria do direito. A obra de Antonio Gramsci é fundamental para a produção e disseminação de conhecimentos acerca da definição crítica de Estado, da função do direito e da educação, especialmente no que se refere ao planejamento, formulação e implementação de políticas públicas. Para Shiroma e Evangelista (2014, p. 31-32):

O legado teórico de Gramsci – especialmente os conceitos de hegemonia, Estado Ampliado, intelectuais orgânicos e aparelhos privados de hegemonia – oferece inúmeras possibilidades de análise desses novos sujeitos na

---

<sup>21</sup> Idade Contemporânea, corresponde ao lapso temporal iniciado com Revolução Francesa e ainda sem marco de encerramento, especificamente de 1789 aos dias atuais. Período marcado pela consolidação do capitalismo, ascensão da burguesia, desenvolvimento industrial e tecnológico, separação dos poderes do Estado das religiões. Corrida armamentista, Grandes Guerras Mundiais, Revolução Francesa, Revolução Industrial, Unificação Italiana e Alemã, Revolução Russa, Guerra Fria e instauração da Nova Ordem Mundial.

configuração de arranjos entre organizações governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, num amálgama particular entre Sociedade Política e Sociedade Civil.

Nesta discussão, trata-se, especificamente, dos conceitos de Estado Integral, hegemonia e intelectuais orgânicos. No que se refere à compreensão de Estado Integral, Gramsci (2012, p. 258) define que, por “Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”.

Observa-se que ele amplia a concepção de Estado marxista e defende que o Estado não é composto somente pelos aparelhos governamentais, do executivo, legislativo e judiciário, em sua constituição, mas conta com um conjunto de organizações envolvidas intrinsecamente na construção do próprio Estado e com extrema dedicação de manter a hegemonia da classe dominante. Para o autor, as instituições privadas, como escola, imprensa, igreja, partidos políticos, sindicatos e associações, composição da sociedade civil, formam uma frente de apoio ou resistência ao desempenho da atuação da sociedade política, portanto, as disputas ideológicas e políticas nesses espaços. Ou seja, Estado é igual sociedade política, mais sociedade civil, a ação governamental e os conjuntos dos organismos conhecidos como privados.

No terceiro volume dos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2007, p. 244) ressalta “que na noção geral de Estado inclui elementos que remetem à noção de sociedade civil, de forma que podemos dizer que (Estado = sociedade política + sociedade civil), isto é, hegemonia investida de coerção”.

Gramsci (2007, p. 42) argumenta que o Estado constitui o espaço para o estabelecimento e exercício de uma hegemonia de classe que se forma e se supera continuamente “de equilíbrios instáveis (no âmbito das leis) entre os interesses do grupo fundamental e aquele dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um certo ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo” (SANTOS, 2021, p. 807).

Em relação ao entendimento do conceito de hegemonia, Carnoy (1998, p. 95) corrobora assinalando que:

O conceito gramsciano de hegemonia tem dois significados principais: o primeiro é um processo na sociedade civil pelo qual uma parte da classe dominante exerce o controle, através de sua liderança moral e intelectual, sobre outras frações aliadas da classe dominante. A fração dirigente detém o poder e a capacidade para articular os interesses das

outras frações. [...] O segundo é a relação entre as classes dominantes e dominadas. A hegemonia compreende as tentativas bem sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados.

No entendimento gramsciano, as classes sociais estão vinculadas à produção econômica e, organicamente, elas constroem diversas categorias intelectuais para assegurar a homogeneidade e ideologia da classe produtora, nos campos econômico, político e sociocultural, sendo representadas pelos intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2000). Sobre a categoria dos intelectuais orgânicos, Gramsci (1982, p. 10, grifos do autor) explica que:

Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) *do consenso “espontâneo”* dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) *do aparato de coerção estatal* que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção nos quais fracassa o consenso espontâneo.

A interpretação gramsciana aponta que esses intelectuais “são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2000a, p. 21). São um grupo autônomo e independente que, por meio da assimilação ideológica, promovem a formação de uma consciência crítica por parte dos subalternos e na organização das lutas de classes e assimilação de uma ideologia política para estabilização ou alternância da hegemonia. Nesse sentido, o Estado, mediante a atuação dos intelectuais à burguesia, assume a responsabilidade de unir Estado e burguesia. Segundo Gramsci (2017, p. 119), o Estado “(...) pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados deixados à iniciativa particular da classe dirigente”. Duriguetto (2014, p. 270) define a partir da obra de Gramsci:

Por intelectuais, deve-se entender [...] todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo [...]. Para analisar a função político-social dos intelectuais, é preciso investigar e examinar sua atitude psicológica

em relação às classes fundamentais que eles põem em contato nos diversos campos: têm uma atitude “paternalista” para com as classes instrumentais ou se consideram uma expressão orgânica destas classes? Têm uma atitude “servil” para com as classes dirigentes ou se consideram, eles próprios, dirigentes, parte integrante das classes dirigentes?

Os intelectuais orgânicos são, basicamente, os “funcionários”, os “dirigentes”, responsáveis por construir, elaborar e disseminar as “concepções de mundo” e que a sua tarefa é “determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática (...)”. Para Gramsci, a disputa pela “dominação e pela direção da formação econômica e social” exige a “articulação de coerção e consenso na prática educativo-política” (GRAMSCI, 1999, p. 126).

[...] uma classe é dominante em dois modos, isto é, ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Por isso uma classe já antes de conquistar o poder deve ser ‘dirigente’, quando exerce o poder transforma-se em classe dominante, mas continua a ser também dirigente” (GRAMSCI, 1999. p. 41).

Para a ocorrência de uma revolução pacífica, a função de dirigente deve ser ocupada pelos intelectuais orgânicos às classes subalternas, assim definidos por Martins (2011, p. 140):

o intelectual orgânico às classes subalternas é o indivíduo ou a organização social (sindicato, partido político, etc.) que se propõe a assumir inúmeras tarefas no processo de superação da sociedade de classes, sobretudo três com perfis dialeticamente articulados: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas. Entende-se por tarefas de cunho científico-filosófico aquelas cujo objetivo é compreender a dinâmica da vida societária em uma determinada formação econômica e social, em seu processo de gênese e desenvolvimento histórico e suas contradições, seus limites e suas possibilidades. Além disso, ao intelectual orgânico às classes subalternas caberá, nesse processo, formular uma visão de mundo que seja condizente com as necessidades e os interesses históricos dos trabalhadores do campo e da cidade, disseminando-a na coletividade por diferentes meios, forjando outra cultura e as condições de produção de outro bloco histórico, este sob a hegemonia do proletariado, o que é indispensável para a superação do modo de vida capitalista.

Para Gramsci, por “Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2002b, 244; 254-255). Nesse sentido, ele define os “aparelhos privados de hegemonia” (a escola, a igreja, os jornais e os demais meios de comunicação em geral), como órgãos responsáveis por subordinar, de forma passiva, as classes dominadas. Assim, resta evidente o da educação e do direito como importantes aparelhos privados de

hegemonia, dada a função formativa, educadora frente a transformação da sociedade, e também coercitiva e alienante, face à reprodução ideológica incorporada pelos seus papéis de relevância na formação do Estado ideológico.

### 3.5 O Estado brasileiro na atualidade: constituição e disputas ideológicas

A presente pesquisa esmera-se por potencializar a investigação acerca de definições ideológicas que mantêm uma constância estabelecida no cenário nacional e repercutem na seara educacional, sobretudo em relação à crise educacional brasileira aqui referida. Dessa forma, busca-se a compreensão acerca das bases políticas instaladas no Estado brasileiro da atualidade.

Essa dualidade aparente de constituição política, polarizada entre esquerda – direita, brota das relações sociais estabelecidas desde o período colonial, marcado pela economia agrária e expansionista, de ideologia conservadora, cujo interesse situava na consolidação e manutenção da ordem, da autoridade e das diferenças sociais construídas com a exploração de mão-de-obra escrava, já constituía terreno fértil para a polarização, colônia-metrópole, senhores-escravos. Coutinho (2006, p. 174) ressalta que:

(...) o Estado brasileiro fosse erradamente visto por muitos como o demiurgo das relações sociais, parece-me causa e efeito de particulares processos de transformação social, que foram característicos de nossa história e que, sob formas transfiguradas, repetem-se de certo modo ainda hoje. Falando esquematicamente, podemos dizer que o Brasil experimentou sempre, quando teve de enfrentar tarefas de transformação social, processos de tipo eminentemente 'não clássico', ou seja, diversos daqueles por que passaram alguns países hoje desenvolvidos, que terminaram por gerar sociedades de tipo 'ocidental', liberal-democráticas.

A incorporação dos ideais liberais pelo Estado brasileiro resulta da transição econômica e cultural derivada da independência da Coroa Portuguesa:

Soma-se a maturação interna da colônia a um acidente da política europeia, separando o tênue, mas já vivo, anseio de emancipação das tendências liberais, separação singular e inexistente na América espanhola e inglesa. Um rei absoluto realiza, preside, tutela a nação em emergência, podendo, repelindo e absorvendo o impulso liberal, associado à fazenda e às unidades locais de poder. Liberalismo, na verdade, menos doutrinário do que justificador: os ricos e poderosos fazendeiros cuidam em diminuir o poder do rei e dos capitães-generais apenas para aumentar o próprio, numa nova partilha de governo, sem generalizar às classes pobres a participação

política. Ocorre que, com a contração econômica do latifúndio, a terra e as conexões produtoras passam a adquirir maior importância, com a gravitação de categorias de pessoas sem terra em torno do proprietário (FAORO, 2012, s. p.).

A história mostra que a burguesia brasileira não foi capaz de realizar uma “revolução democrático-burguesa”, nos moldes do modelo jacobino. Por essa razão, no Brasil, constituiu-se uma burguesia com características peculiares: conservadora, escravagista, antipopular e racista, que se aproveita do Estado para satisfazer seus próprios interesses. Mesmo após a proclamação da República e a instituição da democracia no país, esse caráter conservador sempre se manteve expressivo e atuante no campo político brasileiro, razão pela qual Fernandes (2006) define por “democracia restrita”. Para o autor, tanto a democracia quanto os direitos civis tendem a existir – ou serem válidos – apenas para as elites e as classes dominantes no Brasil. Em função da ausência de uma revolução burguesa, ao menos minimamente progressista, o movimento político das classes dominantes brasileiras tende a ser voltado a rearranjos no sentido de perpetuar esse cerne conservador, por isso o conceito “drama crônico [...] como não há ruptura definitiva com o passado, a cada passo este se reapresenta na cena histórica e cobra o seu preço, embora sejam muito variáveis os artifícios da “conciliação” (FERNANDES, 2006, p. 238).

A esse respeito, o autor acrescenta que:

Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificamente social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político [...]. Em consequência, a oligarquia não perdeu a base de poder que lograra antes, como e enquanto aristocracia agrária; e encontrou condições ideais para enfrentar a transição modernizando-se, onde isso fosse inevitável, e irradiando-se pelo desdobramento das oportunidades novas, onde isso fosse possível (FERNANDES, 2006, p. 240).

Como se observa, a repressão e o controle exercidos durante a Ditadura Militar de 1964 travaram, de certa forma, essa tendência à ocidentalização brasileira. Os Atos Institucionais (AIs), os métodos de tortura e violência empenhados naquele período, muito embora tenham freado, não foram capazes de impedir o surgimento de novas iniciativas que, nas duas décadas seguintes, 1970 e 1980, gradativamente, culminaram com o processo de organização e lutas da sociedade civil, em especial na luta pela democracia e pelas eleições diretas para Presidência da República, na organização dos trabalhadores, seja na constituição de sindicatos de trabalhadores,

ou a exemplo do Partido dos Trabalhadores (PT) no ABC Paulista, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de caráter nacional, entre outros tantos exemplos. O que se observa é que a luta pela redemocratização do Brasil aponta para a constituição das bases objetivas de uma sociedade civil autônoma, ainda que estas iniciativas possam sofrer represálias do Estado.

Atualmente, é possível inferir que, após o período de duas décadas de Ditadura civil e militar, tem-se, no Brasil, o que Coutinho (2010) classifica como sociedade ocidental nos moldes norte-americanos, ou seja, preponderantemente neoliberal.

Assim, na perspectiva da teoria crítica, o neoliberalismo é frequentemente examinado como um fenômeno que perpetua desigualdades e alienação social. Os teóricos críticos argumentam que a ênfase no livre mercado e na minimização da intervenção estatal, características centrais do neoliberalismo, contribui para a concentração de poder nas mãos de elites econômicas, resultando em disparidades sociais crescentes. Além disso, estes teóricos criticam a mercantilização generalizada de aspectos da vida cotidiana, argumentando que isso leva à perda de valores humanos fundamentais em favor de uma lógica orientada pelo lucro. A teoria crítica do neoliberalismo busca compreender e desafiar as dimensões sociais, políticas e culturais que sustentam esse sistema, promovendo um diálogo crítico sobre alternativas e transformações sociais mais equitativas (MASCARO, 2013).

Para a presente pesquisa, importa registrar que, sob a ótica da teoria crítica, o neoliberalismo é examinado como um modelo econômico que influencia diretamente a oferta e o acesso a serviços essenciais, como educação e saúde, por exemplo. A ênfase na privatização e na redução do papel do Estado, muitas vezes, resulta na comercialização desses serviços, o que pode levar à exclusão de segmentos da sociedade que não conseguem arcar com os custos. A educação e a saúde, consideradas direitos fundamentais, tornam-se *commodities* acessíveis principalmente àqueles com recursos financeiros. Além disso, a lógica neoliberal pode orientar políticas públicas que visam eficiência econômica em detrimento da equidade social, exacerbando desigualdades. Por isso a teoria crítica destaca e ressalta esses impactos, enfatizando a necessidade de abordagens mais inclusivas e orientadas para o bem-estar social.

O período neoliberal, ao nível mundial, somado à crise da experiência do

socialismo real e cooptação dos movimentos sindicais, irá inaugurar a era das contrarreformas neoliberais, processo sinalizado por Coutinho (2010) como diferente da “revolução-restauração”, permeados pelo conservadorismo, e também incorporando alguns avanços dos “de baixo” em um verdadeiro “reformismo conservador”. O movimento das contrarreformas não apresenta avanços nem para construção de um projeto contrário ao projeto capitalista, nem para a classe trabalhadora, não incorpora ganhos, mas procura retirar as poucas conquistas incorporadas no período da revolução passiva. “Na época neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta [...] de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas” (COUTINHO, 2012. p. 123).

Além disso, a teoria crítica evidencia, ainda, a transição do neoliberalismo para formas mais autoritárias, incluindo o fascismo. Este, aliás, é um tema complexo debatido na teoria crítica. As políticas neoliberais, ao concentrar poder nas elites econômicas e promover desigualdades, podem criar um terreno fértil para movimentos autoritários emergirem. Diante disso, alguns traços do fascismo podem surgir nesse contexto e incluem a erosão das instituições democráticas, o nacionalismo exacerbado, a supressão de dissidências e a busca por um líder carismático (MASCARO, 2013).

A desilusão econômica gerada por desigualdades crescentes pode alimentar o apelo de líderes autoritários, prometendo soluções simplificadas e uma suposta restauração da ordem. O autoritarismo pode surgir como resposta a crises percebidas, explorando o descontentamento social. No entanto, é importante notar que a relação entre neoliberalismo e fascismo é complexa e sujeita a várias interpretações, sendo objeto de análise crítica na compreensão das dinâmicas políticas contemporâneas.

No caminho do neoliberalismo para formas mais autoritárias, o enfraquecimento das redes de segurança social e o aumento das disparidades econômicas podem gerar tensões sociais. Isso, por sua vez, cria um terreno propício para líderes autoritários explorarem sentimentos de descontentamento e insegurança. O fascismo, caracterizado por um nacionalismo extremo e uma liderança centralizada, muitas vezes se aproveita dessas circunstâncias. A retórica populista, a demonização de grupos considerados "outros" e a restrição das liberdades individuais são

características que podem emergir quando o neoliberalismo dá lugar a formas mais autoritárias de governo. A teoria crítica destaca esses riscos como parte de uma análise mais ampla sobre as implicações sociais e políticas do neoliberalismo.

A esse respeito, Boito Junior (2021, p. 21) assevera que:

Numa crise da democracia burguesa, os conflitos que se agravam podem ser de outra natureza, por exemplo, o agravamento dos conflitos entre frações da classe dominante, e a crise institucional, repercutindo esse agravamento, pode se traduzir em mero confronto entre instituições pertencentes ao próprio aparelho de Estado. Mas esse último fenômeno pode ocorrer tanto numa crise política que antecede a implantação de uma ditadura fascista quanto naquela que antecede a implantação de uma ditadura militar.

O autor acrescenta que as crises pré-fascistas apresentam alguns elementos específicos, que podem facilmente ser percebidos no contexto brasileiro recente, tais como a crise da hegemonia no bloco no poder, crise de representatividade dos partidos burgueses, situação de derrota do movimento operário e popular que, não obstante, permanece ativo e, ainda, a constituição de uma classe intermediária como força social ativa e reacionária (BOITO JUNIOR, 2021).

Contrapondo o fascismo tradicional com o neofascismo observado no contexto brasileiro, o autor destaca que:

O fascismo, em geral, é um movimento reacionário de massa enraizado em classes intermediárias das formações sociais capitalistas. No fascismo original, a base social era composta majoritariamente por pequenos proprietários, a pequena burguesia; no neofascismo brasileiro do século XXI, essa base social é composta majoritariamente pela classe média e, particularmente, pela alta classe média. O movimento neofascista e suas organizações nasceram das manifestações pelo impeachment de 2015-2016 (BOITO JUNIOR, 2021. p. 5).

Por isso, a experiência recente brasileira demonstrou que, no neofascismo, o movimento democrático e popular é compreendido como um inimigo a ser combatido. Nesse cenário, emerge um reformismo superficial e desprovido de organização política e partidária de massas, acentuando um caráter de polarização política moderada. No caso especificamente brasileiro recente, o neofascismo se satisfaz, nas palavras de Boito Junior (2021, p. 7), com a agitação nas redes sociais, o apoio das igrejas pentecostais e neopentecostais – estas organizadas junto à população de baixa renda – e com manifestações de rua esporádicas em manifesto apoio ora ao governo Bolsonaro, ora a personalidades que criaram corpo nesse contexto, como o

ex-juiz Sérgio Moro, por exemplo.

É importante observar que Gramsci (2004a) associa o fascismo à contrarrevolução, baseada na violência paraestatal para restauração do Estado liberal em crise. É nítida a acuidade do revolucionário sardo em perceber que o fascismo, já em seus primórdios, não se restringe à Itália e se direciona a “[...] um aguçamento da luta capitalista contra as exigências mais vitais da classe operária” (GRAMSCI, 2004a, p. 429). O autor avança em sua teorização do fascismo, apontando à base social da pequena burguesia que perdia poder no espaço da produção e buscava “resolver os problemas da produção e da troca através de rajadas de metralhadora” (GRAMSCI, 2004b, p. 46).

#### 4 DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM

*O direito-dever da educação não é de caráter facultativo, mas de natureza imperativa. De um lado, o indivíduo pode exigir que o Estado o eduque. De outro, o Estado pode exigir que o indivíduo seja educado. Assim como o direito à educação é corolário do direito à vida, da mesma forma a educação é irrenunciável tanto quanto o é a vida. É crime tentar suicidar-se. Deixar de educar-se é um suicídio moral.*

*Di Dio*

O direito moderno é produto da práxis social, da vivência e da construção de uma cultura jurídica com bases econômicas, culturais e políticas estabelecidas pelo capitalismo, com o intuito de consolidar sua hegemonia e, em contrapartida, a luta contra hegemônica cabe às classes sociais subalternas desenvolverem mecanismos de resistência, para estabelecerem representatividade ou mesmo estabelecerem a subversão como meio de transformação do próprio direito, por meio da revolução.

Gramsci (2011) aponta o direito como um “instrumento” de e para preservação ou extinção de costumes e atitudes, pelo qual o Estado:

*Tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos (GRAMSCI, 2011, p. 28).*

A premissa do direito moderno estabelece regras de conduta que disciplinam o comportamento de cada indivíduo dentro do grupo, a partir das relações sociais e, portanto, de regras para a própria organização dessa vida coletiva, a fim de disciplinar as atividades dos indivíduos a partir de normas gerais de comportamento que possibilitem uma boa convivência social (NADER, 2014). São regras variáveis, em constante mudança, assim como a sociedade e grupos onde tais regras se originam também evoluem.

Nesse sentido, o direito é uma ciência que se fundamenta no social; surge da sociedade e se destina à sociedade (CAVALIERI FILHO, 2019). Por essa razão, o direito, em sintonia com a realidade social, deve acompanhar a evolução da sociedade. Para Bobbio (2004), essas novas exigências surgem à medida em que surgem, também, determinados carecimentos.

Novos carecimentos nascem em função da mudança das condições sociais e quando o desenvolvimento técnico permite satisfazê-los. Falar de direitos naturais ou fundamentais, inalienáveis ou invioláveis, é usar fórmulas de uma linguagem persuasiva, que podem ter uma função prática num documento político, a de dar maior força à exigência, mas não têm nenhum valor teórico, sendo, portanto, completamente irrelevantes numa discussão de teoria do direito (BOBBIO, 2004. p. 10).

Dessa forma, cabe ao direito representar uma adaptação valorativa das mudanças de valores do contexto social específico é, portanto, uma pretensão garantida pela existência de um poder superior capaz de obrigar, de impor suas decisões. Tal existência exige uma equação social, haja vista que se caracteriza por ser um sentido de valor que está em permanente tensão com a realidade social (NADER, 2014).

À medida que a sociedade evolui, emergem novos paradigmas, novos conhecimentos e, por conseguinte, novos valores jurídicos a serem tutelados pelo Estado, dando origem, assim, a novos direitos (BOBBIO, 2004). Nesse sentido, pode-se atentar que a Educação, fora incorporada ao rol de direitos sociais no Brasil com significativo atraso (BOBBIO, 2004).

Em relação à definição de Thomas Humphrey Marshall (1967), que classificou o direito em direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, Saviani (2011, p. 45) esclarece que:

Os primeiros são aqueles ligados ao exercício da liberdade individual, como

o direito de ir e vir, o livre pensamento, a celebração de contratos e a aquisição e manutenção da propriedade, assim como o acesso aos instrumentos de defesa de todos os direitos, o que se traduz no direito à justiça. No segundo grupo, o dos direitos políticos, Marshall inclui todos os direitos ligados à participação no poder político, o que envolve a prerrogativa de alguém se tornar governante e de escolher quem governa (direito de votar e ser votado). Por fim, os direitos sociais correspondem ao acesso de todos os indivíduos ao nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão de civilização vigente.

Nessa perspectiva, a educação se adianta aos demais direitos sociais, pois além de constituir um direito subjetivo, também é uma condição para o exercício dos demais direitos, civis, políticos, econômicos, entre outros. Como direito social, a educação detém um papel crucial de grande amplitude e capilaridade, pois constitui um espaço hegemônico ideológico, se transformando em uma arena permanente de luta de classes e alvo da invasão do mercado capitalista e financeiro. Por isso, para a presente pesquisa, é fundamental compreender o contexto da dimensão e as implicações decorrentes do direito à educação no Brasil, bem como dimensionar o direito à aprendizagem nessa esfera e suas relações para a efetivação do direito à cidadania de fato.

Da forma que modernamente se configurou, o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos. O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social, visto que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de partida. Com base nisso, a partir de 1917, a escolarização foi transformada em responsabilidade estatal e social pela maioria dos países mediante inscrição em textos constitucionais (SACRISTÁN, 2000).

Como se observa, o direito à educação se concretiza na oportunidade universal de acesso e na viabilidade de permanência nas instituições educacionais, garantindo uma qualidade equiparada para todos os indivíduos. Esse princípio fundamental não apenas assegura o ingresso à escola, mas busca eliminar disparidades, promovendo condições que permitam que cada aluno atinja seu potencial máximo. A equidade educacional, ao oferecer um padrão de qualidade homogêneo, não só propicia igualdade de oportunidades, como contribui para a construção de sociedades mais justas e inclusivas, onde o conhecimento é uma ferramenta acessível a todos, independentemente de suas origens ou circunstâncias.

#### 4.1 Direito social à educação e o dever de agir do Estado para efetivação da aprendizagem

Dermeval Saviani (2011) propõe uma reflexão sobre a educação enquanto direito no Brasil, garantido aos cidadãos pela Constituição de 1988, por meio de uma análise do discurso histórico do ordenamento legal das relações entre Estado e educação tendo como eixo as políticas para educação e seu financiamento. O autor afirma que o direito à educação no Brasil,

(...) além de protelado, o próprio sentido da política educacional orientada pelo princípio “educação, direito de todos e dever do Estado” vem sendo invertido, podendo ser substituído pelo seguinte enunciado: educação, dever de todos e direito do Estado.

Esse fenômeno da inversão de sentido da política educacional vai da cumplicidade entre o público e o privado, passa pelo favorecimento à privatização e chega à transferência do dever de educar para a sociedade civil, assegurando-se ao Estado o direito de controle. Trata-se de um processo que se estende desde o início do regime civil-militar até nossos dias (SAVIANI, 2011, p. 52).

Como se nota, são as transformações sociais que impulsionam as mudanças na seara do direito. A legislatura sempre foi um campo de disputa acirrado, no regime democrático, principalmente nos tempos de obscurantismo beligerante<sup>22</sup> e acirramento da evangelização da política atual, que tem repercutido diretamente na bipolarização partidária conceitual e ideológica na composição do direito brasileiro.

Resta evidente, portanto, que, como já referido, à medida que a sociedade se transforma, novos paradigmas e direitos também se impõem como necessários. Contudo, a atenção à educação na Constituição Federal não é uma inovação do Constituinte de 1988, como bem observam Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2022, p. 308):

[...] a educação foi merecedora de expressa previsão constitucional já na Carta Imperial de 1824, que, no seu art. 179, XXXII, previa o direito à instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Embora a supressão de tal direito do texto constitucional em 1891, a contar de 1934 o direito à educação passou a figurar de forma contínua e progressiva, em termos

---

<sup>22</sup> Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados “esquerdizantes”, “vermelhos” ou “imorais” (DUARTE, 2018, p. 139).

quantitativos e qualitativos, nas demais Constituições, ainda que com alguma variação, até alcançar, pelo menos em termos de quadro evolutivo nacional, o máximo nível de regulação constitucional na atual Constituição Federal.

Para Mascaro (2013, s. p.), além das ideologias políticas e morais específicas, a educação é de massas e formalizada pelo Estado como única possibilidade de um entendimento linguístico e técnico entre os agentes da produção. Como aparelho ideológico, a educação enquanto uma instituição do Estado ampliado, não apresenta distinção estrutural em relação a essa derivação do total das formas das relações do capitalismo.

(...) justamente porque atravessadas por formas sociais múltiplas em sua unidade de reprodução, elas se revelam férteis em aberturas, dissensões, manejos oriundos dos conflitos sociais e funções contraditórias com o todo social. Daí a aparência de que as instituições do Estado ampliado possibilitariam um acesso mais facilitado à contra hegemonia. Se as engrenagens da família, dos costumes, da educação ou dos meios de comunicação não são diretamente controladas pelo Estado, elas permitem, em algumas circunstâncias, que transformações nos costumes, inovações pedagógicas ou ações orgânicas de profissionais e intelectuais críticos ensejassem uma desestabilização dos padrões gerais da reprodução do capital (MASCARO, 2013, s. p.).

A história do direito à educação no Brasil, especialmente a partir do século XX, mostra como a educação se consolidou enquanto direito fundamental. Depois de um período de estagnação, ao longo da Primeira República, o país passou por uma transição estrutural, de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano: a Revolução de 1930 e o golpe de Estado de 1964 foram caracterizados pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158). O direito à educação, então, perpassou as Cartas Constitucionais de 1934, 1937 e 1946, em especial no campo do financiamento, ora com ampliação do investimento do Estado, ora com completo exaurimento da responsabilidade financeira. Segundo Saviani (2011, p. 50):

A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5 em 1936; os estaduais se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003, p. 117). Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam

aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156). Essa vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União.

No período seguinte, durante a ditadura militar, instituída a partir de 1964, a educação brasileira sofreu mudanças estruturais consideráveis. A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os Estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação (SAVIANI, 2008, p. 298). A educação atendia à base produtiva do modelo econômico instituído pelos governos militares. Nesse contexto, a consolidação da sociedade urbano-industrial, intensificada ao longo do regime militar “transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do ‘Brasil potência’” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162).

O pano de fundo dessa orientação está na teoria do capital humano, que advoga uma visão economicista de educação, afirmando que esta pode aperfeiçoar as habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que influenciaria na taxa de crescimento dos países. Essa teoria adquiriu força sendo incorporada na legislação, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2013, p. 365).

Os resultados da repressão e das políticas educacionais desenvolvidas durante a ditadura militar promoveram a precariedade da educação pública e o fortalecimento da rede privada de ensino. Apesar de períodos de crescimento econômico durante o regime militar, a ausência de investimento para a universalização da oferta escolar frente à expansão nas matrículas ampliaram os problemas estruturais de falta de qualidade e desigualdade no acesso e permanência na escola, redução da jornada escolar. Tratava-se de uma universalização excludente, que não promoveu a profissionalização.

Este quadro revela que, muito embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, na verdade foi proporcionada a esses contingentes uma educação de segunda categoria, de baixa qualidade. Tanto é assim que as taxas de evasão e repetência mantiveram-se em níveis elevados. Nessa perspectiva, a retenção de alunos

nas séries iniciais aumentou ao longo da década de 1973-1983. Assim, a taxa de repetência na 1ª Série do 1º grau saltou de 27,2% em 1973 para 34,2% em 1983. Somando-se as taxas de repetência e evasão, constatamos, em 1985, uma perda da ordem de 42,6% na 1ª Série e de 35,2% na 2ª Série, o que significa a preservação de taxas praticamente idênticas às existentes doze anos atrás (GERMANO, 1990, p. 246).

Com o fim do regime militar, o Brasil passou por um processo intenso de redemocratização; em meio a conflitos e lutas de grupos de força ligados à Educação reforçam a mobilização e, em 1983, por força da Emenda Constitucional n. 24, foi possível retomar a aplicação compulsória de percentuais mínimos pelo Estado em educação.

A democracia foi restaurada por meio das eleições diretas e, em 5 de outubro de 1988, foi promulgada uma nova Constituição Federal, que, apesar das sucessivas emendas constitucionais, perdura até os dias atuais (BITTAR; BITTAR 2012). Assim, são retomadas as discussões em torno do público e privado, do ensino religioso e da laicidade do Estado.

Em relação a esse período, Bittar e Bittar (2012, p. 163-164) afirmam que:

No final da década de 80, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, após intenso processo de discussão e organização dos mais variados segmentos da sociedade política e da sociedade civil, o Brasil promulgou a sua nova Constituição (1988). Denominada de 'Constituição Cidadã', a nova Carta Magna brasileira define em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de 'ensino fundamental obrigatório e gratuito', considerado 'direito público subjetivo'. A efetivação desse direito, um avanço em termos de políticas públicas educacionais, proporcionou mudanças importantes na educação pública brasileira.

Preliminarmente, há que se observar que a Constituição Federal de 1988 trouxe algumas inovações em sua estrutura, se comparada com todas as Constituições anteriores. Araújo (2011, p. 11) aponta que “de 1824 até 1988, as inscrições do direito à educação nos textos constitucionais eram assinaladas por uma concepção de que o mínimo era o bastante.” Ferreira Filho (2016, p. 119-120) destaca as inovações no texto da atual Carta, em três aspectos:

Em primeiro lugar, ela enumera os direitos e garantias fundamentais logo num Título II, antecipando-os, portanto, à estruturação do Estado. Quis com isso marcar a preeminência que lhes reconhece. Em segundo lugar, nesse Título II, no capítulo inicial enuncia o que chama de “direitos e deveres individuais e coletivos”, enquanto no seguinte trata dos “direitos sociais”, para nos subsequentes reger as questões concernentes à nacionalidade, aos direitos

políticos e, a final, aos partidos políticos. Mas, em terceiro lugar, deve-se registrar que noutros pontos da Constituição são apontados direitos fundamentais, como é o caso da seção relativa às limitações do poder de tributar.

Essas mudanças estruturais apontadas pelo autor refletem o contexto de redemocratização do Brasil no período em que a Constituição foi elaborada, logo após a ditadura militar. Por essa característica, ficou conhecida como a Constituição Cidadã e incorporou, no corpo do texto, os direitos e garantias fundamentais, vinculou os direitos sociais – e fundamentais – ao que se designou de uma garantia do mínimo existencial, na tentativa de garantir uma existência digna aos cidadãos brasileiros.

Em relação ao caráter da Constituição Federal de 1988, há que se observar as palavras de Piovesan (2022, p. 37), quando lembra que:

A Carta de 1988 institucionaliza a instauração de um regime político democrático no Brasil. Introduz também indiscutível avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais e na proteção de setores vulneráveis da sociedade brasileira. A partir dela, os direitos humanos ganham relevo extraordinário, situando-se a Carta de 1988 como o documento mais abrangente e pormenorizado sobre os direitos humanos jamais adotado no Brasil.

Das palavras da autora, é importante lembrar que o período imediatamente anterior à Constituinte fora marcado pelo cerceamento das liberdades, perseguição política e uma série de medidas típicas dos regimes ditatoriais. Por essa razão, a proclamação da educação como direito foi se incorporando ao discurso dominante e, progressivamente, foi sendo também consagrada na ordenação legal, culminando no esforço dos legisladores para tentaram assegurar, pela força constitucional, que tais medidas jamais se repetiriam no Brasil. Corroboram, nesse sentido, as palavras de autores como Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2022, p. 299), quando destacam que:

A vinculação dos direitos (fundamentais) sociais com o que se designou de uma garantia do mínimo existencial é considerada, na atual quadra da evolução, algo evidente, embora a natureza e o grau de tal relação sejam objeto de controvérsia doutrinária e jurisprudencial. No Brasil, contudo, a recepção da figura de um mínimo existencial (na condição de direito e garantia fundamental) ainda pode ser considerada relativamente recente, conquanto o objetivo de uma existência digna já tenha sido precocemente consagrado no plano do direito constitucional positivo [...] a garantia efetiva de uma existência digna abrange, de acordo com a compreensão prevalente, mais do que a garantia da mera sobrevivência física, situando-se, portanto, além do limite da pobreza absoluta e não se reduzindo à mera existência física, ou seja, aquilo que alguns designam como mínimo existencial

fisiológico, mas alcançando também a garantia de um mínimo de integração social, bem como acesso aos bens culturais e participação na vida política, aspectos que dizem respeito a um mínimo existencial sociocultural.

No bojo desse mínimo existencial sociocultural, referido pelos autores, se destacam alguns elementos como, por exemplo, o acesso à educação. Em face disso, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu Artigo 6º estabelece a educação como um direito social junto com “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Como se observa, a educação carrega, em si, uma natureza dupla, sob o prisma da Constituição: é direito e ao mesmo tempo dever. Ao indivíduo corresponde o direito subjetivo a ser educado. Ao Estado e à família, incumbem o dever de educar, ademais, assumem três funções determinantes: a de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado democrático de direito e qualificá-lo para o mundo do trabalho. Isso fica evidente no Artigo 205 da Constituição, quando o texto constitucional determina que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Este dispositivo tem íntima relação com o Art. 227 da Carta Magna, que, embora trate da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso, também determina ao Estado e à família assegurar o direito à educação, nos seguintes termos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Outra consideração importante a se fazer nessa discussão remete ao fato de que o Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais. A Emenda Constitucional n. 108, de 2020, assegurou, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de

avaliação dessas políticas, como preconiza o artigo 193, parágrafo único da Constituição Federal:

Art. 193. A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais.  
Parágrafo único. O Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas (BRASIL, 1988).

Em relação à ordem social, conforme mencionado anteriormente, cabe, atentar para a possibilidade de participação social na formulação, monitoramento, controle e na avaliação das políticas públicas, inclusive no que concerne à educação.

Sousa (2010) destaca que o direito à educação está intimamente relacionado com os princípios que fundamentam a República Federativa do Brasil, de modo muito peculiar, com o princípio da dignidade humana. De acordo com a autora, “a educação promove o desenvolvimento da personalidade do indivíduo e da cidadania e contribui para construir a identidade social” (SOUSA, 2010, p. 34), como se observa:

[...] o acesso à educação propicia o desenvolvimento de uma sociedade livre, mais justa e solidária. É o retorno que o indivíduo “educado” formalmente dá para a sociedade, pois passa a ter consciência de sua individualidade, atrelado a forte sentimento de solidariedade social. A leitura que se faz dessas conexões é que o direito à educação, além de guardar forte conexão com o princípio da dignidade humana, ainda estreita os laços com o direito de liberdade, pois sem consciência crítica e livre determinação não há falar em pessoas realmente livres em um Estado Democrático de Direito (SOUSA, 2010. p. 34).

Fica evidente que a educação tem um papel fundamental na construção e na solidificação de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa. Fonte (2021, p. 65) traz reflexão semelhante ao incluir a educação no rol de “bens e serviços imprescindíveis à construção da própria personalidade, o que é pré-condição para o exercício da autonomia individual e, num segundo momento, para o exercício pleno dos direitos de cidadania”. O autor conclui destacando que:

O direito à educação emerge como elemento necessário à formação da autoimagem do indivíduo, à estabilização das aspirações e preferências, em suma, ao desabrochar das características que vão conferir ao ser humano a individualidade que é inerente à personalidade. É essencial que a sociedade forneça estes elementos mínimos que caracterizam o processo civilizatório (FONTE, 2021. p. 65).

Somente cidadãos livres e críticos poderão construir uma sociedade democrática. Por essa razão, a educação, enquanto direito a ser garantido ao cidadão pelo Estado, pela sociedade e pela família, reflete em benefícios aos três entes: Estado, sociedade e família. Em outras palavras, o dever de educar traz benefícios, como Ranieri (2013, p. 67-68) também observa, “a educação como construção e aprofundamento da cidadania, em face dos princípios democrático e federativo, beneficia o Estado e a sociedade, lócus em que a própria família se insere”.

Em linhas gerais, os constitucionalistas brasileiros costumam discorrer sobre o direito constitucional à educação de modo semelhante. As definições apresentadas pelos diversos autores da área, seguem parâmetros semelhantes e complementares, como se observa:

Barcellos (2022, p. 322) afirma que:

A educação é posta na Constituição como um direito social (art. 6º) e como uma atividade prioritária do Estado, pela qual se pode promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205), assegurando-se ainda prioridade em sua prestação para as crianças e adolescentes (art. 227). O STF tem procurado registrar a fundamentalidade do direito à educação de forma geral. Assim, quanto mais abrangente e completa for a prestação de educação pelo Poder Público, melhor terá se realizado a vontade constitucional. O acesso universal a prestações educacionais de qualidade e gratuitas está diretamente relacionado com a garantia de uma igualdade de chances para todas as pessoas.

Nesse sentido, Padilha (2020, p. 682), por sua vez, destaca que:

O constituinte dedicou nove artigos (arts. 205 ao 214) à educação, deixando claro que educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Das palavras do jurista se infere a importância que a Constituição atribuiu à educação e à responsabilização dos três entes em colaboração com a sociedade em geral. Seguem pensamento semelhante, Sarlet *et al.* (2022, p. 308) ao evidenciar que:

Com efeito, além da previsão, como direito fundamental básico e de caráter geral, no art. 6.º da CF, a educação (como complexo de deveres e direitos) foi objeto de regulamentação mais detalhada no Capítulo III (arts. 205 a 214), razão pela qual também aqui se coloca a questão preliminar de quais os dispositivos que efetivamente podem ser considerados como fundamentais,

à luz do disposto no art. 5.º, § 2.º, de nossa Carta. Não há como deixar de considerar que a problemática da eficácia e efetividade do direito social à educação depende, em boa parte, de uma opção a respeito do regime jurídico atribuível aos diversos preceitos constitucionais que integram o capítulo da educação, especialmente se está a se tratar de normas de direitos fundamentais, ou não.

Apesar das semelhanças entre os juristas brasileiros, Figueiredo (2013, p. 331) é o que melhor elucida e atribui significado à educação a partir do texto constitucional, quando afirma que:

Educação é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. É direito fundamental de 2.a dimensão e dever do Estado. Encontra-se disciplinada no art. 205 e seguintes da CRFB, orientando-se nos seguintes princípios constitucionais: 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 da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

O autor, ainda, acrescenta algumas considerações sobre o ensino obrigatório e gratuito além da oferta de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, em que a descon sideração das obrigações, acarreta responsabilização, nos seguintes termos:

O ensino obrigatório constitui direito público subjetivo de todos, cujo descumprimento acarreta responsabilização a cargo das autoridades competentes. Goza das seguintes garantias constitucionais: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, no ensino fundamental, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (FIGUEIREDO, 2013. p. 332).

Para além dos dispositivos presentes no capítulo específico para a Educação, o regime jurídico da educação é formado ainda por outros artigos da Constituição

Federal de 1988 que se encontram dispersos no texto constitucional conforme especifica Edivaldo M. Boaventura (1995, p. 39-40), com atualizações:

A) Competências em educação:

1) Competência privativa da União: estabelecer diretrizes e bases da educação nacional: artigo 22, XXIV; 2) Competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: proporcionar meios Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001 21 de acesso à educação: artigo 23, V; 3) Competência da União, dos Estados e do Distrito Federal: legislar concorrentemente sobre educação: artigo 24, IX; 4) Competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: fixar e implantar política de educação para a segurança do trânsito: artigo 23, XII; 5) Competência legislativa e suplementar dos Estados no campo educacional: artigo 24, parágrafo 2º.

B) Demais menções da educação no interior da Constituição Federal de 1988:

1) Educação como direito social: artigo 6º, “caput”; 2) Educação ambiental: artigo 225, parágrafo 1º, VI; 3) Eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição: Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), artigo 60, “caput”, combinado com o artigo 214 da Constituição; 4) Recebimento de recursos públicos pelas escolas comunitárias, confessionais, filantrópicas, fundações de ensino e pesquisa: Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), artigo 61, “caput”; 5) Colégio Pedro II, da cidade do Rio de Janeiro, continua no sistema federal de educação: artigo 242, parágrafo 2º; 6) Ensino da História do Brasil: artigo 242, parágrafo 1º; 7) Assistência educacional gratuita ao ex-combatente, extensiva aos dependentes: Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), artigo 53, IV; 8) Imunidade tributária às instituições educacionais e de assistência social, sem fins lucrativos: artigo 150, VI, “c”; 9) Competência dos Municípios para manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental: artigo 30, VI; 10) Creches e pré-escolas aos filhos e dependentes dos trabalhadores urbanos e rurais, desde o nascimento até seis anos de idade: artigo 7, XXV, combinado com o artigo 208, IV; 11) Criação por lei do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR): Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), artigo 62; 12) Garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola: artigo 227, parágrafo 3º, III; 13) Exceção da gratuidade do ensino público, nas instituições educacionais oficiais, criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação da Constituição: artigo 242, “caput”; 14) Intervenção do Estado em seus Municípios e da União nos Municípios localizados em Território Federal, por não aplicar o mínimo exigido da receita municipal no ensino: artigo 35, III; 15) A família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação: artigo 227, “caput”; 16) Salário mínimo capaz de atender às necessidades vitais básicas dos trabalhadores urbanos e rurais, e também às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social: artigo 7º, IV.

Do sistema constitucional relacionado ao direito à educação, também é possível extrair um direito à existência de políticas públicas destinadas à erradicação do analfabetismo, progressiva universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino, com base no Plano Nacional de Educação, nos termos do art.

## 214 da Carta Magna:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Para Cury (2008, p. 295) o “reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido”. Chauí (2022, p. 11) enfatiza que declarar direitos é necessário, vez que não se trata de “um fato óbvio para todos os seres humanos que eles são portadores de direitos e, por outro, que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. (...) alguns possuem direitos e outros, não”, principalmente as classes menos favorecidas social e politicamente. Desse modo:

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (CURY, 2002, p. 259).

Nesse sentido, verifica-se que a inefetividade do cumprimento do direito à educação no Brasil, precisa ser contemplada face à sua formação histórica, na qual as “diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades”, em que o “paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e, por vezes, exaltados como qualidades positivas do “caráter nacional” (CHAUÍ, 2022, p. 11). Corolário que:

No caso das camadas populares, os direitos são sempre apresentados como concessão e outorga feitas pelo Estado, dependendo da vontade pessoal ou do arbítrio do governante. Essa situação é claramente reconhecida pelos trabalhadores quando afirmam que “a justiça só existe para os ricos”. Tal

situação também forma numa consciência social difusa, que se exprime no dito muito conhecido: “para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei”. Para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. A lei não figura o pólo público do poder e da regulação dos conflitos, nunca define direitos e deveres dos cidadãos porque, em nosso país, a tarefa da lei é a conservação de privilégios e o exercício da repressão. Por este motivo, as leis aparecem como inócuas, inúteis ou incompreensíveis, feitas para serem transgredidas e não para serem transformadas – situação violenta que é miticamente transformada num traço positivo, quando a transgressão é elogiada como “o jeitinho brasileiro”. O poder judiciário é claramente percebido como distante, secreto, representante dos privilégios das oligarquias e não dos direitos da generalidade social (CHAUI, 2022, p. 11).

Portanto, entende-se a relevância de uma linha histórica ideológica para dimensionamento de que a legislação educacional vigente, conforme descrita, ainda não é propícia para a efetivação do direito à educação. Conforme se observa no Quadro 6, a declaração do direito à educação acompanha às questões limitantes dos interesses hegemônicos, no entanto, é crucial, pois, apesar dos privilégios de determinadas classes, a consolidação da norma universaliza o direito, pois passa a ser o “mesmo e válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque embora diferenciado é reconhecido por todos (como é caso dos chamados direitos das minorias)” (CHAUI, 2022, p. 11).

**Quadro 6 – O direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro**

<b>Legislação</b>	<b>Período Histórico</b>	<b>Período de vigência</b>	<b>Declaração do direito à educação</b>
CF 1824	Império	1824 -1889 65 anos	Prevê a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, porém, os escravos não eram considerados cidadãos.
CF 1891	República	1891 -1930 40 anos	Não faz menção à instrução primária e sequer menciona a gratuidade e obrigatoriedade.
CF 1934	Golpe de Estado de 1930	1934 -1937 3 anos	Prevê o ensino primário integral – gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos.
CF 1937	Golpe de Estado de 1937	1937 -1945 8 anos	Prevê a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e prevê a titularidade dos pais na garantia do direito à educação. Prevê que o Estado ocupe papel subsidiário na garantia do direito à educação, já que a gratuidade prevista estava restrita às limitações constitucionais, sendo necessário alegar escassez de recursos para usufruí-la.
CF 1946	Redemocratização	1946 -1967 21 anos	Prevê ensino primário a partir dos 7 anos.
LDBEN 4.024/1961	Redemocratização / Ditadura civil-	1961-1971 10 anos	Prevê ensino primário a partir dos 7 anos. Não prevê a titularidade do Estado na oferta da

	militar de 1964		Educação prevendo a educação no lar e isenta o Estado da responsabilidade de garantir o direito à educação no caso de insuficiência de escolas e/ou de matrículas encerradas. Excetua aos pais a responsabilidade de cumprir com a obrigatoriedade da matrícula dos filhos no caso de pobreza extrema e/ou de doenças, ou anomalias graves.
CF 1967	Ditadura civil- militar de 1964	1967 -1969 2 anos	Prevê o ensino fundamental dos 7 aos 14 anos Implementa o ensino técnico profissionalizante Denota o papel secundarizado do Estado na oferta obrigatória e gratuita do ensino, tanto ao prever a educação no lar quanto ao prever que o ensino é livre à iniciativa particular.
EC 1/1969	AI-5	1969 -1987 18 anos	Reitera o corte etário dos 7 aos 14 anos conforme previsto pelas normatizações anteriores.
Lei 5.692/1971	Ditadura civil- militar de 1964	1971 -1996 25 anos	Prevê o direito à educação dos 7 aos 14 anos a partir do corte etário.
CF 1988	Redemocratização	1988 - 35 anos até o momento	Prevê o ensino fundamental a partir dos 7 anos Apresenta a educação como direito-dever e declara a educação como direito público subjetivo. Prevê a titularidade do Estado na oferta e a titularidade dos pais na matrícula dos filhos.
Lei 7.853/1989	Redemocratização	1989- 34 anos até o momento	Estabelece a educação especial como modalidade educativa. Insere escolas especiais (públicas e privadas) no sistema educacional; a oferta obrigatória da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino. Estabelece matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares de instituições públicas e particulares de ensino.
Lei 8.069/1990 (ECA)	Redemocratização	1990- 33 anos até o momento	Prevê o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio e prevê a titularidade do Estado na oferta e a titularidade dos pais na matrícula dos filhos.
LDBEN 9.394/1996	Redemocratização	1996 - 27 anos até o momento	Prevê o Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 7 anos. Apresenta o conceito de Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Prevê a titularidade do Estado na oferta e a titularidade dos pais na matrícula dos filhos.
Lei 9.424/1996	Redemocratização	1996 -2007 11 anos	Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).
EC 14	Redemocratização	1996	Inclui entre as responsabilidades da União o acompanhamento da aplicação de verbas exigidas de estados e Distrito Federal para manutenção e desenvolvimento do ensino.

			<p>Assegura o ensino fundamental obrigatório e gratuito aos indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso à escola na idade certa, com progressiva universalização do ensino médio gratuito.</p> <p>Define a atuação prioritária para os municípios no ensino fundamental e na educação infantil, ao passo que estados e Distrito Federal se concentrariam nos ensinos fundamental e médio</p> <p>Estabelece discricionariedade para as cidades e os estados definirem formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório.</p>
Lei 10.172/2001	Redemocratização	2001	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação com duração de dez anos, buscando conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação.</p> <p>Os principais objetivos do PNE eram:</p> <p>I – Elevação global do nível de escolaridade da população;</p> <p>II – Melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;</p> <p>III – Redução das desigualdades sociais e regionais; e</p> <p>IV – Democratização da gestão do ensino público, estabelecendo princípios para a participação dos profissionais da educação e comunidades escolares na elaboração do projeto político-pedagógico.</p>
Lei 11.274/2006	Redemocratização	2006 - 17 anos até o momento	<p>Prevê a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos 6 anos.</p> <p>Prevê a titularidade do Estado na oferta e a titularidade dos pais na matrícula dos filhos.</p>
Lei 11.494/2007	Redemocratização	2007 13 anos	<p>Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).</p>
Lei 11.738/2008	Redemocratização	1994	<p>Estabeleceu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Ela também identificou quem são os profissionais que compõem o grupo de atenção das redes educacionais, a saber: aqueles que desempenham as atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência — isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades.</p>
EC 59/2009	Redemocratização	2009 - 14 anos até o momento	<p>Prevê a obrigatoriedade e gratuidade da educação a partir do corte etário dos 4 aos 17 anos.</p> <p>Prevê a titularidade do Estado na oferta e a titularidade dos pais na matrícula dos filhos.</p>
Lei 13.005/2014	Redemocratização	2014	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação, dando sequência ao processo iniciado em 2001, com a lei n. 10.172, com duração de dez anos.</p>

			<p>Dez diretrizes:</p> <p>I – a erradicação do analfabetismo;</p> <p>II – a universalização do atendimento escolar;</p> <p>III – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;</p> <p>IV – uma meta de aplicação dos recursos públicos com vistas a assegurar a expansão do ensino com qualidade e equidade;</p> <p>V – a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.</p>
Lei 13.415/2017	Redemocratização	2014	<p>Altera a Lei de Diretrizes e Bases, estabelecendo carga mínima anual de 800 horas para o ensino fundamental e ensino médio, distribuídas em 200 dias letivos.</p> <p>Define que o aumento da carga horária se daria de forma gradativa, de forma que no prazo de cinco anos o ensino médio passasse a ser composto por 1.400 horas. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral.</p>
Lei 14.113/2020	Obscurantismo	2020	<p>Define o Fundeb com caráter permanente. O Fundeb passa a ser permanente e constitucional. Antes o prazo de validade era 31 de dezembro de 2020.</p> <p>Aumenta a contribuição da União ao fundo dos atuais 10% para 23%, de maneira progressiva. Cabe ao governo federal garantir o repasse de 12% no primeiro ano; 15% no segundo; 17% no terceiro; 19% no quarto ano; 21% no quinto; e 23% no sexto ano.</p> <p>Define modelo híbrido de repasse orçamentário que pretende corrigir distorções financeiras ao considerar não só a realidade educacional dos estados, mas também dos municípios.</p> <p>Estabelece destinação de pelo menos 50% dos novos recursos distribuídos às redes de ensino – 5% para a oferta de creches e pré-escolas, para crianças de zero a seis anos.</p> <p>Estabelece o Custo Aluno Qualidade (CAQ) também passa a ser reconhecido como parâmetro constitucional de financiamento educacional.</p> <p>Amplia o mínimo a ser utilizado para o pagamento de profissionais da educação em exercício de 60% para 70% de cada fundo seja utilizado.</p>
Lei 14.533/2023	Redemocratização	2023	<p>Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) com finalidade de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.</p>
Lei 14.685/2023	Redemocratização	2023	<p>Institui o Programa Escola em Tempo Integral; Prevê assistência técnica e financeira da União aos entes federados para aumentar matrículas no</p>

			ensino básico em tempo integral.
--	--	--	----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Jakimiu (2020, p. 82-83).

Resta evidente, portanto, que o ordenamento jurídico avançou na declaração do direito à educação, no entanto, o direito declarado ideal ainda se distancia da educação real. Explicita (CURY, 2008, p. 295) que:

Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado (FÁVERO, 1996; CURY, 2000 *apud* CURY, 2008, p. 295).

Além da Constituição Federal de 1988, o arcabouço legal que regulamenta e complementa o direito à educação no Brasil é composto por leis ordinárias, as diretrizes de bases, decretos, regulamentos, portarias, tratados e convenções internacionais, resoluções e pareceres normativos dos Conselhos de Educação Nacional, estaduais e municipais, regimentos e projetos pedagógicos, jurisprudências dos tribunais e jurisprudências administrativas dos conselhos de educação, usos e costumes, doutrinas e pesquisas, princípios legais do direito e equidade e fontes negociais, nesse bloco especificamos os termos de colaboração e contratos, conforme elucida Boaventura (1993).

E, para além da legislação própria da seara educacional, o direito à educação beneficia-se das garantias constitucionais próprias aos direitos e garantias fundamentais expressas e das normas internacionais relativas aos direitos humanos. De forma similar, faz intersecção com outras searas do direito, como no caso da responsabilização civil, do regime jurídico administrativo, da improbidade, prevaricação e abandono intelectual, presente no direito penal.

De todas as disposições apontadas no direito constitucional e os avanços relevantes na promoção, universalização, proteção e exercício do direito à educação, foram recepcionados diretamente pela legislação ordinária: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que Aprova o Plano Nacional de

Educação - PNE e dá outras providências; a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei n. 14.113 de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído na Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que também dispõe no seu Capítulo IV do direito à educação (Brasil, 1990); além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído a partir da Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que dedica o Capítulo IV ao direito à educação para pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

A linha histórica da vigência da LDBEN no ordenamento jurídico brasileiro, não terá pauta na presente discussão, no entanto, fica registrado o reconhecimento à sua relevância, muito embora, aqui, a abordagem será especificamente em relação à norma atual, com destaque para que o projeto de lei aprovado, passou por sucessivos embates políticos, em defesa de interesses contraditórios, o que provocou implicadas vicissitudes. A tecitura da lei, resultou de uma manobra, que mudou inteiramente a proposta original, substituída por um projeto induzido pelo Ministério da Educação, do então governo de Fernando Henrique Cardoso. “E este foi o projeto que resultou na LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual se distanciou das aspirações da comunidade educacional” (SAVIANI, 2016, p. 381).

A atual LDBEN, cuja elaboração ocorreu entre os anos de 1986 e 1996, derivou de uma disputa de interesses, permeada por conflitos ideológicos de uma sociedade profundamente desigual, dividida em classes sociais com forças e impulsos contraditórios. De um lado, os intelectuais progressistas, populares e democráticos da sociedade civil, grupos compostos por entidades defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade, e do outro, as forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista (BOLLMANN; AGUIAR, 2017, p. 410).

Os conflitos de interesse hegemônico e as vicissitudes na consagração da efetividade da norma são desafios inerentes a qualquer lei, no caso da LDBEN, se potencializam pelos rumos diferentes e divergentes que tomaram os dois projetos parlamentares que buscaram consubstancia-lá desde as origens de cada qual (CURY, 1998, p. 73).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece como prioridades em termos de educação: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país, organizados em dispositivos complementares à Carta Magna de garantia do direito à educação para todas as pessoas e a regulamentação da oferta educacional. O Plano Nacional de Educação deve ser responsável por desdobrar tais prioridades e determinar a melhor maneira de concretizá-las (BRASIL, 1996).

Também é na LDB que estão presentes os maiores desafios relativos à consolidação do direito à educação e a efetivação da aprendizagem. Segundo Cury (1997) o primeiro problema da LDB foi o de tratar o regime federativo sem cercear a autonomia dos entes, sem tratar as especificidades de um país, uma vez que “o Brasil não é uma república unitária” e “ao mesmo tempo garantir o nacional”. Nessa constância, o autor pontua:

Um primeiro desafio é a congruência do SNE com a LDB. Afinal, se o Sistema já existe por mandamento constitucional, em que ele realmente consiste? (...) qual é ou será sua composição/organização para que a consistência tenha a devida eficácia? Pois a eficácia, complementar à vigência, é tanto aquela que produz efeitos jurídicos mediante regulamentações de situações pertinentes ao assunto, como aquela denominada de efetividade que outra coisa não é senão a realização da norma em termos de sua concretude sociopolítica. O valor proclamado e positivado como dever ser (existir), então, torna-se um ponto de partida de valor afim de que se aproxime ou mesmo se confunda com o valor consistente no ser da realidade (consistir) (CURY, 1997, p 14).

O segundo problema, para o autor, era o tratamento entre o público e o privado, configuração que se apresenta no contexto educacional e acirra a discussão acerca do papel do Estado e as influências do capital. Os questionamentos circulam em torno de dois aspectos cruciais, o primeiro referente à gratuidade do ensino e interesses do segmento empresarial e lucrativo; o segundo em relação à “atuação estatal no sentido de manutenção da égide privatista do Estado brasileiro através do incremento de novas facetas de intermediação entre as esferas pública e privada” (DOURADO; BUENO, 2001, p. 61), ou seja, a privatização de serviços genuinamente declarados públicos.

Segundo Peroni (2021, p. 27) a materialização da relação público-privada na educação engendrou para além da oferta educacional por escolas públicas ou

privadas, “vinculadas mais especificamente ao mercado” na atualidade, se materializam em distintas formas de privatização, em uma “disputa pelo conteúdo e pelo controle da educação” e encontram-se presentes nos processos de “execução, direção, execução e direção ao mesmo tempo”.

A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público. Por isso, é importante a definição de democracia como processo, já tratada no texto, e não sua separação entre quem pensa e quem executa (...) As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e das sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público. Por isso, é importante a definição de democracia como processo, já tratada no texto, e não sua separação entre quem pensa e quem executa (PERONI, 2021. p. 27-28).

Um dos desafios referentes à LDB, Lei n. 9.394/9, encontra-se disposto no Art. 8º, que define o regime de colaboração como forma de propiciar articulação dos sistemas, recepcionado do Art. 211 da Constituição Federal, com a previsão de que União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizem seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Segundo Camini (2010, p. 6) o regime de colaboração pressupõe que os entes federados, imbuídos de autonomia, possam “compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a convencionar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia”.

Dessa forma, o ordenamento legal não esgota e especifica as normas de construção desse regime de colaboração, destarte, o instituto também não tem se mostrado eficiente para redução das desigualdades educacionais, conforme Cury (2010, p. 160) “o regime de colaboração, seja em termos de conteúdo, seja em termos de mecanismo, é difícil, lento e necessariamente negociado. É o que acontece com um Brasil cuja União congrega 27 estados, mais de 5.500 municípios e o Distrito Federal”. Graziane (2017) atenta para responsabilização de União e Estados pela efetivação do direito à educação, tendo em vista o fator arrecadatório.

Vale lembrar, do ponto de vista da cooperação federativa, que a omissão da União e dos estados em assegurar assistência técnica e financeira, no exercício das suas funções redistributiva e supletiva para fins de equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de que trata o artigo 211, §1º da Constituição Federal, enseja responsabilidade solidária pelos sistemas de ensino demandados, para além do dever formal de

colaboração entre eles, sob pena de lesão ao direito à Educação pública de qualidade e ao pacto federativo, bem como de afronta aos artigos 23, V; 30, VI e 212, §3º, todos da Constituição de 1988, aos artigos 74 a 76 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ao artigo 7º do PNE. É nesse contexto que suscitamos ser cabível a responsabilização da União pela sua omissão na regulamentação do padrão mínimo de qualidade do ensino a que se referem os artigos 74 da LDB e 206 VII da Carta de 1988, bem como determinam as Estratégias 20.6, 20.7, 20.8 e 20.10 do PNE (GRAZIANE, 2017, p. 119).

Alternativas normatizadas foram implementadas em favor de materializar formatos viáveis de regime de colaboração, dentre os quais se destacam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), institucionalizado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, com permanência garantida por meio da EC 108/2020 e regulamentado pela Lei n. 14113/2020. Graziane (2017, p. 116) aponta que “a tensão entre a promoção efetiva e progressiva do direito à Educação e seu correspondente financiamento só pode ser administrada de maneira legítima por meio da hígida e íntegra compreensão do orçamento público, balizado conforme a Constituição”.

Resta, claro, portanto, que a efetivação do direito à educação enquanto demanda uma política de financiamento adequada às peculiaridades do sistema educacional, motivação para o financiamento de suplementação financeira. No entanto, os municípios de pequeno porte não encontraram, ainda, saídas tributárias para equiparação das despesas relacionadas aos investimentos educacionais em balança com demais despesas municipais. Conforme Lima (2017, p. 86)

quando esse direito não é atendido ou é ofertado de maneira irregular pelo Poder Público, a autoridade competente é responsabilizada, pois está cometendo um crime caracterizado pela violação de um dever legal, resultando em sanção. Entretanto, os marcos legais, isoladamente, não são capazes de assegurar um direito. Basta ver que a obrigatoriedade de oferta de Educação às crianças a partir dos 4 anos de idade até os adolescentes de 17 anos ainda não está assegurada. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2016), existem atualmente 2,5 milhões de brasileiros nessa faixa etária ainda fora da escola (512.940 com 4 e 5 anos, 429.592 com idade entre 6 e 14 anos e 1.543.713 com idade entre 15 e 17 anos).

Smanio e Bertolin (2013) corroboram com essas informações ao pontuarem que a efetivação da educação, enquanto direito fundamental, demanda uma série de medidas abarcadas pelas políticas públicas:

Desde a primeira Constituição Brasileira, a educação encontrava certo pioneirismo no que se referia a expectativa de sua efetividade enquanto direito. Porém, no contexto do advento das políticas públicas, em especial com o Plano Nacional de Educação, e de outros instrumentos como o próprio PNEDH, isto se tornou mais contundente, pois doravante passou o país a planejar a concretização desse direito, com metas a curto, médio e longo prazo (SMANIO; BERTOLINI, 2013. p. 174).

Nesse sentido, o PNE é constituído por metas, pactuadas por União, estados e municípios que, se alcançadas, efetivam o direito à educação no país. Planejamento coordenado para a garantia de um modelo de gestão democrática e participativa, com vistas a envolver de forma abrangente a sociedade em geral. A partir da determinação de metas específicas cabe a execução de ações, políticas e educacionais, para o alcance dos números pactuados e qualidade necessária. Como bem observam Smanio e Bertolini (2013, p. 175):

O objetivo é a fixação de metas e, a partir delas, exige-se um sistema de controle da política educacional estabelecida, a fim de que se caracterize o cumprimento ou o descumprimento, bem como a sua eficácia a fim de se identificarem as razões de aprimoramento; afinal, como política pública, possui um ciclo. Fato é que as diretrizes são claras no sentido de que a educação deve ser uma prioridade – ou seja, deve ser realizado, de forma imediata, o que for necessário à sua efetividade – na medida em que se trata de direito-dever que visa o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Como se depreende, a declaração da norma consolida a garantia do direito, no entanto, é a ação estatal, por meio da implementação de políticas públicas, que efetiva o direito de fato. A bem da verdade, Silva *et al.* (2015) destacam que a discussão sobre a efetivação do direito à educação tem atualmente sido pautada a partir de um significativo conjunto de novas abordagens e perspectivas, ampliando e estendendo para novos campos de ação e, dessa forma, inserindo novos documentos institucionais. Dentre os novos temas abordados pelos autores, destacam-se as questões étnico-racial, educação indígena e educação do campo, educação inclusiva para pessoas com deficiência, educação ambiental, educação de jovens, adultos e até idosos, educação de crianças e adolescentes em situação de risco, educação de aprisionados, entre outros temas que levam a campos de tensionamentos e negociações políticas que reorganizam e ampliam as esferas de discussão sobre a efetivação do direito à educação no Brasil atualmente.

Jamil Cury (1998, p. 73), discorre acerca dos fatores que implicam na

efetividade da lei:

Uma lei, quando aprovada, tem um “poder fático”. Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela institui-se como um campo de referência, de significação e de obrigação. Instala-se, então, um processo ascético para quem teve suas expectativas frustradas. Para estes, a imperatividade da lei se impõe como conformidade crítica. Há uma diferença substancial entre conformar-se e oferecer adesão. Na adesão o sujeito e o objeto interagem, por assim dizer, no mesmo diapasão. Já a conformidade crítica, diferentemente de uma postura imobilista ou iconoclasta, exige, entre outras coisas, uma comunhão menor entre o sujeito e o objeto. Pela imperatividade legal o sujeito se conforma dentro das regras do jogo democrático, mas pela criticidade ele se distancia para ver o objeto em planos diferentes. Como regra, a conformidade crítica, superando maniqueísmos, leva a sério o corpo da lei, distinguindo seus pontos virtuosos e viciosos. A lei torna-se um desafio.

Para compreender a efetivação do direito à educação no país, preliminarmente há que se compreender que o direito à educação não é garantido apenas no campo do acesso, que se efetiva com matrícula da criança em idade obrigatória, mas prevê, obrigatoriamente, que seja assegurada a permanência na escola e isso diz sobre a obrigação de frequência mínima, condições de acesso permanente, transporte, alimentação, material pedagógico e outros. Ao acesso e à permanência, acrescente-se o direito ao padrão de qualidade, um dos princípios fundamentais do ensino, segundo o artigo 206, VII da Carta Magna (CORDEIRO, 2021, p. 82). Assim, a qualidade da educação é parte do tripé que sustenta a finalidade da educação.

Vale ressaltar que garantir a matrícula e permanência do aluno na escola são responsabilidades imputadas aos pais e responsáveis, enquanto garantir aprendizagem de qualidade é responsabilidade do Estado, conforme o inciso XIII, do Art. 3º da Lei 9.394/96 – LDB estabelece, como princípio do ensino, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e IX, do Art. 4º define que o dever do Estado, com a educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino. Acerca dos parâmetros para a qualidade da educação, Dourado (2009) aponta “aspectos fundamentais concernentes à construção de um movimento nacional em prol da qualidade da educação”, a saber:

- a) as **dimensões, intra e extraescolares**, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades;
- b) a construção de uma escola de qualidade deve considerar a **dimensão socioeconômica e cultural**, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade

com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos *etc.*;

c) a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social deve desenvolver-se em sintonia com ações direcionadas à **superação da desigualdade socioeconômica-cultural presente nas regiões**;

d) o reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos **de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social**;

e) os processos educativos e os resultados escolares, em termos de uma **aprendizagem mais significativa, resultam de ações concretas com o objetivo de democratização dos processos de organização e gestão**, exigindo rediscussão das práticas curriculares, dos processos formativos, do planejamento pedagógico, dos processos de participação, da dinâmica da avaliação e, portanto, do sucesso escolar dos estudantes;

f) as **relações entre alunos por turma, alunos por docente e alunos por funcionário** são aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade, uma vez que **menores médias podem ser consideradas componentes relevantes para uma melhor qualidade do ensino oferecido**;

g) o **financiamento público é fundamental** para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e para a implementação de escolas públicas de qualidade, envolvendo estudos específicos relativos aos diferentes níveis, etapas e modalidades educativas;

h) a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos, o ambiente educativo e/ou clima organizacional, o **tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica**, os espaços coletivos de decisão, o **projeto político-pedagógico da escola**, a participação e integração da comunidade escolar, a visão de **qualidade dos agentes escolares, a avaliação da aprendizagem** e do trabalho escolar realizado, a **formação e condições de trabalho dos profissionais da escola**, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros, são aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola;

i) a qualidade do **ambiente escolar e das instalações** também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade;

j) os processos de organização e gestão da escola e escolha do diretor, sobretudo, no tocante aos processos de democratização, são fundamentais, haja vista que, em processos marcados por **uma maior participação de professores, alunos, pais e funcionários**, ocorre progressivo fortalecimento da **autonomia e da democratização da escola**; no caso de democratização da escolha do diretor, essa dinâmica, ao enfatizar processos de participação mais ampla e se articular com outros fatores, como formação inicial e continuada, além de experiência profissional, formação específica e capacidade de comunicação e de motivação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino;

l) associada à necessidade de uma **sólida política de formação inicial e continuada**, bem como à **estruturção de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação**, destaca-se a importância de políticas que estimulem fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade;

m) a satisfação e o **engajamento ativo da comunidade escolar** e, sobretudo, do estudante e do professor no processo político-pedagógico e,

fundamentalmente, no processo de ensino-aprendizagem são fatores de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e sucesso do estudante com qualidade na escola. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 210-212, grifos meus).

Para além dos aspectos apontados, a qualidade da/na educação tem sido pauta de constantes debates no campo político, legislativo e judiciário. Mas, o fato é que nenhum aspecto, ação, política pública ou dia de efetivo trabalho escolar constitui direito à educação se não desencadear na aprendizagem do aluno. Não uma aprendizagem qualquer, conforme já elucidado, mas a assimilação de conhecimentos que permitam o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme define o art. 205, da Constituição Federal. Sob esse aspecto Boaventura (1996, p. 34) vê o direito educacional como sendo "um conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações de aluno, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino aprendizagem".

A complexidade e descentralização do sistema educacional produz um "emaranhado legal, muitas vezes de difícil interpretação ou aplicação, impede uma gestão eficiente dos recursos públicos que leve ao atendimento pleno dos direitos fundamentais expressos em nossa Carta Magna". Para o autor,

É preciso analisar o contexto sem resumir o não atendimento das demandas à vontade ou à incapacidade política da gestão. Como descrito acima, falta equilíbrio na pactuação de responsabilidades e na definição da capacidade de arrecadação para adequada aplicação dos recursos. Além disso, marcos legais que orientam a gestão pública se contrapõem ao atendimento do direito. Gestores municipais são submetidos todos os dias a um perverso conflito entre o reconhecimento do direito e a incapacidade de atendimento, porque, infelizmente, outros marcos legais têm caráter punitivo. Frente a esse contexto, cabe a provocação: a judicialização da Educação na esfera municipal é o único e mais adequado caminho para a conquista desse direito? É triste constatar que o crescimento da judicialização tem enfraquecido as gestões da Educação na esfera municipal, afastado educadores comprometidos e capacitados das Secretarias Municipais de Educação, intensificado a tensão junto a profissionais e à população. É preciso utilizar a força da judicialização também para buscar equilíbrio da definição de responsabilidades entre os entes federados, ampliar a capacidade de arrecadação especificamente para a área da Educação, alterar marcos legais que impedem a concessão de direitos, ampliar a participação e o controle social na área da Educação (LIMA, 2017, p. 90).

A aprendizagem é, portanto, resultado do aglomerado dos direitos à acesso,

permanência, acompanhamento e sobretudo, do ensino de qualidade. Afirmção que converge ao cerne do direito à educação e evidencia a corresponsabilidade de Estado, família e sociedade para sua efetivação e garantia.

Nesse sentido, o marco legal já disposto e atrelado ao acesso e permanência enfatiza a responsabilidade da família de matricular, acompanhar e garantir a presença da criança ou do adolescente, bem como é responsável por cumprir os deveres que são inerentes ao poder familiar, dirigir a criação e educação dos filhos menores (Art. 1.634 do Código Civil) (BRASIL, 2002).

Importa esclarecer as responsabilidades legais, para definição dos papéis que constantemente se misturam: o Estado se obriga a ensinar e a família é obrigada a educar. A alteração desses fatores, em caso de omissão ou não cumprimento dos papéis distintos, implica diretamente na não efetivação da aprendizagem e impedimento do usufruto do direito à educação. Sendo assim, ambas esferas devem cumprir seus papéis intervenientes.

A escola, para além de ensinar, também é responsável por identificar, de maneira eficiente, as dificuldades de aprendizagem do aluno relativas à ausência da atuação do poder familiar, maus-tratos, faltas injustificadas e evasão escolar, os elevados níveis de repetência, e educação dos filhos menores pelos pais ou responsáveis, nos termos do ECA e a partir da Lei n. 14.679/2023, os fundamentos da formação dos profissionais da educação incluem a proteção integral dos direitos humanos e a atenção à identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual contra crianças e adolescentes. O tratamento da matéria no campo da ordem jurídica repercute a importância da atuação da escola no contexto social e, em especial, em relação à proteção das crianças e adolescentes. Para tanto, é um dos poucos comportamentos para o qual há previsibilidade de penalização, conforme regulamentação expressa no artigo 245 do ECA:

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena-multa de três a vinte salários de referência (BRASIL, 1990).

Alguns exemplos de fatores que impactam na aprendizagem são claros, como atos reincidentes de indisciplina, infrações constantes, porte de objetos e alimentos

não permitidos pela escola, prática comum de desacato, *bullying* e outros do cotidiano escolar. No entanto, outros tantos exemplos podem passar despercebidos, mas podem constituir indicadores de descumprimento das responsabilidades da família e afetarem diretamente o processo de ensino aprendizagem, tais como sono persistente, desatenção, tristeza, automutilação, agressividade, sexualidade aguçada, porte de objetos de valor incompatível com a realidade do aluno, comportamentos diferentes dos anteriores, patologias aparentes, reclamações de dores, hematomas, coceiras, roupas sujas, falta de higiene, fraqueza, fome intensa, e até mesmo constância de piolhos.

Nesse sentido, a presente pesquisa se aporta, novamente, na Pedagogia Histórico-Crítica, quando demonstra que o conhecimento ontológico do aluno requer maior envolvimento da escola e, diretamente, do professor, para a transformação do conhecimento empírico:

(...) a ontologia se debruça sobre o processo de constituição e produção da realidade e tendo-se em vista que a educação, para a pedagogia histórico-crítica, é uma mediação da prática social, esta que é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, a atividade de ensino sempre se realiza concretamente por um horizonte ontológico de compreensão dessa prática social. Tal aspecto é válido para a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, tanto para professor quanto para alunos. A proposição da contradição lógica existente entre os processos de ensino e de aprendizagem não tem por base níveis de ensino ou áreas específicas do conhecimento, mas características evidenciadas pela psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica acerca da relação entre os atos de ensinar e aprender. Trata-se, pois, de um princípio orientador para a organização didática do trabalho pedagógico, aplicando-se desde a educação básica ao ensino superior, e igualmente para pós-graduação e formação profissional contínua. Ou seja, aplica-se às situações nas quais interagem, de modo sistematizado, alguém na condição de aprendiz e alguém na condição de promotor da referida aprendizagem. O mesmo é possível afirmar no que se refere ao problema da procedimentalização do ensino, ou seja, o que aqui estamos denominando de didatização da atividade educativa (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 533).

É evidente que o direito à educação se funda nos princípios ideológicos da sociedade, considerados os contextos histórico e social de constituição do Estado de Direito, da declaração da garantia em normas e materialização de políticas públicas que alcancem a realidade social e econômica das regiões brasileiras e suas peculiaridades. O cumprimento normativo, representado pela eficácia e obediência à determinação legal, pelo Estado, geralmente emana da exigência da sociedade por

meios da democracia representativa. No entanto, há previsão de mecanismos de pesos e contrapesos para fiscalizar o cumprimento das obrigações ou exigí-las. Saviani (2001) apresenta significativa reflexão acerca da norma, sua eficiência e eficácia em relação à efetividade e cumprimento, quando menciona os prazos constitucionais estabelecidos:

Curiosamente, a conclusão a que chegamos é que o grande desafio que ainda se põe para o Brasil em termos educacionais ao ingressar no século XXI, nos vem do século XIX. Trata-se da tarefa de organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo. A Constituição de 1988 estabeleceu, nas Disposições Transitórias, o prazo de dez anos para o cumprimento dessas duas metas. Os dez anos se passaram e agora, em decorrência da Emenda Constitucional de número 14 e da nova LDB, está se procurando fixar no Plano Nacional de Educação, mais dez anos para se atingir essas mesmas metas. Corremos, assim, o risco de, daqui a dez anos, estarmos concedendo mais uma década para realizar aquilo que os principais países fizeram a partir do final do século XIX e início do século XX. Nosso atraso já é, pois, secular o que vem implicando um grande déficit histórico. E é preocupante constatar que a política educacional em curso, embora disposta a atacar esse problema, não o está encaminhando da forma mais adequada (SAVIANI, 2001, p. 3).

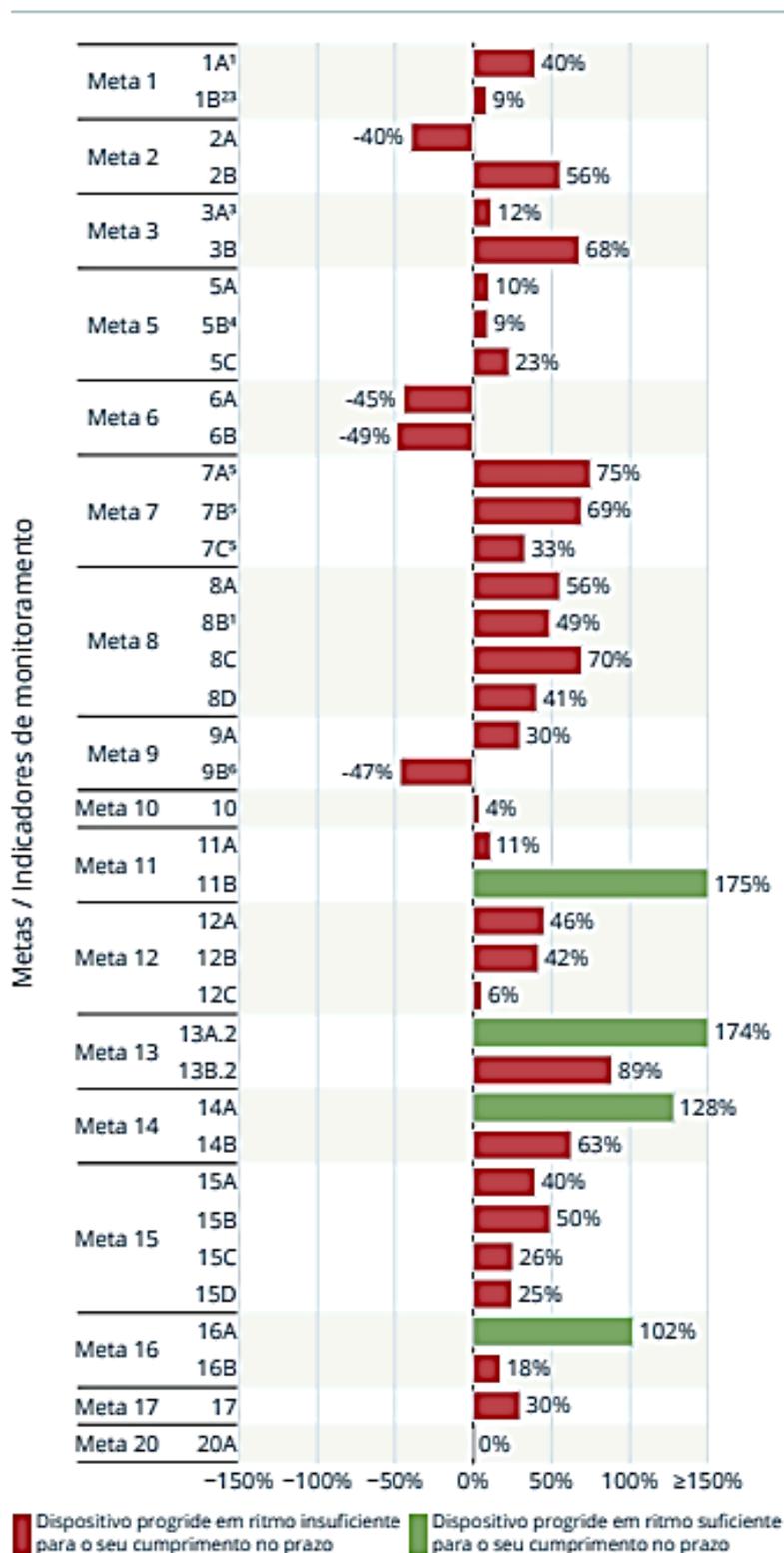
Agregam-se às considerações do autor, ainda, o Balanço do Monitoramento do PNE 2014-2024, realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação – (Campanha.org, 2023), que demonstrou que apenas “4 dos 38 dispositivos progridem em ritmo suficiente para o seu cumprimento no prazo – ou seja, quase 90% dos dispositivos das metas não devem ser cumpridos até o final de vigência do Plano” e um retrocesso “13 metas”. Importa, ainda, esclarecer que, de acordo com a Campanha Nacional pelo direito à educação (2023, p. 29):

Com o objetivo de obter em um só gráfico um panorama do descumprimento das metas monitoradas neste Balanço do Plano Nacional de Educação, foi elaborado o Indicador de Progresso. Para obtê-lo, dividimos, para cada dispositivo, a variação média observada desde o início do PNE pela variação média necessária ao seu cumprimento no prazo. Essas variações são as mesmas apresentadas em barras horizontais junto a cada indicador de meta no restante deste monitoramento. Um valor igual a 100% não significa que o indicador em questão já alcançou o nível previsto no PNE, mas sim que tem avançado, em média, o suficiente para alcançar no prazo o nível previsto. Notas: 1) Não há dados da Pnad Contínua para 2014 e 2015. Ano de 2016 adotado como ponto inicial; 2) Dados da Pnad anual foram comparados aos da Pnad contínua para o cálculo, apesar de não serem diretamente compatíveis; 3) Prazo em 2016; 4) Não tem indicador de progresso, pois é necessário haver dados para mais de um ano; 5) Resultados de 2016 e 2014 foram comparados, apesar de não serem diretamente compatíveis; 6) Não há Ideb para 2014. Ano de 2013 adotado como ponto inicial; 7) Não há Inaf para

2014. Ano de 2015 adotado como ponto inicial.

As Figuras 1 e 2 apresentam, respectivamente, as metas e taxas de cumprimento e retração e os indicadores referidos, como se observa:

Figura 1 – Progresso das metas e indicadores de desempenho do PNE



Fonte: Balanço do PNE (Plano Nacional de Educação) – Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2023).

Figura 2 – Indicadores do PNE

Disp.	Título do indicador
1A'	% de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola/creche
1B''	% de crianças de 4 a 5 anos que frequentam a escola/creche
2A	% da pop. de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu o E.F.
2B	% da população de 16 anos com o E. Fundamental concluído
3A'	% da pop. de 15 a 17 anos que freq. ou já concluiu a ed. básica
3B	% da pop. de 15 a 17 anos que freq. ou já concluiu o EM
4A'	% da pop. de 4 a 17 anos c/ deficiência que frequenta a escola
5A	% de crianças do 3º EF com proficiência adequada em leitura
5B'	% de crianças do 3º EF com proficiência adequada em escrita
5C	% de crianças do 3º EF com proficiência adeq. em matemática
6A	% de escolas públicas com oferta de ed. em tempo integral
6B	% de alunos do público alvo atendidos em tempo integral
7A'	Ideb - Anos Iniciais
7B'	Ideb - Anos Finais
7C'	Ideb - Ensino Médio
8A	Escolaridade média da população de 18 a 29 anos - Campo
8B'	Esc. média da população de 18 a 29 anos - 25% mais pobres
8C	Escolaridade média da população de 18 a 29 anos - Nordeste
8D	Esc. média da população negra de 18 a 29 anos vs não-negros
9A	Porcentagem de pessoas que declaram saber ler e escrever
9B'	Taxa de analfabetismo funcional na população de 15 a 64 anos
10	% de matrículas de EJA integradas à educação profissional
11A	Expansão nas matrículas em EPTNM em relação a 2013
11B	Participação da r. pública na expansão das matr. na EPTNM
12A	Pop. que freq. ou já concluiu graduação em relação à pop. de 18 a 24 anos
12B	% da pop. de 18 a 24 anos que freq. ou já concluiu graduação
12C	Participação da r. pública na expansão das matr. no E.Sup.
13A.2	% de docentes no E.S. c/ mestrado ou doutorado - rede privada
13B.2	% de docentes no Ens. Superior com doutorado - rede privada
14A	Mestres titulados
14B	Doutores titulados
15A	Prop. de docências com formação adequada - Ensino Infantil
15B	Prop. de docências com formação adequada - Anos Iniciais
15C	Prop. de docências com formação adequada - Anos Finais
15D	Prop. de docências com formação adequada - Ensino Médio
16A	% de professores da educação básica com pós-graduação
16B	% de profs. da ed. básica com cursos de formação continuada
17	Rendimento médio dos professores, como proporção do rendimento dos demais profissionais de nível superior (2013)
20A	Gasto público em educação pública, em proporção do PIB

Fonte: Balanço do PNE (Plano Nacional de Educação) – Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2023).

Como se observa, seriam necessários, pelo menos, mais dez anos de acordo com as considerações de Saviani, pois as metas estabelecidas no campo normativo do Direito à Educação, continuam sem cumprimento, conforme sintetiza a Campanha.org (2023):

O PNE não está sendo cumprido. No lugar dele, são colocadas uma série de políticas públicas que vão na contramão do que ele preconiza: políticas discriminatórias, excludentes, de censura, e de esvaziamento da escola como lugar vivo, democrático, transformador e livre. Assim, o descumprimento do Plano Nacional de Educação está no centro da barbárie que toma a educação nacional.

As metas que apresentaram retrocesso, ilustradas na Figura 3, foram a universalização do atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; oferta da Educação em tempo integral na educação básica; erradicação do analfabetismo; valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica; acesso ao Ensino Superior; e ampliação do investimento público à educação pública com o equivalente a 10% do PIB (Produto Interno Bruto) do país.

Dessa forma, é possível verificar a inefetividade dos direitos à educação e a inaplicabilidade da lei. Se o Plano Nacional de Educação, que deveria ser o eixo condutor de políticas pelo caráter normativo e por configurar o fruto dos anseios e da participação da sociedade, uma vez que é um documento elaborado, discutido, acompanhado e monitorado pelo poder público e segmentos da sociedade, por meio das Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais de Educação, além da obrigatoriedade da publicação dos relatórios bianuais de monitoramento, não fora efetivado, a aprendizagem que se encontra no campo da obriedade não receberia um tratamento diferente por parte da classe política. Não há penalização direta expressa para o descumprimento dessas normas na legislação educacional.

O problema da educação, especificamente do Brasil está nas políticas educacionais, está na habitual não efetivação dos direitos fundamentais humanos. Consiste, portanto, de proposital descaso com mudanças substanciais. Onde já se viu detentor de poder querer perdê-lo? Pelo contrário, quem detém o poder sobre o(s) outro(s) busca, outrossim, cada vez mais legitimá-lo. E como diz Max Weber (1864 – 1920), para que isso ocorra é necessário a obediência do dominado. “[dominação] é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem (...) A situação de dominação está ligada à presença efetiva de alguém mandando eficazmente em outros” (WEBER, 1991, p.33) É assim que a formação social acontece, a partir deste domínio, deste controle; que é consensual (CASTRO NETO, 2022. p. 187).

A efetivação dos direitos fundamentais é obstaculizada não só pelas omissões legislativas, mas, principalmente, pela ausência de previsão orçamentária, que se apresenta como um dos maiores inviabilizadores da imposição de conduta ao Estado-Administração. Exemplo dessa desarticulação é o caso da Emenda Constitucional 95, denominada de “PEC da morte” e que limitou os gastos do país pelo período de 20 anos, aprovada em 15 de dezembro de 2016, após o Golpe. Na política de cortes orçamentários, iniciava o desmonte da educação, que será desenvolvido na seção seguinte.

Na maioria das vezes, como ficou evidente, é próprio Estado se encarregar da inobservância das normas juspedagógicas, em um movimento claro de fragilizar a norma educacional, não cumprir com a garantia do direito e, sobretudo, de eximir-se em um propósito deliberado da função de transformar a sociedade por meio do exercício da cidadania, pois, como já foi destacado anteriormente, não é esse o objetivo do Estado capitalista. A esse respeito, Saviani (2011) destaca:

Mais do que isso: além de protelado, o próprio sentido da política educacional orientada pelo princípio “educação, direito de todos e dever do Estado” vem sendo invertido, podendo ser substituído pelo seguinte enunciado: educação, dever de todos e direito do Estado. Esse fenômeno da inversão de sentido da política educacional vai da cumplicidade entre o público e o privado, passa pelo favorecimento à privatização e chega à transferência do dever de educar para a sociedade civil, assegurando-se ao Estado o direito de controle. Trata-se de um processo que se estende desde o início do regime civil-militar até nossos dias (SAVIANI, 2011, p. 52).

Compreende-se, por fim, que a finalidade da declaração do direito à educação é a aprendizagem. Lavoura e Martins (2017, p. 534) apontam que a atividade de aprendizagem possibilita aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para o conhecimento da realidade (dimensão epistemológica) e, ao mesmo tempo, a apreensão dos nexos e relações que permitem compreender e explicar o que essa realidade realmente é (dimensão ontológica).

Cabe, então, aos educadores, gestores educacionais, profissionais envolvidos na formação de docentes e na capacitação para educação à distância, profissionais do direito, poder público, instituições de ensino e às demais instituições do terceiro setor, comprometidas com a educação, participarem e contribuírem efetivamente para a fiscalização, a aplicação e efetivação do direito educacional, como instrumento de transformação e inclusão social na área educacional.

## 4.2 Do direito à educação ao direito à aprendizagem

Para situar a discussão do direito em relação à efetivação da aprendizagem, importa tecer algumas observações sobre a evolução do direito à educação e políticas educacionais. Partir do real concreto em relação à presente matéria implica dimensionar a discussão a partir do contexto do direito educacional enquanto categoria jurídica, do histórico do direito à educação no escopo normativo brasileiro e a relação epistemológica, legal e semântica entre o direito à educação e o direito à aprendizagem.

Considerando a amplitude do assunto para a presente discussão no âmbito da hermenêutica jurídica<sup>23</sup>, se propõe um afunilamento expressivo por meio da concepção de Estado, concepção de direito, delimitação para o direito educacional e, por fim, sua relação com a efetivação do direito à aprendizagem. Por isso, a pesquisa se dedica a elucidar o conceito de aprendizagem, com vistas a alcançar o campo léxico do direito e expandir a sua semântica na área da educação. Isso em virtude das recentes discussões, de definição teórica e apropriação política, face à definição conceitual piagetiana, de base humano-genérica ou ao conceito de direitos de aprendizagem presente nos documentos basilares da educação, referentes às competências de aprendizagem que estabelecem condicionalidades básicas para a inserção do indivíduo no mundo de trabalho e estabelecem o protagonismo e responsabilidade para o aluno de “aprender a aprender”, nem mesmo o conceito

---

<sup>23</sup> Lobo (2019, p. 125-126) faz um apanhado de vários conceitos atribuídos ao termo, que segundo ele ainda não se chegou ainda a um conceito onímico acerca dos termos de hermenêutica jurídica, lhe sendo atribuído várias definições, a saber: “A interpretação, portanto, consiste em aplicar as regras, que a hermenêutica perquire e ordena para o bom entendimento dos textos legais”, “Hermenêutica jurídica é a disciplina científica da arte ou técnica de interpretar o direito. Interpretar, por sua vez, significa explicar, explanar, aclarar o sentido ou representar, reproduzir, exprimir o pensamento”. A maioria, entretanto, não faz distinção entre interpretação e hermenêutica; muitos, aliás, não empregam a palavra hermenêutica nem nos títulos de seus livros, estudos e artigos, nem durante a exposição do tema, por preferirem o termo interpretação.

associado às ações de escalonamento de resultados do desempenho educacional.<sup>24</sup>

É manifesta a totalidade da categoria de direito à educação em relação ao direito à aprendizagem e assim será “na medida em que a totalidade concreta é tomada como totalidade pensada, como um concreto pensado, *in fact*, como um produto do pensamento, do conceito” (MARX, 2010, p. 111). Enquanto a aprendizagem, “individual e isolada”, constituir uma “determinação mais simples” abstrata e não se recomençar “a viagem de volta”, em que ela seja “ponto de partida efetivamente real”, de maneira nenhuma será tratada em sua gênese como “categoria jurídica mais concreta” (MARX, 2010, p. 111).

A indiferença em relação a uma determinada espécie de trabalho pressupõe a existência efetiva de uma totalidade muito desenvolvida de espécies de trabalho, onde nenhuma delas predomina sobre todas as outras. Assim, as abstrações mais gerais só surgem como tais no desenvolvimento concreto mais rico, onde o que é comum a muitos aparece como comum a todos. Desaparece, então, a possibilidade de se pensar em uma forma particular. Por outro lado, essa abstração do trabalho como tal não é apenas o resultado espiritual de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença em relação a uma forma determinada de trabalho corresponde a uma forma de sociedade em que os indivíduos passam facilmente de um trabalho a outro, tornando-se-lhes fortuita e, portanto, indiferente a espécie determinada de trabalho (MARX, 2010, p. 117).

O conceito de aprendizagem aqui empregado transcende a abordagem piagetiana, que se preocupa com a formação dos instrumentos do pensamento que propiciam o conhecimento, e acaba por afluir na lógica formal, negligenciando a lógica dialética (GIUSTA, 2013, p. 32) e desatrelado do direcionamento institucional da educação básica brasileira, com enaltecimento ao direito de aprendizagem, reflete a subordinação das políticas públicas educacionais ao mercado.

---

<sup>24</sup> [...] os resultados da aprendizagem parecem um candidato muito promissor à base do direito à educação. Em vez de focarem os insumos, muitas agências internacionais estão usando indicadores de resultados para medir o progresso rumo aos objetivos da Educação Para Todos. O Banco Mundial tem dado atenção especial aos resultados da aprendizagem (sobretudo na forma de habilidades cognitivas), vendo-os em grande medida como sinônimo de qualidade da educação (HANUSHEK; WOESSMANN, 2007; VEGAS; PETROW, 2008; WORLD BANK, 2006). Esse tipo de abordagem também ganhou popularidade no formato “educação baseada em resultados”, introduzido em vários países, incluindo-se Austrália e África do Sul (MCCOWAN, 2011, p. 15).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, o trabalho do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Aporta-se, portanto, no sentido de aprendizagem dimensionado por Vygotsky, com base no método histórico-crítico, um estudo original e profundo do desenvolvimento intelectual da criança, cujos resultados demonstraram ser o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores a um processo absolutamente único (GIUSTA, 2013, p. 32).

Assim, de acordo com Giusta (2013, p. 35) os estudos de Vygotsky, do ponto de vista do conceito de aprendizagem, são inquestionáveis, em especial sobre “[...] o problema da aprendizagem do desenvolvimento intelectual na idade escolar”.

Nota-se que a autora apresenta tais recortes da construção teórica do pesquisador na seguinte perspectiva:

[...] Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança[...] A Aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (Vygotsky, 1973. p. 161) [...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1988, p. 115 *apud* GIUSTA, 2013, p. 35).

Nessa seara, propõe-se resgatar e destacar o sentido de aprendizagem que resulta do desenvolvimento e assimilação de conhecimentos, resultado do processo educativo elaborado, especificado pela PHC. O caminho lógico do ensino em contraposição dialética ao da aprendizagem, processo dinamicamente promotor de desenvolvimento humano conforme apontamentos da psicologia histórico-cultural (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 533).

Nesse contexto, Lavoura e Martins (2017, p. 538) elucidam que:

A saber: a aprendizagem ocorre da síncrese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados, enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, visando a superação da síncrese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar.

É dessa aprendizagem, resultado do trabalho educativo de articular dialeticamente a relação entre o conteúdo e a forma na socialização do saber sistematizado, atividade norteada por finalidades (objetivos a atingir) e que esteja organizada de modo a articular e colocar em movimento os processos de ensino (transmissão) e aprendizagem (apropriação) desse saber, agora convertido em saber escolar (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 537) que a pesquisa aqui está tratando. É a atividade de aprendizagem que possibilita aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para o conhecimento da realidade (dimensão epistemológica) e, ao mesmo tempo, a apreensão dos nexos e relações que lhe permitem compreender e explicar o que essa realidade realmente é (dimensão ontológica) (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

A aprendizagem é, portanto, um processo construído socialmente e com uma relação de dependência ontológica com a forma de produção, dessa forma, com o trabalho e com a própria existência humana. Para Vygotsky (1999), o desenvolvimento do sujeito e de suas funções elementares e superiores condicionam-se à apropriação das mediações objetivas e subjetivas. A história do desenvolvimento da aprendizagem humana corresponde com a história do direito à apropriação da riqueza material e espiritual. Cada modo de produção criou formas diferentes de aprendizagem (ALMEIDA; ALMEIDA, 2021, p. 46). Martins (2012, p. 217) enfatiza que, para a aprendizagem ser compreendida como condição de desenvolvimento, é indispensável perceber a relação dinâmica “[...] entre ‘quantidade e qualidade’, ou seja, a ‘quantidade’ de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica a aprendizagem”.

Especificada a abordagem crítica acerca do termo, apontam-se especificidades que o norteiam, cruciais para se estabelecer a relação de efetividade entre o direito à educação e o direito à aprendizagem. Sendo a aprendizagem a apropriação do saber,

do conhecimento, sendo a assimilação do conteúdo, a síntese das apropriações do pensamento, o desenvolvimento mental de características humanas não naturais, importa destacar que, quando esse processo ocorre na educação escolar, institucionalizada e definida pelo Estado, é resultado do processo de ensino. Daí a importância de o estabelecermos a partir de uma relação dialética no âmbito pedagógico e, da mesma forma, no âmbito do direito.

Para delinear essa relação, é primordial realçar a afirmação de que o objetivo principal da educação é garantir ao aluno o seu direito de aprendizagem (LEMONS, 2015, p. 58). Para Paulo Freire (2013, p. 26) “[...] inexistência de validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.”

Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. O cumprimento dessa tarefa progressista implica ainda a luta incansável pela escola pública, de um lado, e de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica. É por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização o educador e a educadora progressista têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa (FREIRE, 2001, p. 28).

Um dos grandes desafios da educação é garantir a aprendizagem do aluno de modo tangível. Não podemos perder de vista essa premissa, visto que as discussões recentes em torno do papel da educação e as investidas políticas em favor da descredibilização da instituição escola refletem a intenção do interesse ultraliberal de manutenção dos privilégios do empresariado. Uma trama de ações coordenadas para o enfraquecimento da escola, no recente exercício da cidadania, incertezas de uma democracia frágil, vertiginosa, a escola precisa estar atenta ao seu “dever de ensinar”. Garantir a aprendizagem deve ser a causa da escola pública, gratuita e de qualidade.

Nesse sentido, cabe à escola pública, sobretudo, primar pela garantia do direito à aprendizagem, uma vez que essa se efetiva no fazer pedagógico, na escola, no processo de ensino e, conseqüentemente, no direito à educação. Cury (2006, p. 10)

atesta que:

O solo do ato pedagógico, enquanto espaço da relação ensino/aprendizagem, é o ambiente institucional da unidade escolar. A sala de aula, espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer docente, é o lugar apropriado do direito de aprender do discente, de daí se projeta para um mundo que vai rompendo fronteiras e revelando, ainda que por contradições, o caráter universal do homem.

Dessa maneira, prostra-se o desafio de elucidar a práxis dialética entre as categorias, o direito à educação em geral e o direito à aprendizagem em particular, formam a universalidade do direito efetivo. Ademais, urge a apropriação do campo progressista da categoria “direito à aprendizagem”.

Acerca do desafio em destaque, Cara (2019) traça um relevante estudo para evidenciar os interesses hegemônicos para a “formulação das políticas educacionais no Brasil”, projetados no “campo da razão mercantil” no qual “o termo direito à aprendizagem é utilizado pelo grupo como estratégia de distinção em relação aos defensores do direito à educação” (CARA, 2019, p. 80):

Em *polarização* com o campo do direito à educação, a aprendizagem não precisa ser, necessariamente, pública, gratuita e laica. A qualidade é aferida por avaliações de larga escala, negando a perspectiva *socialmente referenciada*. O dever do Estado em relação à oferta de matrículas pode ser relaxado ou transferido para o mercado em que se estabelece as parcerias público-privadas. A finalidade da educação é, primordialmente, a formação para a vida produtiva, circunscrito à demanda do mercado de trabalho. O financiamento das políticas públicas educacionais deve ser realizado conforme desempenho de escolas e redes públicas nas avaliações de larga escala. A remuneração dos profissionais da educação deve ser variável, sendo complementada por critérios de desempenho (CARA, 2019, p. 89, grifos do autor).

Trata-se da realidade concreta, em que o direito de aprender, comprovado pela investigação de Cara (2019) que, enquanto categoria universal, serve ao propósito de instituir como política pública educacional “um aprendizado reduzido, despreocupado em formar integralmente mulheres e homens para serem sujeitos de sua própria história – como exige o *campo do direito à educação*” (CARA, 2019, p. 81), conforme elucidada o autor: “Sociologicamente, a melhor categoria é aquela que parte da legitimação discursiva de seus atores” (CARA, 2019, p. 79). Vez que:

De forma hábil, esse campo de instituições e pessoas opera uma clara *redução do direito à educação* restringindo-o à *aprendizagem*. E essa é uma

operação estratégica porque tanto o mantém inscrito na gramática dos direitos como também faz com que ele reivindique para si próprio a primazia (ou exclusividade) na realização de um objetivo primordial da educação: o aprendizado dos alunos (CARA, 2019, p. 81).

Com fulcro em resgatar a categoria para o campo progressista social, importa destacar que, ao abster-se da relevância da efetivação do direito à aprendizagem, com ênfase exclusiva para a garantia do direito à educação, e quiçá as abstrações tênues dele irradiadas, o pesquisador furta-se do compromisso revolucionário de fazer a viagem de volta e apropriar-se da aprendizagem como objeto concreto da práxis pedagógica, do princípio educativo gramsciano, centralidade do movimento contra hegemônico, onde se encontram instalados os intelectuais orgânicos neoliberais. Trata-se de direcionar “a marcha do pensamento abstrato” para “elevar do mais simples ao complexo” o “processo histórico efetivamente real” (MARX, 2010, p.113).

Do contrário, “a narrativa do direito à aprendizagem” como “forma alegórica de justificar uma posição aparentemente amena e altruísta na disputa pelo fundo público” (CARA, 2019, p. 81), conforme elucida Marx (2010, p. 113), será

sempre uma verdade que as categorias simples são uma expressão de relações sob as quais o concreto não desenvolvido pode realizar-se, sem ainda ter posto (...) a relação mais multilateral (...), que é expressa espiritualmente (...) na categoria mais concreta, ao passo que o concreto mais desenvolvido conserva a mesma categoria como uma relação subordinada.

Nesse sentido, compor resistência ao movimento educacional hegemônico mercantil com o propósito de reconstruir os aspectos refutados por Cara (2019) como: à apropriação do fundo público pelas instituições privadas; as graves dicotomias construídas no campo ideológico fascista em quem “a pedagogia (polo negativo) é o oposto da disciplina (polo positivo) e o professor (tratado como doutrinador e polo negativo) é o oposto de família tradicional (polo positivo, guardião dos bons costumes cívicos)”; a redução do “direito à educação de qualidade a um suposto direito à aprendizagem”; a “*afirmação do direito à aprendizagem como substituto do direito à educação*”; o abandono do PNE e as obrigações por sua lei emanadas e os demais apresentados no estudo compõem elementos de contradição do direito à educação e devem permanecer na centralidade da luta contra hegemônica, pois a centralidade no direito à aprendizagem evidencia “que a parte se torna o todo”.

No entanto, atuar para a avaliação e aferição do “desempenho dos estudantes em disciplinas como língua oficial (português, no caso brasileiro), matemática e, recentemente, ciências”; o monitoramento da aprendizagem como indicador para reivindicação de políticas públicas voltadas para redução de desigualdades educacionais, regionais, sociais e econômicas, a aproximação do campo teórico e prático pela materialização de uma práxis pedagógica, precisam ser encarados pelo campo progressista pela perspectiva social, aportadas no pensamento teórico gramsciano voltado para composição de uma escola integral, unitária, com professores intelectuais, reais e protagonistas da revolução pela educação.

A assertiva de Cara (2019, p. 162, grifos do autor), de que o “caminho a ser trilhado é de recompor o *campo do direito à educação*, diminuir ao máximo as resistências entre as forças internas (petista, programática e ortodoxa) e partir para a disputa do projeto econômico” requer a apropriação da categoria direito à aprendizagem pelos intelectuais progressistas e sua incorporação à pauta de defesa, não somente como já atuam vários deles, a exemplo de Martins, Galvão, Dangió, Lavoura, Gasparin e outros que se dedicam à transformação do princípio educativo no trabalho pedagógico, no entanto, não há como ser indiferente à parte (direito à aprendizagem) em relação ao todo (direito à educação). É preciso assumir os desafios percebidos por Saviani e Cury (dentre outros) de persistirem na totalidade da educação, do direito à educação ao direito à aprendizagem, das políticas públicas ao fazer pedagógico, em um movimento dialético permanente de contradição e mediação, da totalidade à individualidade. Conforme Cury (1984, p. 43):

O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores, O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. A distinção existente entre esses aspectos oculta uma relação mais profunda que é a fundamentação nas condições gerais da realidade.

Daí a necessidade de elucidar o percurso do direito à educação à efetivação da aprendizagem. A contradição estabelecida entre os termos interfere na linearidade concreta que deve existir do direito à educação à efetivação da aprendizagem. Corolário, é necessário afirmar, com ênfase, que a garantia do direito à educação implica no desenvolvimento humano e na aquisição do conhecimento, ou seja, é

imprescindível que haja aprendizado, intencionalidade das garantias de acesso, permanência e qualidade da educação. Consoante, a luta por políticas educacionais designadas a promover substancialmente todo o trabalho educativo (derivadas do direito a escolas adequadas, professores com formação básica, inicial e continuada de qualidade, remuneração justa, horas suficientes para estudarem os conteúdos clássicos que devem ensinar, para planejarem, acompanharem, avaliarem e demais) movimenta-se em direção à garantia da aprendizagem. Com efeito, o esforço empreendido face ao direito à educação não encerra em si, o movimento real, é o alcance da aprendizagem. A escola pública de qualidade deve cumprir, sobretudo, com o “dever de ensinar” para garantir ao aluno o “direito de aprender” e, conseqüentemente, a garantia do “direito à educação”.

#### 4.3 Do direito de aprender ao dever de ensinar

Frente à efetivação dos direitos à educação e à aprendizagem, estão dispostos o dever e a obrigação do Estado de ensinar. Ora, quem ensina de fato é o professor, claro que, consideradas as variáveis de desigualdades, uns ensinam mais e outros menos. No entanto, é justamente essa condição de subalternidade, de exploração da sua força de trabalho é precarização das condições para efetua-lo, análogas ao proletário de Marx e o operário de Gramsci, que determina a sua responsabilidade revolucionária. Importa elucidar que o professor é o Estado, na seara jurídica (do direito administrativo, civil, penal), na seara profissional como agente público em escolas públicas, ou celetista no regime de concessão do serviço público de oferta escolar, e é Estado, como cidadão. A esse respeito, Nosella (2013, p. 29) aponta, com base na Carta de Gramsci à sua esposa, “que cada educador, ou cada pessoa, é uma molécula do Estado e, como tal, sua ação particular representa um passo no processo de mudança do próprio Estado”. Nas palavras do remetente, a tese elucidada-se:

Caríssima Giulia. Tu (pelo menos é a impressão que tenho) compreendes bem intelectualmente, teoricamente, que és um elemento do Estado e, como tal, tens o dever de representar e exercer o poder de coerção, dentro de determinadas esferas, para modificar de forma molecular a sociedade, para especificamente tornar a geração nascente preparada para a nova vida (isto é, cumprir dentro de determinadas esferas aquela ação que o Estado cumpre de modo concentrado sobre toda a área social) - e o esforço molecular não

pode teoricamente ser distinto do esforço concentrado e universalizado; - mas me parece que em termos práticos não consegues livrar-te de certos hábitos tradicionais, ligados a concepções espontaneístas e libertárias, quando se trata de explicar o surgimento e o desenvolvimento dos novos tipos de humanidade que sejam capazes de representar as diversas fases do processo histórico (GRAMSCI, 1975a, p. 456-457 *apud* NOSELLA, 2013, p. 28).

Concernente, uma revolução social não ocorre a partir do movimento das classes hegemônicas, vez que ela é necessária justamente para a alteração do *status quo* social. O aporte em Gramsci conduz ao entendimento de que a revolução pacífica “é um imperativo educacional cotidiano, prático, molecular” que “deve ser realizada todos os dias: nas mentes e nos corações de todos os homens e mulheres, na família, na praça, nos campos, na mídia e, obviamente, nas escolas” (NOSELLA; AZEVEDO, 2013, p. 27).

Gramsci, em seus escritos, contribui significativamente para a elucidação do papel da “escola única, intelectual e manual (...), de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor” (GRAMSCI, 2017, p. 63). Dessa forma, o professor não pode demorar em agir como intelectual responsável pela transformação do papel social da educação.

Se o corpo docente é deficiente e o nexos instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (GRAMSCI, 2017, p. 44).

Importa ao professor, enquanto intelectual orgânico, reconhecer-se como classe trabalhadora e abstrair “que toda geração educa a nova geração, isto é, formá-la”, portanto, prescindindo assunção do “ponto de vista pedagógico, uma abordagem científica ao estudo do folclore<sup>25</sup> seria também útil aos professores para aproximar-se em maior medida da concepção dos próprios alunos e favorecer, assim, seu

---

<sup>25</sup> Gramsci define o folclore como uma verdadeira e própria “concepção do mundo”, que merece um estudo sério e não deve ser considerada uma “bizarrice” ou um fenômeno “pitoresco”. A formação das grandes massas populares levará à superação da distância entre “cultura moderna”, de um lado, e “folclore” ou “cultura popular”, de outro. Em outro lugar, falando do teatro de Pirandello, G. definirá o folclore como “cultura popular de grau inferior”, dando a entender, assim, que entre os dois termos não há uma sobreposição perfeita (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 345).

aprendizado” (GRAMSCI, 2017, p. 62). Daí a necessidade de o professor perceber que

(...) todo grupo social, nascendo sobre o terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto a si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político (GRAMSCI, 2017, p. 12).

Gramsci também se dedicou à observação afincada relacionada à aprendizagem, ele aponta que “ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável (GRAMSCI, 2017, p. 39). Segundo o autor, as percepções absorvidas pela criança desde os primeiros dias de vida, serão recordadas de forma reflexiva, “depois da “aprendizagem da linguagem” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 304). No entanto, para Gramsci, a aprendizagem espontânea requer organicidade e sistematicidade, na forma elucidada por Liguori e Voza (2017, p. 458):

Emerge aqui a questão do espontaneísmo que G. adverte: a aceitação dos pressupostos do ativismo pedagógico, de derivação idealista, fundado sobre a reivindicação do livre e autônomo desenvolvimento da criança, que é considerado correto quando é voltado contra a aprendizagem despojada de organicidade e sistematicidade e contra o autoritarismo, mas que se torna perigoso quando se traduz na “idolatria” da espontaneidade da criança; esta posição corresponde à concepção metafísica que G. reconhece na abordagem pedagógica de toda a família da mulher Giulia, e que pressupõe “que na criança estaria em potência todo o homem e que seria necessário ajudá-la a desenvolver o que já contém no estado latente, sem coerções” (LC, 301, a Giulia, 30 de dezembro de 1929 [Cartas, I, 385])

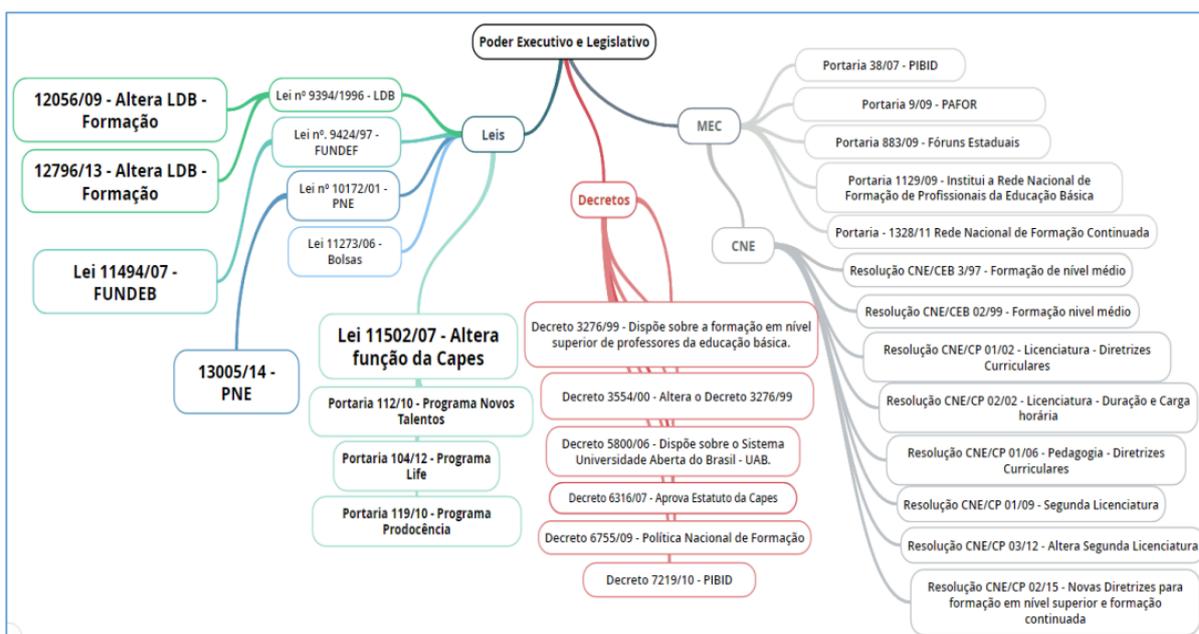
Contudo, a ausência de uma apropriação teórica, dos conteúdos clássicos e ausência de condições materiais para essa dedicação impactam na transmissão dos conhecimentos e, conseqüentemente, continuarão repercutindo na alienação da classe. Aliando-se a tal consideração, Martins e Duarte (2010, p. 19) apontam a importância de conclamar-se a formação inicial e contínua desse profissional, esvaziada de sua função precípua e justificam que um dos principais princípios para formação de professores diz respeito ao “descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar” (MARTINS; DUARTE, 2010. p. 20). A inefetividade do direito à Educação e as vicissitudes das políticas públicas

educacionais, do sistema de justiça, controle externo e social, repercutem diretamente no fazer pedagógico e na formação inicial e continuada dos professores, inviabilizando, por vezes, a atuação transformadora desse profissional e, até mesmo, a compreensão acerca dos aspectos básicos do seu trabalho.

#### 4.4 A capilarização de normas e a inefetividade da lei

Nesse ponto, reside o fulcro para adentrar à pauta do direito à educação, justamente, pelo questionamento da finalidade e efetividade da formação de professores. Para exemplificar, sem aprofundar muito a discussão, será apresentado o Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica, elaborado por Oliveira e Leiro (2016), resultado da pesquisa relativa à produção legislativa instituída no Congresso Nacional na 53ª e na 54ª Legislaturas, como ilustra a Figura 3 – Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica.

Figura 3 – Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica



Fonte: (OLIVEIRA; LEIRO, 2016, p. 4).

Como se observa, são, basicamente, doze leis complementares, seis decretos

federais, cinco portarias do Ministério da Educação e oito resoluções do Conselho Nacional de Educação, que inauguram a normatização da formação inicial e continuada de professores, somadas às normas dos sistemas estaduais e municipais, e formam um emaranhado incalculável de dispositivos legais e multiplicidade de entendimento jurídico, jurisprudências e ineficácia no cumprimento do direito estabelecido.

A inexistência de um Sistema Nacional de Educação e as dimensões geográfica, política, administrativa, econômica e social, impõem obstáculos à efetividade do direito à educação no país, não somente em relação à materialização de políticas públicas educacionais, sobretudo ao cumprimento do papel das instâncias de fiscalização da execução das mesmas. Saviani (2013, p. 745) aponta acerca da importância do SNE para efetivação do direito à educação, segundo ele há uma distinção entre a proclamação do direito e sua efetivação, que consiste em:

A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. E, para dar cumprimento a esse dever garantindo, em consequência, o direito à educação, os principais países se empenharam, a partir da segunda metade do século XIX, em implantar os respectivos sistemas nacionais de educação, erigidos no caminho efetivo para universalizar a escola básica. Vê-se, pois, que o papel do Sistema Nacional de Educação é dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica (SAVIANI, 2013. p. 745).

No entanto, é preciso destacar que a ausência do Sistema Nacional de Educação não é um impedimento pontual e imprevisto, mas um instrumento de subordinação e alienação a serviço do Estado e das classes dominantes, espaço de disputa entre a educação pública e a privada. Uma leitura acerca da história e composição do direito à educação realça, ao longo dos anos, a intentona dos interesses capitalistas em favor da desarticulação da educação como instrumento, apontado por Gramsci a ser utilizado para disputar o poder, criando as condições subjetivas para romper com a hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização (MARTINS, 2008, p. 297).

É com a perspectiva de que o processo de efetivação do direito à educação e do direito à aprendizagem perpassa pelos conceitos de Estado Ampliado que abordaremos o pensamento gramsciano em complementação à teoria marxista e da

luta de classes que se perpetua nos campos de disputa da Educação.

## 5 CRISE EDUCACIONAL NO BRASIL: TODA CRISE É CAPITALISTA

A análise da conjuntura apresentada na seção anterior impulsiona afirmar que o direito é declarado não para ser garantido. Ao contrário, ele tem outra finalidade e não há obviedade na aparência, é preciso investigação e pesquisa, sobretudo para um sistema educacional inexistente, com pulverização de normas e políticas públicas. Adentrarmos às especificidades do contexto de aprendizagem precede definirmos alguns aspectos que configuram o cenário de crise educacional. Para tanto, estabelecer uma relação entre os interesses do Estado neoliberal é decisivo para entender a coerência existente entre a crise política e ideológica e a educação. Saviani (2020, p. 2) acrescenta:

Com efeito, as crises são inerentes ao capitalismo. Mas as crises com as quais o capitalismo convive são crises parciais, conjunturais, relativas a determinados aspectos que podem ser controlados, sem chegar a colocar em questão a totalidade da forma social capitalista. Tais crises configuram momentos de aguçamento das contradições que movem o próprio desenvolvimento capitalista e que, ao afetar, ainda que severamente, aspectos determinados do conjunto, não chegam a ameaçar sua sobrevivência, pois o sistema dispõe de mecanismos que lhe permitem deslocar as contradições contornando a crise e prosseguindo em sua marcha.

A configuração educacional brasileira, conforme a *intelligentia*, vive um período de crise, agravada e desvelada com a ocorrência da pandemia de Covid-19. No entanto, conforme já especificado, não foi uma crise educacional derivada de um fato apenas, mas é resultado material do contexto histórico de formação de um Estado fundado no conservadorismo e consolidado nos princípios do Estado liberal, que, mesmo com o esforço normativo de apropriação de direitos sociais e democráticos, ainda não superou os interesses do capital e da manutenção das desigualdades socioeconômicas, raciais e geográficas advindas do processo de formação do Estado. Apple (2002), acerca das influências neoliberais atuais, observa que:

(...) não é nada diferente do que foi no passado. Um conjunto “novo” de compromissos, uma nova aliança e um novo bloco de poder já foram formados e têm cada vez mais influência na educação e em todas as coisas sociais. Este bloco de poder combina múltiplas frações do capital, as quais estão comprometidas com as soluções mercantilizadas neoliberais para

problemas educacionais<sup>26</sup>: intelectuais neoconservadores que querem um “retorno” aos padrões mais elevados e uma “cultura comum”, conservadores religiosos populistas autoritários que estão profundamente preocupados com laicidade e preservação de suas próprias tradições e determinadas frações da nova classe média orientada às profissões que estão comprometidas com a ideologia e as técnicas de accountability<sup>27</sup>, medição e “gestão”. Embora existam tensões e conflitos evidentes dentro desta aliança, em geral, seus objetivos globais são de fornecer condições educacionais, que são, acredita-se, necessárias tanto ao aumento da competitividade internacional, lucro e disciplina como ao regresso a um passado romantizado da casa, família e escola “ideal”. (APPLE, 2002, p. 109-110).

O movimento apontado pelo autor é perene e acompanha a educação desde tempos remotos. O (neo)conservadorismo mantém-se presente no saudosismo de gerações, no entanto, agregado aos interesses neoliberais, impôs uma conjuntura política de extrema-direita nas concepções partidárias no Brasil. Na educação, produziu efeitos.

[...] estamos testemunhando um processo em que o Estado transfere sua culpa pelas desigualdades muito evidentes no acesso e nos resultados que vêm prometendo reduzir, para cada escola, pai e filho. Este é, sem dúvida nenhuma, parte também de um processo maior, no qual grupos econômicos dominantes transferem a própria culpa pelos efeitos massivos e desiguais de suas próprias decisões equivocadas para o Estado. O Estado está, então, diante de uma crise muito real de legitimidade. Diante disso, não devemos ficar surpresos que o Estado, então, procurará exportar essa crise para fora de si. (APPLE, 1995; 2012) A combinação de políticas neoliberais de mercantilização e a ênfase neoconservadora em “padrões mais rigorosos”, (...) cria um conjunto ainda mais perigoso de condições (APPLE, 2015, p. 624).

### 5.1 Abre aspas para a educação de Gramsci

Considerado o caráter ideológico contido na atuação do governo Bolsonaro, bem como a conjuntura descrita, torna-se relevante a definição das bases marxistas-gramscianas que assombram o grupo hegemônico e condicionam a pauta dessa discussão em favor da composição de uma educação pautada na pedagogia contra-hegemônica, que possibilita “orientar a organização da educação e a prática do ensino

---

<sup>26</sup> Isso é muitas vezes associado a uma visão particular de uma “economia de altas habilidades.” Para uma análise do que essas habilidades realmente são e o que pode ser necessário em uma edição menos romântica da economia neoliberal, ver Apple (2010), Brown, Green e Lauder (2001), e Apple (1996).

<sup>27</sup> Entende-se, pelo termo, a prestação de contas feita à população, referente a um serviço realizado ou delegado pelo poder público. Ela tem o intuito de tornar transparente aos interessados o modo como são empregados os recursos provenientes de suas contribuições (APPLE, 2002, p. 110).

nas condições brasileiras” (SAVIANI, 2013, p. 66). Nesse propósito, vislumbra-se destacar as implicações da inefetividade do direito à educação no período da pandemia e suas repercussões de restauração das diretrizes educacionais no período pós-pandêmico relativas à aprendizagem.

Esse destaque é construído a favor do trabalho de emancipação do indivíduo por meio de noções científicas e históricas para superação da “concepção mágica do mundo”, no Brasil atual, impregnada de “folclore”, “assim como as noções de direitos e deveres entram em luta contra as tendências à barbárie individualista e localista, que também é um aspecto do folclore” (LIGUORI, 2017, s. p.), no exercício dialético de forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (LIGUORI, 2017, s. p.).

A perspectiva “singular” gramsciana reduzia Estado a um aparelho repressivo, “mas compreendia, como ele dizia, certo número de instituições da “sociedade civil”: a Igreja, as Escolas, os sindicatos, *etc*”. (ALTHUSSER, s. d., p. 42 *apud* SAVIANI, 2013, p. 61). Gramsci dispõe, ao longo da sua obra, o adjetivo “integral” (e termos derivados) com uma vastidão semântica impressionante. Semeraro (2017, p. 30) observa que em “diversos contextos onde este adjetivo aparece, percebe-se sua íntima vinculação com o conceito de “práxis”, “total”, “completo” (...), coeso, amálgama, uno, global, distinto, completo, verdadeiro, real, unitário, entre outros. Para a autora, “toda a obra de Gramsci tem a marca de uma visão integral do mundo (...) que envolve “todas as dimensões e as atividades humanas e sociais”. Exemplos das construções semânticas, presentes nos Cadernos do Cárcere 6, 7, 8:

“*expresión integral*” (GRAMSCI, § 98, Caderno 6, v. 3, p. 83); “*nacionalista integral*” (GRAMSCI, § 141, Caderno 6, v. 3, p. 107); “*Croce renueva integralmente toda su crítica del materialismo histórico*” (GRAMSCI, § 1, Segunda série, Caderno 7, v. 3, p. 143); “*filosofía integral original*” (GRAMSCI, 1º, Caderno 7, v. 3, p. 166); “*Texte intégral*” (GRAMSCI, § 127, Caderno 7, v. 3, p. 280); “*posiciones integrales y totalitarias en el campo de la cultura*” (GRAMSCI, § 188, Caderno 6, v. 3, p. 129); “*nueva intelectualidad integral y totalitaria*” (GRAMSCI, § 169, Caderno 8, v. 3, p. 301); “*economía media entre la individualista pura y la pladicada en sentido integral*” (GRAMSCI, § 236, Caderno 8, v. 3, p. 344); “*una traducción integral del libro*” (GRAMSCI, § 66, Caderno 14, v. 3, p. 463); “*Católicos integrales*” (GRAMSCI, § 169, Caderno 14, v. 3); “*disfrazase de catolicismo 'integral'*” (GRAMSCI, § 182, Caderno 6, v. 3, p. 126) (GRAMSCI, 2017, grifos meus).

Esse vasto campo semântico agrega significados à única referência de Estado Integral constituída em Gramsci na passagem, “(...) o grupo social que após o século XI foi a força motriz econômica da Europa pôde apresentar-se como “Estado” integral, com todas as forças intelectuais e morais necessárias e suficientes para organizar uma sociedade completa e perfeita” (GRAMSCI, 2017, p. 384).

Destacado o valor semântico do complemento nominal, importa agregar os conceitos apresentados pelo autor à construção sintagmática. Para Gramsci, o Estado Integral, além de deter “todas as forças intelectuais e morais necessárias e suficientes para organizar uma sociedade completa e perfeita” (GRAMSCI, 2017, p. 386), “é concebido, organizado e dirigido mediante modos e formas capazes de se desenvolverem integralmente (...) e numa concepção do mundo” “(integral, e não num Governo tecnicamente entendido)” (GRAMSCI, 2017, p. 383). Dessa forma, por meio da análise semântica e contextual, os comentadores puderam especificar um conceito “integral” para o termo. Conforme Liguori e Voza, em verbete do Dicionário Gramsciano (LIGUORI; VOZA, 2017), o Estado Integral

se refere ao “Estado em sentido orgânico e mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil)”. O conceito de Estado integral indica a relação de unidade-distinção que G. capta entre Estado e sociedade civil para exprimir o que ele chama de Estado “em sentido integral” (Q 6, 155, 810-1 [CC, 3, 257]), ou também, numa acepção ligeiramente diferente, de “um Estado (integral, e não [...] um governo tecnicamente entendido)” (Q 17, 51, 1.947 [CC, 3, 354]). A postura dialética de G. é respaldada pela convicção de que a “distinção entre sociedade política e sociedade civil [...] é puramente metódica, não orgânica, e, na vida histórica concreta, sociedade política e sociedade civil são uma mesma coisa” (Q 4, 38, 460). A consciência da não separação “ontológica” entre os diversos níveis da realidade histórico-social (economia, política, cultura) não se torna, porém, ausência de distinção: expressões em que sociedade civil e sociedade política “são uma mesma coisa”, “se identificam” (Q 13, 18, 1.590 [CC, 3, 46]), ou em que “a sociedade civil [...] é também ‘Estado’, aliás, é o próprio Estado” (Q 26, 6, 2.302) enfatizam, com um esforço expressivo, a novidade representada pelo Estado em seu significado integral.

Gramsci (2017, p. 104), ao realizar vasta e ampliada pesquisa acerca da “questão política dos intelectuais” e a partir das constatações amplia a teoria proposta por Marx de que o Estado é o “proclamador universal e autêntico da natureza jurídica das coisas. A natureza jurídica das coisas não pode, por conseguinte, guiar-se pela lei, mas a lei tem de guiar-se pela natureza jurídica das coisas” (MARX, 2017, p. 81) e constitui uma força antagônica à sociedade civil, apesar de ter sido criado por ela.

Para Marx (2013), uma emancipação política somente seria possível com a superação do Estado pela sociedade civil, visto que “sociedade civil e Estado (...) estão separados. Portanto, também o cidadão do Estado está separado do simples cidadão, isto é, do membro da sociedade civil”. (MARX, 2013, p. 94). Da análise do “elemento político-estamental”, consubstanciado no papel do legislador e do direito, como “mediador” das “vontades” da Monarquia, Estado totalitário e sociedade civil em Hegel<sup>28</sup>, Marx (2013) sustenta:

A separação da sociedade civil e do Estado político aparece necessariamente como uma separação entre o cidadão político, o cidadão do Estado, e a sociedade civil, a sua própria realidade empírica, efetiva, pois, como idealista do Estado, ele é um ser totalmente diferente de sua realidade, um ser distinto, diverso, oposto (p. 95).

Extremos reais não podem ser mediados um pelo outro, precisamente porque são extremos reais. Mas eles não precisam, também, de qualquer mediação, pois eles são seres opostos. Não têm nada em comum entre si, não demandam um ao outro, não se completam. Um não tem em seu seio a nostalgia, a necessidade, a antecipação do outro. (...) Então, como ambos os extremos se apresentam em sua existência como reais e como extremos, é próprio apenas da essência de um deles o ser extremo, e isso não tem para o outro o significado de verdadeira realidade. Um invade o outro. A posição não é igual (...) É porque a sociedade civil é a irrealidade da existência política, que a existência política da sociedade civil é sua própria dissolução, sua separação de si mesma.) (p. 106)

Em verdade, no entanto, trata-se da antinomia de Estado político e sociedade civil, da contradição do Estado político abstrato consigo mesmo. O poder legislativo é a revolta posta ( p. 107).

A idealização do Estado Integral enfrenta o problema da antinomia entre os interesses da sociedade política e civil, a medida em que institui a função de mediação entre as classes sociais e o Estado aos intelectuais. Nas Cartas do Cárcere (GRAMSCI, 2011, p. 264), ele aponta o foco na figura desses atores em razão da definição do poder hegemônico e cita “*Benedetto Croce, por exemplo, é umha espécie de papa laico e é um instrumento mui eficaz de hegemonia, mesmo se de quando em vez pode nom concordar com este ou aquele governo*”.

---

<sup>28</sup> HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1770-1831). Filósofo alemão; último dos grandes criadores de sistemas filosóficos dos tempos modernos, lançou as bases das principais tendências posteriores. Hegel foi o maior expoente do “idealismo alemão”, uma decorrência da filosofia kantiana – surgida em oposição a ela – que começou com Fichte e Schelling; esses dois pensadores trataram a realidade como se fosse baseada em um só princípio, a fim de superar o dualismo existente entre sujeito e objeto – estabelecido por Kant –, segundo o qual apenas era possível conhecer a aparência fenomenológica das coisas e não sua essência. Para Hegel, o fundamento supremo da realidade não podia ser o “absoluto”, de Schelling, nem o “eu”, de Fichte, e sim a “ideia”, que se desenvolve em uma linha de estrita necessidade; a dinâmica dessa necessidade não teria sua lógica determinada pelos princípios de identidade e contradição, mas sim pela “dialética” (MARX, 2013, p. 159).

O estudo que figem sobre os intelectuais como plano é mui vasto e na realidade nom acho que existam em Itália livros sobre este tema. Existe, com certeza, muito material erudito, mas disperso num número infinito de revistas e arquivos históricos locais. De resto, amplio muito a noçom de intelectual e nom me limito à noçom corrente que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo leva também a certas determinaçons do conceito de Estado, que é entendido habitualmente como Sociedade política (ou até como aparato coercitivo para enquadrar a massa popular, segundo o tipo de produçom e a economia de um momento dado) e nom como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através das organizaçons chamadas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) e precisamente na sociedade civil, nomeadamente, operam os intelectuais (GRAMSCI, 2011, p. 264).

A ampliação do Estado pela integração da sociedade civil à sociedade política, suscita o entendimento da concretização dialética entre ambas em uma organização “corporativa” para a condução da estrutura econômica. Para o sardo, os “seres humanos”, os intelectuais são os responsáveis pelos “fatos econômicos e os julga, e os ajusta à sua vontade, até se tornar o motor da economia, o plasmador da realidade objetiva, que vive e se move, e adquire um caráter de matéria telúrica em ebulição, que pode ser canalizada para onde a vontade deseja, como você deseja.” (GRAMSCI *apud* LIGUORI, 2018, p. 10). O autor dispõe que “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2017, p. 18). E é nessa definição que a educação assume seu papel revolucionário de reestruturar o ensino para “criação de uma vanguarda e intelectuais: uma ‘massa’ não se ‘distingue’ e não se torna ‘independente’ sem se organizar e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes. (GRAMSCI, 2017, s. p.). A esse respeito, elucida os papéis dos “intelectuais orgânicos”<sup>29</sup> e “dirigentes” na promoção de uma “revolução pacífica” contra-hegemônica.

Nesse sentido, Liguori, (2018, p. 15) aponta que o “Estado (...) educa este consenso por meio do aparelho hegemônico” por meio da atuação dos intelectuais orgânicos, dirigentes das “instituições, que são indistintamente públicas ou privadas” conforme especificação gramsciana: “escolas, televisão, jornais, partidos, clubes, sindicatos”, constituintes do Estado Integral. Implica elucidar, que para tanto, apoia-

---

<sup>29</sup> Categorias como Bloco Histórico, Filosofia da Práxis, Hegemonia, Intelectuais Orgânicos, não são originárias do pensamento gramsciano, mas sim o resultado das suas interlocuções com Sorel, Gentile, Lênin e Croce. (VIEIRA, 1993, p. 41)

se na “força” do Estado e no “consenso” da sociedade civil (LIGUORI, 2018, p. 15-16).

Toda esta ação contínua do aparelho hegemônico nos faz acreditar que um outro mundo não seja possível. Este aparelho hegemônico (os jornais, as escolas, as televisões, os partidos, as igrejas) transmite principalmente a ideologia dominante. Ou seja, dito com outras palavras, para Gramsci, eles criam um “senso comum” tradicional, conservador, que constitui a melhor defesa do sistema existente. A classe dominante tem assim sua própria “estrutura ideológica”.

O Estado opera como aparelho hegemônico reprodutor e mantenedor da ideologia vigente, com o propósito deliberado de defender a ordem social instalada e os interesses preponderantes na classe no poder, como no caso do Brasil, o neoliberalismo e suas facetas privatistas, já delineadas nessa tessitura que, no cenário de crise, manipulou a realidade aparente para a construção de um senso comum dominante de negação da pandemia, exploração da classe trabalhadora, precarização dos serviços públicos e acirramento das desigualdades sociais, para garantir a economia de mercado e ampliação do capital. Nesse sentido, Gramsci (2012, p. 47-48) pronuncia:

Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. Portanto, o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, a modificar a distribuição da renda nacional.

Para Mascaro (2020), a crise “é do capital. O capitalismo opera na crise. A crise não é exceção, é regra”. No Brasil, a crise capitalista, agravada pela crise sanitária, alcançou dimensões catastróficas, devido à atuação intencional dos intelectuais orgânicos, dirigentes que proliferaram a ideologia anticientificista, antivacina, terraplanista e negacionista, baseadas no senso comum<sup>30</sup>, no ideário

---

<sup>30</sup> Com sustentação em Vico (2006 *apud* DEL ROIO, p. 2) entende-se que “o senso comum é um juízo sem qualquer reflexão, sentido em comum por toda uma ordem, por todo um povo, por toda uma nação ou por todo o gênero humano” (VICO, 2006, p. 237). (...) e completa com as seguintes palavras: “esse será outro grande trabalho desta Ciência: de reencontrar os motivos da verdade, que com o passar dos anos e com o evoluir das línguas e costumes, nos aparecem recobertas de falso”. (VICO, 2006, p. 238 *apud* DEL ROIO, p. 2)

fascista e fundamentalista, divergente dos princípios da ciência racional de base cartesiana.

A conjuntura da crise capitalista no Estado brasileiro escancarou as desigualdades sociais, no entanto, parte de classes subalternas e marginalizadas, mesmo depois das consequências sofridas e da alternância de governo, ainda formam uma vontade coletiva distópica impregnada pelo movimento fascista do bolsonarismo. A consciência de classe e a “destruição do senso comum subalterno em suas diversas facetas” são determinantes para a assunção de uma nova hegemonia. Sustenta Del Roio (2018, p. 14) que a “reforma intelectual e moral” é condição para “a separação entre senso comum das massas subalternas e a cultura e ciência dos intelectuais de classes privilegiadas” para emergir uma “nova hegemonia, cujo fundamento seria o trabalho emancipado (...) como filosofia da práxis<sup>31</sup>. Para Gramsci (2012)

[...] todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes (GRAMSCI, 2012, p. 288).

O filósofo confere à “reforma cultural e moral” a promoção do “espírito de cisão” nas classes subalternas face ao “complexo formidável de trincheiras e fortificações da classe dominante”. Por ele elucidado:

O espírito de cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se ampliar da classe protagonista às classes aliadas potenciais: tudo isto requer um complexo trabalho ideológico, cuja primeira condição é o exato conhecimento do campo a ser esvaziado de seu elemento de massa humana (GRAMSCI, 2017, p. 79).

A tarefa atribuída à “educação das massas”. Segundo sardo, o “espírito de cisão” cumpriria o papel de elemento que se poderia contrapor, a partir do proletariado, o aparato “complexo formidável de trincheiras e fortificações da classe dominante”

---

<sup>31</sup> “A filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1986, p. 20).

(GRAMSCI, 2017, p. 333).

A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas. Essa tarefa implica dois momentos simultâneos e articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa trabalhar o senso comum buscando extrair o seu núcleo válido (o bom senso) para lhe dar expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

Segundo Saviani (2013, p. 66) a educação no pensamento gramsciano é um “instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado”.

O pensamento de Gramsci, retomado até este ponto, elucida aspectos pontuais acerca do modo como a educação é decisiva para determinar a fixação das bases ideológicas no poder hegemônico e/ou a substanciar as classes subalternas para uma revolução pacífica. Nas palavras de Martins (2021, p. 6), a educação, para Gramsci, é

(...) todo e qualquer processo de formação humana, desenvolvido para tornar o ser humano atual à sua época, isto é, processo que o faz ser o que é em todas as dimensões que o identificam (objetivas e subjetivas) e que estão sujeitas a ganhar determinado perfil de acordo com a correlação de forças sociais presente no contexto vivido.

Para Gramsci (2017 p. 333) a educação é um processo que busca fazer com que os educandos passem da “anomia à autonomia pela mediação da heteronomia”. Em suas palavras, “a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, as novas gerações necessitam de contato com antigas experiências para absorverem as próprias experiências, essa dinâmica promove o “amadurecimento” e o desenvolvimento de uma “personalidade histórica e culturalmente superior”.

Essa relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre setores intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército (GRAMSCI, 2017, p. 355).

Nesse sentido, o autor acrescenta “A questão escolar interessa-me muitíssimo”

(GRAMSCI, 1975, p. 542 *apud* NOSELLA; AZEVEDO, 2013, p. 27), vez que a “escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de vários graus” e assenta a sua discussão sobre a importância da escola “fundamental” para a qual constitui a projeção de uma “escola unitária”, universal para todos e de formação integral. Acerca dessa nova escola, discorre:

A escola unitária é a formulação mais madura de escola em Gramsci. Ela assume o ideal de formação integral do humano, um ser desenvolvido tão completamente quanto possível em relação às capacidades intelectuais e manuais, síntese do “[...] engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando [...] o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem-massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua forte personalidade [...] individual” Carta à Júlia, 1/8/1932 (GRAMSCI, 2005, p. 225).

Segundo a interpretação de Martins (2021, p. 12), a “formação integral preconizada pela escola unitária fornece aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área”. Para Gramsci, essa apropriação do “patrimônio cultural produzido pela humanidade”, em contraposição ao modelo das escolas libertárias (de ideologia liberal), em que “a educação é autonomia e não impressão pelo externo”, nas quais, a pedagogia se funda no “autodidatismo” negando, de fato, “aos pobres o tempo a ser dedicado ao estudo, juntando à queda o coice, isto é, a demonstração teórica de que se não se instruírem, a culpa é deles” (MARTINS, 2021, p., 28-29), ele aponta a necessidade “de organizar lugares e modos de difusão cultural”.

A escola unitária, fundada na filosofia da práxis, prevê uma unidade entre formação teórica e a realidade social, não comprometida com os imediatismos formais, uma escola “desinteressada” para o proletariado. Para Gramsci:

desinteressado, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas”. Opunha-se a dualidade escolar. A escola precisava deixar de ser um privilégio. Desse modo, tecia sua crítica à educação profissional da época: A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa (GRAMSCI, 1964, p. 227).

Manacorda (2010, p. 66) agrega a interpretação de que, nesse modelo, a escola proporciona “liberdade e de livre iniciativa”, não estagna nos modelos escolares de orientação mecânica, nela os filhos do “proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades para realizarem sua “própria individualidade” e com liberdade e condições para acessarem “o modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade”.

Dessas assertivas, compete entender os elementos fundantes desse ideal. Monasta (2010, p. 108) aponta que a escola gramsciana é assumida pelo Estado, somente assim ela será universal e irá “envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas”. Para esse modelo de escola, o orçamento deve ser ampliado, a fim de promover a reestruturação material e humana, condizente com a transformação da atividade escolar e seu aspecto humanístico, necessários para uma “ampliação inaudita da organização prática da escola, dos prédios, do material científico, do corpo docente *etc*”.

A ampliação do corpo docente possibilita o exercício pleno do “princípio educativo” da escola unitária

[...] o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente do contraste entre o tipo de educação e de cultura [dominantes] que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; sendo também consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior [de cultura] em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 1975b, p. 1542).

O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a proporção entre professores e alunos é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário *etc*. (MONASTA, 2010, p. 108).

Ao invés de fechar as aspas, acrescenta-se reticências, visto que está longe de serem esgotadas as contribuições de Gramsci para a educação, pois seus estudos se mostram cada vez mais atuais e necessários.

## 5.2. A crise política é capitalista

A crise política estabelecida no Brasil em 2015, que culminou no Golpe político,

jurídico e midiático de 2016, não vislumbrava uma mudança no ou do Estado, do regime político, ou mesmo uma mudança de governo. Segundo Luduvicé (2023, p. 140) tratou-se de “uma crise de reprodução social, ou crise positiva às classes dominantes”, que ocorrem em razão de “mudanças provocadas pela crise de reprodução social acabam alterando no interior do bloco no poder a hierarquia de uma classe ou fração de classe, sem capacidade de realizar mudanças profundas”. O autor complementa que as insatisfações decorreram em virtude da insatisfação da fração de classe neoliberal ortodoxa<sup>32</sup> e a elevação da “intensidade da ofensiva restauradora sobre a frente neodesenvolvimentista”<sup>33</sup> e explica:

(...) durante os governos Lula e Dilma a disputa principal no interior do bloco no poder ficou estabelecida entre as frações da burguesia interna, que era hegemônica, e a fração do capital financeiro internacional junto a burguesia brasileira associada a ele. Segundo Boito Júnior (2018), a crise política e econômica fez com que a burguesia interna acabasse sendo atraída para o campo político que ele denomina de neoliberal ortodoxo, dirigido pela fração associada ao capital financeiro internacional (LUDUVICÉ, 2023, p. 141).

A insatisfação instalada na burguesia ortodoxa foi direcionada aos governos Lula e Dilma e nas ações que timidamente “alteraram os padrões de consumo e mesmo as oportunidades negociais e de ascensão de algumas classes” (MASCARO, 2018, s. p.). Para Boito (2016), “a crise política brasileira se origina da ofensiva do campo neoliberal ortodoxo contra os governos neodesenvolvimentistas do PT”. Para

---

<sup>32</sup> A Frente Liberal Ortodoxa é um termo apresentado por Boito (2013) referente a “força dirigente da frente neodesenvolvimentista”, que “reúne a grande burguesia interna brasileira que é a sua força dirigente, a baixa classe média, o operariado urbano e o campesinato”, e ainda um “amplo e heterogêneo setor social que compreende desempregados, subempregados, trabalhadores por conta própria, camponeses em situação de penúria e outros setores que compõem aquilo que a sociologia crítica latino-americana do século passado denominou “massa marginal” (KOWARICK, 1975; NUN, 2001 *apud* BOITO, 2013, p. 31), que esteve na condução de “diversos setores da economia – mineração, construção pesada, a cúspide do agronegócio, a indústria de transformação e, em certa medida, os grandes bancos privados e estatais de capital predominantemente nacional”. Segundo o autor, “sua base social era a fração da burguesia acoplada, subordinada ao capital internacional” cuja intenção era “restaurar o programa neoliberal ortodoxo da década de 90 negativos do modelo capitalista neoliberal sobre o crescimento são criticadas por essa frente” (BOITO, 2016).

<sup>33</sup> Neodesenvolvimentismo é o termo aplicado por Boito (2013; 2016) referente à “política aplicada pelo PT, que procurou estimular o crescimento econômico por intermédio da intervenção do Estado na Economia, a partir de ações de financiamento, ampliação do investimento público e protecionismo à produção local”. Foi a base de sustentação da política econômica externa e social dos governos Lula e Dilma. Diferente da antiga política, foi uma política de estímulo ao desenvolvimento por intermédio do Estado e limitada pelo modelo capitalista neoliberal que impunha limites à política de crescimento econômico e contrariou os interesses da grande burguesia interna.

Mascaro (2018, s. p.), os interesses da burguesia interna,

pautou ideologicamente os anos petistas foram setores conservadores e reacionários, que, ao cabo, se revelam em sintonia com os interesses dos grandes capitais financeiros brasileiros e de amplos setores dos capitais internacionais – petroleiras, empreiteiras, indústria aeronáutica etc. Desse plantio de ideologia e de combate ao lulismo afluíram, por fim, uma aberta luta de classes da burguesia contra o povo e aqueles identificados – de modo estereotipado – como seus parceiros ou defensores. O PT governou com e pelo capital brasileiro, mas as classes burguesas e médias passaram a associá-lo aos pobres que nele votaram e a esquerdismo, comunismo e congêneres. (...) Os anos petistas não foram capazes de criar mecanismos de resistência nem de luta que pautassem a sociedade. É a voz do neoliberalismo econômico e do fascismo social que dá a agenda contra a qual as valiosas – porque ainda minoritárias e dolorosas – lutas sociais reagem.

Muitos autores do campo crítico escreveram sobre o golpe de 2016 a fim de registrar o fato histórico de forma crítica e desvincular a ideia rasa propagada de tratar-se de um ato democrático institucional, uma ação heroica do sistema judiciário. Deveras importante, nesse momento, frisar a relevância desse registro à ocasião para manutenção de uma força revolucionária acessa, quando os acontecimentos eram noticiados por uma imprensa corrompida pelos interesses hegemônicos do capitalismo e as luzes se apagavam para a ciência, o direito constitucional e a constituição estavam, literalmente, sendo rasgados às claras. Nesse sentido, compreender o enredo do golpe no Brasil atual é, também, compreender o direito como seu instrumento de manejo privilegiado do capital, conforme atenta Mascaro (2016) o “golpismo jurídico se faz mediante instituições estatais, sustentando-se numa ideologia jurídica que é espelho da própria ideologia capitalista” e

No caso mais recente e talvez mais simbólico e impactante, Dilma Rousseff sofre processo de impeachment e é tirada do cargo presidencial no Brasil por conta de acusação de crime de responsabilidade por “pedalada fiscal”, um tipo penal inexistente no ordenamento jurídico brasileiro. Tal processo de impeachment irrompe após anos de sangramento dos governos Lula e Dilma, mediante reiteradas investigações e julgamentos judiciais de corrupção que não se estendem a políticos de outros partidos mais conservadores e reacionários. O palco jurídico passa a ser exposto pela imprensa tradicional com requintes de espetáculo. O direito, jogando luzes e sombras na política do presente, faz, em alguns países periféricos do capitalismo, o mesmo que processos de insurgência popular faz nos países da chamada primavera árabe ou no caso da Ucrânia: destituem partidos, grupos, classes e facções do poder, engendrando realinhamentos internacionais e reposicionando, a menor, tais países no contexto geopolítico mundial (MASCARO, 2016, p. 188).

Segundo o autor, o golpe não centraliza uma disputa política de alternância de

grupos de poder, “tira Dilma Rousseff e põe em seu lugar Michel Temer”, nem mesmo da seletividade da justiça brasileira e da atuação parcial do juiz de primeira instância, tampouco às inclinações políticas e institucionais para a extrema-direita, “trata-se de uma crise do capitalismo, de raiz econômica, que necessariamente se desdobra em contradições do Estado e do direito e se anela ao substrato da formação social pátria” (MASCARO, 2018, n. p.). Ainda, Mascaro, atribui

As bases e os sentidos da crise brasileira são apenas mais um caso da longa história do capitalismo e sua sociabilidade de crises. (...) é resultado de duas crises de formas sociais: a) a crise econômica mundial, cujo talhe atual se origina de seu epicentro, em 2008, e que enseja uma específica crise capitalista brasileira, e b) a crise da forma política, em específico em sua faceta neoliberal de desenvolvimentismos divergentes, ou, num plano geral, de controles e induções estatais do capital – dita, por alguns, “progressista” ou “de esquerda” –, cuja última e específica hecatombe, no Brasil, é representada pelo PT de Lula e Dilma, mas que revela um padrão de insuficiência e contradição que também perpassou, por razões outras e próprias, o trabalhismo de Vargas e Jango. (...)As divergências muito parciais do trabalhismo e do petismo contra as frações burguesas – mesmo que ambos governem de modo capitalista, pela acumulação e por seu crescimento e seu desenvolvimento – é que revelam as quantidades de força do Estado brasileiro contra o capital. No caso de Vargas, suicídio; no de Jango, deposição; no de Lula, prisão ao cabo de alguns anos; no de Dilma, impeachment (MASCARO, 2018, n. p.).

O golpe de 2016 culminou de uma série de movimentos jurídico-midiático-parlamentar, amparados pelo apoio da classe trabalhadora, alcançaram as massas em um nível de alienação espantoso e marca o início de um período de forte ataque à recém constituída democracia, ao conhecimento científico. Buscamos em Saviani (2018), uma síntese dos fatos jurídicos, políticos e midiáticos que constituíram a narrativa histórica dos tempos de obscurantismo.

Saviani (2018, p. 33), aponta que, segundo Pepe Escobar, “o golpe começou a ser construído a partir da espionagem realizada pela NSA, a Agência de Segurança Americana, contra Dilma e a Petrobras.” O movimento dos Estados Unidos fundava-se na preocupação de que “com governos populares, o Brasil viesse a se elevar à condição de potência internacional” e pela ameaça dos BRICS “aliança dos cinco grandes países emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul” (SAVIANI, 2018, p. 32), capaz de romper a hegemonia econômica americana. Dessa forma, pôs em ação uma guerra híbrida, estratégia para desestabilizar o Estado brasileiro.

Na guerra híbrida, o poderio militar tem pouca relevância, pois consiste na aglutinação de “fatores judiciais, midiáticos, parlamentares, políticos e empresariais”

(SAVIANI, 2018, p. 33), que inauguraram a Lava Jato e intensificaram o discurso anticorrupção, desencadeando, segundo Saviani (2018, p. 28):

No clima de ódio contra o PT, incentivado com a insistência da mídia diariamente esmiuçando denúncias não comprovadas contra Dilma, Lula e o PT criou-se uma situação muito grave porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais, Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) encontram-se conspurcadas e obcecadas com o único objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se candidatar.

Os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), inicialmente um agrupamento informal de países considerados emergentes, formulado pelo economista-chefe da Goldman Sachs, Jim O'Neil, em estudo de 2001, resultado de uma análise das categorias econômico-financeiras, empresariais, acadêmicas e de comunicação. Em 2006 (IPEA, 2014), o agrupamento BRICs foi incorporado à política externa de Brasil, Rússia, Índia e China. Somente em 2011 a África do Sul aderiu ao grupo, que passou a adotar a sigla BRICS. Com peso econômico considerável

entre 2003 e 2007, o crescimento dos quatro países representou 65% da expansão do PIB mundial. Em paridade de poder de compra, o PIB dos BRICS já supera hoje o dos EUA ou o da União Europeia. Para dar uma ideia do ritmo de crescimento desses países, em 2003 os BRICs respondiam por 9% do PIB mundial, e, em 2009, esse valor aumentou para 14%. Em 2010, o PIB conjunto dos cinco países (incluindo a África do Sul), totalizou US\$ 11 trilhões, ou 18% da economia mundial. Considerando o PIB pela paridade de poder de compra, esse índice é ainda maior: US\$ 19 trilhões, ou 25% (IPEA, 2014).

A institucionalização do grupo em 2013 coincide com a posse da Presidenta Dilma e a intensificação da intencionalidade contra os dois protagonistas do governo brasileiro que, segundo Uchoa (2022, p. 141), “resultou na deposição de Dilma Rousseff, em agosto de 2016, e que repercutiu na prisão do ex-presidente Lula da Silva, em abril de 2018”. Para o autor, o exercício de “puro *lawfare*” em favor da estratégia de guerra híbrida desenvolvida pelos EUA para enfraquecer a composição do BRICS e a contraposição dos interesses estadunidenses, não sistemática imposta pela política interna e externa brasileira.

O termo “guerra híbrida” é proposto pelo analista político norte-americano Andrew Korybko em sua obra *Guerras Híbridas* (2018), para definir “a estratégia da desestabilização institucional de governos estrangeiros pelos EUA, com uso de

métodos brandos, é dissecada de maneira contundente. Gene Sharp é apresentado como o possível “maior responsável pelo sucesso das revoluções coloridas” (KORYBKO, 2018, p. 63 *apud* UCHOA, 2022, p. 138).

A tática da guerra híbrida consiste em utilizar as redes sociais (Facebook, X, WhatsApp, Instagram, Tik Tok, YouTube, Telegram, entre outras) com a conexão integrada para a “geração de algoritmos e propagação de mensagens em alta velocidade e escala”. O sistema de comunicação rápida e operacional, em rede, potencializa os “198 expedientes que Gene Sharp enumerava para a alimentação de uma revolução colorida” (UCHOA, 2022, p. 138). Dessas estratégias, dezenas constituíram armamento híbrido para a ofensiva contra o governo brasileiro, conforme Uchoa (2022, p. 138):

1. Discursos Públicos; 6. Petições em grupo ou em massa; 7. Slogans, caricaturas e símbolos; 10. Jornais e revistas; 11. Gravações, rádio, televisão e vídeo; 15. Grupo de pressão; 16 Piquetes; 18. Exibição de bandeiras e cores simbólicas; 22. Nudez como forma de protesto; 26. Pintura de protesto; 30. Gestos grosseiros; 32. Insultos ou provocações a oficiais; 34. Vigílias; 38. Marchas; 48. Reuniões de protesto; 55. Boicote social; 63. Desobediência social; 79. Boicotes de produtores; 80. Boicote de fornecedores e transportes; 81. Boicote de comerciantes; 83. Bloqueio (lockout); 87. Recusa de pagamento de taxas, emolumentos e impostos; 121. Recusa de apoio público (ao regime e às suas políticas); 144. Estagnação e obstrução. 146. Não cooperação judicial (por juízes); 147. Ineficácia deliberada e não cooperação seletiva de responsáveis pela aplicação da lei; 196. Desobediência civil a leis “neutras”; 197. Trabalho sem colaboração. 198. Soberania dupla e governos paralelos (SHARP, 2015, p. 121-132 *apud* UCHOA, 2022, p. 138).

De ímpeto, aparenta tratar-se de uma narrativa de teorias conspiracionistas e fantasiosas com nascedouro na psicologia fascista/bolsonarista. Contrária a tal probabilidade, em 2014, “Edward Snowden, vazou informações sigilosas da Agência Nacional de Segurança dos Estados Unidos (NSA), revelando em detalhes alguns dos programas de vigilância” que os EUA usaram para espionar cidadãos e vários países, “entre eles o Brasil” (ROSA, 2020, p. 8). O vazamento das informações por Snowden sucede o vazamento do WikiLeaks, em 2010, de informações de comunicação confidencial dos EUA, no qual, o Brasil “recebeu uma boa quantidade de menções no conteúdo vazado” (PRADO, 2010) que revelaram, em termos, um comportamento colonialista dos EUA em relação ao Brasil e, ainda, que o governo americano considerava o “Itamaraty como um adversário, com inclinações antiamericanas” (G1, 2010).

Sucessivas revelações, a partir do Wikileaks e, posteriormente, de Edward Snowden, lançaram luz sobre as atividades de espionagem por agências de inteligência norte-americanas, especialmente a Agência Nacional de Segurança, a NSA. Em particular, vieram à tona ações que tinham como alvo tecnologias de exploração de petróleo em alta profundidade na camada pré-sal. Não apenas a Petrobras foi alvo de espionagem, mas a própria Presidenta da República e outros funcionários. Ficou claro, então, que o projeto de um desenvolvimento autônomo brasileiro encontraria entraves poderosos (AMORIM; PRONER, 2022, p. 23).

As informações vazadas por Snowden e publicadas no dia 9 de junho de 2019 pelo *The Intercept Brasil*, divulgaram as primeiras de uma série de reportagens, intitulada 'As mensagens secretas da Lava Jato', evidenciou a estratégia dos EUA para intervir na política interna brasileira e colocou em dúvida a legitimidade da Operação Lava Jato:

De 9 de junho de 2019 a 20 de janeiro de 2020, o *The Intercept Brasil* já publicou 23 reportagens com base no conteúdo passado pela fonte. Só no primeiro mês, foram divulgadas nove matérias da série no site da agência. Em 23 de junho, o *The Intercept* realizou a mesma façanha quando dos vazamentos por Edward Snowden: deu a grandes veículos de comunicação no Brasil e no exterior acesso ao conteúdo das conversas para em conjunto empreender um rigoroso processo de checagem. Entre os parceiros estão a Folha de S. Paulo, o primeiro a ter contato com o material; El País, revista Veja e o colunista Reinaldo Azevedo, da BandNews FM (SOUZA; FREIRE, 2019, p. 9).

Fiori e Nozak (2019) apresentam a tese que a estratégia dos EUA, de desarticular os países considerados adversários, “começou na primeira década do século XXI, durante o “mandarinato” do vice-presidente americano, Dick Cheney” e que adquiriu “outra direção e velocidade a partir da posse de Donald Trump, e da formulação da sua nova “estratégia de segurança nacional”, em dezembro de 2017. Os autores salientam que a adoção da guerra híbrida pelos EUA, encontra-se consolidada em documentos oficiais do Governo, a exemplo do “Manual de Treinamento das Forças Especiais Americanas Preparadas para Guerras Não-Convencionais, publicado pelo Pentágono em 2010” em que consta a redação:

(...) o objetivo dos EUA nesse tipo de guerra é explorar as vulnerabilidades políticas, militares, econômicas e psicológicas de potências hostis, desenvolvendo e apoiando forças internas de resistência para atingir os objetivos estratégicos dos Estados Unidos”. Com o reconhecimento de que “em um futuro não muito distante, as forças dos EUA se engajarão predominantemente em operações de guerra irregulares. Uma orientação que foi explicitada, de maneira ainda mais clara, no documento no qual se

define, pela primeira vez, a nova Estratégia de Segurança Nacional dos EUA do governo de Donald Trump, em dezembro de 2017. Ali se pode ler, com todas as letras, que o “combate à corrupção” deve ter lugar central na desestabilização dos governos dos países que sejam “competidores” ou “inimigos” dos Estados Unidos. Uma proposta que foi detalhada no novo documento sobre a Estratégia de Defesa Nacional dos EUA, publicado em 2018, em que se pode ler que “uma nova modalidade de conflito não armado tem tido presença cada vez mais intensa no cenário internacional, com o uso de práticas econômicas predatórias, rebeliões sociais, cyber-ataques, fake news, métodos anticorrupção” (FIORI; NOZAK, 2019).

A adoção de uma política externa soberana pelo Brasil, a partir de 2003, aliada à sua influência na liderança pela autonomia do processo de integração sul-americano e a participação no bloco econômico do BRICS e a descoberta do pré-sal, direcionaram às atenções dos governos estadunidenses para o Brasil e para a Petrobras. Fiori e Nozak (2019) informam

Basta ler o *Blueprint for a Secure Energy Future*, publicado em 2011, pelo governo de Barack Obama, para ver que naquele momento o Brasil já ocupava posição de destaque em 3 das 7 prioridades estratégicas da política energética norte-americana: (i) como uma fonte de experiência para a produção de biocombustíveis; (ii) como um parceiro fundamental para a exploração e produção de petróleo em águas profundas; (iii) como um território estratégico para a prospecção de Atlântico Sul (FIORI; NOZAK, 2019).

Os EUA, na ponta extrema do capitalismo global, não consideram reduzir o poderio global ou mesmo dividi-lo, historicamente, da época em que seu maior poderio era o bélico. Reveladas as informações por Edward Snowden, “soube-se que a presidência da República, ministros de Estado e dirigentes da Petrobras vinham sendo alvo, há muito tempo, de grampo e espionagem”, no entanto, a operação Lava Jato estabeleceu o marco temporal para as investigações, justamente a partir de 2003, início do primeiro governo Lula (FIORI; NOZAK, 2019).

O objetivo da guerra foi desestabilizar a autonomia do país e estabelecer a soberania do EUA na exploração do pré-sal, alimentados pela articulação da burguesia ortodoxa, criou-se uma indústria de *fake news*, de manifestações<sup>34</sup>, e com a “conivência do Judiciário, representado pelo seu dirigente máximo, o presidente do

---

<sup>34</sup> Martuscelli (2020) destaca a importância de não superestimar-se a atividade da classe média nos protestos de rua favoráveis ao golpe de 2016, vez que a mesma não assumiu o poder, “base social principal e força motriz do golpe”. Segundo o autor, “também que não foi o conjunto da classe média que apoiou o golpe, mas as camadas superiores dessa fração de classe, ou ainda, a alta classe média. Outra parcela da classe média, ainda que em número proporcionalmente mais reduzido, foi às ruas resistir ao golpe” (MARTUSCELLI, 2020, p. 95).

Supremo Tribunal Federal, o golpe se consumou com a decisão do Senado Federal que, em sessão realizada no dia 31 de agosto de 2016, cassou o mandato presidencial de Dilma Vana Rousseff” (SAVIANI, 2018, p.30). Com o golpe consolidado, Michel Temer assume a presidência e assume que o golpe ocorreu em virtude da Presidenta não ter acatado as diretrizes do PMDB para a condução do país:

A fala se deu em Nova York, nos Estados Unidos, durante discurso de Temer após almoço com empresários e investidores na sede da American Society/Council of the Americas. “Há muitíssimos meses atrás, nós lançamos um documento chamado ‘Ponte para o Futuro’ porque verificávamos que seria impossível o governo continuar naquele rumo e até sugerimos ao governo que adotasse as teses que nós apontávamos naquele documento”, afirmou Temer. “Como isso não deu certo, não houve a adoção, instaurou-se um processo que culminou, agora, com a minha efetivação como presidente da República, concluiu (CARTA CAPITAL, 2016).

A plataforma de governo de Temer remonta ao documento “Uma Ponte Para o Futuro”, lançado menos de um ano antes, em outubro de 2015, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Cittadino (2023, p. 2) recobra “Indiscutivelmente, Uma Ponte para o Futuro não foi um documento submetido ao crivo eleitoral (...)”, isso porque compunha “uma série de propostas presentes na plataforma de campanha do candidato derrotado do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) à presidência da república, Aécio Neves, não possuía respaldo popular”. Da mesma forma que o poder havia sido surrupiado, o programa do governo eleito democraticamente cedeu espaço para os “preceitos neoliberais de um Estado mínimo, enxuto, com um orçamento pouco comprometido com despesas sociais, preocupado com o equilíbrio fiscal e com os interesses do mercado e da livre-concorrência são os balizadores do documento” (CITTADINO, 2023, p. 5).

O centro nevrálgico de Uma Ponte para o Futuro são os aspectos econômicos, destacando-se a preocupação com a crise fiscal e as dificuldades existentes para a sua superação, em larga medida decorrentes das *imposições* determinadas por força constitucional. Nesta lógica narrativa, a principal culpa pelo desajuste fiscal cabia à Constituição de 1988, que criou despesas sociais obrigatórias além de ter indexado rendas e benefícios. Assim, questões sociais como a desigualdade e a pobreza, além de receberem mínima atenção ao longo de Uma Ponte para o Futuro, aparecem como um entrave para o equilíbrio fiscal. No trabalho de Cavalcanti e Venerio (2017, p. 155) sobre tal documento, em que os autores utilizam a técnica da nuvem de palavras para a análise de discurso, observa-se que os termos como economia, fiscal, crescimento, orçamento, juros, despesas, PIB, crise, reforma, mercado aparecem, somados, 203 vezes ao longo do texto (média de 20 citações por palavra), enquanto as expressões social, direito,

democracia, cidadão e pobre aparecem apenas 31 vezes (média de seis citações).

Com tais diretrizes, Temer, sob o lema *Ordem e Progresso*, “formou uma equipe composta exclusivamente por homens, dentre os quais, nove implicados na operação Lava Jato” e “o processo de desmonte das bases sociais do Estado” (CITTADINO, 2023, p. 8), com a extinção dos Ministérios que tratavam dessas políticas públicas e, como medida fiscal, aprovou a Reforma Trabalhista e a terceirização total do serviço público, além da PEC dos Gastos<sup>35</sup>.

Por outro lado, mesmo com o corte de despesas previsto pela EC95/2016, o equilíbrio fiscal não foi atingindo, permanecendo um quadro de despesas maiores que as receitas. Ao mesmo tempo, manteve-se um quadro de pagamentos ao setor financeiro e aos rentistas de um montante significativo do PIB nacional, na forma de juros da vida pública, valor subtraído da economia brasileira e que poderia estar sendo aplicado em investimentos produtivos ou em gastos sociais voltados para os setores mais frágeis da sociedade. Finalmente, os resultados do aprofundamento da política neoliberal, que não foi capaz de reverter a grave situação de crise econômica, também se refletiram sobre a classe trabalhadora: o desemprego continuou extremamente elevado, o desalento ampliou-se, as condições de trabalho deterioraram-se significativamente, provocando também a precarização existencial de milhares de homens e mulheres, lançados na barbárie social a que o Brasil foi condenado (CITTADINO, 2023, p. 19).

A educação comemorava dois anos do PNE e se alimentava da “expectativa de algum avanço mais significativo” com a aprovação do novo plano e “com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas” (SAVIANI, 2020, p. 6). A PEC da Morte é apontada como um dos retrocessos nos avanços educacionais, conforme discorre Saviani (2020, p. 6):

Tal retrocesso incide sobre vários aspectos, a começar pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, uma vez que as medidas pós-golpe já o tornaram letra morta, pois

---

<sup>35</sup> Tramitou como PEC 241/2016, na Câmara dos Deputados e PEC 55/2016, no Senado Federal, sendo aprovada como Emenda Constitucional n. 95/2016. No entanto, é mais conhecida como PEC da Morte devido ter promovido o sucateamento do Sistema Único de Saúde no enfrentamento da pandemia de covid-19 (SPOSATI, 2020), como também ter comprometido a consecução do PNE 2014-2024. Para Amaral (2016), caso a PEC 241/55 fosse aprovada, “além de decretar a “morte” do PNE (2014-2024) promoverá maior desigualdade social, maior concentração de renda e, conseqüentemente, um recrudescimento da vida daqueles que são mais vulneráveis (PAIVA; JACCOUD; PASSOS, 2016 *apud* AMARAL, 2016, p. 671).

várias de suas metas já venceram sem serem atingidas, e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar. Vejamos: a) metas já vencidas: Meta 1 (Educação Infantil) – universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade; Meta 3 (Ensino Médio) – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade; Meta 18 – assegurar, no prazo de dois anos (portanto, até 2016), a existência de planos de carreira para os profissionais de todos os sistemas de ensino; Meta 19 – assegurar condições, no prazo de dois anos (portanto, também até 2016), para a efetivação da gestão democrática; b) metas a vencer: Meta 2 – universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos até o último ano de vigência deste PNE (2024); Meta 4 – universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atendimento educacional especializado. Essa meta trata, portanto, da educação especial, e como não menciona a data, considera-se o final da vigência do Plano, ou seja, 2024, como prazo para ser atingida; Meta 20 – ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB no quinto ano de vigência desta Lei (2019) e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (2024). Vê-se que a parte da Meta 20, que estabeleceu o prazo de cinco anos para se chegar ao índice de 7% do PIB destinado à educação pública, já venceu no último dia 25 de junho. E com a Emenda Constitucional apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas as metas do PNE já estão inviabilizadas pelo menos até 2037.

Os cortes se estenderam-se às Universidades Federais, que “sofreram corte de até 45% dos recursos previstos para investimentos e 18% para custeio” sendo “forçadas a cancelar programas e contratos, deixar de pagar contas” (ORSO, 2020, p. 35). Tais medidas impactam diretamente na formação profissional e científica, complementa Orso (2020, p. 36):

(...) na esteira dessas medidas, foram desencadeados mais uma infinidade de ataques, como o fim do Programa Ciência Sem Fronteira na modalidade graduação, o corte de 35 mil bolsistas, a redução dos recursos do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), a diminuição extraordinária dos recursos destinados ao PET (Programa de Educação Tutorial) que envolvia 842 grupos de estudantes sob a coordenação de docentes de 121 instituições de Ensino Superior, assim como, o comprometimento do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que articula o Ensino Superior à educação básica, do mesmo modo que os Programas PRODOCÊNCIA e ProExt, a redução das vagas oferecidas pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), o corte dos recursos destinados ao PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), o PNEM (Pacto Nacional pelo Ensino Médio) e o PRONATEC, além da redução drástica dos investimentos em saúde, atingindo diretamente o SUS.

No entanto, o ataque à educação não incidiu somente em relação ao investimento e financiamento cessados, ocorreu nas dimensões democrática, curricular, organizacional, ideológica, estrutural pública. Batista *et al.* (2020, p. 140) apontam no Projeto Escola sem Partido, na Reforma do Ensino Médio e na

promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o tripé dos retrocessos.

Grosso modo, podemos evocar algumas distorções e destruições nas políticas educacionais, provocadas pelo atual governo Temer-Mendonça para a educação brasileira, a saber: **a reforma do Ensino Médio**, as tentativas de **privatização da educação** (mercantilização), a onda de repressão prometida e já em prática da chamada “**Lei da Mordaca**” (Escola sem Partido), a reforma do Ensino Médio e suas consequências para a juventude, a retirada das questões de gênero da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) entre outras (SILVA; DICKMANN; BERNARTT, 2017, p.12, grifos meus).

A Reforma do Ensino Médio, baixada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, “sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela LDB, são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino” (SAVIANI, 2020, p. 7) apresenta, em seu bojo, a justificativa de que

caso essa importante alteração não seja feita, poderemos nos deparar com o absurdo de determinados sistemas de ensino montarem seus currículos de modo extremamente limitado e, ao invés de aumentar a diversidade dos conhecimentos disponibilizados aos estudantes secundaristas, diminuí-la gravemente (BRASIL, 2016, p. 2).

Para alcançar o propósito de precarização do Ensino Médio, a principal mudança foi a flexibilização do currículo, por meio da qual, o protagonismo em relação ao desenvolvimento individual do aluno, é produto da sua livre escolha para composição de itinerários formativos, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades delimitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclusive habilidades socioemocionais. A reforma previa formação técnica e profissional em regime integral. Para Zan e Krawczyk (2019, p. 113)

Na reforma do ensino médio (...) é possível identificar o processo regressivo que a educação brasileira está vivendo e sua conformidade com outras formas de negação do conhecimento à juventude e aos professores. O ensino médio brasileiro é o elo mais frágil da educação básica e por tanto particularmente sensível a momentos de crises políticas. A sua identidade está em constante debate assim como o caráter que deve assumir sua expansão. A dificuldade de acordar socialmente uma expansão democrática e universalista do ensino médio esteve e continua no centro dos conflitos e tensões quando se tomam decisões sobre o ensino médio. Surge para a formação das elites brasileiras, se expande através da conformação de um sistema dual que destina ao filho do trabalhador a formação profissional sem chance de continuar estudante e quando se desmonta essa estrutura do sistema educativo fortemente segregacionista e novos sectores sociais

começam a aceder ao ensino médio, a classe média abandona a escola pública. Possui uma infraestrutura precária e uma forte desvalorização docente.

Sob a alegação de “destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357), a reforma autoritária representou mais um ataque de cunho neoliberal, com a finalidade de minar as articulações dos profissionais da educação e implantar um modelo de educação neotecnicista, desvinculado da formação humana e cerceamento das classes trabalhadoras a níveis mais avançados de ensino. Tratou-se de uma contrarreforma, que segundo (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369):

(...) expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

A argumentação para a reforma circunda o pensamento neoliberal sobre o conceito ideológico de capital humano<sup>36</sup>, no qual a educação escolar deixa de ser um direito social e subjetivo universal e passa a ser um investimento em capital e ser regida por princípios e normas mercantis. “Em vez de afirmar o direito ao emprego, numa sociedade em que já não há lugar para todos no mercado de trabalho, a regra é que cada indivíduo trate de produzir sua empregabilidade” (FRIGOTTO, 2017, p. 26).

Este processo, no Brasil, foi largamente estimulado pela gestão do Ministro Paulo Renato de Souza e uma equipe, como ele, formada nos organismos internacionais, intelectuais coletivos do capital, e consolidou-se com a criação de institutos privados e organizações sociais ligados a grupos empresariais reunidos em torno do programa “Todos pela Educação”, leia-se, todos pela educação que convém ao mercado. O passo necessário neste processo implicaria a mudança da função docente iniciando pelo ataque aos

---

<sup>36</sup> Frigotto(2017) elucida que o capital humano é um termo que anuncia a ideologia burguesa de que “um investimento decorrente da instrução escolar em habilidades e conhecimentos constitui um capital humano”, assim o conhecimento produzido pela educação “produz retornos equivalentes a outros bens de produção”.

profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. No mesmo processo, atacar as universidades públicas com a justificativa de que, ao incluírem em seus currículos de formação de professores de Economia, Sociologia, Filosofia, etc., ideologizam o que deve ser a formação docente – treinar para o ensinar. Sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Inicialmente, a “Escola Sem Partido” focava, sobretudo, no temor da “doutrinação marxista”. Foi no contexto do golpe, em contrapartida às incursões de iniciativas para o combate à homofobia, que o MESP transferiu o assento para um aspecto moral em detrimento do político. Miguel (2016, p. 601) enfatiza que essa “fusão da denúncia da doutrinação marxista de inspiração gramsciana” somada à “ideologia de gênero” foi o que deu ao MESP “aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar, e um discurso com ressonância popular muito mais imediata”. O autor aponta que foram 7 Projetos de Lei tramitando na Câmara e outros tantos espalhados pelas assembleias e Câmaras de vereadores sob a égide de dois pilares, “a soberania da família e a neutralidade do ensino”.

E é esse o sentido do programa “escola sem partido”. Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo é estimular o idealismo dos professores, fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. (...) Como se vê, a “escola sem partido” é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários, que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo. A resistência ativa é, pois, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Nessa fase difícil que estamos atravessando, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil (SAVIANI, 2016, p. 391).

Na mesma vertente de reduzir o papel do professor a mero instrutor de itinerários formativos, o projeto antieducação, também antiprofessor, invadiu o submundo do pensamento humano e estabeleceu uma intentona neoconservadorista contra o trabalho docente no Brasil. Enraizado no seio parlamentar, o Movimento Escola Sem Partido (MESP), encontrou adeptos fervorosos na extrema-direita

fundamentalista, no propósito de cercear o direito à liberdade de aprender e ensinar. Para Frigotto (2017, p. 25) tal acoite ganhou solo fértil “em razão da composição dominante do parlamento que, de forma arrogante, cínica e raivosa, legalizou o golpe e reza a cartilha do fundamentalismo religioso e do mercado”. Miguel (2016, p. 614) conclui:

São, de fato, projetos de criminalização da docência, entendida em seu sentido mais profundo – o estímulo ao pensamento crítico e à capacidade de reflexão autônoma. Impedem que a atividade profissional dos docentes seja exercida de modo pleno e também deixam professoras e professores à mercê dos pais. Uma vez que a caracterização do que é vetado e do que constitui “assédio ideológico” é extremamente vaga e subjetiva, qualquer educador, a qualquer momento, poderia ser alvo de um processo. Longe de ser visto como partícipe do amadurecimento intelectual – e, por que não?, político – dos educandos, o professor é percebido sempre como uma ameaça a ser contida.

Com a lógica neoliberal instalada a partir do golpe de 2016, a extrema-direita, em desvario ideológico, e com o Estado servindo de “ponte” para os interesses do capital, intensifica-se o movimento de responsabilização do mercado pela execução de políticas públicas. Nesse sentido, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 764) apontam:

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa.

Nesse quadro de privatização dos direitos sociais, a educação é alvo sistemático dessa âncora privatista e a “linha que separa organizações públicas e privadas tem se tornado cada vez mais tênue e opaca” (CÁSSIO, 2019). Para Mészáros (2006, p. 27) “uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Essa premissa é observada por Cássio (2019)

Em um contexto de profundos desafios impostos à educação pública, é

fundamental compreendermos essa nova e complexa arena da política educacional. Novos atores, com relacionamentos opacos entre o público e o privado, utilizam seus recursos financeiros e sociais e participam ativamente da política educacional, modificando suas agendas (que envolvem conteúdos – o que deve ser ensinado? – e propósitos – para quem educar?) e seus métodos (como fazer políticas para a educação?). Tudo isso é perpassado por seus esforços crescentes de “despolitizar” a política pública. Enquanto suas agendas – os projetos de reforma empresarial da educação que defendem – têm recebido maior atenção em pesquisas e em ações políticas, seus métodos – a forma como trabalham – merecem maior escrutínio (CÁSSIO, 2019, p.84).

Segundo Santos (2019, p. 55), dentre as consequências do estabelecimento de parcerias público-privadas na educação, podemos considerar o “enfraquecimento da democracia; falta de participação na definição, planejamento e execução das políticas educacionais; os professores não têm autonomia sobre o currículo e a instrução; valorização da competitividade em vez de solidariedade e cooperação”. Elucida que essas parcerias assumem o controle total das políticas públicas educacionais, para além do formato que se restringia à oferta educacional em estabelecimentos privados, hodierno, a hegemonia do capital assume “o conteúdo gerencial das parcerias estabelecidas, vez que as instituições privadas definem o controle de gestão, o planejamento estratégico e os objetivos a serem alcançados” (SANTOS, 2019, p. 105). A esse respeito, Shiroma e Evangelista (2014, p. 33) alertam que

há um empenho de agências econômicas – como a OCDE, o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) – e grupos empresariais organizados em redes para interferir nos rumos da Educação, cujo projeto geral é reformar a educação. Assistimos a um revival positivista com a difusão em larga escala de relatórios de avaliação, testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), rankings (de países, de universidades, de centros de excelência). As informações funcionam como insumos para as políticas baseadas em evidência [evidence-based policies]. (...) Novos intelectuais orgânicos coletivos, como a rede “Todos pela Educação”, pressionam por mudanças no campo educacional, movidos pelos velhos interesses de classe. Seu discurso estrutura-se sobre slogans, contribuindo para confundir intencionalidades e erigir consensos em torno da necessidade de reformas da educação pública.

O organismo Todos pela Educação (TPE)<sup>37</sup> nasce da “congruência entre os

---

<sup>37</sup> O TPE foi criado em 2005 por um grupo de líderes empresariais, verdadeiros intelectuais orgânicos, que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnica e política dos governos na realização de

anseios de domínio do bloco de poder liderado pelas frações financeiras e os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff” (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 10), instalados ainda no governo de Fernando Henrique Cardos e a difusão da ideia de que

o sucesso da educação dependeria do envolvimento e do empenho de ‘todos’, indivíduos e organizações”, resultado de fenômenos sociais importantes, tais como: ‘nova cidadania’ e ‘nova participação social’, expressas na noção de voluntariado; ‘sociedade civil ativa’, refletida na idéia do deslocamento do conflito à colaboração social; ‘novo Estado’, que veicula a configuração do modelo gerencial (MARTINS, 2009, p. 21-22).

Em contraposição à privatização, o autor apresenta uma proposta de colaboração interinstitucional de composição “pública-pública”. A proposta consiste na “construção de uma gestão distinta, sendo o regime de colaboração público-público” (SANTOS; LAGARES, 2021, s. p.) e materializa a tese:

Em se tratando de possibilidades do regime de colaboração público-público, compreende-se que o embasamento legal vigente dispõe sobre ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Nesse sentido, no Tocantins há um exemplo, sendo a Rede Colaboração Tocantins (RCT, 2020), criada por pesquisadores e especialistas em educação municipal da UFT (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal/Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, secretarias municipais de educação e Ministério Público.

A privatização da educação, o avanço das tendências político-econômicas neoliberais, o enraizamento das ideologias neofundamentalistas e neoconservadoras no parlamento brasileiro<sup>38</sup> e enraizada a inefetivação do direito

---

políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de “Compromisso Todos pela Educação” (MARTINS, 2019, p. 22).

<sup>38</sup> Eirão (2022) apresenta uma categorização dos temas contidos nos discursos dos deputados federais na sessão plenária da Câmara dos Deputados em 17 de abril de 2016. A pesquisa constatou que, entre as 504 manifestações de voto, os itens-chave para a representação dos discursos parlamentares foram dispostos em 5 categorias, consideradas as incidências: 1. Família; 2. Valores; 3. Pessoas/Classes/Instituições; 4. Localidades e 5. Objetos/Coisas/Ideias. O autor conclui que “o discurso parlamentar orbitou em torno de itens relacionados ao coletivo, mesmo com a existência de palavras e menções a familiares e questões particulares dos parlamentares”. A própria definição das categorias denota na constituição de um parlamento patriarcalista, conservador e parcial, ao tempo em que foram 195 menções ao termo “povo brasileiro” e 1.153 menções relacionados à semântica ideológica.

à educação, aliadas ao obscurantismo que acometeu o país na última década, configuraram o cenário de desmonte educacional que perpassa várias dimensões da educação brasileira e configurara o que denominamos como crise educacional. Orso (2020, p. 25) explicita que:

A real dimensão da tragédia, porém, somente fica clara quando reunimos e analisamos o conjunto dos fenômenos e ataques desfechados contra elas, sobretudo, a partir do golpe parlamentar, político, econômico, militar, judicial, midiático, branco e machista, orquestrado pela burguesia nacional, em conluio com governo estadunidense, que culminou na deposição da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, e plantou em seu lugar, o golpista Michel Temer, e se aprofunda com os infundáveis ataques desencadeados pelo governo machista, retrógrado e autoritário de Jair Bolsonaro. Em seu conjunto, configuram-se como um ataque sem precedente contra a classe trabalhadora.

### 5.3 A crise moral do regime obscurantista é capitalista

A ascensão de Jair Bolsonaro ao governo, apoiada pela convergência das forças constitutivas da direita e extrema-direita, imputou ao país uma série de retrocessos na política social do país. O acirramento de cortes nos gastos com políticas públicas e a adoção do Estado mínimo, privatizações das empresas estatais, o sucateamento das universidades públicas; a supressão das ações científicas e tecnológicas, a investida para extinção da legislação ambiental e indigenista, contrarreformas na previdência social, no SUS, no Sistema Único de Assistência Social e na Educação, foram coadjuvantes comparadas ao protagonismo ideológico, fundamentalista, conservador e fascista que assolou o Brasil.

O então Presidente do Brasil, condutor da nação, desenvolveu um projeto voltado para políticas sociais conservadoras, reformas econômicas, flexibilização da proteção ambiental, flexibilização armamentista e relações exteriores desastrosas, bem como as interiores. No entanto, a subserviência aos Estados Unidos desestabilizava a imagem do país até então emergente e com destaque nas relações diplomáticas, perdia a credibilidade de forma caricata. Estabeleceu forte contraposição ao movimento mundial de restauração da vida face à pandemia de Covid-19.

O governo bolsonarista<sup>39</sup> impactou no conceito de política e sociedade construído até então. A lógica da racionalidade se esvaía a cada declaração repercutida pela horda manifesta, o Brasil dos brasileiros que almejavam a consolidação da recém criada democracia, cambaleava para uma escuridão medieval, em um intenso e fervoroso “movimento de massa que tornou o bolsonarismo possível” (SILVA, 2022, p. 16).

Importa destacar que a base bolsonarista não é homogênea, resulta da agregação de frações de classes com interesses. Conforme Marx (1957, p. 165) “O concreto é concreto por que é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”. A massa apoiadora é composta por frações de classes sociais de níveis econômicos distintos, posturas políticas e ideológicas, no entanto, formaram um todo concreto em virtude da “concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (GRAMSCI, 1932-1933). Segundo o sardo:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado (GRAMSCI, 1932-1933).

Essa massa, amalgamada pela acriticidade e na indefinição de consciência de classe, reestabeleceu a bipolarização partidária no país, de um lado, os bolsonaristas e de outro, os “comunistas”, consoante que a última classe categorizada em virtude da capacidade de

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje

---

<sup>39</sup> O adjetivo “bolsonarista” é substantivado, agrega o léxico do termo “bolsonarismo”, que segundo Cadore (2021, p. 77) “pode ser considerado como um conceito, pois reúne os elementos mais essenciais para essa tipificação, a saber, a carga heurística e semântica que o termo carrega, permitindo que seja generalizado para compreender diferentes experiências”.

existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise (GRAMSCI, 1932-1933).

Os discursos de cunho fascista proferidos como parlamentar, elevaram Bolsonaro, no contexto do golpe, a posição de “mito”, revestido de coragem para sustentar as posições consideradas “politicamente incorretas”, até então aparentes na concepção de mundo contemporâneo. Elementos da retórica de Bolsonaro, minuciosamente analisados por pesquisadores, que o aproximam das formas ideológicas fascistas, históricas e contemporâneas:

No contexto atual, esse amálgama envolve dimensões requintadas de um nacionalismo xenófobo, reciclagens do anticomunismo, além de fortes componentes racistas, misóginos e lgbtfóbicos (na versão do combate à «ideologia de gênero»), combinando-se com o fundamentalismo de novas «teologias» profundamente reacionárias e reivindicando as soluções violentas para todas as novas manifestações da velha «questão social». Violência, aliás, que remete também à lógica fascista histórica de extermínio dos inimigos – concretos ou imaginários – da ordem almejada (MATTOS, 2020, p. 31). (...) escolhas lexicais mais recorrentes, significado das palavras, temáticas mais recorrentes, sinônimos, metáforas, nível de formalidade e ethos, foi possível identificar um forte viés populista, patriótico. (...) o referido teórico conceitua como condição de dramatização. É perceptível o apelo feito pelo presidente do Brasil para o lado emocional, objetivando impactar o público e gerar uma empatia imediata (...) o referido teórico conceitua como condição de dramatização. É perceptível o apelo feito pelo presidente do Brasil para o lado emocional, objetivando impactar o público e gerar uma empatia imediata. (...) prática de polarizar uma disputa moral, maximizando ao extremo um conflito político, criando constantes crises e conspirações, com a finalidade de legitimar a sua própria governança, corroborando a noção de populismo (CARVALHO; PAIVA, , 2022, p.232)

#### **1. Nacionalismo forte**

“Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. (...) Na Alemanha de Adolf Hitler, um dos lemas mais repetidos era “*Deutschland über alles*”, que significa, em português: “Alemanha acima de tudo”.

#### **2. Desrespeito pelos direitos humanos**

“Conosco não haverá essa politicagem de direitos humanos.” “Essa bandidada vai morrer porque não enviaremos recursos da União para eles”.

#### **3. Identificação de inimigos como causa unificadora**

“Vamos unir o Brasil pela vontade de nos afastarmos de vez do socialismo, do comunismo, nos vermos livres desse fantasma do que acontece na Venezuela”. (...)

Prometendo “defender o país do comunismo e curar lulistas com trabalho”, Bolsonaro traz à memória a triste lembrança do lema do campo de concentração mais letal do nazismo, Aushchwitz, que trazia em seu portão de entrada os dizeres: Arbeit macht frei [O trabalho liberta].

#### **4. Supremacia do militarismo**

“Caso eu fosse presidente da República, eu convidaria para o MEC (Ministério da Educação) um general que tivesse comandado um colégio militar pelo Brasil”.

Em entrevista à jornalista Mariana Godoy, em julho, Bolsonaro defendeu a militarização do ensino, citando exemplo de colégios militares, onde as crianças são “revistadas periodicamente, cantam o hino nacional e têm aula de educação moral e cívica”. O candidato também defendeu os governos militares da ditadura, dizendo que “aquela foi uma época maravilhosa”.

#### **5. Alto nível de sexismo**

"Jamais iria estuprar você, porque você não merece".

#### **6. Controle dos meios de comunicação**

"A imprensa tenta a todo custo comprar a corda que irá enforcá-la" "ao trabalho da imprensa como um todo" e que é contrário ao controle da mídia. Bolsonaro afirmou que é preciso “tomar cuidado com a mídia”, porque a intenção da imprensa é “atacar” e “desgastar” sua campanha.

#### **7. Obsessão com a ideia de segurança nacional**

"Nós não podemos escancarar as portas do Brasil para tudo quanto é tipo de gente. Isso vai virar a casa da mãe Joana".

Em dezembro de 2016, Bolsonaro criticou o projeto do Estatuto da Migração (...) “o comportamento e a cultura deles é completamente diferente da nossa”. Mais tarde, em fevereiro de 2018, (...) defendeu que policiais militares tenham uma “retaguarda jurídica” para que não sejam condenados por homicídios. (...)

#### **8. Religião e governos interligados**

"Nós somos um país cristão! Deus acima de tudo. Essa historinha de Estado Laico, não! É Estado cristão! E as minorias que se curvem!" Um Estado laico é “tirar a cultura judaico-cristã das escolas” e doutrinar crianças.

#### **9. Poder corporativo protegido**

"Hoje em dia é muito difícil ser patrão no nosso país". (...) criticou os direitos trabalhistas, que, segundo o candidato, dificultam a contratação de empregados nas empresas. Bolsonaro falou ainda que o sistema trabalhista brasileiro “é paternalista demais”.

Empresários de grandes redes lojistas já declararam apoio a Bolsonaro, entre eles o dono da Havan, Luciano Hang, e o dono da Centauro, Sebastião Bomfim Filho.

#### **10. Direitos trabalhistas atacados**

"Um dia o trabalhador vai ter que decidir: menos direitos e emprego ou todos os direitos e desemprego".

(...) Bolsonaro afirmou que dá voz à reivindicação de empregadores e empresários brasileiros, que entendem os direitos trabalhistas como obstáculos para o crescimento das empresas. (...)

#### **11. Desdém por intelectuais e as artes**

"Já está feito, já pegou fogo. Quer que eu faça o que?"

Essa foi a frase de Bolsonaro, em coletiva de imprensa, após o incêndio no Museu Nacional (...) criticou a verba governamental destinada à cultura, dizendo que “não falta dinheiro para quermesse e negócio de homem nu” [em alusão à performance de Wagner Schwartz, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), apresentada em setembro de 2017].

#### **12. Obsessão por crime e punição**

"A violência só cresce no Brasil porque há uma política equivocada de direitos humanos". (...) creditou a violência no país à “política de direitos humanos”, que, segundo o candidato, “desarmou o cidadão de bem”, enquanto “o bandido continua muito bem armado”. (...) “coincidentemente, onde participantes do Foro de SP governam, sobe a criminalidade”. Entre as propostas para acabar com a criminalidade, estão o “desarmamento para garantir o direito do cidadão à legítima defesa” e o fim “da progressão de penas e das saídas temporárias”.

#### **13. Nepotismo e corrupção**

"Não vem me rotular de corrupto aqui, não". (...) em maio de 2017, Bolsonaro tenta negar o recebimento de R\$ 200 mil em propina do grupo JBS, afirmando que devolveu o dinheiro para o partido. (...) valor foi depositado novamente

em sua conta, vindo do fundo partidário. (...) Bolsonaro afirma: “o partido recebeu propina, sim! Qual não recebe?”.

Bolsonaro aparece também na “Lista de Furnas”, acusado de receber R\$ 50 mil em propina. O candidato negou (...) mas a Polícia Federal comprovou a autenticidade do documento, afirmando “que a lista não foi montada e que é autêntica”.

Além disso, Bolsonaro é acusado de nepotismo (...). Perguntado sobre a ilegalidade do vínculo empregatício, por repórter do Jornal do Piauí, Bolsonaro alega que “na época não era nepotismo” (BIANCHINI, 2018).

Para Adorno (2018), a respeito do comportamento fascista, “não precisamos atribuir tanta importância ao aparecimento de novas características. Seria suficiente dizer que em um grupo o indivíduo é posto sob condições que lhe permitem se livrar das repressões de seus instintos inconscientes.” Por meio da construção psicológica que Freud faz da figura do líder fascista, no caso do Brasil, o “Messias” mostra-se “como um super-homem, o líder deve ao mesmo tempo, realizar o milagre de aparecer como uma pessoa comum”. Trata-se de uma construção, que é evidentemente

(...) psicológica por causa de seus fins autoritários e irracionais, que não podem ser alcançados por meio de convicções racionais, mas apenas pelo hábil despertar de “uma porção [da] herança arcaica” do sujeito. A agitação fascista está centrada na idéia do líder, não importando se ele lidera de fato ou se é apenas o mandatário de interesses do grupo, porque apenas a imagem psicológica do líder é apta a reanimar a idéia do todo-poderoso e ameaçador pai primitivo. Essa é a raiz da – de outro modo enigmática – *personalização* da propaganda fascista, seu incessante propagandear de nomes e supostos grandes homens, em lugar da discussão de causas objetivas. A formação da imagem de uma figura paterna onipotente e não controlada, transcendendo em muito o pai individual e com isso apta a ser ampliada em um “eu do grupo”, é a única maneira de disseminar a “atitude passivo-masquista [...] à qual a vontade tem de se render”, uma atitude tanto mais exigida do seguidor fascista quanto mais seu comportamento político se torna irreconciliável com seus próprios interesses racionais como pessoa privada, bem como com os do grupo ou classe ao qual pertence de fato (Adorno, 2018).

De fato, a propaganda fascista do governo Bolsonaro esteve presente durante sua vida política, símbolos e sinais apontados regularmente pela mídia, como em relação à negação do holocausto, bandeiras nazistas erguidas em suas aglomerações, o caso Alvin/Goebbels<sup>40</sup> e outros, conforme narrativa de Lago,

---

<sup>40</sup> Ao divulgar a criação do Prêmio Nacional das Artes, em 2020, o então secretário de Cultura, Roberto Alvim, usou trechos de um discurso do ministro da Propaganda da Alemanha nazista, Joseph Goebbels, e adotou também cenário semelhante ao que Goebbels usava em seu gabinete. Alvim dizia que o prêmio tornaria a arte brasileira da próxima década “heroica, nacional e imperativa”, mesmos termos que Goebbels utilizava para definir a arte que se pretendia na Alemanha nazista.

Sardinha e Lippelt (2022)

Quando as massas são apanhadas pela propaganda fascista não é uma expressão primária espontânea de instintos e desejos, mas uma revitalização *quasi-científica* de sua psicologia”. Trata-se de um fenômeno ocorrido nos “movimentos contrarrevolucionários ao longo da história” em que as “massas são controladas por seus líderes e transformada em meio para sua dominação” (ADORNO, 2018).

No caso do Brasil, a propaganda fascista e a crise orgânica repercutiram em escala ampla, alcançaram as relações exteriores, em relação ao tema da defesa nacional, quanto às relações comerciais, ideológicas e legitimidade internacional. Destarte, foram as relações internacionais e o avanço do Brasil no cenário político Global, em especial, a composição dos BRICS, em 2011, conforme discutido anteriormente.

O Brasil, que durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) havia consolidado um perfil autônomo e assertivo no contexto global, elevando a posição e a credibilidade na condução da Política Externa Brasileira (PEB), com “a demanda por commodities e, sobretudo, por petróleo - como as descobertas do pré-sal - elevou a importância de territórios marítimos” (Oliveira, 2023, p. 107) em que o discurso de liderança expandiu o número de contratos bilaterais, alargados pela Presidenta Dilma, em especial durante “a expansão do Mercosul a partir da entrada efetiva da Venezuela” (Oliveira, 2023, p. 111) e fortalecimento do Atlântico Sul Celso Amorim (2022, p. 20).

A maior projeção internacional do Brasil coincidiu com a política externa “ativa e altiva”, implementada pelo governo do presidente Lula da Silva e mantida, em sua essência, na gestão de Dilma Rousseff. Sob o impulso de Lula e valendo-se do seu carisma, cuja atração se estendia muito além das fronteiras nacionais, a diplomacia brasileira viveu momentos de grande dinamismo, ampliando a geografia das relações exteriores do país, atualizando o conteúdo de uma vocação universalista por meio de uma postura firme, soberana e, ao mesmo tempo solidária em relação a outras nações em desenvolvimento, nas negociações internacionais, na região e nos foros multilaterais. Nesse período, o Brasil assumiu como prioridade a preservação da capacidade de definir, de forma soberana, seu próprio modelo de desenvolvimento. A ideia de um Brasil mais democrático e mais justo impactou nas escolhas e ações de política externa, que procuraram combinar a busca da paz com a promoção do desenvolvimento, apostando sempre no diálogo e na cooperação. Ao mesmo tempo, uma atitude solidária – não apenas no plano da retórica – com outras nações em desenvolvimento, sobretudo na América do Sul e na África, aumentou consideravelmente o que os analistas norte-americanos, como Joseph Nye, chamam de *soft power*, o “poder brando”.

Com o Golpe e a instalação de Temer como protagonista dessas relações, perdeu “o status internacional do Brasil como um ator global” (Oliveira, 2023, p. 113). Possivelmente, Temer ostentaria esse fracasso na carreira política, se não o sobreviesse o governo bolsonarista e o desgaste inigualável promovido pelo Presidente da República nas relações exteriores.

Inaugurada sua posição de pretense estadista, Bolsonaro inicia a propositura de enfraquecimento do Mercosul, participa do fracionamento político-econômico dos países envolvidos, em virtude das correntes ideológicas comunistas, passou a “fortalecer uma dicotomização” entre Argentina e Venezuela e se “distanciar de uma agenda bilateral comum”. O presidente Bolsonaro e ocupantes de cargos importantes para o estabelecimento das relações bilaterais “mantiveram sua política de desconfiança e afastamento em relação à Argentina e à cooperação regional no Mercosul” (Vicino Fernandes, 2022, p. 171).

Nessa esteira, e considerando a relevância do ajuste de relações econômicas entre o Mercosul e a União Europeia, Bolsonaro também desenvolveu uma política internacional para aproximação do Brasil e países com governos notadamente, neoliberais, extremistas e de regime autoritário, a exemplo de Israel, Polônia, Hungria e, em especial, os Estados Unidos, liderado, na época, pelo ex-presidente Donald Trump. Em contrapartida, o foco de controvérsias foi a França, devido “às críticas do presidente Emmanuel Macron sobre a postura brasileira durante as queimadas na Amazônia, ocorreu uma escalada de tensões na relação bilateral” (Saraiva; Silva, 2019, p. 129).

Ao mesmo tempo que se observava um alinhamento incondicional do Planalto à Casa Branca antes da eleição de Joe Biden, tornaram-se contundentes as críticas às agendas valorizadas por atores e organizações da governança mundial, com especial menção aos direitos humanos, às mudanças climáticas e à própria noção de bem público global. Estes posicionamentos implicaram em crescente isolamento junto à comunidade internacional. (...) Menciona-se a negligência presidencial aos impactos de grandes desastres ambientais: o rompimento da barragem da mineradora Vale na cidade de Brumadinho, o vazamento de óleo por um extenso trecho do litoral brasileiro e o aumento dos focos de incêndio e grilagem na Amazônia e no Pantanal. Frente a estas e outras situações as avaliações científicas foram desqualificadas por autoridades do governo. Foi questionada a veracidade dos dados de desmatamento divulgados pelo Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) e desprezados os relatórios científicos do Painel Intergovernamental de Mudança do Clima (IPCC) (Hirst; Maciel, 2022, s. p.).

A associação do fetiche bélico de Bolsonaro, o ultraliberalismo ressoante em meio a uma pandemia, o anticientificismo e a indiferença às medidas da Organização Mundial de Saúde (OMS), bem como a expressão fundamentalista e a intensificação do diálogo inter-religioso, entre o cristianismo evangélico e as posições radicais do sionismo (Hirst; Maciel, 2022, s. p.) evidenciaram, minimamente, o despreparo do governo para o papel institucional e, em uma dimensão extravagante, a “rápida reversão do legado da presença do Brasil como um referente progressista que perseguia tal espaço, nos contextos regional e global” (Hirst; Maciel, 2022, s. p.).

A política assume uma faceta inédita de radicalização e “ascensão de forças reacionárias” diversa da “polarização entre direita e esquerda, mas um deslocamento do eixo político à direita, influenciando partidos, sindicatos, mídias, movimentos sociais, Igrejas e demais coletividades situadas no interior da sociedade” (Cadore, 2021, p. 75). Cadore (2021, p. 75) especifica “ineditismos, como o escancarado elogio não só à ditadura civil-militar brasileira, mas o que de mais repulsivo nela existiu, a saber, os agentes criminosos torturadores e a própria prática desumana da tortura”. A despeito, Boito (2020, p. 21) destaca que

os elementos mais importantes da crise política brasileira reproduziram, em condições históricas novas, o tipo de crise política que Poulantzas caracteriza como crise geradora de governos fascistas (POULANTZAS, 1970, p. 69-143). Em primeiro lugar, uma conjuntura caracterizada por uma sequência de derrotas do movimento operário e popular e pela conseqüente posição defensiva desse movimento. (...) Em segundo lugar, a irrupção de um movimento pequeno-burguês e de classe média reacionário de massa, anticomunista e conservador no plano dos costumes, que é o próprio movimento fascista. Em terceiro lugar, o acirramento das disputas no interior do bloco no poder, que, no Brasil, foi representado pela ofensiva política restauradora da burguesia associada que não hesitou em romper com a democracia para depor o governo que representava prioritariamente, ainda que não exclusivamente, os interesses da fração burguesa rival. Em quarto lugar, elemento muito destacado por Poulantzas, a crise de representatividade e o declínio eleitoral dos partidos políticos burgueses tradicionais.

Sobremaneira, a crise estabelecida pela fração de classes burguesas não é estanque às questões políticas e ideológicas, conforme definição de Mascaro (2015) “o capitalismo é necessariamente estruturado em crise”, o “conflito e a crise são as marcas inexoráveis da reprodução capital”. Para o autor, “a sua imperfeição estrutural, a reprodução capitalista não é passível de erigir condições de acumulação não

contraditórias, tampouco tem meios de consolidar modos de regulação que estabilizem a crise e o conflito”. De forma que o capitalismo, por meio da concentração exacerbada de renda, da alienação e, aportada no ideológico individual, fica “oculta no primeiro momento a uma visão imediata economicista e politicista - portadora de crise estrutural” (Mascaro, 2015, p. 158).

Não obstante, as alegações das instituições financeiras, frente às insatisfações com os rendimentos lucrativos, promovem as crises, sobretudo, induzidas pela soberania do capital sobre o Estado, manipulam as taxas de desemprego, os juros e o mercado financeiro, a fim de estabelecer crises nas quais se alicerçam. Dessa forma, a prioridade dos governos neoliberais é satisfazer o mercado e ampliar as margens de rendimento.

Nesse ínterim, o governo Bolsonaro, balizado pelo interesse da burguesia, afirmava uma agenda liberal econômica voltada, a priori, para as privatizações do patrimônio estatal e nas reformas para redução do gasto público, sob a promessa de um crescimento econômico de “3% a 3,5% no ano”.

No entanto, os resultados não foram os esperados, “o primeiro ano da gestão Bolsonaro, o PIB (Produto Interno Bruto) cresceu somente 1,1% em relação ao ano anterior, ampliando 1,2% em 2019 e com recuo expressivo de 4,1% em meio ao impacto do coronavírus, sendo este o maior recuo anual da série histórica iniciada em 1996, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023).

Os quatro anos do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) registraram um desempenho econômico incapaz de superar a longa crise econômica iniciada em 2015. (...) a taxa média de inflação foi de 6,15% medida pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), acima da meta em dois dos quatro anos de seu mandato; no mercado de trabalho, o período foi marcado pelas altas taxas de desocupação e de informalidade (Araújo, 2023, p. 21).

A estagnação do desenvolvimento econômico atribuída à pandemia de Covid-19, a “busca pelo equilíbrio fiscal (...) obtida ao custo de um desmonte do Estado brasileiro em sua capacidade de articular e executar políticas públicas, sem entregar o crescimento vigoroso do PIB”, o pragmatismo e os ideias consubstanciados pela autoridade, de condução da política econômica aos próprios moldes (ARAÚJO, 2023, p. 21) coligado às desastrosas relações externas que provocaram o isolamento dos blocos econômicos, culminaram nos seguintes resultados, apresentados em 2022, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) conforme Chernavsky (2022):

A análise foca nas previsões feitas para quatro agregados principais mensurados na forma de taxas: de crescimento do PIB, de investimento, de desemprego e de inflação. Para cada uma delas, analisa-se a posição relativa prevista para o Brasil em 2022, que corresponde ao governo Bolsonaro.

Em relação ao crescimento do PIB, Chernavsky (2022), considerando o fato do “Brasil ter se beneficiado na maior parte desse período de termos de troca e condições de financiamento externo favoráveis, e do forte efeito dinamizador da demanda interna oriundo do Auxílio Emergencial”, delinea:

o Fundo prevê que o PIB brasileiro crescerá apenas 0,8% em 2022, apesar da base deprimida pela longa estagnação e pelo crescimento nulo da economia em 2020 e 2021 no contexto da pandemia. Isso coloca o país com uma das taxas mais baixas do mundo no ano, a 180º entre 193 países. A taxa é inferior a um terço da taxa média esperada para a América Latina e Caribe (2,5%) e é a menor entre as grandes economias do mundo (excetuando a Rússia, hoje em guerra).

Com taxa de investimento “de apenas 17,1% do PIB”, a estagnação da economia era previsível (Chernavsky, 2022, p.), visto que ficou entre as piores do mundo:

(...) A taxa anual média de apenas 0,65% sinaliza a continuidade da estagnação (...) a taxa de investimento prevista de apenas 17,1% do PIB, entre as menores do mundo (147º entre 170 países), muito abaixo da média mundial (27,3%) e da América Latina e Caribe (20,5%) (...) quando analisamos a média dos quatro anos do governo Bolsonaro, a taxa de investimento no Brasil, em 16,3% do PIB, seja comparativamente ainda mais baixa (155º entre 170 países) que no ano de 2022, também muito abaixo da média mundial (26,8%) e da América Latina e Caribe (19,3%).

O especialista em economia aponta quatro fatores que impactaram para esses resultados, e conforme observado, relacionados à postura conservadora da gestão econômica e a balbúrdia proliferada pelo próprio dirigente.

Em primeiro lugar, pelas restrições ao crédito comumente enfrentadas pelos tomadores de crédito, em especial as micro e pequenas empresas, e pelas taxas de juro em geral extremamente elevadas, mesmo no período em que a taxa básica permaneceu em níveis historicamente reduzidos. Em segundo, pela massa salarial estagnada há anos em razão do alto desemprego e da ausência de políticas públicas efetivas para reduzi-lo, restringindo o aumento do consumo e desalentando o investimento produtivo. Em terceiro, pela austeridade permanente reforçada pela introdução do teto de gastos que, a despeito de suas brechas, impõe uma pressão constante pela contenção dos gastos públicos, em especial dos investimentos. E, em quarto, pela instabilidade constante gerada pelo próprio governo, que reduz a previsibilidade sobre a política econômica aumentando a incerteza

(CHERNAVSKY, 2022).

Com a mesma consubstanciação, Chernavsky (2022) aponta que

acompanhando a atividade econômica estagnada há anos (...) a taxa de desemprego (13,7%) no país permanece em 2022 entre as mais altas do mundo (8º entre 102 países com essa informação), reduzindo o poder de barganha dos trabalhadores e contribuindo para diminuir o poder de compra dos salários. (...) Essa situação é praticamente a mesma quando analisamos a taxa média de desemprego ao longo dos quatro anos do governo Bolsonaro que, em 13,4%, foi a 12º mais alta entre 102 países, alimentando a profunda crise social no país.

Em sentido semelhante, no que diz respeito à inflação, Chernavsky (2022) destaca que:

(...) mesmo prevista de forma otimista em 6,7%, é a 68º taxa mais elevada entre os 192 países para os quais há dados para o ano. (...) quando analisamos os quatro anos do governo Bolsonaro a situação relativa é ainda pior, dado que a inflação acumulada de 28% coloca o Brasil com a 43º taxa mais alta entre 192 países.

Os prejuízos ocasionados pela conjuntura do pensamento bolsonarista comprovam a “a despesa pública mantém os lucros” (CAVALLARO, 2002). Em análise da contribuição gramsciana em relação à economia, Cavallaro (2002), explicita a interferência da superestrutura na estrutura econômica do Estado. A elucidação consiste em afirmar que a interpretação gramsciana “capta a ambivalência potencial da intervenção do estatal na economia capitalista, através da função decisiva (...) da criação de liquidez” (s. p.).

No entanto, a crise econômica pouco teve relevância no julgamento da pequena burguesia e da classe-média, a cabo da constatação de Marx (2017, p. 1017).

As mediações das formas irracionais em que se apresentam e se resumem determinadas condições econômicas não importam nada aos agentes práticos dessas condições econômicas em sua atividade cotidiana, e estes, por estarem acostumados a se mover no interior delas, não ficam nem um pouco escandalizados com isso. Uma absoluta contradição não tem nada de misterioso para eles. Dentro das formas de manifestação que, abstraídas de seu contexto e tomadas isoladamente, são absurdas, eles se sentem tão à vontade quanto um peixe na água.

Para atender à massa de apoiadores e frações de classes e interesses que o levaram à Presidência, Bolsonaro flexibilizou a regulamentação para liberação da venda e do porte de armas. A medida adotada pelo governo para redução dos

números da violência no país, foi armar a população. Conforme já descrito, o pensamento bolsonarista de solucionar os problemas sociais e econômicos do Brasil respondia a uma equação básica, o “cidadão de bem” deveria matar todos os bandidos para acabar com o crime e a insegurança; exterminar a esquerda e a militância para exterminar a corrupção do país; suprimir todos os direitos trabalhistas para ampliar o número de empregados; eliminar a liberdade de ensinar para extinguir com a doutrinação marxista, a “ideologia de gênero”; “os kits gays” e os gays da face da terra.

No mesmo propósito de atender aos “saudosistas” do Regime Militar e do comandante Ustra, empenhou-se por militarizar os dirigentes de órgãos estratégicos do governo, sem contemplar o perfil de conhecimento. A Secretaria Geral de Controle Externo do Tribunal de Contas da União, em julho de 2020, apresentou o número total de militares ativos e na reserva ocupando cargos civis no governo Bolsonaro, uma totalidade de 6.157 ativos e reformados que passaram a ocupar cargos comissionados e contratos em ministérios e funções de confiança (TCU, 2020).

Além de agregar o corpo militar no poder, o governo propôs, em 2019, o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, cumpriu a meta de financiar e instituir um elevado número de escolas militares em todo o país. Com um incentivo financeiro inicial de R\$ 1 milhão por instituição de ensino (MEC, 2019).

O governo Bolsonaro editou o Decreto que instituiu o PECIM (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares),

com o objetivo de propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio. (...) A meta do programa era implementar 216 escolas cívico-militares no país até 2023 (NEXO JORNAL, 2023).

A necessidade de militarização das escolas públicas teve como justificativa o argumento de “melhorar a qualidade da educação pública a partir da presença dos militares no ensino. Anunciam Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p. 627) que a militarização das escolas públicas fere diretamente o direito constituído, de forma

(...) inconstitucional por diversas perspectivas, além disso, viola os tratados internacionais assinados pelo Brasil. Na perspectiva do direito à educação, viola frontalmente os princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e da gestão democrática do ensino público, na

forma da lei (incisos II, III e VI do art. 206, respectivamente). Por esses princípios, devem ser assegurados amplos canais que viabilizem a discussão aberta e democrática sobre todos os temas do processo educativo com a participação dos trabalhadores profissionais da educação (direções escolares, supervisões, coordenações pedagógicas, docentes professores, agentes escolares, e gestores), estudantes, familiares dos alunos e da comunidade local. Além disso, tal medida é um retrocesso inconstitucional na implementação dos princípios da valorização do magistério e da garantia do padrão de qualidade do ensino. A LDB, ao regulamentar a prerrogativa de autonomia das escolas determina que esta deve ser progressivamente assegurada, em vertente oposta à intervenção de militares na gestão escolar (LDB, art. 15).

A amálgama entre os valores de privatização, teocratização, militarização e anticientificismo, foi agravante à condução do advento da pandemia de Covid-19, que escancarou a face obscura da necropolítica bolsonarista. O alastramento do Novo Coronavírus exigia do Poder Público medidas sanitárias capazes de assegurar o direito à saúde e, sobretudo, o direito à vida. O impacto no arcabouço estrutural das relações sociais e na economia do país promovido pelo imperioso isolamento social, potencializou o desgoverno promovido pelo novo regime.

## 6 A PANDEMIA SOB O EFEITO DO DESCASO

A pandemia do Novo Coronavírus exigiu do Poder Público uma série de medidas sanitárias com vistas a conter os avanços do vírus e suas consequências. Em suma, o principal objetivo dessas medidas visava assegurar o direito à saúde e, sobretudo, o direito à vida. No entanto, o governo brasileiro não se ocupou de reconhecer a gravidade da emergência e estabelecer diretrizes nacionais para o enfrentamento da doença, se posicionou contrário às medidas indispensáveis para sua contenção e o Brasil atravessou anos de desespero e convive com, aproximadamente, 700 mil mortes, de 2020 até 2023.

Preliminarmente, para compreender a importância das medidas adotadas e os impactos na Educação há que se compreender a própria situação pandêmica e o contexto sociopolítico constituidor desses impasses. Acerca da gravidade de uma pandemia, há que se recorrer ao significado do termo. Segundo a OMS, “pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa” (FIOCRUZ, 2021). Luiz (2022, p. 25) acresce:

[...] pandemia é definida quando uma doença infecciosa se propaga e atinge simultaneamente muitas pessoas em todo o mundo. Em 2009, por exemplo, a gripe suína que matou milhares de pessoas foi classificada como pandemia (Brasil, 2020). A pandemia consiste em uma enfermidade amplamente disseminada, que alcança simultaneamente muitas pessoas em uma zona geográfica vasta. A diferença entre “pandemia” e “epidemia” refere-se à gravidade: a pandemia possui maior dimensão, quer seja pela sua maior propagação territorial ou pela gravidade das ocorrências, o que resulta em maior número de mortos ou de doentes necessitando intervenção médica de alta intensidade. (RAMOS, 2022) (...) Uma pandemia pode começar como um surto ou epidemia, sendo que surtos, pandemias e epidemias têm a mesma origem o que muda é a escala da disseminação da doença (BRASIL, 2020).

Com atenções mundiais voltadas para pautas como o “flagelo do desemprego, as habitações precárias para suportar quarentenas, as contaminações em transportes públicos lotados e a fragilidade do sistema de saúde são, exata e necessariamente, condições históricas de um modo de produção específico, o capitalismo” (MASCARO, 2020, s. p.), o mundo é convidado para um dos maiores desafios sanitários da humanidade, a pandemia do novo coronavírus, vírus da Covid-19 (SARS-CoV-2, na

sigla em inglês), causador da doença Covid-19 ou, simplesmente, covid<sup>41</sup> (BRASIL, 2023).

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. (...) em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. (...) Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19 (OMS, 2023).

Somente em 30 de janeiro de 2020 foi declarado o surto do novo coronavírus e constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização Mundial de Saúde (OMS), conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional.<sup>42</sup> A OMS informa a gravidade da doença e acerca da necessidade de colaboração global para contenção dela. Em 11 de março, anuncia a pandemia de Covid-19, com a informação da sua gravidade e da capacidade de contágio. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a declaração da OMS, anunciada pelo diretor-geral, Tedros Ghebreyesus, em Genebra, informou que

nas últimas duas semanas o número de novos casos diários, fora da China, aumentou 13 vezes. E a quantidade de países afetados triplicou. Até esta quarta-feira, existem mais de 118 mil casos e 4.291 mortes. Ghebreyesus contou que "milhares de pessoas estão lutando pela vida em hospitais" e que "nos próximos dias e semanas, espera-se que o número de casos, de mortes e de países afetados suba ainda mais." O diretor-geral disse que a OMS está acompanhando o vírus 24 horas por dia e está "profundamente preocupada com os níveis alarmantes de contágio e de falta de ação." Tedros explicou que a palavra pandemia "não é usada de forma fácil ou sem cuidados." E que é um termo que "se for usado erroneamente pode causar medo e desistência de lutar contra o vírus levando a sofrimentos e mortes

---

<sup>41</sup> De acordo com o manual de Comunicação da Secretaria de Comunicação (SECOM) do Senado Federal, são os estilos para comunicação em relação aos termos, na língua portuguesa. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/coronavirus>. Acesso em: 26 fev. 2024.

<sup>42</sup> A ESPII é considerada, nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), "um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido à disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata".

desnecessárias.”

O chefe da OMS esclareceu que a pandemia "não muda a avaliação da OMS sobre a ameaça ou aquilo que a agência tem feito e que os países devem fazer" para vencer o covid-19 (ONU, 2020).

Pela primeira, vimos uma pandemia ser decretada. A OMS declarou que a maioria dos casos detectados estavam concentrados na China e que os países mais afetados eram Itália, Coreia do Sul e Japão e, se houvesse adoção das medidas orientadas, os países poderiam mudar o rumo da pandemia. As medidas orientadas foram:

[...] detectarem, testarem, tratarem, isolarem e acompanharem os casos e mobilizarem as pessoas para a resposta;

[...] os governos de todo o mundo devem preparar seus hospitais e proteger e treinar seus trabalhadores de saúde. Ele afirmou que “todos os países devem conseguir um equilíbrio entre proteger a saúde, minimizar a interrupção econômica e social e a proteção dos direitos humanos.”

Segundo o chefe da OMS, “alguns estão a lidar com uma falta de capacidade, outros com uma falta de recurso e alguns com uma falta de vontade.” (ONU, 2020).

Vários países já ostentavam medidas adotadas. No dia 23 de janeiro, as autoridades chinesas fecharam a cidade de Wuhan, cuja população tem mais de 11 milhões de pessoas. Foram cancelados aviões e trens que saíam da cidade e foram suspensos ônibus e metrô (CARA, 2020); nos “Estados Unidos, o governador do estado de Nova Iorque, Andrew Cuomo, declarou estado de emergência no fim de semana após o condado de Westchester ter sido identificado como um foco de novas infecções. A decisão foi anunciada dias após a Califórnia ter declarado que estava em emergência pelo covid-19” (ONU, 2020).

No Brasil, o então Ministro da Saúde, manifesta no mesmo dia da declaração da OMS e estabelece a forma como a calamidade seria tratada pelo governo a partir daquele momento em entrevista a diversas fontes:

O Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta disse, no começo da tarde desta quarta-feira (11), que nada muda no Brasil com a declaração de pandemia do coronavírus. Ele afirmou ainda, que pacientes com sintomas, que chegam de outros continentes, serão considerados "casos suspeitos".

"Para nós [...] qualquer pessoa que chegue no Brasil ainda neste momento, com febre, tosse, gripe, já tem nexos para você poder falar: 'oh, é um caso suspeito'. Por que? Porque veio de fora de locais que têm transmissão sustentada. Mas nós já estávamos trabalhando assim, né? Nós já estávamos com América, Europa, Ásia, Oceania. Só não estávamos ainda considerando os da América do Sul e África, agora são todos", afirmou.

"O nosso país é diferente de países pequenos. Uma coisa é você administrar a Itália, que vai dali até aqui, é menor do que Goiás. Nós somos um continente, a América do Sul, de Roraima ao Rio Grande do Sul", afirmou.

"Vai ser natural que tenhamos estados em diferentes momentos. Então vamos ter que continuar com a vigilância" (G1, 2020).

A partir desse momento, o Brasil passou por uma sucessão de eventos que ampliaram a escala da crise sanitária no país face à ausência de coordenação do governo federal e atitudes negacionistas do, então presidente, Bolsonaro. Apesar do método teórico de Marx, a presente pesquisa preserva o “conhecimento do objeto tal como ele é em si, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2009, p. 7). Para tanto, no tratamento do fato histórico, propõe-se o estabelecimento das relações apontadas entre o número de mortes, as ações do governo (ou como se opera nos regimes fascistas, a ausência das ações do governo) e o impacto na crise sanitária. O aporte documental no Relatório Final da CPI da Pandemia do Senado Federal (2021); Boletim “Direitos na pandemia – Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à covid-19 no Brasil”; publicações da imprensa e dados da covid, fornecidos pelas plataformas MonitoraCovid-19, da Fiocruz e OMS.

O Relatório Final da CPI da Pandemia (2021), com 1.180 páginas, cujo principal objetivo foi investigar as ações e omissões do governo federal, dentre as acusações percebe-se a ênfase nos casos referentes à omissão e a negligência das “autoridades de saúde”; o “caos no sistema de saúde do Estado do Amazonas”; a ausência de “ações coordenadas e planejadas dos governos federal, estaduais e municipais para a superação da crise” e pontos constantes nas linhas de ação: “Ações de enfrentamento à pandemia (vacinas e outras medidas para contenção do vírus) · Assistência Farmacêutica (Insumos para tratamento de enfermos) · Estruturas de Combate à Crise (Atribuição de responsabilidades e competências) · Colapso da saúde no Estado do Amazonas · Ações de prevenção e atenção à saúde indígena · Emprego de recursos federais” (BRASIL, 2021, p. 24-27).

Durante as 66 reuniões, das quais 58 foram sessões destinadas a oitivas, nas quais foram utilizados vários recursos de comunicação e coletados 61 depoimentos para composição do corpo probatório que definiram catorze “ações merecedoras da nossa análise”, dentre as quais a existência de um gabinete paralelo, tratamento precoce, recusa na aquisição de vacinas; caso Covaxin (relacionado à corrupção); desinformação na pandemia (*fake news*), entre outras, merecem maior destaque (BRASIL, 2021, p. 30-27).

Coletadas as provas e evidências, a Comissão Parlamentar de Investigação, apresentou os crimes identificados na apuração:

Encerrada a fase instrutória realizada pela CPI, foi possível identificar a ocorrência dos seguintes crimes previstos no Código Penal (CP):

i) tentativa de homicídio (art. 121 c/c art. 14); ii) perigo para a vida ou saúde de outrem (art. 132); iii) epidemia (art. 267); iv) infração de medida sanitária preventiva (art. 268); v) omissão de notificação de doença (art. 269); vi) charlatanismo (art. 283); vii) incitação ao crime (art. 286); viii) falsificação de documento particular (art. 298); ix) falsidade ideológica (art. 299); x) uso de documento falso (art. 304), xi) emprego irregular de verbas ou rendas públicas (art. 315); xii) corrupção passiva (art. 317); xiii) prevaricação (art. 319); xiv) advocacia administrativa (art. 321); xv) usurpação de função pública (art. 328); xvi) corrupção ativa (art. 333); xvii) fraude em licitação ou contrato (art. 337-L); xviii) fraude processual (art. 347).

Da mesma forma, se identificou o crime contra humanidade (Decreto nº 4.388, de 2002 – Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, art. 7º, 1, k), bem como o crime de organização criminosa, previsto na Lei nº 12.850, de 2013 (BRASIL, 2021, p. 945).

O relatório concluiu, a partir dos números da covid, e apontou o crescimento expressivo nos números de casos confirmados e óbitos, no recorte temporal de seis meses de instalação daquela CPI:

A quantidade de casos confirmados cresceu 50,6%, chegando a 21.644.464. O número de óbitos cresceu proporcionalmente ainda mais, com 53,9% de aumento, alcançando 603.521 óbitos no total. O número de óbitos por milhão de habitantes também subiu. Foram 53,9% de acréscimo no período, fazendo o número saltar para 2.819 óbitos/milhão hab. e a posição relativa do país, que era 14º no mundo, subiu para a vergonhosa e indesejável 7ª colocação (BRASIL, 2021, p. 945).

Segundo o relatório, “sobejamente que o governo federal foi omissivo e optou por agir de forma não técnica e desidiosa no enfrentamento da pandemia” e apontou a existência de um gabinete paralelo cuja finalidade seria “imunizar a população por meio da contaminação natural, a priorização de um tratamento precoce sem amparo científico de eficácia, o desestímulo ao uso de medidas não farmacológicas” composto por médicos, políticos e empresários alheios à administração pública e as orientações do Ministério da Saúde (MS). O papel do gabinete restringia-se a aconselhar o “Presidente da República para que fosse atingida a imunidade de rebanho pela contaminação natural no Brasil” e defender a “cura via medicamentos, por meio do chamado “tratamento precoce” (BRASIL, 2021, p. 1163).

Apontou-se, portanto, que o presidente do país utilizou a máquina pública para execução das diretrizes do gabinete paralelo e “de maneira frequente e reiterada, estimulou a população brasileira a seguir normalmente com sua rotina” e defendeu, incondicional e reiteradamente, “o uso da cloroquina e da hidroxiclороquina, bem como de outros fármacos, como a ivermectina e a azitromicina” apesar dos riscos evidentes e orientações contrárias da OMS e ONU. Sua atuação, “contribuiu para uma aterradora tragédia, na qual centenas de milhares de brasileiros foram sacrificados e outras dezenas de milhões foram contaminados”. O presidente foi indiciado pelos crimes. O relatório (BRASIL, 2021, p 1164) destaca nos seguintes termos:

1) JAIR MESSIAS BOLSONARO – Presidente da República - art. 267, § 1º (epidemia com resultado morte); art. 268, caput (infração de medida sanitária preventiva); art. 283 (charlatanismo); art. 286 (incitação ao crime); art. 298 (falsificação de documento particular); art. 315 (emprego irregular de verbas públicas); art. 319 (prevaricação), todos do Código Penal; art. 7º, parágrafo 1, b, h e k, e parágrafo 2, b e g (crimes contra a humanidade, nas modalidades extermínio, perseguição e outros atos desumanos), do Tratado de Roma (Decreto nº 4.388, de 2002); e arts. 7º, item 9 (violação de direito social) e 9º, item 7 (incompatibilidade com dignidade, honra e decoro do cargo), crimes de responsabilidade previstos na Lei no 1.079, de 10 de abril de 1950

O governo priorizou “proteger e preservar a economia, bem como em incentivar a manutenção das atividades comerciais, inclusive, com propaganda oficial apregoando que o Brasil não poderia parar” e não estabeleceu ações de colaboração com Estados e municípios para, no entanto, “o governo federal editou inúmeras normas relacionadas à Covid-19, em 2020, que apontaram para uma estratégia de propagação do vírus conduzida de forma sistemática pelo executivo federal, seguidas por tentativas de resistência dos demais poderes e entes federativos”, e menciona como exemplo a atuação do Supremo Tribunal Federal (STF), referente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6341 face à Medida Provisória (MP) n. 926, que buscou alterar a Lei 13.979, de 2020 “para atribuir ao Presidente da República a competência para dispor sobre os serviços públicos e atividades essenciais por meio de decreto, numa tentativa de redistribuição de poderes de polícia sanitária em prol da União”. A atuação do STF julgou que a adoção de normas jurídicas pela União para enfrentamento da Covid-19 não afastava a competência concorrente nem a tomada de providências normativas e administrativas pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios (BRASIL, 2021. p. 1164).

O Governo Federal não priorizou a aquisição de testes e imunizantes. A CPI constatou “demora na conclusão dos contratos de compra do imunizante, falta de iniciativa do governo federal em ajustar a legislação para permitir a aquisição e o uso das vacinas” o que confirma que “priorizou a cura via medicamentos, e não a prevenção pela imunização” (BRASIL, 2021, p. 1119).

O erro de estratégia custou caro ao País. Conforme estudo do IPEA recebido pela CPI, o Brasil registrou, em 2020, em proporção de sua população 1170 total, mais mortes por covid-19 do que 89,3% dos demais 178 países com dados compilados pela OMS. Quando a comparação é ajustada à distribuição populacional por faixa etária e sexo com cada país, o resultado brasileiro se torna pior que os de 94,9% dos mesmos 178 países.

Por meio da coleta e análise de documentos, contratos, notas fiscais e relacionados aos depoimentos, o relatório apresenta o detalhamento de um grande esquema de corrupção que envolveu a aquisição de insumos e prestação de serviços de saúde, superfaturamento, falsificação de documentos, entre outros elementos a partir da investigação da aquisição de vacinas da Covaxin:

O processo de compra da vacina Covaxin foi o primeiro que chamou a atenção da Comissão, pois apresentou vários vícios(...) tanto nas tratativas, como na conclusão, feitas com uma empresa intermediária, a Precisa Comercialização de Medicamentos Ltda., o que contrastou com o desinteresse e a falta de urgência na contratação das vacinas da Pfizer, Moderna, Janssen e Coronovac, mais baratas e com procedimentos de segurança e eficácia mais transparentes. A primeira denúncia de irregularidade relacionada à Covaxin foi feita por um funcionário de carreira do Ministério da Saúde, Luís Ricardo Miranda, e por seu irmão, o Deputado Luís Miranda. Eles informaram que Luís Ricardo vinha sofrendo pressão atípica dos seus superiores imediatos, Roberto Ferreira Dias e Alex Lial Marinho, para liberar uma licença de importação de parte do imunizante Covaxin, numa operação de US\$ 45 milhões. Os vícios identificados no processo chamaram a atenção, sobretudo por se tratar de uma contratação pública que totalizava R\$ 1,6 bilhões (BRASIL, 2021. p. 1171).

O relatório apresenta os resultados da investigação em relação à desinformação e *fake news*. A CPI apurou e comprovou mediante coleta de imagens que além da “omissão dos órgãos oficiais de comunicação, no combate aos boatos e à desinformação” houve também uma “forte atuação da cúpula do governo, em especial do Presidente da República, no fomento à disseminação de *fake news*”. A comissão aponta

1. o funcionamento de uma intrincada organização fora do controle do poder público, envolvendo a participação de grande número de pessoas, o gasto de vultosas quantias financeiras e o uso de avançados recursos

tecnológicos, dispondo de elevado grau de organização, hierarquia de comando e controle e segregação de atividades conforme especialização.

2. essa organização não agiu apenas para produzir e difundir *fake news* contra as medidas sanitárias adotadas por governadores e prefeitos no curso da pandemia de covid-19. Muito além disso, essa mesma organização também agiu e vem agindo em direção a outros alvos. Citamos, em especial, as agressões sistemáticas a membros do Supremo Tribunal Federal (STF) e as ofensas reiteradas à lisura do processo eleitoral conduzido pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Esses atos têm o nítido intuito de gerar descrédito nas instituições do país e causar sua desestabilização política (p. 622).
3. essa organização era formada por, ao menos, cinco núcleos articulados entre si, a saber: o núcleo de comando (1), que interage diretamente com o núcleo formulador (2), núcleo político (3), núcleo de produção e disseminação das *fake news* (4), e núcleo de financiamento (5) (p. 623).
4. operações com os “robôs”, que simulam o comportamento de usuários reais, comentando, “curtindo” e “compartilhando” publicações, a fim de lhes atribuir comportamento mais próximo possível do esperado de um usuário orgânico e conferir-lhe uma aparência mais verossímil (BRASIL, 2021. p. 633).

Por fim, a CPI posiciona-se pelo “indiciamento dos responsáveis e da punição das condutas” a construção de um memorial em homenagem às milhares de vítimas da doença e “uma série de medidas legislativas para aperfeiçoar o ordenamento jurídico, a fim de evitar que, no futuro, equívocos semelhantes sejam cometidos em situações críticas, como a que o País vivenciou com a pandemia de covid-19” (BRASIL, 2021, p. 1179). E especifica:

[...] garantir que a ciência seja o fundamento de qualquer política governamental de saúde, para tipificar novos crimes, para organizar e preencher lacunas no processo relacionado a crimes de responsabilidade, para coibir a propagação de desinformação, para facilitar a responsabilização do Estado pelos danos causados às vítimas e suas famílias, órgãos da pandemia, e para garantir a efetividade das medidas recomendadas pela Comissão (BRASIL, 2021, p. 1179).

O Relatório foi encaminhado ao Supremo Tribunal Federal e, em setembro de 2022, a “ministra determinou que a Polícia Federal analise documentos e provas apontados pelos senadores que podem auxiliar investigações preliminares” (BRASIL, 2022).

A postura do governo diante da crise, notória e comprovadamente, intensificou a crise do coronavírus. Para Mascaro (2020), a estratégia do presidente foi de “investir na crise como reação à crise”, por meio do seu comportamento e, sobretudo, do desmonte do Estado. A ausência de políticas públicas (em todas as áreas)

reparatórias e estruturantes, conjuntura que, para o Brasil, “será, no mínimo, retardatário de uma recuperação do regime de acumulação mundial, vindo a padecer, se muito tardar em tal processo, de uma *débâcle* econômica e social interna, passando por quadros de aguda dor, sofrimento e desagregação.” Sustenta o autor: “Estruturalmente é disfuncional à reprodução social, dada sua incapacidade de governo e reação à crise” (MASCARO, 2020, s. p.).

A pandemia de Covid-19 alcançou uma dimensão desproporcional, nem mesmo os altos números contabilizados e informações disponíveis são capazes de desvelar o alcance e prejuízos causados à sociedade brasileira. No entanto, em relação ao aprofundamento da desagregação da cidadania e intensificação das desigualdades, independente da recuperação do mercado e ampliação do PIB, o capital privado, resguardado pelo Estado neoliberal, continuará em expansão, na contramão dos direitos sociais, vez que a “acumulação capitalista sempre se mantém, ainda que sob novas bases ou ao benefício de frações distintas do capital” (MASCARO, 2020, s. p.). A prioridade de preservação do capital pelo Estado é uma prioridade perseguida em detrimento, até mesmo, da preservação da vida, nesse sentido atua com ênfase em reações imediatas para “fortalecer a própria marcha da acumulação” (MASCARO, 2020, s. p.):

Emitindo-se mais dinheiro e papeis, servindo-se do socorro dos Estados aos bancos, rebaixando, flexibilizando ou mesmo suspendendo as proteções ao trabalho, nacionalizando-se, estatizando-se ou intervindo em empresas e na atividade econômica, pela forma política estatal socorre-se parcialmente a sociabilidade da forma mercadoria. As reações políticas e jurídicas às crises não salvam do capital; salvam o capital.

As reações do governo Bolsonaro, em relação às desigualdades sociais, mostraram-se tardias e desarticuladas. Sob tais circunstâncias, o novo coronavírus revelou um estado de exceção no Brasil e o “esfacelamento social, calcado no desemprego extremo e no flagelo sanitário” (MASCARO, 2020, s. p.). Para Saviani (2020, p. 5):

Enquanto a classe dominante tende a encarar as crises como simples disfunções que apenas exigem rearranjos (reformas), a classe dominada tenderá a encarar as crises conjunturais como expressão das contradições de estrutura, buscando explorar a crise de conjuntura para mudar a correlação de forças tendo em vista a transformação estrutural da sociedade. (...) constatam que se escancara a incapacidade da (des)ordem social dominante de resolver os problemas agravados pela pandemia impondo-se a

necessidade de sua superação pela construção de uma nova sociedade em que a apropriação dos meios de produção e dos produtos do trabalho seja socializada em consonância com os processos de produção já socializados pelo próprio capitalismo.

E com o prenúncio de Mascaro (2020), a sociedade brasileira respondeu à crise com um movimento intenso das frações da pequena burguesia que, em 2021, restituíram o poder ao Partido dos Trabalhadores, elegeram para o terceiro mandato o Presidente Lula, com 50,83% dos votos válidos. Campanha e vantagem acirrada, resultado da desinformação, consciência de classe e alerta para a fundamentação governista acertar as diretrizes e políticas públicas de priorização social. Conforme Mascaro (2020, s. p.)

Os movimentos da sociedade e das classes populares serão os de revolta, disfuncionalidade da vida básica e erosão das condições de trabalho. Eventualmente, tentativas de apoio estatal, como os de renda mínima, podem estancar a crise do tecido social. Se assim não o for, a crise se amplia. (...) Crise econômica e alteração brusca das subjetividades podem permitir a luta socialista. O mundo pode mesmo recompor o neoliberalismo e o padrão de acumulação capitalista dos últimos anos – se se toma o passado recente, tal é a maior probabilidade –; pode também estar nas vésperas da emancipação social. O flagelo social que se avista não pode ser ignorado. Quando as massas trabalhadoras não mais pleitearem a solidariedade do pão aos ricos, tomarão os moinhos. Por hoje, parecem ser quixotescos moinhos imaginários; em breve tempo, podem ser os moinhos em sua materialidade. (...) Para tanto, é preciso que em algum momento convirjam crise da reprodução social, condições materiais, condições ideológicas, lutas e sentidos superadores.

A crise na educação brasileira é um indicador claro de onde o Estado deve atuar. Cury (2008, p. 208) aponta que a “educação escolar, mercê de sua natureza conatural ao desenvolvimento das faculdades intelectuais do ser humano, graças ao potencial de sua vertente socializadora, veio se constituindo como um dos direitos mais importantes da cidadania” (CURY, 2008, p. 208). Acerca da finalidade da educação escolar, o autor discorre:

Por sua natureza conatural e de suas funções maiores (ensino/aprendizagem e cidadania), poucos houve que não vissem nela um horizonte a ser universalizado no âmbito das sociedades, especialmente a partir da Modernidade. (...) “ensinar tudo a todos”, certamente uma formulação próxima do direito ao saber como um direito igualitário dentro da escola formal. (...) Contudo, a natureza universalista da assunção dos conhecimentos organizados e sistemáticos em níveis cada vez mais elevados encontra obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente

produzidos (CURY, 2008 p. 208-209).

A crise pandêmica estendeu seus impactos e consequências para todas as áreas da organização social, saúde, economia e, de modo muito singular, à educação. Dentre as medidas de contenção da doença, a do isolamento social impactou diretamente no fechamento das escolas e suspensão das atividades educacionais. “A falta de acesso à educação escolar patenteia a causa mais profunda: a desigualdade social associada à fragilidade no pacto federativo. Essa situação tão clara não poderia deixar de impactar os sistemas de ensino no que se refere à qualidade do ensino/aprendizagem ofertados” (CURY, 2008, p. 215).

## 6.1 Educação e pandemia

A educação do país, precarizada e alvo dos ataques políticos, intervenções ideológicas e cortes de financiamento público, conforme já especificado, incorpora outros desafios ao fechar as escolas e desconstruir o formato histórico-social constituído para a oferta sistematizada da educação. Dentre as incontáveis adversidades advindas da desarticulação do Estado, em linha histórica perene, relativas à efetivação do direito à educação, destacam-se:

- (i) a falta de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e desarticulação do MEC na condução da organização da oferta educacional;
- (ii) o desvelamento das desigualdades socioeducacionais;
- (iii) imprescindibilidade de reorganização do formato da escola e do ensino frente às condições impostas pela pandemia.

Todas essas adversidades eram evidentes, mas foi a tempestade da pandemia que rompeu os véus da sociedade. O isolamento social e a suspensão das atividades escolares presenciais ampliaram a reflexão social e a importância atribuída aos valores da escola e da educação. Diante das desigualdades flagrantes, a Rede Pública de Ensino assumiu a responsabilidade de atenuar os impactos que um período relativamente extenso de interrupção das práticas pedagógicas presenciais causaria aos estudantes, principalmente os marginalizados.

A priori, a ausência de um Sistema Nacional de Educação, de um regime de colaboração federativa consolidado, foi determinante para a intensificação das fragilidades educacionais decorrentes da pandemia. Segundo Saviani (2010, p. 381),

trata-se da unidade composta por “vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país”. Para o autor, configura-se em uma “forma própria de responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo” e manter a “unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades”.

A criação do SNE está prevista na Constituição Federal desde 1988, sob o princípio da cooperação entre os entes federativos, Parágrafo Único do Artigo 23, e do Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino, conforme o Artigo 211, a Emenda Constitucional 59/2009, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) como articulador do SNE e passa a compor dispositivo de obrigação na Lei do PNE n. 13.005, de 25 de junho de 2014, cujo prazo para instituição foi exaurido em junho de 2016. Em documento da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino<sup>43</sup> (SASE/MEC, 2014), técnicos e especialistas destacam a relevância da EC59/2009.

No campo dos muitos avanços conquistados está a Emenda Constitucional 59/2009, um dispositivo que fortalece o direito à educação como um direito próprio da democracia e oferece ao federalismo cooperativo, signo da República, uma nova condição: o Plano Nacional de Educação (PNE) como articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE). O caráter novo e original deste dispositivo aponta para uma ampliação do direito à educação como dever do Estado: olha para trás, para o presente e para o futuro. Para trás, no sentido de reduzir as assimetrias educacionais ainda existentes, em vista da equalização de oportunidades para todos em matéria de educação escolar e das desigualdades sociais e regionais. Ao mesmo tempo, indica a garantia do padrão de qualidade para o presente, olhando para o futuro (...) (BRASIL, 2014 *apud* DOURADO *et al.*, p. 26).

---

<sup>43</sup> A Secretaria foi criada em 2011 a partir de uma demanda apontada durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, quando os delegados apresentaram a emergência de instituição do SNE. A Secretaria detinha a estratégica atribuição de articular os sistemas de ensino, no monitoramento dos planos de educação. Em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Logo ao assumir presidência, Bolsonaro extinguiu a secretaria, um prognóstico do que seria o desmonte da educação no seu governo. Em 2023, o MEC, no governo Lula recria a Secretaria, instala o Fórum Nacional de Educação (FNE) e sua Secretaria Executiva, na SASE. O Governo Temer, em 2017, desmontou o FNE e acabou com a participação social. O FNE, detém as atribuições dispostas na Lei 13.005/2014, de acompanhar a execução do PNE, divulgar os resultados do monitoramento das metas do PNE, analisar e propor políticas pública e percentuais de investimento público na educação, bem como coordenar as Conferências nacionais de educação.

No entanto, passados 35 anos da declaração da obrigação de instituição do SNE pela CF/88, ainda se encontra no devir. Saviani (2010) considera que, historicamente, quatro obstáculos que impediram a institucionalização do SNE, para ele podem ser tipificados e

a) os **obstáculos econômicos** decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os **obstáculos políticos** caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os **obstáculos filosófico-ideológicos**, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os **obstáculos legais materializados** na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2010, p. 381).

Segundo Cury (2008, p. 1200), as dificuldades para a institucionalização do PNE residem tanto na “busca por organização pedagógica quanto uma via de jogo de poder”, dispersas em todos os tipos de obstáculos da assertiva de Saviani. Cury (2008, p. 1200), considera que:

Há um temor de invasão indébita na autonomia dos entes federativos e, com isso, a eventual perda de autonomia destes. (...). Há o receio, por parte do segmento privado na educação escolar, de se ferir a liberdade de ensino e não falta quem assinale o perigo do monopólio estatal. E há também precaução da parte da própria União quanto a uma presença mais efetiva na educação básica, sobretudo no que se refere ao financiamento desta.

A dificuldade relativa à aprovação do SNE, no campo da aparência material, é justificada com base no argumento à manutenção da autonomia federativa, a rigor de Cury (2010, p. 24), o “extremismo de um ou outro dos polos da relação própria do pacto federativo ou conduz à centralização que, ao homogeneizar, revoga a autonomia dos entes federativos ou conduz a uma tal autonomia, próxima de soberania, que conduz à dispersão anárquica”, sob a alegação de um “viés nominalista (...), pois se argumentava que na Constituição não aparecia a expressão ‘sistema nacional de educação’, mas apenas ‘sistemas de ensino’” (SAVIANI, 2008, p. 2).

A alegação aparente não se sustenta, pois o SNE nasce da norma constitucional cujos princípios estabelecidos para sua efetivação já estabelecem os institutos de “cooperação e colaboração, o que não prescinde de normas nacionais,

bem como de normas subnacionais articuladas” (DOURADO, 2013, p. 766), conforme se encontra estabelecido no Art. 24 da Constituição Federal, compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre, inciso IX, educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação, com limitação da competência da União, conforme § 1º, no âmbito da legislação concorrente, somente estabelecer normas gerais.

O ineditismo ou ressalvas em relação à cooperação federativa não podem ser apontados como justificativa para adiar a criação do SNE, a estruturação organizacional das políticas públicas de saúde e assistência social, foram institucionalizados, o Sistema Único de Saúde (SUS), há 33 anos, e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), há 18 anos. Hodiernamente, considerados os desafios relativos ao financiamento das políticas públicas, o SUS é um referencial de universalização do acesso ao direito declarado, conforme evidencia Foratori-Junior e Souza (2021, p. 154)

O SUS por si só, com seu ideário e força política, já é considerado um grande avanço. Mas é importante mencionar a expressiva ampliação da cobertura e do acesso desse sistema para a população. De acordo com o indicador UHC (Universal Health Coverage), o Brasil atingiu um nível respeitável de acesso universal à saúde, estando no mesmo grupo de países desenvolvidos, como Canadá, Austrália e Reino Unido (GIOVANELLA *et al.*, 2018 *apud* FORATORI-JUNIOR; SOUZA, 2021, p. 154).

Nesse sentido, restaria a argumentação do financiamento da educação básica, constantemente

mobilizada pelos Estados e Municípios em relação à ‘uma guerra fiscal entre os estados, pelas contínuas intromissões em torno dos recursos financeiros dos entes federativos (como é o caso da Desvinculação dos Recursos da União – DRU) e pelo artifício da imposição disfarçada de impostos denominados de contribuições e que, por isso, não entram nos percentuais vinculados (Cury, 2008, p. 1203).

No entanto, o financiamento da educação não é uma temática nova no campo da disputa federativa, iniciada nas arenas da Constituição de 1934, sob a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, inaugurou “a vinculação de um percentual mínimo da receita de impostos para ser aplicado em educação – vinculação constitucional de recursos – que expressa, no contexto das políticas governamentais, certa priorização da educação” (PINTO; ADRIÃO, 2006, p. 25).

A Escola Nova “assumiu o papel de “empreendedor político” para viabilizar propostas e obter sua positivação na Carta Magna de 1934. Em primeiro lugar, a Constituição de 1934 previa a educação como direito de todos (art. 149) – expressões (“direito” e “de todos”) que desapareceriam do texto da Carta do Estado Novo (1937)<sup>44</sup>. Em relação, especificamente, ao financiamento da educação, foi estabelecida a vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos (art. 156). Previa-se, ainda, a criação de fundos por esfera de Federação, constituídos, na prática, por sobras orçamentárias (art. 157). Introduzia-se, pois, a política de vinculação com a adoção paralela de fontes específicas (fundos) (MARTINS, 2010, p. 500).

No decorrer da história da Constituição brasileira, o financiamento da educação pública foi marcado por “rupturas e continuidades”, implicadas pelo contexto político instável da democracia brasileira. Assim como as demais políticas públicas, responde ao movimento cíclico da política ideológica, ora progressista, ora conservadora, ora ditatorial, com projetos distintos para a educação pública. Da primeira vinculação mínima constitucional à composição dos fundos específicos para educação, o investimento de recursos financeiros na educação pública é marcado por impedimentos, cortes, reduções e retrocessos impostos pelo modelo liberal de Estado Mínimo.

Assim, a composição de fundos específicos para educação ocorreu somente em 1996, estabeleceu-se a cooperação entre os entes federativos no financiamento da educação, mediante as transferências intergovernamentais de recursos para composição de fundos específicos e vinculados à educação, assim constituídos:

- (i) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996 (EC n. 14/1996), e implantado a partir de 1998, o Fundef destinava parte dos recursos vinculados às despesas com Manutenção e Desenvolvimento do ensino (MDE), com exclusividade para o ensino fundamental e pagamento de profissionais do magistério da etapa. Previa a duração de 10 anos;
- (ii) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

---

<sup>44</sup> A Carta de 1937 foi outorgada após o golpe de estado dado por Getúlio Vargas, em novembro de 1937, meses antes das eleições presidenciais, sendo implantado o chamado “Estado Novo”. Desde 1935, quando da repressão ao levante militar conhecido como “intentona comunista”, o país vivia sob estado de sítio, sucessivamente prorrogado até o golpe (MARTINS, 2010, p. 500).

Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) instituído em 2007, pela Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006 (EC nº 53/2006). Estendeu a abrangência para toda a educação básica e ampliou os percentuais mínimos de subvinculação, considerado um importante instrumento “para a equalização do ensino em todas as regiões do País e como um mecanismo que contribuiu para a universalização da educação” (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 30);

(iii) O Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi instituído pela Emenda Constitucional n. 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e de transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. Independentemente da fonte de origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração (MEC, 2021). O Novo Fundeb tem caráter permanente e constitucional.

A aprovação do Novo Fundeb, assim como os demais, aconteceu em meio a um processo intenso de pressão popular, articulação da sociedade política e sociedade civil.<sup>45</sup> As investidas do governo conservador se intensificaram no avançar das discussões, dentre elas a implantação do *voucher* educação<sup>46</sup>, vinculação dos recursos do fundo para programas de distribuição de renda para as famílias pobres, adiamento da vigência, para além da forte articulação da base parlamentar

---

<sup>45</sup> A disputa de interesses progressistas e conservadores foi minuciosamente discutida na pesquisa intitulada: A construção do novo FUNDEB: os projetos em disputa para o financiamento da educação brasileira (MORAIS, 2023). Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/46307>. Acesso em: 26 fev. 2024.

<sup>46</sup> Mecanismo de repasse financeiro da União para escolas particulares fazerem o trabalho das escolas públicas.

para barrar a votação, definiu a posição contrária do governo em relação ao Novo Fundeb, e permitiu ao parlamento uma oportunidade de afastar a sua imagem da impopularidade de Bolsonaro às vésperas do período eleitoral, com a aprovação unânime no Senado Federal e votação majoritária nos dois turnos na Câmara de Deputados, ostentaram o compromisso político com a educação pública, cumpriram a função de frearem no *Checks and Balances System* e, sobretudo, definiram a derrota do governo na casa.

Promulgada e regulamentada, a nova política de financiamento, agora constitucional e permanente, prevê o aumento gradativo da obrigação financeira da União de 10% para 23% até 2026; correção de disparidades financeiras para municípios, mediante complementação da União; vinculação mínima para Educação Infantil; ampliação do mínimo de investimento para valorização do profissional da educação e intensificação do controle social, aspectos que representam avanços progressistas na disputa de concepções. Por outro lado, as forças conservadoras também comemoraram a aprovação de pontos que beneficiaram o interesse privado e da pequena burguesia.

Dessa forma, desvela-se a realidade material em torno da institucionalização do SNE, conforme se observa, as alegações para o óbice ao SNE em virtude do fracionamento de recursos, encontra no modelo de financiamento instituído, o Fundeb, uma possibilidade de aprimoramento, pois essa colaboração encontra-se formalizada e consolidada; da mesma forma, face a procedimentalização do SNE, os entes já operam dois outros sistemas nacionais, do SUS e do SUAS, e esses modelos comprovaram ao longo dos anos de vigência que a autonomia federativa tem se mantido estável.

Assim sendo, resta explorar os obstáculos do tipo filosófico-ideológicos, que perpassam a aparência e constituem a realidade efetiva, perpetuados pela dialética instalada na estrutura e superestrutura<sup>47</sup>, movimento cíclico e centrífugo de

---

<sup>47</sup> (...) a separação entre estrutura e superestrutura é “colocada em sentido dialético, como entre tese e antítese” (idem). Mas entre as duas não há luta: há uma “reciprocidade que é justamente o processo dialético real” (SAVIANI, 2008, p. 11). Sobre “reciprocidade necessária entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é justamente processo dialético real)” (LIGUORI, 2017, s. p.). Assim, Gramsci discorre sobre estrutura e superestruturas. A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a subversão da práxis. Se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto

subalternidade da educação e do Estado em relação à hegemonia do capital. Grosso modo, são esses aspectos, a rigor, que implicam, a exemplo, a conformação política institucional de que educação é gasto e não investimento, que aprofundam as desigualdades educacionais, estampados, principalmente, em conflitos políticos estruturais na organização da educação, que caracterizam “descontinuidade” das políticas públicas educacionais, “uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente”, dessa forma, a organização do sistema oscila “entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização)” (SAVIANI, 2008, p. 11).

Os interesses do capital e o avanço do setor privado para além dos limites da educação “pública, laica, obrigatória e gratuita para todos”, preceituado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e recepcionado pela Constituição Cidadã, no Art. 205, no entanto, o Art. 206, inciso III, “reconhece a ‘coexistência’ entre estabelecimentos de ensino públicos e privados” (CURY, 2006, p. 2) e doravante, os empresários consolidaram a oferta educacional em escolas particulares, destinadas especificamente às classes economicamente privilegiadas e alcançaram as linhas da gestão, indução e execução de políticas públicas obrigacionais do Estado, em distintas esferas e modelos. Essa relação entre o público e o privado alcançaram um liame de obscuridade na “publicização do privado e privatização do público” (BOBBIO, 2000, p. 27). Segundo Peroni e Caetano (2015), o Estado ampliou a oferta educacional, o acesso à educação pública propriamente, ao tempo em que mercantilizou a responsabilidade com a gestão da educação, isto é, redefiniu seu papel. Para as autoras,

a garantia do acesso à educação pública foi ampliada, o que consideramos um avanço nesse processo. No entanto, também verificamos a presença cada vez maior do setor privado mercantil definindo a educação pública. O Estado continua 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, assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública (PERONI; CAETANO, 2015, p. 348).

Concernente aos interesses do capital, esse movimento não é estanque ao

---

significa que existem, em 100%, as premissas para esta subversão da práxis, isto é, que o “racional” é real ativa e efetivamente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real).

alcance do “parco” recurso público, até porque, se configurasse tal objetivo, a balança estaria descalibrada, visto que o capital privado se sobrepõe ao público, conforme destacado anteriormente. Destarte, o nexó dialético capital-educação reside no pensamento gramsciano de que a “educação é uma estratégia para ocupar a hegemonia e tem papel fundamental de mediação desenvolvida pelos intelectuais”, conforme elucida Freitas (2021, p. 727).

A construção pedagógica de uma hegemonia aqui é algo além de uma implementação de sua visão de mundo na área de educação e cultura. Ela inclui também a captura daqueles que poderiam ser fonte de resistência. Utilizando as análises de Gramsci sobre o processo educativo – já que a pedagogia de Gramsci (1978; 1982; 2002) está vinculada ao conceito de hegemonia do autor, e a escola representa, em certa medida, esse papel de reforço de uma construção hegemônica, como instrumento que forma os intelectuais de diversos níveis – a marca da escola está no fato de existir um tipo escolar para cada grupo social. “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 53).

Encarada a ausência do SNE, cabe o entendimento do seu papel e os impactos dessa lacuna na resposta das escolas às adversidades do contexto da pandemia. Nesse sentido, Cury (2008, p. 1199) elucida que o SNE seria responsável por “alavancar o papel da União com uma maior presença no âmbito da educação básica e no âmbito das redes privadas dos sistemas de ensino”, bem como serviria para “evitar a dispersão de esforços e como meio de se efetivar um regime federativo e cooperativo na educação escolar”. Saviani (2010), acrescenta que o SNE esperado, em sua caracterização, seja

(...) um verdadeiro conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país. (...) o sistema só pode ser público (...) As instituições privadas, em suas diferentes modalidades, integrarão o sistema precisamente como particulares, e é nessa condição que darão sua contribuição específica para o desenvolvimento da educação brasileira. (...) quanto mais autenticamente particulares elas forem, melhor se tipifica sua contribuição própria, (...) não cabe travesti-las de públicas, seja pela transferência de recursos na forma de subsídios e isenções, seja pela transferência de poder, admitindo-as na gestão e operação do complexo das instituições públicas que integram o sistema (Saviani, 2010, p. 6).

E em relação à sua estruturação, Saviani (2010) sustenta a definição de

instância normativa e deliberativa, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), com funções análogas ao “legislativo e judiciário, pois além de baixar as normas de funcionamento do sistema, julga as eventuais pendências e decide, em última instância, sobre os recursos das instâncias inferiores”; definir-se um “ponto de referência do regime de colaboração” para a “repartição das responsabilidades entre os entes federativos todos voltados para o mesmo objetivo de prover educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população” e, por fim, o mais importante, “considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o Sistema”, por suposto “Gramsci (1975, vol. III, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige” (Saviani, 2010, p. 8).

## 6.2 O governo federal descansou no federalismo bolsonarista

Advento da disputa de forças políticas, a formatação do modelo federativo sedimentado após a CF/88, foi objeto das intenções autoritárias bolsonaristas desde o início do seu governo. No entanto, face às implicações impostas pela situação de pandemia e a necessidade de coordenação federal, evidenciaram-se os efeitos dessa transformação nas relações entre os entes federados marcadamente dual<sup>48</sup>, chamado de “federalismo bolsonarista” (NETO; AZEVEDO, 2023, p. 42). Conforme Abrucio *et al.* (2020, p. 664):

a análise da coordenação federativa no Governo Bolsonaro aponta que, no combate à COVID-19 no Brasil, houve um confronto de dois modelos federativos. De um lado, o ideário e as estruturas da Constituição de 1988 (CF/88), baseados em características cooperativas e forte coordenação federal. De outro, a concepção bolsonarista de federalismo, norteadas por uma visão fortemente centralizadora e hierárquica sobre questões com impacto nacional e dualista em relações intergovernamentais, o que diminui a

---

<sup>48</sup> No federalismo dual, supõe-se que cada ente possua autonomia constitucional estrita sobre diferentes áreas para impedir a centralização do poder (LOUGHLIN; KINCAID; SWEDEN, 2013). Seu pressuposto é que governos locais gastam mais eficientemente, são mais *accountable*, para suas populações e políticas públicas, respondem melhor a particularidades locais. A coordenação federativa seria contingente, circunstancial e, no limite, desnecessária, por ser prejudicial à eficiência decisória e à alocação de recursos (ABRUCIO *et al.*, 2020, p. 666).

No modelo cooperativo, a autoridade compartilhada combina autonomia subnacional com coordenação nacional. (...) Para garantir direitos universais, federações combinaram processos centralizados (como financiamento, normatização e indução) com implementação descentralizada e autônoma de políticas públicas. Assim, o modelo cooperativo não contrapõe centralização e descentralização, trata-as como combinação e não como oposição (...) (ABRUCIO *et al.*, 2020, p. 667).

participação da União na redução de desigualdades territoriais e na ajuda a governos subnacionais.

Neto e Azevedo (2023) apontam que a configuração das relações da União com os entes subnacionais de descentralização da execução orçamentária e implementação das políticas públicas aos governos subnacionais, no formato federativo da redemocratização, “prioriza a centralização da coordenação federativa na União por meio de mecanismos de normatização, indução e financiamento; relações diretas (verticais) da União com estados e municípios; e restrição da autonomia fiscal dos entes subnacionais” (NETO; AZEVEDO, 2023, p. 44), em contraponto, o modelo de federalismo bolsonarista, tal configuração expressa na:

- Compartimentalização de funções, com ampliação forçada da descentralização a estados e municípios e redução da participação federal pela deliberada fragilização dos mecanismos de coordenação federativa,
- Posição autocrática da União, sem o diálogo com entes subnacionais;
- Busca pelo confronto intergovernamental explícito e repúdio à negociação institucional. (NETO; AZEVEDO, 2023, p. 44).

O contraponto também se estabelece na articulação entre estados e municípios que, no modelo de federalismo de redemocratização, tem como parâmetro a “ampliação do papel dos municípios e queda do poder político dos estados; a fragilização das relações entre governadores e prefeitos para maior estreitamento dos laços diretos entre municípios e União com certa indefinição do papel estadual”, enquanto no modelo de federalismo bolsonarista propõe-se um “aparente resgate do poder político dos estados, protagonizando a coordenação da resposta à pandemia e um princípio de construção de cooperações interestaduais” (NETO; AZEVEDO, 2023, p. 4).

O Presidente destoou por diversas vezes do “modelo de federalismo consolidado no pós-redemocratização, afeito ao tipo ideal federalista cooperativo”, frente a interrupção da autonomia federativa de estados e municípios lidarem com as medidas de enfrentamento da Covid-19<sup>49</sup> que motivou a interferência do Supremo

---

<sup>49</sup> Face às *fake news* proliferadas pelo “gabinete do ódio”, o STF emitiu uma nota, no dia 18 de janeiro de 2021, em seu *site* oficial: Esclarecimento sobre decisões do STF a respeito do papel da União, dos estados e dos municípios na pandemia. Não é verdadeira a afirmação, em redes sociais, de que a Suprema Corte proibiu o governo federal de atuar no enfrentamento da Covid-19. (...) o Plenário decidiu, no início da pandemia, em 2020, que União, estados, Distrito Federal e municípios têm competência concorrente na área da saúde pública para realizar ações de mitigação dos impactos do

Tribunal Federal para reafirmar a competência desses entes na determinação de *lockdown*. Conforme Neto e Azevedo (2020, p. 5):

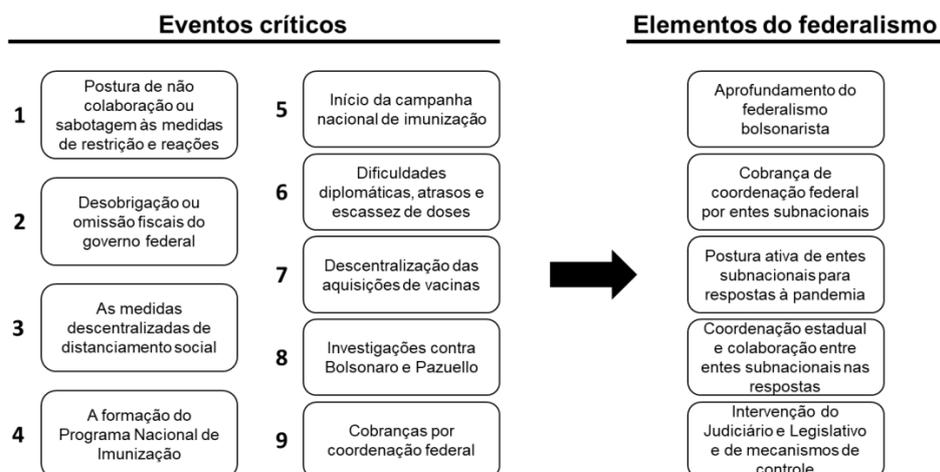
O conflito em torno do fechamento do comércio, de estradas e de aeroportos chegou à instância do Supremo Tribunal Federal, cuja decisão tomada por dois ministros em caráter liminar determinou que, para o caso de bares, restaurantes e outros tipos de estabelecimentos comerciais, não restaria dúvida de que a decisão sobre o fechamento ou a abertura caberia aos governos locais, e não ao Governo Federal. Por outro lado, “Marco Aurélio Mello decidiu na terça-feira que não apenas a União, mas estados e municípios também têm poderes para definir a locomoção por estradas, portos e aeroportos - seja em surto de coronavírus ou não” (O GLOBO, 2020). Essas incompatibilidades de ações e de discursos culminou em uma nova decisão do STF, que no dia 15 de abril de 2020, definiu por unanimidade que estados e municípios têm autonomia para a determinar medidas de isolamento social. Na sessão, os ministros destacaram que “prefeitos e governadores têm competência concorrente em matéria de saúde pública”, além do fato de não ter havido, até aquele momento, um posicionamento geral da União quanto à maneira de regulamentar e coordenar as ações com base em um tratamento técnico científico de uma epidemia gravíssima” (RODRIGUES; AZEVEDO, 2020, p. 5).

A disputa ideológica acerca dos modelos de federalismo e as ações do governo no enfrentamento da pandemia, ora buscando para a União a centralidade decisória e autoritária em detrimento do formato colaborativo, ora imputando para os entes a responsabilidade unilateral pela tomada de decisão por meio do silenciamento ou omissão da obrigação suplementar da União, endossa que a autonomia federativa foi um dos elementos que prejudicou exponencialmente a tomada de decisões em tempo hábil para minimização do alcance dos reflexos da pandemia em todos os setores, acerca dessa relação, Neto e Azevedo (2020, p. 5) apresentam na figura XXX, como ocorreu esse movimento de disputa pelo poder e responsabilidade federativa:

**Figura 4 – Mecanismo explicativo para a dinâmica federativa no combate à Covid-19**

---

novo coronavírus. Esse entendimento foi reafirmado pelos ministros do STF em diversas ocasiões. (...) é responsabilidade de todos os entes da federação adotarem medidas em benefício da população brasileira no que se refere à pandemia. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=458810&ori=1>. Acesso em: 26 fev. 2024.



Fonte: Neto e Azevedo (2020, p. 49).

No entanto, sobre “o confronto em vigor, não parece haver alterações no cenário de concentração fiscal, com consequente dependência financeira subnacional, ou regulatória de poder nas mãos da União” (NETO; AZEVEDO, 2020, p. 44) e isso, de fato, foi o fator que impactou de forma determinante pela omissão do governo federal e as desigualdades sociais, repercutidas em todos os setores, em tela, a educação.

A ausência das normas e orientações durante a pandemia, associada à inércia do MEC em cumprir com a obrigação de suplementação financeira das políticas públicas de estados e municípios, desencadearam no agravamento da situação no território brasileiro, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020, p. 5):

(...) os governos estaduais e municipais foram levados a decretar estado de emergência e interromper as aulas na rede pública de ensino, como forma de evitar a disseminação do vírus. A implementação de políticas de emergência em educação, no entanto, foi realizada de forma descolada da realidade socioeconômica dos estudantes e suas famílias, colocando milhões de estudantes em situação de exclusão escolar e trazendo desdobramentos que podem agravar ainda mais as desigualdades brasileiras.

Estados e Municípios, acostumados a repercutirem as ações do Governo Federal, na falta de um SNE instituído e mediante a conivência do CNE, ficaram à mercê do desalinhamento do MEC, acometido de uma disputa privada de interesses ideológicos centralizada na figura de Olavo e Carvalho, trocou “3 ministros e 6

secretários de educação básica, refletindo na “ausência de coordenação nacional, a falta de apoio técnico e financeiro às redes públicas na oferta do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, cortes sistemáticos no orçamento da área”(MASSONETTO; PEREIRA, 2021) e uma atuação dissonante com os principais problemas da educação brasileira. A gestão do MEC não passou somente pelas mãos olavistas, ela foi defenestrada por outros ministros, sem experiência e conhecimento sobre a pasta, mas conforme se observa, os cinco atendiam ao perfil do governo:

O primeiro que ocupou a pasta foi **Velez Rodriguez** que cometeu várias trapalhadas como chamar os brasileiros de canibais e conclamar os diretores a receber os alunos no início do ano letivo com a leitura de uma mensagem sua que terminava com o slogan de campanha do Bolsonaro: "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!" (SAVIANI, 2020, p. 15, grifo meu).

Já **Weintraub**, que o sucedeu, ficou aproximadamente quinze meses, revelou-se um boquirroto, um obscurantista belicoso dizendo barbaridades sem jamais se desculpar. Sua gestão foi marcada por cortes de 30% no orçamento das universidades federais com acusações, obviamente falsas e genéricas, de baderna e plantações de maconha; (...) por protagonizar uma crise no ENEM 2019 com erros nas correções das provas; (...) deixando o MEC e viajando intempestivamente para os Estados Unidos para escapar ao risco de ser preso, pois está sendo processado por ofensas ao STF (SAVIANI, 2020, p.15-16, grifo meu).

Aquele que seria o terceiro ministro da educação em menos de 18 meses do mandato de Bolsonaro, **Carlos Alberto Decotelli**, foi nomeado em 25 de junho de 2020, mas renunciou cinco dias depois, em 30 de junho, antes de tomar posse oficialmente (SAVIANI, 2020, p. 16, grifo meu).

(...) o economista não conseguiu comprovar as qualificações de seu currículo, questionadas por instituições onde ele afirmara ter cursado doutorado e pós-doutorado e ainda trabalhado como professor (...) (EL PAÍS, 2020).

Em 16 de julho tomou posse **Milton Ribeiro** como o novo ministro da educação. Pastor presbiteriano e membro do Conselho Deliberativo da entidade mantenedora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, (...) alimentaria a esperança de um diálogo mais respeitoso com a comunidade universitária e com os profissionais da educação, o que ele prometeu no discurso de posse (SAVIANI, 2020, p. 16, grifo meu).

Milton Ribeiro ficou no cargo pouco mais de 20 meses, quase todos eles em meio aos períodos mais severos da pandemia de Covid-19. Nesse período, ele sofreu diversas críticas por suas declarações polêmicas, rebeliões de servidores e instituições federais de ensino, denúncias de favorecimentos a amigos e conhecidos, alguns escolhidos, mesmo sem ter a qualificação necessária, para ocupar cargos dentro do MEC (GAZETA DO POVO, 2022).

(...) Além de Ribeiro, outros dois pastores, suspeitos de operar um "balcão de negócios" no Ministério da Educação (MEC) e na liberação de verbas do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) foram presos na operação, batizada de Acesso Pago (BBC, 2022a).

A operação prendeu o ex-ministro da Educação Milton Ribeiro em um caso que investiga se houve a prática de tráfico de influência e corrupção no período em que ele comandou a pasta (BBC, 2022b).

O substituto interino de Milton Ribeiro no Ministério da Educação, **Victor Godoy**, ex-secretário-executivo da pasta, já se reuniu pelo menos três vezes com os pastores lobistas. As agendas foram reveladas (...) e mostram que Godoy apareceu ao lado dos religiosos no mesmo dia em que o pastor teria

negociado o pagamento de propinas em troca de recursos do MEC (CARTA CAPITAL, 2022, grifo meu).

Godoy Veiga é o quinto ministro da Educação nomeado no governo Bolsonaro e considerado braço-direito de Milton Ribeiro. (...) Até 2020, sua experiência profissional não esteve relacionada ao campo da Educação (ANDES SN, 2022).

Importa retomar o contexto histórico em cada categoria analisada, em relação aos aspectos educacionais, para evidenciar que a “falta de organicidade, ausência de espírito crítico sistemático, negligência no desenvolvimento da atividade científica, ausência de centralização cultural, frouxidão e indulgência ética no campo da atividade científico-cultural” (GRAMSCI, 2007, p. 2321), a morosidade e a inércia do governo, atraso da vacina e ao negacionismo evidenciado Apêndice I<sup>50</sup>, forneceram o combustível adequado para a proliferação da crise sanitária e para o atraso na retomada das atividades escolares presenciais colocou o Brasil como o segundo país da América do Sul e o quarto do mundo com maior número de dias sem aulas durante o período da pandemia, em alguns estados esse fechadas as escolas durante os dois anos e meio de pandemia de covid-19, segundo novo INEP, 2021. Em nota a Rede de Mulheres cientistas publicou:

Não houve ações efetivas do Ministério da Educação (MEC) para garantir o acesso a orientações educacionais durante o período de fechamento das escolas ou para garantir o retorno seguro ao ensino presencial. A falta de responsabilidade para com a saúde pública também tem efeitos no prolongamento da nova crise educacional, uma vez que o acesso a vacinas teria sido um caminho para o retorno às aulas com garantias para a saúde de professoras e professores, das crianças e de suas famílias, bem como de toda a comunidade escolar (LUCAS *et al.*, 2021, p. 1).

A conjuntura do MEC Temer/Bolsonaro explica a atualidade de Gramsci quando aponta que “não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico de nexos teoria e prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica (2007, p. 1386). Nesse sentido, os dirigentes bolsonaristas formam um subgrupo dos intelectuais lorianos, com o aperfeiçoamento da “escuridão idiota, trabalho consciencioso e estupidez incrivelmente profunda. Em seu

---

<sup>50</sup> Apêndice I: Impacto do discurso negacionista do “mito” no controle da pandemia de Covid-19.

pensamento falta toda congruência; a autocrítica é negada ao seu raciocínio desorganizado (GRAMSCI, 2007, p. 574). Com finco nessa comparação, há que se observar a atuação do MEC, para tanto, o presente estudo partirá da proposição normativa, com vistas a análise da realidade implicada no objeto de investigação, a RCT.

É sabido que, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e recomendou três medidas imediatas: isolamento e distanciamento social, testagem massiva e tratamento e monitoramento dos casos identificados. Em 3 de fevereiro, o Ministério da Saúde “Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (2019-nCov)” (BRASIL, 2020), por meio da Portaria n. 188/2020. A Lei n. 13.979, que “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019”, foi publicada em 6 de fevereiro de 2020. Após forte enfrentamento político acerca do direito à vida, em 20 de fevereiro de 2020, por meio de Decreto Legislativo n. 6/2020, foi reconhecido o Estado de Calamidade no Brasil. Somente em 1º de abril de 2020 foi publicada a Medida Provisória n. 934/2020, assinada pelo Presidente Bolsonaro e Ministro da Educação Abraham Weintraub, com vistas a estabelecer normas excepcionais para o ano letivo no âmbito da educação básica e ensino superior. Nessa ocasião, os 6.931 infectados em todos os estados e 244 mortos, dados divulgados pela imprensa, com base em informações das secretarias estaduais de Saúde<sup>51</sup> (G1, 2020).

A inércia, atrasos e omissão do MEC não pararam por aí, em relação à reorganização do calendário, à validação das atividades, à oferta da alimentação escolar, ao formato de atendimento e, principalmente, ao aporte financeiro suplementar para a estruturação das escolas para o novo formato de ensino, as

---

<sup>51</sup> Até 2 de abril de 2020, a coleta e consolidação de informações sobre os dados da Covid-19 foi realizada por pesquisadores, secretarias estaduais de saúde e organizações civis. O Laboratório de Informação em Saúde (LIS) do Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (ICICT/Fiocruz), lançou o MonitoraCovid-19 – Sistema de Informação para Monitoramento da Pandemia do Coronavírus (Covid-19) (FIOCRUZ, 2020a), disponibilizado pelo MS, nessa data. Em maio de 2020, o MS publicou um documento com orientações para codificação das causas de morte no contexto da Covid-19. (FIOCRUZ, 2020b). A ingerência em relação à condução da situação e divulgação dos dados pelo MS encontra-se minuciosamente descrita no Sanar. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 26 fev. 2024.

orientações foram emitidas depois que as redes e sistemas haviam se organizado dentro das condições existentes, muitas de forma precária, na falta de suplementação da União as desigualdades existentes acentuaram-se de forma catastrófica.

As relações de responsabilidades e obrigações federativas, também no direito educacional, não se dão mais por processos hierárquicos, e sim por meio do respeito aos campos próprios das competências assinaladas mediadas e articuladas pelo princípio da colaboração recíproca e dialogal (CURY, 2008, p. 1201) A organização das competências dos entes federativos relativas à área educacional apontam para o funcionamento de um sistema nacional, no interior do desenho constitucional formal, ao postular um regime de colaboração recíproca. Conforme Saviani (2010, p. 383)

Ora, a própria Constituição, ao prescrever no art. 22, inciso XXIV, que compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto (art.24, inciso IX); e que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V).

(...) a LDB terá buscado respaldo nos incisos I e II do artigo 30 da Constituição Federal que afirmam, respectivamente, a competência dos Municípios para “legislar sobre assuntos de interesse local” e “suplementar a legislação federal e a estadual no que couber”. Assim, o inciso III do artigo 11 da LDB estipula que cabe aos Municípios “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”. Isto posto, ainda que do ponto de vista da hermenêutica constitucional se possa argüir contra a constitucionalidade do disposto na LDB já que, se os constituintes quisessem, de fato, estender essa competência aos Municípios o teriam feito expressamente como o fizeram em relação aos Estados e ao Distrito Federal, já não pairam dúvidas, à luz do texto da LDB, quanto à competência dos Municípios para instituir os seus sistemas de ensino (SAVIANI, 2010, p. 5, grifos meus).

Incorporadas ao modelo de federalismo cooperativo, estados e municípios foram condicionados pelos dispositivos constitucionais, pela LDB e normas basilares, com princípios de estabelecerem uma unidade educacional, tendo em vista a redução das desigualdades, não detinham até então, o protagonismo de criarem políticas públicas, acostumados a “tomá-las como modelo na organização da instrução pública nos respectivos territórios, reproduzindo as mesmas medidas adotadas pelo governo central (SAVIANI, 2010, p. 383).

O Quadro 7 apresenta uma seleção do marco normativo expedido pela esfera federal, referente à organização educacional no período da pandemia, especificamente documentos do MEC e CNE que visaram/visam orientar a educação básica na oferta escolar em âmbito nacional e a atuação do Sistema Estadual de

Educação do Tocantins, Secretaria de Educação e Conselho Estadual de Educação frente ao enfrentamento da crise educacional.

**Quadro 7** – Principais ações normativas relacionadas a Covid-19 no âmbito do Governo Federal expedidas pelo MEC/CNE e Seduc/CEE/TO em ordem cronológica

<b>Data</b>	<b>Órgãos</b>	<b>Medidas</b>
03/02/2020	MEC/CNE	<b>Portaria n. 188/MS</b> – Declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional.
11/03/2020	MEC/CNE	<b>Portaria n. 329/2020</b> – Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação – COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação e tem a finalidade de debater e definir medidas de combate à disseminação do novo coronavírus em instituições de ensino, seguindo as diretrizes do Ministério da Saúde.
12/03/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.064/2020</b> – Instala o Comitê de Crise para a Prevenção, Monitoramento e Controle do Vírus COVID-19 - novo Coronavírus.
13/03/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.065/2020</b> – Suspende pelo período de 16 a 20 de março de 2020, todas as atividades educacionais nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e na Universidade Estadual do Tocantins.
16/03/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.066/2020</b> – Dispõe sobre jornada diária de trabalho – e mantém a suspensão das atividades de docência mantidas até novo Ato.
17/03/2020	MEC	<b>Portaria n. 343/2020</b> – Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
18/03/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.071/2020</b> – Determina ação preventiva para o enfrentamento da pandemia da COVID-19 (novo Coronavírus) e suspende, por prazo indeterminado, as atividades educacionais em estabelecimentos de ensino com sede no Estado do Tocantins, públicos ou privados, como escolas e universidades.
19/03/2020	MEC	<b>Portaria n. 345/2020</b> – Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (entre outras disposições).
19/03/2020	MEC	<b>Portaria n. 356/2020</b> – Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).

20/03/2020	Senado	<b>Decreto Legislativo n. 06/2020</b> – Reconhece o estado de calamidade pública até 31/12/2020.
20/03/2020	MEC/CNE	<b>Portaria n. 454/2020</b> – Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19).
21/03/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.072/2020</b> – Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Tocantins afetado pela COVID-19 (novo Coronavírus) - Codificação Brasileira de Desastre 1.5.1.1.0, e adota outras providências.
24/03/2020	STF	<b>ADI 6341 - Saúde – Crise – Coronavírus – Medida Provisória – Providências – Legitimação Concorrente.</b> Surgem atendidos os requisitos de urgência e necessidade, no que medida provisória dispõe sobre providências no campo da saúde pública nacional, sem prejuízo da legitimação concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
24/03/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.073/2020</b> – Determina antecipação das férias escolares na Rede Pública Estadual de Ensino, e adota outras providências, e adota outra providência.
25/03/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Portaria Conjunta/Seduc/Secad n. 597/2020</b> – Consigna que a antecipação de férias determinadas pelo Decreto n. 6.073/2020 deverá abranger a todos os servidores lotados nas Unidades de Ensino deste Estado, sejam profissionais do Magistério da Educação Básica ou aqueles ocupantes de cargos administrativos.
30/03/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.074/2020</b> – Estabelece medidas de redução e de controle das despesas de custeio e de pessoal do Poder Executivo Estadual, e adota outras providências.
01/04/2020	MEC/CNE	<b>Medida Provisória n. 934/2020</b> – Estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e Ensino Superior.
01/04/2020	CEE-TO	<b>Ofício n. 79/2020/CEE-TO</b> – Orienta providências quanto ao cumprimento do Decreto n. 6.065, de 13 de março de 2020.
07/04/2020	MEC/CNE	<b>Lei n. 13.987/2020</b> – Altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.
08/04/2020	CEE-TO	<b>Resolução CEE/TO n. 105/2020</b> – Estabelece formas de reorganização do Calendário Escolar/2020 e define o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, para fins de cumprimento do ano letivo de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Novo Coronavírus (Covid-19).
22/04/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.086/2020</b> – Dispõe sobre a suspensão de atividades educacionais até 30 de abril de 2020 e a determinação de trabalho remoto, na forma que especifica, e adota outras providências.
27/04/2020	SEDUC	<b>Decreto n. 6.087/2020</b> – Dispõe sobre o uso de máscaras faciais,

	CEE-TO	a suspensão de atividades educacionais e jornada de trabalho até 29 de maio de 2020.
28/04/2020	MEC/CNE	<b>Parecer CNE/CP n. 5/2020</b> – Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19.
29/04/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Portaria Seduc n. 681/2020</b> – Institui Comissão de Estudos e Sistematização de Orientações e Normas com objetivo de assegurar a reorganização do Calendário Escolar 2020.
19/05/2020	MEC/CNE	<b>Parecer CNE/CP n. 6/2020</b> – Guarda religiosa do sábado na pandemia de Covid-19.
28/05/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.099/2020</b> – Dispõe sobre a prorrogação de prazos relativos à suspensão de atividades educacionais e à jornada de trabalho até 30 de junho de 2020, na forma que especifica, e adota outras providências.
08/06/2020	MEC/CNE	<b>Parecer CNE/CP n. 9/2020</b> — Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2020.
17/06/2020	CEE-TO	<b>Resolução CEE/TO n. 154/2020</b> – Estabelece normas complementares para a reorganização do Calendário Escolar, os planejamentos e práticas pedagógicas para a oferta e o cômputo de atividades educacionais não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, com o objetivo de minimizar o impacto decorrente da pandemia de Covid-19 na educação.
29/06/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.112/2020</b> – Dispõe sobre a prorrogação de prazos relativos à suspensão de atividades educacionais e à jornada de trabalho até 31 de julho de 2020, na forma que especifica, e adota outras providências.
07/07/2020	MEC/CNE	<b>Parecer CNE/CP n. 11/2020</b> – Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
24/07/2020	CEE-TO	<b>Portaria CEE/TO n. 12/2020</b> – Suspende enquanto perdurar a situação de emergência em saúde pública a realização de Avaliações Externas <i>in loco</i> , descritas na Resolução CEE/TO n. 037/2019, para a Educação Básica; e na Resolução CEE/TO n. 120/2019, para a Educação Superior, como medida preventiva para reduzir os riscos de contágio e de propagação do novo Coronavírus (Covid-19). Refere-se a visitas <i>in loco</i> pelo CEE.
31/07/2020	SEDUC CEE-TO	<b>Decreto n. 6.128/2020</b> – Dispõe sobre a prorrogação de prazos relativos à suspensão de atividades educacionais e à jornada de trabalho até 31 de agosto de 2020, na forma que especifica, e adota outras providências.
18/08/2020	BRASIL/ MEC	<b>Lei n. 14.040/2020</b> — Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e altera a lei 11.947, de 16 de junho de 2009.
19/08/2020	CEE-TO	<b>Indicação 008/2020</b> — Autorização provisória, às Redes Municipais de Educação, pertencentes ao SEE/TO para

		procederem à avaliação externa <i>in loco</i> e a organizarem os trâmites processuais dos atos autorizativos de suas Unidades de Ensino.
19/08/2020	CEE-TO	<b>Resolução CEE/TO n. 201/2020</b> - Autoriza a prorrogação de prazos dos atos regulatórios emitidos pelo CEE/TO, em favor das Escolas da Educação Básica, nas suas etapas e modalidades, pertencentes ao SEE/TO que possuem atos com vigência expirada durante o ano de 2020. Para validação e regularidade de seus efeitos jurídicos.
30/09/2020	MEC/CNE	<b>Decreto n. 10.502/2020</b> — Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP n. 11/2020 - Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Representa um retrocesso aos direitos adquiridos como disposto na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e na Constituição Federal de 1988.
06/10/2020	MEC/CNE	<b>Parecer CNE/CP n. 15/2020</b> - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.
08/12/2020	MEC/CNE	<b>Parecer CNE/CP n. 19/2020</b> — Reexaminou o Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.
10/12/2020	MEC/CNE	<b>Resolução CNE/CP n. 2/2020</b> – Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.
16/12/2020	CEE-TO	<b>Indicação CEE/TO/CLN n. 009/2020</b> - Estabelece diretrizes, critérios e orientações para realização de avaliações, para integralização da carga horária executada durante o regime especial de aulas não presenciais no âmbito da educação básica e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A respeito do corpo normativo estabelecido, Cury (2002, p. 247) destaca que a “lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais”. Segundo o autor, mesmo com o direito declarado e inscrito na lei, o direito à educação não se efetiva, devido às

(...) conseqüências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social (CURY, 2002, p. 258).

Dessa forma, é evidente que a declaração da lei deve ser precedida de condições materiais e políticas para sua efetivação. Ao analisar a cronologia do marco legal, assentada na discussão de que a inércia e atrasos do MEC aprofundaram as desigualdades sociais e educacionais do Brasil, importa destacar as contradições conjecturais e a ausência de um planejamento amplo e democrático entre os entes e sistemas de Ensino. No dia 11 de março de 2020, o MEC compõe o Comitê Operativo de Emergência, automaticamente, no dia 12 de março de 2020, o estado do Tocantins repercute a decisão. No momento, o MEC se omite da suspensão das aulas, o estado assume a competência normativa, decretando-a. No entanto, observa-se que, mediante a necessidade de declaração, na omissão do Governo Federal de estabelecer a unidade nacional no enfrentamento do vírus, o decreto legislativo, mecanismo do *system of checks and balances* entre os poderes, foi acionado e decretado em 20 de março de 2020, enquanto o Tocantins já havia reconhecido esse momento em 18 de março de 2020.

Em atenção ao histórico nuclear normativo do regime federativo, já discutido anteriormente, a insegurança sanitária, o fervor da disputa política e as limitações de estados e municípios com vistas ao vigor da norma jurídica federal, cumpre mencionar que, outra vez, a balança entre os poderes foi fundamental para o controle dos abusos autoritários do Governo Federal. A decisão da ADI 6341, pelo STF, em 24 de março de 2020, põe freio na insistência do presidente de não preservar a vida em função da economia.

O decreto legislativo e a ADI foram mecanismos que elucidaram o cenário caótico que o Brasil enfrentava, daí é necessário compreender que a inércia do MEC, além da incapacidade de gestão dos ministros de propor ações efetivas para uma área que sequer conheciam<sup>52</sup>, não foi desproposita e aleatória, ao contrário, foi intencional

---

<sup>52</sup> Acerca desta afirmativa, elucida-se que o MEC possui servidores de carreira com vasta experiência e conhecimento para a condução das políticas educacionais. No entanto, a instabilidade administrativa e o caráter ideológico do governo não priorizaram o aproveitamento desse material humano. De toda forma, a ação institucional é dimensionada pela ação do gestor. Outro aspecto observado na condução das pastas ministeriais do governo bolsonarista é que o critério adotado para a composição das equipes

face à isenção da responsabilidade sobre suplementação financeira da educação pela União. Alves *et al.* (2020, p. 990) discutem:

Como enfrentar este desafio? Destaca-se, inicialmente, o papel constitucional da União de complementar recursos, considerando sua responsabilidade de garantir equidade e padrão de qualidade na educação. Nesse marco, advoga-se pelo aumento imediato da complementação da União ao Fundeb. A aprovação da PEC 15/2015, com a implantação do novo Fundeb já em 2021, é outra medida viável em curto prazo. A previsão de aumento da complementação da União e as novas regras para a sua repartição vão beneficiar redes públicas com menor capacidade de gasto em todos os estados da federação. Os programas mais tradicionais de assistência financeira da União aos estados e municípios na educação básica, que têm sofrido decréscimo nas aplicações nos anos mais recentes, precisam de uma expressiva injeção de recursos. De modo mais premente, pelo escopo da cobertura, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Duas medidas foram editadas recentemente para compensar perdas de receitas: a Medida Provisória nº 938/2020 (MP, 2020), que estabelece apoio financeiro aos estados e municípios, para manter, de março a junho de 2020, o nível de recursos do FPE e FPM transferidos no mesmo intervalo de 2019 (com o limite de até 16 bilhões de reais); e a Lei Complementar nº 173/2020 (LC, 2020), que cria o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus, na qual há previsão de repasse de 50 bilhões nos chamados “recursos livres” (não vinculados às ações das áreas da saúde e assistência social) aos governos estaduais e prefeituras. Em ambas, não foi estipulada a observância da vinculação de uma proporção a MDE.

A redução dos recursos da educação face à vinculação tributária do MDE e a diversidade econômica do país, advinda da vastidão territorial, distintas composições históricas e formações geográficas que constituíram o país em regiões e localidades mais pobres, com menor arrecadação tributária e, portanto, com necessidade de maior suplementação da União para o cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, fundantes da nação brasileira. A ausência da intervenção do Estado/União sobre a paridade econômica, implicou diretamente na intensificação dessas desigualdades.

(...) diante dos acontecimentos e da gravidade da crise federativa instalada, são patentes a descoordenação no próprio âmbito federal e a inapetência do Governo Federal para unificar os princípios que devem nortear as ações nas escalas subnacionais. A tônica tem sido, pelo contrário, a incongruência de discursos e de ações. Esse quadro se agrava de forma ainda mais dramática se consideramos o problema da (des)coordenação em uma sociedade e em um território extremamente complexos e desiguais (RODRIGUES;

---

foi a afinidade política com a pauta do governo, expressa na personalidade ligada ao militarismo, fundamentalismo, homofobia, capacitismo, negacionismo, anticientificismo, entre outras afinidades.

AZEVEDO, 2020, p. 8).

As constatações acerca da morosidade do MEC foram asseveradas pela Câmara Federal, por meio do Relatório apresentado pela Comissão Externa destinada a acompanhar o cumprimento do plano estratégico e a atuação do MEC na educação básica nos anos de 2019 a 2021, incluso o período da pandemia de Covid-19:

Especialmente neste período, quando mais se fazia necessário, o MEC não realizou minimamente o seu papel de coordenação nacional e de pactuação com estados e municípios para enfrentar os graves problemas advindos do período pandêmico. Observamos grave lentidão na concretização de ações que demandam respostas rápidas e urgentes em temas como conectividade, evasão escolar, perdas de aprendizagem, formação de professores, dentre outros. Ainda, a despriorização das modalidades de ensino, a falta de políticas educacionais estruturantes, as baixas dotações e pagamentos e os gargalos apresentados na gestão da educação básica no atual governo terão consequências negativas graves para o futuro de milhões de estudantes, professores e atores que compõem o que se chama de comunidade escolar (BRASIL, 2021).

Análoga à constatação da Câmara Federal, o Senado, por meio da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia - CECTCOVID (BRASIL, 2022) destacou que a “educação em nosso País está muito aquém do que está assegurado na legislação, configurando, em muitos casos, um claro desrespeito aos direitos de crianças e adolescentes, bem como de jovens e adultos que não puderam estudar na idade própria”. A Cectcovid apontou para a necessidade de ação proativa do Poder Público para a garantia do acesso à educação a todas as crianças em idade escolar, reiterando o corpo normativo, destacou:

(...) o arranjo em matéria de divisão de competências, em que pese atribuir a oferta de educação básica prioritariamente aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, impõe à União responsabilidades primordiais, das quais o Governo Federal não pode se omitir, sendo a maior delas a de exercer “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (CF, art. 211, §1º). E, de forma a garantir “a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório”, as três esferas devem definir formas de colaboração (CF, art. 211, §4º). (...)

Esse arranjo, apesar de apresentar vantagens, notadamente na descentralização das ações e na garantia de espaço para inovação com base na autonomia de cada sistema, tem o inconveniente de apresentar baixa coordenação federativa, dificultando o alinhamento das ações das três esferas de governo. Isso causa muitas vezes dificuldades para a implementação de políticas e também para a prestação de contas quanto aos resultados das políticas adotadas. Durante a pandemia, vimos muito isso, com cada esfera da Federação apontando a responsabilidade da outra na

solução de problemas urgentes. É preciso avançar na construção de uma arquitetura mais coesa na gestão educacional, sem perda da autonomia dos entes federados e das escolas. Esse papel pode ser desempenhado pelo Sistema Nacional de Educação (SNE), que é objeto de proposições no Senado Federal e na Câmara dos Deputados. (BRASIL, 2022, p. 32)

A 19ª audiência tratou do orçamento da educação, nela, o Fineduca<sup>53</sup> apresentou um consolidado do financiamento da educação capaz de evidenciar que a educação não era um projeto de governo para o bolsonarismo. A partir de consultas efetuadas no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal (Siop), a execução orçamentária da pasta apresentou os mais baixos níveis no período de 2019 a 2022. Conforme se observa nos dados analisados pela comissão, “em cada um dos quatro anos, o valor autorizado foi inferior à dotação inicial no que tange ao apoio ao desenvolvimento da educação básica” (BRASIL, 2022, p. 216).

**Figura 5 – Execução Orçamentária e Financeira (0509 Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica) R\$ mil**

	2019	2020	2021	2022
<b>Dotação Inicial</b>	732.682	1.275.776	510.576	575.836
<b>Autorizado</b>	698.103	534.678	469.267	490.630
<b>Empenhado</b>	692.760	533.448	469.195	298.950
<b>Despesa Executada 1/</b>	692.760	533.448	469.195	176.011
<b>Pago</b>	609.070	265.521	243.619	175.380
<b>Pago + RAP Pago</b>	683.014	397.324	426.492	323.618

Fonte: Brasil (2022, p. 215) – Dados do Siop - Execução até 25 de novembro de 22.

Observa-se, sem aprofundamento contábil, uma notória queda da dotação inicial prevista para as despesas efetivamente pagas em 2020. A comissão discorre: “verificou-se a maior discrepância entre a dotação inicial consignada (R\$ 1.276 milhões) e o efetivo desembolso com essa ação (R\$ 397 milhões = pago + RAP pago)” e observa que, justamente em 2020, “quando a pandemia impactou de forma mais acentuada as atividades educacionais”, os números remontam à “falta de iniciativa e

<sup>53</sup> Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, FINEDUCA, criada em 2011, é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, que tem como objetivo contribuir para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com a garantia de fiscalização e controle social. Disponível: <https://fineduca.org.br>

de prioridade do governo federal na adoção de medidas que pudessem atenuar os prejuízos à educação básica havidos durante a pandemia” (BRASIL, 2022, p. 216).

Da mesma forma, o teto de gastos com a educação teve uma redução contínua, saindo da ordem de 103,9 bilhões, em 2016, para 80,9 bilhões, em 2021, em valores pagos. No entanto, nos anos da pandemia, 2020 e 2021, quando ficaram excluídos das limitações do teto de gastos os considerados extraordinários, o governo demonstrou seu projeto de precarização da educação, também com base em informações prestados por Tanno (Conof)<sup>54</sup>, recebeu R\$ 328 milhões, bem inferior aos R\$ 784 milhões gastos em segurança pública e os R\$ 680 milhões gastos em defesa nacional (BRASIL, 2022, p. 152).

Para corroborar com os destaques do relatório, a comissão cita a conclusão da auditoria do TCU<sup>55</sup>, taxativa quanto à atuação do MEC:

as ações levadas a cabo pelo MEC se mostraram fragmentadas, intempestivas e sem foco específico para a resolução dos problemas enfrentados pelas redes de ensino da educação básica, decorrentes da pandemia, em prejuízo ao fortalecimento do auxílio aos entes subnacionais, no contexto do regime de colaboração. Tal ação decorreu, em grande medida, da falta de monitoramento adequado e tempestivo da situação dos entes, o que pode agravar ainda mais as desigualdades educacionais, com retrocessos nas metas do PNE, além de comprometer a busca conjunta por soluções e a disseminação de boas práticas (TC 040.033/2020-1) (BRASIL, 2022, p. 73).

O desgoverno do MEC, o silenciamento, a ausência de orientações básicas para condução da crise educacional em escala nacional, o subfinanciamento e a desoneração do Governo Federal de responsabilidades legais frente à condução da crise educacional, intensificada pelos impactos da pandemia, contribuíram de forma significativa para a ampliação das desigualdades educacionais no Brasil.

Durante o mandato presidencial de Jair Bolsonaro, o orçamento da educação decresceu, anualmente, de 2019 até 2022, apresentando valores inferiores aos de 2015, o que aponta para a falta de prioridade dada à pasta pelo governo Bolsonaro e pelo Congresso Nacional. Veremos que, durante tal gestão, comparada a outras

---

<sup>54</sup> Tanno, Cláudio Riyudi (Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira – CONOF).

<sup>55</sup> Tribunal de Contas da União. Quarto Relatório de Acompanhamento do Plano Nacional de Educação: PNE (2014-2024). TC 040.033/2020-1. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/data/files/9D/52/D1/64/6B7EC710C74E7EB7E18818A8/040.033-2020-1%20-%20AN%20-%20Quarto%20ciclo%20PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

áreas, como a Defesa Nacional, a educação tem um peso menor no conjunto das despesas aprovadas pelo Congresso e pagas pelo Poder Executivo Federal. Também observaremos que o MEC perdeu protagonismo na execução orçamentária de programas, ações e investimentos. Este cenário de descaso com o orçamento da educação é coerente com a fragilidade na condução das políticas educacionais, conforme relatado em documentos anteriores desta Comissão. Destaca-se que, ao longo deste mandato, o Ministério da Economia publicou decretos que bloquearam um montante expressivo de recursos do MEC nos anos de 2019 a 2022. Apesar de parte dos recursos terem sido descontingenciados até o fim dos anos orçamentários em questão, destaca-se que a publicação dessas normativas sem aviso prévio às instituições federais de educação e aos demais entes federados inviabiliza a execução das iniciativas planejadas e a plena implementação de políticas públicas, educacionais e científicas, além de prejudicar a gestão, a manutenção e o cumprimento de contratos firmados.

A desconsideração da unidade nacional e o isolamento das unidades federativas, dos sistemas e redes de ensino, “tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais”, conforme Saviani (2010, p. 384). “Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se a possibilidade de fazer reverter as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema” (SAVIANI, 2010, p. 384).

O autor aponta que, da forma como se encontra articulado, o sistema de educação no Brasil, sob a inexistência de SNE, os “municípios pobres tendem a ter um ensino pobre, municípios remediados, um ensino remediado, e municípios ricos, um ensino mais satisfatório”, portanto, configura-se “um processo de aprofundamento das desigualdades” (SAVIANI, 2010, p. 384), escancarado pela pandemia.

### 6.3 Desigualdades educacionais desveladas pela pandemia

Ora, essa desigualdade, própria da dualidade social, repercutiu e ainda repercute, a partir de nossa história nacional, na educação, mesmo que esta última, proclamada direito social, tenha sido fruto de longa conquista democrática. O ordenamento jurídico pode ser um bom patamar de leitura e de compreensão de como a desigualdade impactou a educação escolar (CURY, 2008, p. 1189).

No decorrer deste texto, inúmeras vezes a desigualdade tem sido mencionada

em suas distintas categorias de análise, como causa ou consequência. No entanto, em respeito ao MHC, é fundamental assumi-la como ponto de partida para a análise da sua totalidade concreta e o imbricamento às demais categorias postas.

Tratar as desigualdades, no Brasil, de qualquer dimensão e categoria, reivindica uma análise histórica da formação da sociedade brasileira, prescinde uma fuga do “padrão deficiente e deformado de descrição histórica”, e o alcance de uma “interpretação histórica livre de etnocentrismos, aberta a certas categorias analíticas fundamentais e criticamente objetiva” (FERNANDES, 2006, p. 31).

Conforme apresentado nas seções anteriores, a manutenção das desigualdades socioeconômicas serve ao propósito neoliberal de manutenção da superestrutura que sustenta a hegemonia dos blocos históricos hegemônicos. Também já abordado, a divisão de classes no Brasil é um traço forte e legado do próprio processo de colonização de exploração, acentuado pela dimensão e diversidade geográfica e, ainda, pelo regime escravocrata que sustentou a economia agropecuária e mineradora, formalmente estabelecida e sustentada pelo Estado.

A revolução burguesa e o abolicionismo, caracterizados pela espoliação extrema e cruel do negro, foram fatos marcantes para a consolidação das desigualdades sociais no Brasil, como característica histórica marcada pelos aspectos econômicos e raciais, em primeiro plano. Acerca desses aspectos, Florestan Fernandes (*apud* SAVIANI, 1996, p. 76) já apontava para o papel do Estado e da educação de reajustamento do homem a situações sociais:

[...]a intervenção do Estado, com propósito definido de ajustar o sistema educacional brasileiro às necessidades mais urgentes da vida política nacional, poderia alcançar dois efeitos presumíveis. Primeiro, criar condições dinâmicas essencialmente favoráveis à transição de uma ordem democrática incipiente para uma ordem democrática plenamente constituída. (...). Segundo, concorrer ativamente para que essas condições dinâmicas se reproduzam similarmente, provocando efeitos socializadores relativamente uniformes, nos diferentes tipos de comunidades brasileiras" (Ibid.:103). E o texto de 1959 reitera as mesmas esperanças: "A educação é, naturalmente, o elemento crucial para o reajustamento do homem a situações sociais que se alteram celeremente (...)

A expansão da Educação Básica no Brasil foi um dos principais expoentes para a constituição da desigualdade nas condições de oferta do ensino. Um modelo de distribuição de competências inaugurado no Império, com a Lei Geral de 1827, “coube

às províncias responsabilidades pela educação primária e ao poder central pela superior”, que persiste até os dias atuais (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 518).

(...) essa divisão de responsabilidades gerou desigualdades regionais, pois os estados mais ricos, do Sul e do Sudeste, assumiram a responsabilidade pela etapa básica, enquanto que estados do Norte e do Nordeste se omitiram, deixando a responsabilidade para seus municípios. A capacidade orçamentária do primeiro grupo de estados era bem maior que a dos municípios dos estados mais pobres, principalmente porque os mecanismos de transferências redistributivas são mais recentes e, ainda hoje, insuficientes para reduzir a desigualdade de condições financeiras entre os entes federados. Por isso, a condição da oferta educacional veio a ser muito desigual entre cada região (ABRUCIO, 2010 *apud* SAMPAIO OLIVEIRA, 2015, p. 518).

Desigualdades educacionais existentes desde o início da educação pública, repercutidas no acesso à educação de qualidade e no conhecimento adquirido, somadas às desigualdades sociais e econômicas, perpetuam o movimento da engrenagem de exploração do trabalho e a subordinação dos mesmos grupos históricos. Conforme Sampaio e Oliveira (2015, p. 526):

(...) uma dimensão de igualdade pode ser condição necessária para a outra. Por exemplo, só podemos falar que um sistema é igualitário no desempenho quando na dimensão do acesso não há desigualdades: todos estão na escola. Ou seja, do que adiantaria ter um sistema em que todos têm desempenho igual se apenas uma parcela pequena da população o frequentasse? (...) Outra maneira de pensar a inter-relação das dimensões da desigualdade educacional é olhando como a desigualdade de conhecimento em níveis básicos afeta a desigualdade de acesso em níveis mais avançados do sistema. Essa relação é clara se pensarmos no acesso ao Ensino Superior, que é altamente seletivo. Os estudantes que cursaram melhores escolas na Educação Básica têm maiores chances de conseguir entrar em cursos universitários.

Considerando tais dimensões, o presente estudo propõe uma discussão acerca das desigualdades educacionais evidenciadas e potencializadas pela pandemia com base nos Relatórios apresentados pela CexMEC, dados apresentados pela pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – INEP (2021 e 2022)<sup>56</sup> e

---

<sup>56</sup> A pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, realizada pelo INEP, captou os impactos da pandemia no sistema educacional do País. O levantamento foi aplicado entre fevereiro e maio de 2021 por meio de questionário suplementar durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020, a Situação do Aluno, que tem a função de apurar informações relativas ao movimento e ao rendimento dos estudantes ao término do ano letivo. Uma subseção foi inserida no capítulo sobre escolas com destaques desse levantamento: visão geral sobre as escolas respondentes; estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem; ajustes no calendário escolar; e retorno às atividades presenciais em âmbito nacional no ano de 2020. A pesquisa suplementar foi respondida por 168.739 escolas, o que corresponde a 94% do total de escolas da educação básica em 2020. Dessas, 134.606 são da rede pública (97,2% do total nacional de escolas públicas) e 34.133 são

do Censo Escolar 2021. Em relação à dimensão de acesso, importa considerar os efeitos do fechamento das escolas, desigualdades na oferta de atividades escolares e as taxas de evasão e abandono durante o período de 2020 e 2021.

O levantamento feito pelo INEP (2021) mostra que 99,3% das escolas do país suspenderam as atividades presenciais em 2020, com uma média nacional de 279,4 dias sem aulas presenciais em todos os níveis da educação básica durante o período da pandemia, 287,5 dias na rede pública e 247,7 dias na privada. A região Nordeste (299,2 dias), apresentou maior média de dias, com destaque para a rede pública (307,1 dias). E a maior média de desigualdade na oferta de aulas presenciais entre rede pública e privada foi na região Norte (84,9 dias). Essa média é relativa ao período de 2020 e 2021, no entanto, é sabido que essa média é superior, pois a coleta das informações encerrou em maio de 2021 e, depois dessa data, a maioria das escolas ainda permanecera, a exemplo de Belo Horizonte,<sup>57</sup> que alcançou a marca de 400 dias sem aula, e do estado do Tocantins, que permaneceu 362 dias<sup>58</sup> com escolas fechadas, no geral.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 4,8 milhões de estudantes brasileiros não tiveram acesso a nenhuma atividade escolar em 2020, sendo que 3,7 milhões eram da rede pública. Na educação básica, somente 42,6% das escolas promoveram aulas pela internet, 35,5% na rede pública e 69,8% na rede privada. Os menores percentuais de adoção dessa estratégia de ensino foram identificados na região Norte, nos estados do Acre (8,1%), Amazonas (9,9%), Pará (13,2%) e Roraima (13,3%). Os maiores percentuais foram alcançados no Ceará (61,8%) e no Distrito Federal (82,9%).

---

da rede privada (83,2% das escolas privadas do País). O percentual de respondentes nas escolas urbanas foi de 92,6% e da área rural de 97,1%, indicando um bom nível de cobertura da pesquisa em diferentes estratos.

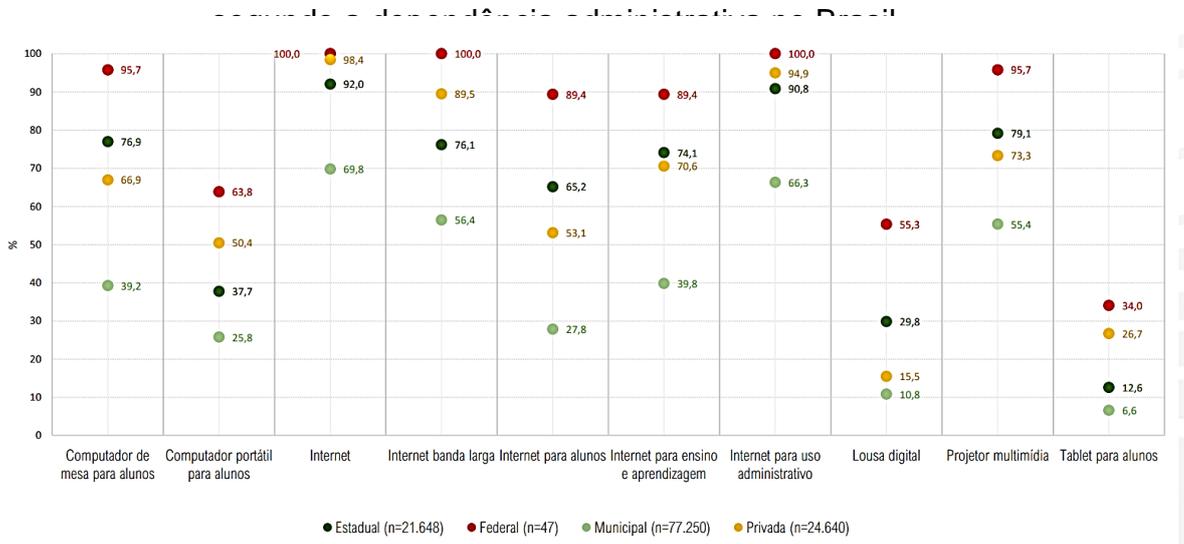
<sup>57</sup> Fonte: Câmara Municipal de Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2022/08/atividades-educacionais-podem-vir-ser-consideradas-essenciais-em-bh>. Acesso em: 26 fev. 2024.

<sup>58</sup> No Calendário Escolar 2020 Oficial da Rede Estadual de Ensino – Regular foram somados 162 dias letivos a partir da suspensão das aulas por meio do DECRETO Estadual 6.065/2020, em 13 de março de 2020. No Calendário Escolar 2021 Oficial da Rede Estadual de Ensino – Regular foram somados 200 dias letivos. No Tocantins, a educação iniciou as aulas presenciais no dia 14 de fevereiro de 2022 na rede estadual de ensino. Fontes: Secom/TO; Consed/2022; Calendário Escolar 2022.

A partir desses dados, é possível apontar que as regiões Norte e Nordeste apresentam acentuada fragilidade educacional. No entanto, com quase metade das matrículas (49,6%), a rede municipal de ensino apresenta disparidades em relação às redes estaduais e federal.

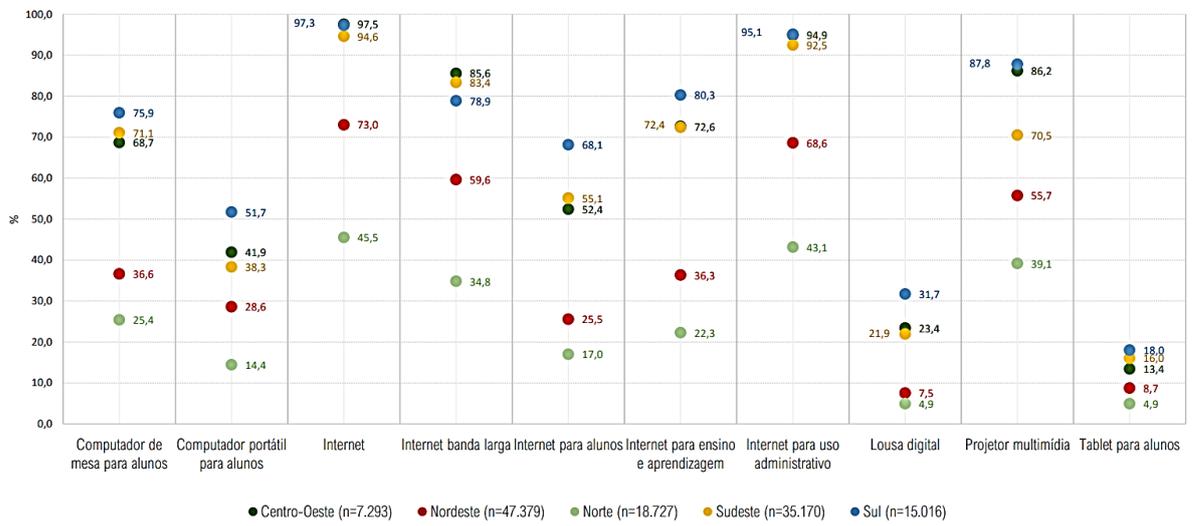
Em relação à estrutura física e material, os números apontam para um déficit acentuado da rede municipal de educação. A partir das figuras 7 e 8 constata-se que as redes municipais das regiões Norte e Nordeste foram as categorias que menos dispuseram de recursos tecnológicos para a manutenção de atividades escolares híbridas para o Ensino Fundamental.

**Figura 6 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental**



Fonte: Inep/Censo Escolar (2021).

**Figura 7: – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo as regiões do Brasil**



Fonte: Inep/Censo Escolar (2021).

Observa-se, na Figura 6, que na rede municipal de ensino, na oferta do ensino fundamental, uma média de 39% possuem recursos tecnológicos disponíveis para oferta educacional. Na Figura 7 as regiões Norte e Nordeste assumem o menor percentual em relação a todos os recursos disponíveis, a região Norte apresentando

uma situação ainda mais precária. O Relatório Final da CexMEC (BRASIL, 2022) aponta que:

25% das escolas públicas não têm acesso à internet, segundo o Censo Escolar. Mesmo nas escolas que têm acesso, 70% dos professores em escolas urbanas têm dificuldades em utilizar a tecnologia na sua prática devido à baixa velocidade da conexão, como mostra a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. Apenas 4% das escolas têm internet em padrões de velocidade internacionais (referência de 1mbps por estudante) e 39% das escolas hoje sequer têm banda larga. (BRASIL, 2022, p.19)

O Relatório CexMEC (2021, p. 29) aponta que, em 2021, véspera da retomada das atividades presenciais, 19,6% das 27 mil escolas contavam com velocidade de internet adequada. A qualidade da internet era ainda mais desigual na região Norte, com uma média de velocidade de 9,35, enquanto na região Sul é de 22,32 *megabytes* por segundo. A desigualdade ainda é maior em relação às escolas urbanas e rurais, nas escolas rurais, o número é de 8,34, e nas urbanas, 20,26.

De acordo com o Censo 2020, 75% das escolas públicas do país possuem conexão à Internet, mas a velocidade que chega nas escolas, segundo o Medidor SIMET, é de 17 Megabits por segundo (mbps) insuficiente para a retomada das aulas em modelo híbrido 31. Menciona-se também que, ao realizar acompanhamento pari-passo no Diário Oficial da União, não foi encontrada nenhuma Portaria ou Decreto de adaptação do Programa ao cenário de pandemia, no que envolve a ampliação do fornecimento de conectividade e de suportes tecnológicos para professores e estudantes. Encontram-se apenas portarias de repasses de recursos via PDDE e PAR. Além disso (...), para o programa Educação Conectada, foram empenhados apenas R\$ 100,3 milhões, por meio de transferências do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), menos que a metade (45,1%) executada em 2019. Além disso, nos oito meses iniciais do ano de 2020, o programa apresentou execução orçamentária de 0%, sendo o repasse de recursos iniciado somente entre setembro e outubro. Já a dotação inicial para o ano de 2021 foi estabelecida em R\$ 281 milhões, restando observar os valores que serão efetivamente pagos ao longo deste exercício (BRASIL, 2021, p. 29).

Além do longo período de fechamento das escolas públicas, da falta de recursos tecnológicos e internet de má qualidade, as atividades trabalhadas durante esse período não foram suficientes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Primeiro por tratar-se de uma modalidade totalmente nova para a maioria das escolas públicas, o desconhecimento dos professores acerca de estratégias, currículo adequado, mecanismos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, certamente tornava mais difícil, o que já era difícil antes da pandemia, pela ausência

de condições materiais e tecnológicas para o desenvolvimento da capacidade de utilizar esses recursos em aulas presenciais. Depois, os alunos, em sua maioria, da mesma forma, não possuíam os mesmos recursos em casa para estabelecer-se um canal para aprendizagem.

A disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (apostilas, atividades em folha, etc) para retirada na escola pelos alunos e/ou responsáveis e/ou entrega em domicílio foi a estratégia mais utilizada pelas escolas públicas (95,3% das escolas estaduais e 94,1% das escolas municipais). Outros dados também reforçam a precariedade do processo de aprendizagem no período pandêmico. Apenas 27,4% das escolas municipais tiveram realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre alunos e professores. A disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet atingiu pouco menos da metade das escolas públicas municipais (48%). Apenas 24% das escolas municipais utilizaram google classroom ou plataforma da própria secretaria de educação, e somente 5,4% usaram a plataforma da microsoft teams (BRASIL, 2022, p. 29).

Sobre a aprendizagem das crianças, com base em uma pesquisa realizada com alunos e alunas de Sobral/CE, a CexMEC (BRASIL, 2022, p. 16) destaca e evidencia os efeitos do fechamento das escolas e precariedade da oferta educacional realizada durante o período.

(...) foram comparadas aquelas que cursaram pré-escola nos anos de 2019 (sem efeitos da pandemia); 2020 (efeitos iniciais da pandemia) e 2021 (efeitos alongados da pandemia). Ilustramos alguns resultados que mostram as dificuldades de aprendizagem dos grupos de 2020 e, especialmente, 2021. Por exemplo, sobre o item **“Crianças capazes de identificar números de dois dígitos, fazer contas informais mais difíceis e contas formais simples”**, o grupo de 2019 atingiu pontuação de 88%; o grupo de 2020, 67% e o de 2021, 43%. Sobre o item **“Crianças capazes de acertar 20 itens do teste de vocabulário”**, o grupo de 2019 atingiu pontuação de 67%; o grupo de 2020, 42% e o de 2021, 24%. Observamos, assim, nos dois exemplos, resultados decrescentes, o que mostra claramente a limitação do atendimento remoto no aprendizado das crianças nos anos de 2020 e 2021.

A alfabetização de crianças, historicamente, apresenta déficits de aprendizagem consideráveis, apontados pelos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (INEP, 2017) realizada em 2016. Naquele contexto, a presidenta Dilma havia implementado, ainda em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC<sup>59</sup>, por meio da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, lançado

---

<sup>59</sup> O eixo principal do pacto será a oferta de cursos de formação continuada para 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. O MEC também distribuirá mais de 60 milhões de livros didáticos, além de

pelo Ministério da Educação (MEC) em 8 de novembro de 2012, com o objetivo criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças brasileiras, de até 8 anos de idade, estivessem alfabetizadas. As ações foram desenvolvidas com estados e municípios em parceria com instituições de ensino superior e apoiou os sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2016 *apud* VIZOLLI *et al.*, 2021, p. 13).

O ano de 2013 foi marcado pela implantação deste programa de grande escala no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, sendo o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC. No ano de 2014, o foco da formação de professores foi o componente curricular da Matemática, mas com o propósito de continuar o trabalho anterior da Língua Portuguesa, considerando que há novos professores nas salas de alfabetização. Em 2015 o foco foi para interdisciplinaridade e assuntos relevantes a ato de alfabetizar de forma significativa (VIZOLLI *et al.*, 2021, p. 13).

Em 2016, a formação do PNAIC no Tocantins deu atenção à gestão participativa no processo de alfabetização e letramento, de modo a indicar caminhos para a consolidação de escolas alfabetizadoras. Trata-se de um trabalho de empoderamento didático à equipe pedagógica e professores alfabetizadores que perpassa pela elaboração de instrumentos que possibilitam as Unidades Escolares realizar uma avaliação mais acurada das aprendizagens das crianças e, ao mesmo tempo, monitorar e orientar suas ações educativas (VIZOLLI *et al.*, 2021, p. 7).

Em 2016, a ANA avaliou estudantes de 456 escolas do Tocantins, desse total, 393 eram escolas municipais urbanas e 119 escolas rurais. Os resultados alcançados, em termos percentuais, já ilustravam a situação precária de aprendizagem, somente 13% desses alunos atingiram o nível desejável, sendo 4, em leitura; e apenas 8,28% atingiram o nível desejável, sendo 5, em escrita. Os dados informaram, ainda, que 55% dos estudantes avaliados apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura, estando nos níveis 1 e 2; e 34% em níveis insuficientes na escrita.

A distribuição percentual dos estudantes tocantinenses nos níveis de proficiência em leitura, na edição de 2016 da ANA se apresentou abaixo das médias nacionais: apenas 8,4% dos estudantes apresentaram nível desejado em leitura (nível 4) e 5,5% em escrita (nível 5).

Outros dados que demonstram o forte retrocesso nos processos de

alfabetização em decorrência do período de isolamento social e fechamento das escolas com a pandemia, são os indicadores de leitura e escrita revelados pela PNAD Contínua (2021), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esses resultados são ainda mais graves quando se cruzam marcadores socioeconômicos e de raça/cor, revelando a perpetuação e aprofundamento das fortes desigualdades sociais no Brasil. Assim, os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever passaram de 28,8% e 28,2%, em 2019, para 47,4% e 44,5% em 2021; entre as crianças brancas o aumento foi de 20,3% para 35,1%. Já entre as crianças mais pobres, o percentual das que não haviam sido alfabetizadas aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021; dentre as crianças mais ricas, o crescimento foi de 11,4% para 16,6% (IBGE, 2021).

Dados divulgados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em setembro de 2022, a partir de informações coletadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por meio da avaliação realizada nas escolas públicas e privadas, mostram que o percentual de alunos da educação básica com dificuldade para ler e escrever mais que dobrou, passou de 15,5%, em 2019, para 33,8% em 2021.

Com a pandemia de Covid-19, a ausência de políticas públicas propostas pelo MEC, os cortes e subfinanciamento da educação durante esse período, essa situação agravou-se consideravelmente, e de forma acentuada em relação aos estudantes do ciclo de alfabetização.

O Saeb ainda é um dos principais indicadores da aprendizagem e níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação de 2021, ainda que considerados simulacros, distorções da realidade e mesmo a desconsideração da realidade das escolas e alunos, apresentou resultados que, diferente das edições anteriores, não permitiram ao Estado acomodar-se no crescimento de mínimos percentuais, apontados como comprovação de um esforço máximo para efetivação da aprendizagem. Os estudantes que conseguiram participar da avaliação do Saeb em 2021<sup>60</sup>, não contribuíram para esse movimento de encobrir a realidade por meio

---

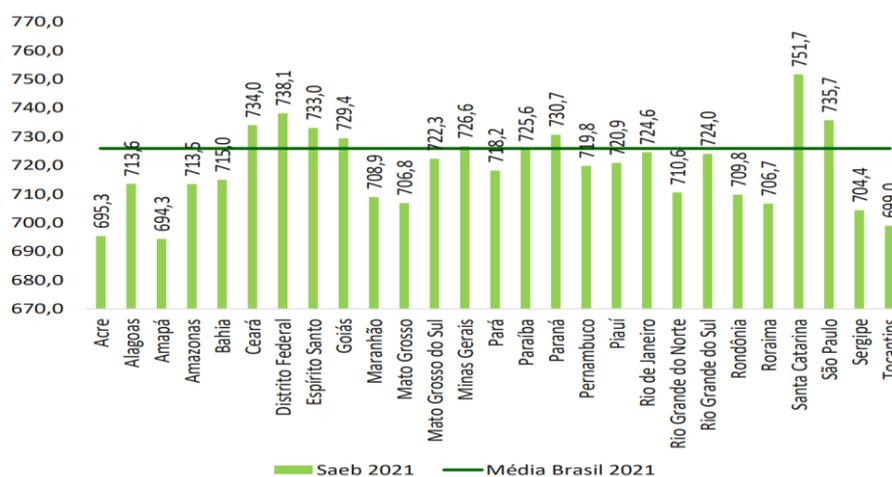
<sup>60</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica é um processo de avaliação educacional em larga escala, realizado periodicamente pelo Inep. Oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas com base em evidências, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no País. Regulamentada pela Portaria nº 250,

de treinos ou mesmo em não se apresentar no dia da avaliação para não prejudicarem os resultados da escola. Ao contrário, a diferença percentual dos resultados de 2021 evidenciaram as reais fragilidades da educação, conforme se observa no estado do Tocantins.

O resultado da avaliação de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental, etapa em que as redes municipais concentram 83,4% das matrículas<sup>61</sup>, os alunos das redes públicas de ensino do Tocantins (escolas estaduais e municipais) (INEP, 2021), apresentaram uma média de 690,7 de proficiência. Os alunos das redes municipais de ensino, obtiveram média de 689,79, uma diferença de 50,28 pontos em relação aos alunos da rede estadual. Os alunos da rede privada obtiveram uma média superior de 762,3. O Tocantins ficou com a média total de 698,95.

Observa-se que, em relação aos demais estados da federação, o Tocantins foi o terceiro com menor média de proficiência, a frente dos estados do Amapá e do Acre, com pequena margem de diferença, conforme pode ser observado na Figura 8.

**Figura 8** – Resultados de Proficiência Média no Saeb em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental – Unidade da Federação



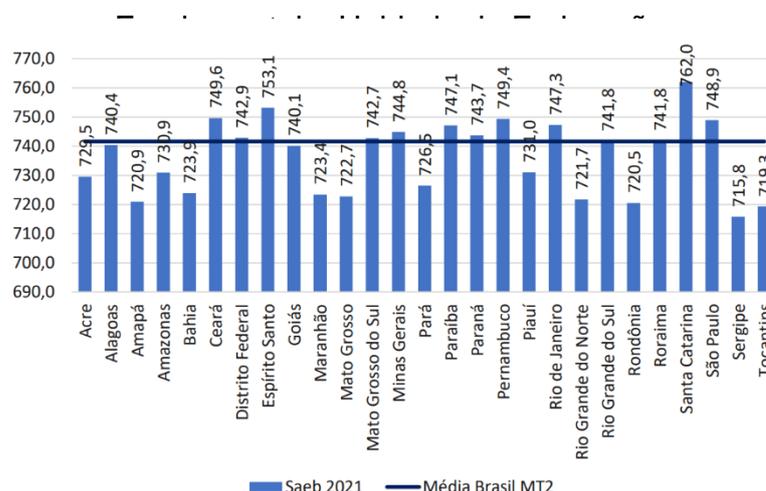
de 5 de julho de 2021, que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Fonte: PressKit Saeb 2021. Disponível: [https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press\\_kit\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press_kit_saeb_2021.pdf)

<sup>61</sup> Na distribuição das matrículas por dependência administrativa no ano de 2021, percebe-se maior dominância da rede municipal, que detém 51,2% das matrículas na educação básica. A rede privada tem uma participação de 8,5% do total de matrículas na educação básica. Matrículas do Ensino Fundamental anos iniciais, da rede estadual corresponde a 6,3% e da rede privada a 10,2%.

Fonte: Resultados do Saeb 2021 - retificados e atualizados em 27 de fevereiro de 2023.<sup>62</sup>

Em relação aos resultados de Matemática do 2º ano do Ensino Fundamental, a média dos alunos das redes públicas de ensino do Tocantins foi de 713,91 de proficiência. Os alunos das redes municipais de ensino obtiveram média de 713,11 e, entre os alunos da rede estadual, a média foi 757,08. A rede privada, apresentou uma média superior de 760,77, totalizando uma média para o estado de 719,31. Observe-se que em relação aos demais estados da federação, o Tocantins, foi o segundo com menor média de proficiência.

**Figura 9 – Proficiência Média no Saeb em Matemática no 2º ano do Ensino**



<sup>62</sup> Retificação dos resultados: Após divulgação dos resultados do Saeb 2021, foi identificado um erro operacional no processo de ponderação dos resultados amostrais, gerando a necessidade de recálculo e atualização dos dados publicados. Para as agregações mais altas (Brasil), o erro identificado tem magnitude ínfima. Portanto, após a correção, o conteúdo da informação permanece inalterado. Para os níveis mais detalhados de agregação (UF), o erro identificado tem magnitudes que alteram o conteúdo da informação, mas não muda o sentido da interpretação, visto que as maiores variações observadas são casos de estratos que estavam sem resultado e puderam ser resgatados no processo de correção dos cálculos. Destaca-se que os resultados totais das UFs tiveram variações de magnitude ínfima, que não altera o sentido das análises. Ao desagregar os resultados dentro das UFs, considerando as dependências administrativas, localizações e áreas as variações passam a ser maiores em alguns estratos. Não houve necessidade de correção dos sistemas de divulgação de resultados: boletim da escola e painéis educacionais, por se tratar de resultados calculados a partir dos dados censitários que não sofreram qualquer alteração. Também não sofreram alterações os resultados da avaliação da Educação Infantil. Não houve qualquer impacto para os resultados por Municípios ou Escolas. Diante do exposto, a correção efetuada não muda o sentido da interpretação, nem acarretam consequências significativas para a análise, a interpretação e a elaboração de conclusões sobre os resultados. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/saeb/outros\\_documentos/nota\\_explicativa\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_explicativa_saeb_2021.pdf). Acesso em: 26 fev. 2024.

Fonte: Resultados do Saeb 2021 - retificados e atualizados em 27 de fevereiro de 2023.

Na avaliação do 5º ano do Ensino Fundamental, o resultado da proficiência em Língua Portuguesa foi de 189,19, enquanto em Matemática foi de 199,58. Dos alunos matriculados, somente 38% apresentaram aprendizado adequado em Língua Portuguesa, e 26% em Matemática, no ano de 2021; o percentual de alunos com aprendizado insuficiente, ou seja, nível em que os alunos apresentaram pouquíssimo aprendizado e necessitam de recuperação de conteúdos, é um alerta para a intervenção coordenada frente à efetivação da aprendizagem de 26% dos alunos, demonstraram aprendizado insuficiente em Língua Portuguesa e 34% dos alunos demonstraram aprendizado insuficiente em Matemática.

Os estudantes da rede pública de ensino do Tocantins do 9º ano do Ensino Fundamental correspondem a 69% de matrículas na rede estadual e 31% das matrículas<sup>63</sup> nos sistemas municipais de ensino. A avaliação do Saeb 2021, em Língua Portuguesa, aponta que 28% dos avaliados possuíam aprendizado adequado, no entanto, 19% demonstraram aprendizado insuficiente (pouquíssimo aprendizado, necessitam de recuperação de conteúdos); em Matemática a situação se agrava, apenas 13% dos alunos demonstraram aprendizado adequado, ao tempo em que 34% dos alunos demonstraram aprendizado insuficiente. A proficiência mediana alcançada foi de 247,11 em Língua Portuguesa e 246,83 em Matemática.

A oferta do Ensino Médio concentra-se totalmente na rede estadual de ensino. A situação dos alunos dessa etapa é, acentuadamente, muito preocupante. Entre os alunos das 3ª e 4ª séries avaliados em Língua Portuguesa, 23% demonstraram aprendizado adequado e 40% estão no nível de aprendizado insuficiente. Em Matemática, somente 3% dos alunos demonstraram aprendizado adequado, a maioria, 61% dos alunos avaliados, apresentou pouquíssimo aprendizado e necessita de recuperação de conteúdo (INEP, 2021).<sup>64</sup>

Os números, em si, não revelam a realidade concreta da aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. A análise desses resultados em relação aos demais estados, condições da oferta, sociais, históricas, e

---

<sup>63</sup> Fonte: Mec/Inep – Microdados do Censo Escolar 2022.

<sup>64</sup> Dados das redes públicas de ensino - estadual e municipais.

níveis alcançados, relacionados aos descritores e estes aos conteúdos que os alunos aprenderam são o que proporcionam os indicativos das fragilidades das redes e dos alunos, e nesse caso específico, os impactos da pandemia.

Dessa forma, propõe-se analisar os dados coletados e, a partir do movimento dialético, abstrair a realidade dos números postos para conhecer o movimento real da categoria desigualdade educacional e sua relação na práxis da Rede Colaboração Tocantins. Conforme Marx “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16 *apud* NETTO, 2011, p. 25).

A desigualdade educacional no Tocantins, a partir dos dados apresentados, concentra-se exponencialmente na relação da oferta pública e privada; na relação federativa de desigualdade no acesso e conhecimento entre rede estadual e municipal e, aqui, com destaque para as alarmantes e acentuadas desigualdades inerentes à relação do campo com a cidade. Para efeito deste estudo, o recorte realizado busca discutir a desigualdade educacional do acesso e conhecimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para os aspectos da alfabetização. Para tanto, importa aprofundar o conhecimento acerca das desigualdades internas.

A concentração de matrículas do Ensino Fundamental nos anos iniciais é resultado de uma investidura do estado em municipalizar as escolas. Segundo a Confederação Nacional de Municípios (CNM), o processo de municipalização se desencadeou em 1997 e “possibilitou que a rede municipal no Brasil fosse responsável por mais da metade da cobertura do ensino fundamental (61,4%)” (CNM, 2010, p. 46).

No Tocantins, a municipalização iniciou-se com a transferência das escolas rurais da rede estadual, com número de matrículas inferior a 50, para os municípios. Tratavam-se, geralmente, de escolas multisseriadas, conforme caracterização apresentada por Hage (2008, p. 123)

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da

merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais.

O processo de municipalização de escolas, em outros casos da oferta (primeiro da Educação Infantil, considerando as atribuições dispostas na LDB e posteriormente, do Ensino Fundamental), continua acontecendo gradativamente e trata-se de uma política coordenada do estado de transferir uma oferta compartilhada legalmente para a responsabilidade do município.

Com o processo de transferência de responsabilidade educacional ao âmbito município, a municipalização surge, então, como uma forma de reduzir custos econômicos e, assim, atender às políticas públicas neoliberais, via descentralização, ingrediente ambíguo do pacote estrutural do modelo neoliberal. A consequência natural foi a desativação das escolas da zona rural e a concentração dos alunos em escolas nucleadas na sede do município (Nunes, 2016, p. 9).

Ocorre que não há uma norma, parâmetro ou diretiva pública e transparente para elucidação acerca dos processos que ocorreram desde 1997 no estado. Tem sido uma política de governo, discricionária, que, ao contrário do que é defendido, não encontra amparo na LDB, que incube claramente o estado de definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, consoante a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (LDB, 1996, Art. 10, inciso II). O texto é claro e não suscita interpretações adversas que não sejam as advindas de uma cultura autoritária, “clientelista” e pouco participativa, relacionadas à desoneração do estado e estrangulamento das redes municipais, nos aspectos econômicos e políticos. Para Saviani (2010, p. 384), somente

Uma compreensão mais precisa do significado e das implicações do regime federativo permitiria assumir com maior radicalidade e coerência essa condição, o que redundaria em importante simplificação do aparato jurídico com economia de esforços e ganho de eficiência e eficácia no funcionamento das instituições.

Dentre os interesses, no campo da aparência, pode-se apontar o relacionado à arrecadação do Fundeb e o percentual do valor do aluno relacionado ao Ensino Médio ser superior ao do aluno regular do Ensino Fundamental. Ainda, no mesmo campo, é a relação entre o número de alunos por turma e a quantidade de profissionais no quadro das despesas. Pequenas escolas, pulverizadas pela vastidão territorial, com número reduzido de alunos, a maioria localizada no campo, com muitas despesas extras, como transporte escolar, manutenção de vias de acesso, fornecimento de alimentação escolar regular, entre outras, certamente seria um problema a mais para o estado. Dessa forma, a fim de minimizar as áreas de atuação, “passar a bola” é mais prudente para o pensamento gerencialista.

E, para além da aparência, o Censo de 2000, a Pirâmide de Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade do país, estados e municípios passaram para uma constituição inversa à que serviu para construção do regime federativo, quando o número de nascidos constituíam a base mais larga da escala, e passou a reduzir em uma escala média de 4,5% (Censo, 2010)<sup>65</sup>, ou seja, a clientela da educação infantil e ensino fundamental está diminuindo gradativamente. Essa redução, a partir do financiamento por número de matrículas, advento do Fundeb, repercute diretamente na expressividade da composição de turmas e organização da oferta.

Nesse sentido, a municipalização do ensino fundamental implica na concretização de uma oferta escolar para poucos alunos, espalhados pelas extensões territoriais. Em casos de municípios com arrecadação expressiva, geralmente os de maior densidade populacional, esse problema não é aparente, no entanto, para os municípios de menor densidade populacional, arrecadação tributária reduzida e vasta extensão territorial, assumir o Ensino Fundamental sem a colaboração do Estado repercute em despesas gerais da administração e, principalmente, na precarização da oferta educacional, com ênfase nas áreas rurais e periféricas.

SEDUC articulou com os municípios, a transferência do ensino fundamental – anos iniciais –, compreendida como a municipalização do ensino fundamental no Estado do Tocantins, segundo assegura a LDB. Entretanto, diante da realidade estrutural de Campos Lindos, a articulação para a oferta

---

<sup>65</sup> Sinopse do Censo demográfico 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censo2010/apps/sinopse/index.php?uf=17&dados=26>. Acesso em: 26 fev. 2024.

do ensino infantil na cidade, que de acordo com a LDB, é modalidade de responsabilidade exclusiva dos municípios, não seguiu critérios importantes, como um estudo da infraestrutura das escolas municipais, bem como da Escola Municipal José Edimar de Brito Miranda, para que ela se tornasse totalmente responsável por todo o ensino fundamental inicial na sede do município.

A municipalização não é um instituto de contradição, mas de colaboração e convergência. A lacuna de um regime de colaboração que objetive a proposição da garantia do direito à educação, as desigualdades educacionais entre escolas do campo e escolas urbanas, tem se consolidado ao longo dos anos. Não podem ser consideradas a partir dos resultados do aprendizado, pois esses configuram resultados da desigualdade já consolidada nessa arena. Para Molina, Montenegro e Oliveira (2009, p. 176), é necessário conhecer essas marcas para “se compreender os resultados obtidos por suas escolas e, principalmente, para se construir os caminhos necessários à sua superação”. Os autores explicitam:

Não é possível considerar como irrelevantes as condições socioeconômicas que permeiam os processos de aprendizagem dos sujeitos do campo, quer sejam elas referentes ao nível de renda auferida pelo núcleo familiar ou ao universo cultural que este núcleo se insere. Casassus enfatiza que “não é a mesma coisa examinar o desempenho dos alunos (qualidade) como resultado da aplicação neutra de técnicas adequadas, considerando como implícita (não declarada) uma igualdade no início; ou examinar esse mesmo desempenho sob a ótica de uma reflexão sobre a desigualdade social, considerando como implícita (declarada) uma desigualdade no início” (2002:29). É esta condição que é necessário enfatizar ao discutir-se a situação educacional no meio rural brasileiro: a profunda desigualdade socioeconômica dos sujeitos do campo. Os dados atualmente disponíveis, tanto sobre as condições socioeconômicas, quanto sobre a situação educacional, revelam forte disparidade ao se comparar campo e cidade (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 175-176).

É preciso considerar que “a escola do campo traz as marcas dos seus sujeitos: das diferenças convertidas em desigualdades” e, ainda, a precarização histórica e sistemática da organização escolar, em relação à estrutura física, a formação e condições do trabalho docente, para além da inexistência de políticas públicas, assistência básica, acesso viário e outros serviços, que se tornam aspectos secundários ao tratarmos das desigualdades econômicas e sociais. Dessa forma, a diferença percentual no aprendizado dos alunos que frequentam as escolas rurais não correspondem somente aos conteúdos aprendidos por esses alunos, mas remetem, principalmente, ao resultado das batalhas diárias travadas pelo camponês para

manter-se em seu território.

Nesse sentido, importa destacar que, mesmo as políticas públicas anunciadas como ações para o fortalecimento da escola do campo, se tornaram mecanismos fundantes para exclusão escolar, precarização do ensino, desigualdade na aprendizagem e, sobretudo, do cerceamento ao direito à educação de qualidade e efetiva aprendizagem. Exemplo mais concreto dessa assertiva é o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate)<sup>66</sup> e o Pronacampo<sup>67</sup>.

A constituição dos parâmetros iniciais para o planejamento desses programas, possivelmente, não previu o desencadeamento e a intensificação da nucleação e urbanização das escolas rurais como um processo de potencialização das desigualdades educacionais. Hage (2008, p.7) discute essa temática e aponta:

A comparação entre os dados e a evidente diminuição do número de estabelecimentos e matrícula nas escolas multisseriadas pode indicar uma certa relação com a política de nucleação dessas escolas vinculado ao transporte dos alunos para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade). Os dados sobre o transporte escolar no meio rural também fortalecem essa hipótese ao revelar que houve um crescimento no deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006. Os dados apresentados indicam a necessidade de um acompanhamento mais sistematizado à maneira como a política de nucleação das escolas do campo tem sido efetivada e sua vinculação ao transporte escolar, e em vista dessa premissa, destacamos quatro pressupostos que consideramos relevantes e que configuram, em nosso entendimento, a problemática que envolve sua efetivação em nosso país, em razão da diversidade sócio-cultural e sócio-espacial existente (...)

---

<sup>66</sup> O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) tem o objetivo de apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas de educação básica, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados, municípios e Distrito Federal. Os recursos são destinados aos alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais que utilizam transporte escolar. Os valores transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios são feitos em dez parcelas anuais, de fevereiro a novembro. O cálculo do montante de recursos financeiros destinados anualmente aos entes federados é baseado no censo escolar do ano anterior X *per capita* definido e disponibilizado na página do FNDE para consulta.

<sup>67</sup> O Pronacampo é um programa do MEC com o objetivo de apoiar técnico e financeiramente os estados, Distrito Federal e municípios para a implementação da política de educação do campo, visando a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. As ações são voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica.

A nucleação das escolas responde aos interesses dos gestores de otimização dos recursos financeiros e estruturais, sob a alegação de que as salas multisseriadas não são propícias à aprendizagem dos alunos e responsáveis pelo fracasso escolar. A otimização dos recursos financeiros fundamenta-se na relação do Fundeb à matrícula, de forma que as pequenas turmas são um “problema” para manutenção da estrutura escolar no campo. Para Hage (2008, p.8)

Os processos de nucleação são implantados no país com vinculação direta ao transporte escolar dos estudantes do campo, desconsiderando em geral, que a permanência das crianças e adolescentes no campo é um elemento-chave para a preservação nesse espaço de redes sociais e produtivas; e que o deslocamento dos alunos, especialmente para os centros urbanos incentiva a saída das famílias de suas propriedades, tendo em vista a preocupação com a segurança, o acompanhamento de seus filhos e a necessidade de lhes garantir a continuidade de estudos. A preocupação das famílias com as condições de segurança dos filhos se refere às condições das estradas e transportes, como também à violência urbana e a convivência em ambientes diferentes de sua cultura local. O excesso de horas dentro do transporte escolar resulta em cansaço para as crianças que saem muito cedo de suas casas, contribuindo assim para o fracasso escolar das mesmas. Há que se considerar ainda que o fechamento das escolas rurais dificulta a participação e o envolvimento dos pais e mães de alunos com a vida escolar de seus filhos e com a gestão da escola (direito assegurado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da Escola do Campo, Art 10), uma vez que não poderão participar com frequência das atividades propostas pela escola à comunidade e nem se beneficiar do espaço escolar enquanto centro de produção e circulação de conhecimentos. Em vista desses pressupostos, apostamos na concepção de que a presença da escola na comunidade se constitui num forte elemento de afirmação dos valores que mantêm os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência; como também, um importante instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem ampliando suas capacidades de melhor compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos, fortalecendo os laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem, tendo em vista, a compreensão da educação como direito das populações do campo e dever do Estado.

Dessa forma, mais uma vez, os interesses do bloco histórico hegemônico articula as políticas públicas com o firme propósito de fragilizar as classes subalternas por meio do cerceamento à educação de qualidade, igualitária, equânime e capaz de formar o camponês para sua manutenção no campo. Macedo (2022, p. 32) aponta:

Na visão hegemônica das classes dirigentes, as escolas com classes multisseriadas, apresentam-se num contexto rural enquanto espaço atrasado. Neste sentido, a multissérie é vista como uma proposta de ensino arcaico em relação às escolas urbanas, que apresentam um “modelo de ensino seriado”, de currículo organizado por disciplinas e séries, visto por muitos membros da sociedade, como um ensino mais avançado que o ensino

das turmas multisseriadas. Ou então numa visão mais estrutural, que é particular de cada região: se a escola multisseriada tem uma boa estrutura, se os professores tem uma boa formação, se a escola tem materiais pedagógicos, biblioteca, merenda escola, informatização do ambiente, boas salas de aulas, livros didáticos, etc, então realmente essa escola funciona e precisa continuar existindo, pois é uma forma de garantir que ela não feche. Assim, se cuidarmos dessas mazelas, as escolas multisseriadas serão muito bem vindas trazendo grandes contribuições para o povo do campo. Para tanto, é preciso desconstruir esses conceitos que atacam as classes multisseriadas cotidianamente, provocando assim o fechamento de milhares de escolas do campo, que são substituídas por escolas nucleadas sempre organizadas por séries ou ciclos, mas que castigam muitas crianças e adolescentes, em função do penoso deslocamento casa/escola por estradas e rios. Esta situação, além provocar o abandono da escola, descaracteriza o contexto social em que esses estudantes estão inseridos, ocasionadas por propostas curriculares urbanocêntricas que desconsideram a realidade campesina, principalmente pela ausência de um projeto pedagógico escolar que tenha sua base alicerçada nos pilares da Educação do Campo.

Considerando a educação do/no campo como “campo social de disputa hegemônica”, mais uma vez, a educação e escola unitária idealizadas por Gramsci são a melhor resposta para a solução desse conflito, em especial, para a emancipação do camponês como classe trabalhadora fundamental para a economia do Brasil:

Assim, cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais ‘orgânicos’ e não ‘assimila’ nenhuma camada de intelectuais ‘tradicionais’, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa (Gramsci, 2017, p. 13).

## **7 A REDE COLABORAÇÃO TOCANTINS (RCT) E O DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Quando, no entanto, se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando à sua sistematização e não apenas à sua institucionalização. Antes de haver leis de educação, havia instituições educativas. Isso não implica, entretanto, a vinculação necessária da sistematização à legislação, ou seja: não é necessário que haja lei específica de educação para que haja educação sistematizada; esta poderá existir mesmo não existindo aquela. O que fica claro é a vinculação necessária da lei específica de educação à sistematização (SAVIANI, 2008, p. 15).

A afirmação de Saviani é a síntese do espírito criativo que deu origem à Rede ColaborAção Tocantins enquanto “vanguarda revolucionária” de “expressão do

comprometimento social e da construção de uma cultura política democrática, no interior dos sistemas/redes de ensino, em que os sujeitos históricos ocuparam lugar de prestígio, forjando permanentemente sua autonomia” (REIS *et al.*, 2022, p. 99).

Conforme já apresentado no decorrer deste estudo, o contexto sócio-histórico e as implicações ideológicas e políticas que forraram o cenário educacional da pandemia no Brasil, alcançaram a educação do Tocantins em sua totalidade, porque o Sistema Estadual e Municipal acostumou-se a repercutir as ações do MEC, ao invés de implementar políticas educacionais próprias, face às necessidades específicas de cada jurisdição e território. Dessa forma, diante à crise educacional, os sistemas de ensino do Tocantins,

(...) na ausência de políticas públicas educacionais planejadas em consonância com as necessidades do seu território, próprias e em colaboração pública, apressa-se para implantação das poucas iniciativas educacionais propostas pelo governo federal, principalmente, relativas à formação de professores, redução do financiamento da educação e militarização de escolas estaduais (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020, p. 13).

A Secretaria de Estado da Educação, assim como o MEC, não ofereceu respostas ávidas e direcionadas às necessidades emergenciais apontadas pelos SME e, principalmente, não abriu canais dialógicos eficazes que fossem capazes de traçar um plano consistente e participativo para a condução das situações inéditas na organização da oferta educacional para a garantia do direito à educação no estado.

No âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, no período da pandemia, o Conselho Estadual de Educação (CEE-TO) seguiu as diretrizes do CNE, elaborou e aprovou normativas para a Rede Estadual e as redes que integram o Sistema Estadual de Ensino do Tocantins (SEE-TO), silenciando a prerrogativa de colaboração com os municípios. Da situação, apreende-se, também, a negligência, no sentido de deixar à margem de entendimento, o apoio às Redes e aos Sistemas Municipais de Ensino ou a intencionalidade de deixar o caminho aberto para as investidas do setor privado na educação pública (LAGARES; CARVALHO; BRITO, 2022, p. 67)

No início da pandemia, a maioria dos municípios não contava com SME institucionalizados, até 2019 poucos municípios possuíam a Lei do SME em vigor, mas daí a operar o sistema e a articulação dos seus elementos, deveriam ter percorrido uma ampla jornada de sistematização de mecanismos, instrumentos e espaços democráticos, sobretudo. Segundo Lagares *et al.* (2022, p. 28) faltavam-lhes

(e ainda faltam) “condições econômicas mínimas” para a efetivação de um SME com “autonomia política” para o exercício de sua “capacidade de negociação”. Os autores acrescentam:

A autonomia, requer, então, capacidade financeira e política. Decorrente do referido debate teórico, a reflexão em pauta viabiliza explicitar a contradição entre as garantias formais e o campo da ação — considerando as condições sociais, econômicas e políticas, em especial, do período pandêmico [além das estruturais], em se tratando do direito à educação pública com qualidade social no Tocantins (LAGARES *et al.*, 2022, p. 28).

As dúvidas e inseguranças que emergiram no âmbito dos SME não encontraram escuta sistematizada no primeiro momento, apenas o “vácuo” deixado pelo Estado foi ocupado pela RCT, que, organizada para tal finalidade, priorizou a abertura de diversos canais de diálogo.

Para apoiar os municípios tocaninenses no campo educacional, a Rede Colaboração Tocantins (RCT) deu suporte para formação, acompanhamento e avaliação das ações das redes e dos sistemas de ensino/educação, com apoio de uma base legal que propicia discussões e orientações a respeito da sistematização da oferta educacional no contexto pandêmico da covid-19, especialmente quanto à validação das atividades remotas, finalização e regularização do ano de 2020 e ao processo de retomada das atividades educacionais em 2021 (LAGARES *et al.*, 2020, p. 5). Devido às ações empreendidas, a RCT se tornou referência para os profissionais da educação municipal. No desenvolvimento desse trabalho, a RCT buscou atender aos anseios, às dúvidas e aos questionamentos dos cursistas expostos no chat das salas de formação e nas avaliações individuais, bem como empreender ações administrativas e pedagógico-curriculares de sistematização da oferta educacional em 2020 do ensino remoto, subsidiar e acompanhar a retomada das atividades presenciais e/ou híbridas em 2021, com base na autonomia do poder municipal na organização e gestão dos sistemas e das redes de ensino/educação do Estado do Tocantins (LAGARES; CARVALHO; BRITO, 2022, p. 95).

Daí a relevância de discutir o trabalho realizado pela RCT fundado na teoria social e na filosofia da práxis que subsidiam a pedagogia histórico-crítica, que alicerçam a atuação da Rede, sob a constatação de que o exercício da autonomia dos SME resulta do movimento dialético promovido pelos atores sociais que constituem a educação. Para Reis *et al.* (2022, p. 98):

Ainda que em Marx e Engels o papel da educação não ganhe centralidade, é possível, nesse contexto pandêmico, detectar o esforço de compreender o trabalho dos gestores, professores e dos atores sociais que compõem a comunidade escolar como sujeitos históricos submetidos à lógica do capital

e dos meios de produção (MARX; ENGELS, 1974). Para Garson e outros (2020), o trabalho intelectual seria a representação social de um determinado contexto político e social, traduzido pelo marxismo nos termos de base e superestrutura no interior do sistema capitalista de produção. Os atores sociais não seriam portadores inatos da autonomia (frente à heteronomia imposta pela materialidade histórica), mas seriam produtores dessa autonomia no decorrer dos processos históricos, favorecendo circunstâncias para tal. “A autonomia, por sua vez, seria fortalecida na mesma proporção em que a totalidade social fosse a representação do movimento dialético — e revolucionário — entre teoria e prática, ou da práxis” (GARSON *et al.*, 2020, p. 5).

Com efeito, esta seção dedica-se a descrever a caracterização da RCT, o regime de colaboração anunciado como inovador, o trabalho desenvolvido pela organização, os resultados alcançados na prática social e material, em uma relação dialética com o marco teórico e o direito à educação e à aprendizagem.

#### 7.1 O movimento de cisão da RCT: um modelo de contra hegemonia sem precedência

O Estado Integral de Gramsci sustenta-se na ampliação do conceito do Estado marxista como instrumento para o alcance dos interesses da burguesia. Gramsci teoriza que a “sociedade civil” e a “sociedade política” conectam-se dialeticamente para a formação de um Estado ampliado, amalgamadas pelas disputas e atuação das massas e dos intelectuais orgânicos, que por meio do “consenso” e da inserção de intelectuais orgânicos nas funções dirigentes, potencializam a “revolução passiva” construída pelo movimento de “contra hegemonia” promovido no seio da constituição estatal. Dessa forma, não defende a derrubada do Estado, mas o entende como instrumento para “organizar e centralizar certos elementos da sociedade civil” (GRAMSCI, 2017, p. 914). Para Gramsci, “o consenso é entendido como meio de ativação política e intelectual da massa dos governados com vistas à transformação da ordem social” (BIANCHI; ALIAGA, 2011, p. 34).

Gramsci explica o Estado na nova dinâmica das relações sociais como sociedade política (força) + sociedade civil (consentimento). As características da sociedade civil – sua organização, sua importância e seu papel na busca do consentimento – se destacam como elementos fundamentais em sua contribuição à análise do Estado e culminam no desenvolvimento do conceito de hegemonia. Dentre os marxistas,

(...) Gramsci foi quem estabeleceu a distinção mais clara e mais explícita entre a dominação de classe na sociedade civil, que designou pela categoria de HEGEMONIA, e o domínio político enquanto tal, ou poder de Estado: “O que podemos fazer, no momento, é definir os dois principais ‘níveis’ da superestrutura: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’, isto é, o conjunto dos organismos habitualmente chamados de ‘privados’, e o da ‘sociedade política’ ou ‘Estado’. Esses dois níveis correspondem, por um lado, à função de ‘hegemonia’ exercida pelo grupo dominante sobre toda a sociedade, e por outro, à função de ‘domínio direto’ ou comando, exercida através do Estado e do governo ‘jurídico’” (GRAMSCI, 1971, p. 12 *apud* BOTTOMORE, 1988, p. 110).

A hegemonia é construída por grupos sociais dominantes, nesse sentido, para as classes subalternas, urge interromper a perpetuação da manutenção de poder. Gramsci aponta os movimentos de “distinção, cisão e construção do novo” como um processo dialético para promoção dessa ruptura. Para o sardo, o “espírito de cisão” designa a “conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica” (GRAMSCI, 1971, p. 333). Liguori e Voza (2017, p. 503) acerca dessa categoria, ressaltam tratar-se de um

(...) processo necessário ao desenvolvimento das “forças inovadoras de grupos subalternos para grupos dirigentes e dominantes”, dotadas de “autonomia integral” e unificadas em um Estado (Q 25, 5, 2.288 [CC, 5, 139]). Expressão de necessidades nascidas no terreno da luta hegemônica, o espírito de cisão é o que se pode contrapor às “trincheiras” e “fortificações” representadas pela ideologia da classe dominante, isto é, pela “organização material voltada para manter, defender e desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica” (Q 3, 49, 333 [CC, 2, 78]).

Dore e Souza (2018) alertam para o fato de Gramsci não estabelecer conceito de “contra-hegemonia” em seus estudos e apontam o conceito discutido por Raymond Williams<sup>68</sup>, segundo o qual consiste em:

(...) experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva; formas alternativas e opositoras que variam historicamente nas circunstâncias reais; práticas humanas que ocorrem “fora” ou em “oposição” ao modo dominante; formas de cultura alternativa ou opositora residuais, abrangendo experiências, significados e valores que não se expressam nos termos da cultura dominante, embora sejam praticados como resíduos culturais e sociais de formações sociais anteriores; formas de cultura emergente, englobando novos valores, significados, sentidos; novas práticas e experiências que são continuamente

---

<sup>68</sup> A discussão está presente nas obras do autor Raymond Williams: *Base e superestrutura* (1973) e depois ampliada em *Marxismo e literatura* (1979 [1977]).

criadas (DORE; SOUZA, 2018, p. 254).

Segundo Dore e Souza (2018, p. 257) há uma má interpretação conceitual que implica em:

Contradição porque hegemonia e contra-hegemonia se excluem mutuamente. Hegemonia diz respeito a uma nova configuração do Estado capitalista (sociedade política + sociedade civil) e a uma estratégia política da luta social, consubstanciada na fórmula da guerra de posição: conquistar espaços de força na sociedade civil por meio da organização da cultura e da política. Enquanto a luta pela hegemonia se configura em um contexto de desenvolvimento da sociedade civil, a ideia de contra-hegemonia remete ao contexto de guerra de movimento, ao Estado-força, em que predomina a sociedade política, a coerção.

A dinâmica conceitual inerente à dinamicidade da prática social requer, para fins de caracterização da RCT, apontar que a sua instituição e atuação implicam na totalidade dos termos “cisão” e “contrahegemonia”, portanto, elimina a contradição aplicada aos mesmos, assim materializada:

1. Como um movimento de cisão em Gramsci:
  - a. RCT foi um processo necessário ao desenvolvimento das “forças inovadoras de grupos subalternos para grupos dirigentes e dominantes”. Foram os profissionais da educação que definiram as prioridades para a execução de programas que, de fato, atendam às necessidades dos SME. A RCT é um movimento de classes subalternas na arena educacional e, por meio dela, essas classes buscaram o apoio e a atuação do Estado, que passou a compor a RCT e formar a totalidade composta por sociedade política e sociedade civil.
  - b. A RCT é resultado da “expressão de necessidades nascidas no terreno da luta hegemônica, o espírito de cisão é o que se pode contrapor às “trincheiras” e “fortificações” representadas pela ideologia da classe dominante (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 503). A cisão proposta pela RCT deu-se tanto pela contradição à ideologia dominante, da ausência do Estado, da heteronomia e supremacia exercidas sobre os SME, quanto pelo consenso estabelecido pelos SME, instituições colaboradoras e agente político quanto a finalidade e necessidade da instituição e manutenção da RCT.
  - c. A organização material da RCT é “voltada para manter, defender e

desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica” do neoliberalismo, da privatização do serviço público e das políticas de precarização da educação pública. O entendimento de que a invasão e consultorias, institutos e fundações aos SME interrompem a apropriação do conhecimento, autonomia e responsabilidades dos profissionais e elementos dos SME com a garantia do direito à educação e aprendizagem, fundamentam a atuação da RCT e está presente na produção científica e pedagógica, caminhos para a emancipação dos SME e orientações para traçar políticas públicas educacionais em seus territórios, por meio do planejamento (PME), acompanhamento, monitoramento e avaliação.

A RCT nasce do anseio dos SME e do grupo social formado por “intelectuais orgânicos” da área educacional em resposta à “crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra) ou porque amplas massas [...] apresentam reivindicações que, em seu conjunto inorgânico, constituem uma revolução” (Q 13, 23, 1.603 [CC, 3, 60] *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 835). Face a “crise orgânica”<sup>69</sup> instalada no Brasil e no estado do Tocantins:

Na ausência de um plano nacional de enfrentamento a crise educacional derivada da pandemia ocasionada pela Covid-19, e com as atividades educacionais suspensas desde meados de março de 2020, representantes de algumas instituições e alguns profissionais envolvidos com a educação municipal no estado do Tocantins, em regime de colaboração, articularam a criação de uma Rede de Colaboração Técnica Especializada, com o objetivo de “apoiar as redes e os sistemas municipais de educação/ensino do Estado do Tocantins no enfrentamento da crise educacional derivada da pandemia da Covid-19, notadamente, na sistematização da oferta educacional no período da pandemia e no processo de retomada das atividades educacionais, por meio de formação, acompanhamento e avaliação dos processos de gestão, ensino e aprendizagem” (LAGARES *et al.*, 2020, p. 5).

---

<sup>69</sup> A crise orgânica do Tocantins estende-se à transitividade política do governo estadual e outros aspectos da “pequena política” que impactam diretamente na efetivação de políticas públicas. É o mais novo Estado da Federação, formado por 139 municípios, e nos seus 35 anos de emancipação, escreveu um histórico político marcado por instabilidade política, cassação de políticos por corrupção, afastamento por interesses nepotistas e um duro jogo de manutenção dos interesses dos grupos dominantes e ativismo parlamentar na condução das pastas responsáveis pelas políticas públicas.

A Rede adveio da “capacidade ilimitada de iniciativa e criação das massas trabalhadoras” firmada e sobretudo da “sociedade civil” organizada em favor do “espírito público” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 504), ao ponto em que propõe um “distanciamento” das forças inovadoras em relação às forças dirigentes e dominantes” e habilita-se a partir da atuação da organização do Estado, “unificar em torno de si outros grupos” por meio de “um complexo trabalho ideológico” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 503).

É resultado de uma força de trabalho coletivo, composta, inicialmente, por instituições que atuam indiretamente para manutenção do direito à educação básica, dentre elas, o Ministério Público do Estado do Tocantins, precisamente o Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância e Juventude do Ministério Público do Tocantins (Caopije/Mpe/TO); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, exclusivamente a Seccional Tocantins (Undime/TO); membros e pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins, especificamente, o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal e Observatório de Sistemas e Planos de Educação (GepeEM/ObSPE/UFT). Essas foram as instituições que pensaram a RCT em 2020 e estabeleceram a necessidade de participação de outras instituições, posteriormente, convidadas a integrarem esse movimento, até então caracterizado como Proposta Rede Colaboração Tocantins, registrada em documento inicial, elaborada por um grupo de especialistas em educação, com a participação de dirigentes municipais e membros das instituições colaborados, devidamente especificados no Apêndice 3, como Participantes do processo inicial na construção da proposta (RCT, 2020, p. 3). A proposta destacou o objetivo de:

(...) apoiar as redes e os sistemas municipais de educação/ensino do Estado do Tocantins no enfrentamento da crise educacional derivada da pandemia da COVID-19, notadamente, na sistematização da oferta educacional no período da pandemia e no processo de retomada das atividades educacionais. A construção de uma proposta de gestão, mais do que uma vontade, é um imperativo que se impõe sobre todos os sujeitos responsáveis por planejar, coordenar, implementar, acompanhar e avaliar políticas educacionais (RCT, 2020, p. 3).

Até novembro de 2020, o RCT conquistou outras instituições colaboradoras: o Instituto Federal do Tocantins (IFTO), o Tribunal de Contas do Estado do Tocantins (TCETO), Associação Tocantinense dos Municípios (ATM) e o Serviço Brasileiro de

Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Tocantins (Sebrae-TO), observado nos documentos institucionais da RCT, no entanto, dessas, somente a ATM permaneceu no grupo de instituições colaboradoras. Ainda assim, não consta um termo formal de definição de atribuições, como as demais instituições especificadas.

O Termo de Colaboração Formal para constituição da RCT foi um instrumento utilizado para definição de atribuições comuns e específicas por cada instituição envolvida. O compromisso comum consiste em estabelecer um:

Acordo de Cooperação Técnica Interinstitucional tem como escopo **a reunião de esforços, em regime de colaboração**, para criação e manutenção da Rede Colaboração Tocantins (**RCT**), com a finalidade de:

- a) Apoiar as redes e os sistemas municipais de ensino/educação do Estado do Tocantins no enfrentamento da crise educacional derivada da pandemia da COVID-19, notadamente, na sistematização da oferta educacional no período da pandemia e no processo de retomada das atividades educacionais;
- b) Disponibilizar rede de apoio e suporte técnico aos sistemas e redes municipais de educação/ensino para o enfrentamento da crise educacional;
- c) Acompanhar e avaliar as ações propostas pelas redes e sistemas municipais de educação/ensino;
- d) Proporcionar formação para a equipe gestora voltada para o enfrentamento da crise educacional;
- e) Proporcionar formação para os professores e coordenadores pedagógicos voltada para os desafios da crise educacional (RCT, 2020, p.5).

A Undime-TO assume como signatária proponente e diante as demais instituições, compromete-se a:

- a) Participar da construção da Proposta Rede Colaboração Tocantins;
- b) Designar, formalmente, um representante para se responsabilizar pelas atribuições da UNDIME-TO e contribuir com a implantação da Proposta de formação, acompanhamento e avaliação das redes e sistemas municipais de ensino;
- c) Disponibilizar, formalmente, dois servidores para participarem do Comitê Gestor da Rede de Colaboração Tocantins;
- d) Apoiar o processo de implementação, acompanhamento e avaliação da Proposta Rede de Colaboração;
- e) Selecionar toda a equipe de implantação da Proposta;
- f) Articular a adesão das instituições colaboradoras;
- g) Registrar a proposta Rede de Colaboração em cartório;
- h) Assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios;
- i) Empenhar-se para captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações propostas de formação, acompanhamento e avaliação das redes e sistemas de ensino;
- j) Promover a realização de reuniões entre as instituições colaboradoras;
- k) Divulgar e sensibilizar os dirigentes municipais de educação para adesão à Proposta;

- l) Mobilizar dirigentes municipais de educação, técnicos e professores para se inscreverem nos módulos das formações ofertadas;
- m) Apoiar, acompanhar e avaliar a implementação das formações e acompanhamento das redes e sistemas de educação por meio da Câmara de Colaboração;
- n) Responsabilizar-se pelas evidências e relatórios de execução da Proposta;
- o) Demandar necessidades e prioridades das redes e sistemas municipais de educação quanto a atuação em prol da melhoria da qualidade social da educação (RCT, 2020, p.6).

A Undime e demais instituições colaboradoras assumem responsabilidades comuns, no intuito de fortalecerem a institucionalização e autonomia da RCT como unidade institucional, com constituição singular, própria e atípica. Para tanto, mutuamente, Undime, MPTO, UFT e SEDUC, signatárias do termo de colaboração, se comprometem a:

- a) Reconhecerem, oficialmente, o Comitê Gestor da RCT enquanto órgão colegiado, autônomo, normativo, deliberativo, executivo e responsável pela gestão da Rede Colaboração Tocantins;
- b) Reconhecerem, oficialmente, a Coordenação Geral da RCT indicada pelo Comitê Gestor;
- c) Reconhecerem, oficialmente, a Câmara de Colaboração, formada por dirigentes municipais e especialistas, como órgão colegiado consultivo e de controle interno da RCT;
- d) Reconhecerem a relevância do trabalho prestado pela RCT no apoio e acompanhamento das redes e sistemas municipais de ensino/educação do Estado do Tocantins.

Para além dos compromissos comuns, as instituições assumem compromissos específicos, considerando os papéis e responsabilidades legais e institucionais de cada braço colaborador. Conforme especificado no Quadro 8, que descreve os termos de colaboração das instituições que formam a RCT, no período de 2020 a 2023.

**Quadro 8** – Termos de Colaboração das instituições que formam a RCT – 2020 a 2023

<b>Instituição</b>	Ministério Público do Estado do Tocantins - MPTO
<b>Termo</b>	Nº 010/2021
<b>Data da Assinatura</b>	16/11/2021
<b>Publicação</b>	Diário Oficial MPE/TO N. 1.387, de 1º de fevereiro de 2022
<b>Vigência</b>	5 anos – 2021/2025
<b>Compromisso Assumido</b>	II - Ministério Público do Estado do Tocantins (MPTO): a) Participar da construção da Proposta Rede Colaboração Tocantins;

	<p>b) Disponibilizar, formalmente, representante para compor a Câmara de Colaboração;</p> <p>c) Apoiar o processo de implementação, acompanhamento e avaliação da Proposta Rede de Colaboração Tocantins;</p> <p>d) Orientar a RCT sobre captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações propostas de formação, acompanhamento e avaliação das redes e sistemas de ensino;</p> <p>e) Demandar, sempre que possível, necessidades e prioridades das redes e sistemas municipais de educação quanto a atuação em prol da melhoria da qualidade social da educação, conforme demandas apresentadas pelas Promotorias de Justiça;</p> <p>f) Contribuir com o monitoramento das redes e sistemas municipais de educação;</p> <p>g) Compartilhar dados do monitoramento das redes e sistemas municipais de educação com a RCT;</p> <p>h) Participar das reuniões entre as instituições colaboradoras.</p>
<b>Instituição</b>	Universidade Federal do Tocantins - UFT
<b>Termo</b>	Nº 02/2022
<b>Data da Assinatura</b>	29/06/2022
<b>Publicação</b>	Não localizada
<b>Vigência</b>	06/22 à 12/23
<b>Compromisso Assumido</b>	<p>II – Universidade Federal do Tocantins (UFT)</p> <p>a) Participar da construção da Proposta Rede Colaboração Tocantins, por meio dos professores, técnicos e acadêmicos membros;</p> <p>b) Autorizar Coordenadores dos seguintes Grupos de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação a integrarem o Comitê Gestor da RCT: Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (GepeEM) e Observatório de Sistemas de Planos de Educação no Tocantins (ObSPE); Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativa e do Observatório dos Sistemas e Planos de Educação do Tocantins; Grupo de Estudos e Pesquisas em Fazeres e Saberes em Contextos Sociais e Educacionais (GEPEFAZE); e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED/UFT);</p> <p>c) Apoiar o processo de implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação da Proposta Rede de Colaboração Tocantins;</p> <p>d) Empenhar-se para captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações; propostas de formação, acompanhamento e avaliação das redes e sistemas de ensino;</p> <p>e) Demandar necessidades e prioridades das redes e sistemas municipais de ensino/educação quanto a atuação em favor da melhoria da qualidade social da educação;</p> <p>f) Disponibilizar a plataforma Moodle para realização do movimento formativo;</p> <p>g) Autorizar professores e outros servidores técnicos para integrarem a Rede Colaboração Tocantins;</p> <p>h) Garantir a gestão financeira dos recursos captados para as ações da Rede pela Fundação da UFT;</p> <p>i) Realizar a certificação dos cursistas e participantes da Rede;</p>

	<p>j) Disponibilizar espaços físicos adequados (salas de aula, auditório), para realização de encontros de formação e de eventos presenciais;</p> <p>k) Disponibilizar veículos, abastecidos pela Rede, para transporte dos colaboradores, visando acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações do Programa;</p> <p>k) Participar das reuniões entre as instituições colaboradoras na Câmara de Colaboração;</p> <p>l) Participar de eventos e ações promovidas pela Rede.</p>
<b>Instituição</b>	Secretaria de Educação do Estado do Tocantins -SEDUC-TO
<b>Termo</b>	Nº 01/2022
<b>Data da Assinatura</b>	08/08/2022
<b>Publicação</b>	Diário Oficial do Estado do Tocantins Nº 6289, de 14 de março de 2023, p. 15.
<b>Vigência</b>	06/22 à 12/23
<b>Compromisso Assumido</b>	<p>II – Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc-TO)</p> <p>a) Contribuir com aporte técnico e material pedagógico para a construção e execução de programas e projetos prioritários para a Educação Municipal do Estado do Tocantins;</p> <p>b) Indicar, formalmente, um representante para se responsabilizar pelas atribuições da SEDUC e representar a instituição no Comitê Gestor, respeitado o perfil e indicações do Comitê Gestor;</p> <p>c) Indicar, formalmente, dois servidores para participarem da Equipe RCT, para atuarem nos projetos e programas;</p> <p>d) Apoiar o processo de implementação, acompanhamento e avaliação da Proposta Rede Colaboração Tocantins;</p> <p>e) Empenhar-se para captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações propostas de formação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das redes e sistemas de ensino/educação;</p> <p>f) Apoiar, acompanhar e avaliar a implementação das formações, acompanhamento, monitoramento e avaliação das redes e sistemas de ensino/educação por meio da Câmara de Colaboração;</p> <p>g) Designar treze servidores da SEDUC, sendo um por regional, lotados na sede das Diretorias Regionais de Educação (DRE), para atuarem como articuladores do Projeto EducaTO, com atribuição de apoio e acompanhamento das ações desenvolvidas pelas redes/sistemas de ensino/educação no âmbito do projeto;</p> <p>h) Garantir transporte e diárias para os servidores das Diretorias Regionais de Educação, com atuação no Projeto EducaTO realizarem o acompanhamento e monitoramento das redes e sistemas municipais de ensino/educação.</p>
<b>Instituição</b>	Secretaria da Educação Básica - Ministério da Educação - MEC/SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE
<b>Termo</b>	Termo de Cooperação - PTA - TED nº 9975/2020 - MEC - Rede Colaboração
<b>Transferência e Recurso</b>	R\$ 1.500,00 (um milhão e quinhentos reais)
<b>Vigência</b>	De 29 de dezembro de 2020 - sem informação
<b>Termo</b>	Termo de Cooperação - PTA - TED nº 11456/2022 - MEC - Rede Colaboração

<b>Transferência e Recurso</b>	R\$ 2.500,00 (dois milhões e quinhentos reais)
<b>Vigência</b>	De 15 de novembro de 2022 a 31 de julho de 2023.
<b>Termo</b>	Termo e Cooperação - PTA - TED nº 13114/2023.- MEC - Rede Colaboração
<b>Transferência e Recurso</b>	R\$ 2.500,00 (dois milhões e quinhentos reais)
<b>Vigência</b>	De 12 de dezembro de 2023 a 31 de dezembro de 2025.
<b>Compromisso Assumido</b>	Financiamento, por meio de repasses de recursos para a UFT. O recurso é executado pela Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins (Fapto). As informações sobre a aplicação, execução e prestação de contas estão dispostas no portal de transparência da fundação.
<b>Instituição</b>	Associação Tocantinense de Municípios - ATM
<b>Situação</b>	A ATM não formalizou compromisso em relação RCT.

Fonte: Elaborado pela autora por meio de análise documental dos arquivos do drive da RCT (2023).

As informações apresentadas no Quadro 8 evidenciam que a RCT, por meio dos termos descritos, inaugura um modelo de colaboração institucional viável e participativo, com princípios democráticos e monitoráveis. Para além, envolve os entes federados, instâncias de controle externo, mecanismos de controle interno e de uma forma bem estruturada, preserva a participação da sociedade civil sem fins lucrativos e comprova que o interesse político implica diretamente na consolidação do financiamento público para a atuação de instituições públicas na formação e gestão educacional, consoante Santos(2019), evidencia que a “comunidade escolar tem capacidade e legitimidade para contribuir com as tomadas de decisões, planejamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas” (SANTOS, 2019, p.8).

Para o autor, um regime de colaboração público-público assenta-se no marco legal do art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE-TO) (TOCANTINS, 2015), especificamente na meta 23, estratégia 23.42 e elucida que o

estabelecimento de parcerias público-público no âmbito do próprio Estado com instituições de ensino superior, uma vez que estão localizadas nas microrregiões do Estado e têm capacidade humana, com riqueza teórica e projetos para melhorar os resultados e a qualidade dos processos de gestão, ensino e aprendizagem na educação estadual ao proporcionar projetos e ações de aos gestores, coordenadores, professores e técnicos da SEDUC, DRE e Escolas programas, projetos e ações formação continuada, em conformidade com os interesses públicos, em geral e da educação em particular. (SANTOS, 2019, p.103)

Destaca-se que o interesse político é fundamental para a consolidação de tal proposta e tal condição está associada à adesão do interesse de representantes do legislativo federal, do estado do Tocantins, na mediação e interlocução junto ao MEC para captação de recursos. Assim, é de extrema relevância registrar que a iniciativa não se sustentou na possibilidade de financiamento, durante o ano de 2020, os colaboradores da RCT atuaram sem qualquer perspectiva de financiamento público ou qualquer tipo de aporte financeiro. (RCTa, 2023)

O caráter voluntário da atuação e o compromisso e relevância do trabalho prestado aos municípios em 2020, conquistou o reconhecimento da Bancada Federal, especificamente da Senadora Kátia Abreu, Deputada Federal Professora Dorinha e Deputado Federal Célio Moura, que mediante iniciativa do Presidente da Seccional da Undime Tocantins, em 2020, o Dirigente Municipal Wesley Lopes, intermediaram a disponibilização de financiamento direto do MEC para a continuidade das ações da RCT. (UNDIME, 2020). Doravante, a Senadora Professora Dorinha, eleita em 2022, manteve o protagonismo e o perene o interesse político em consolidar a atuação da RCT e fortalecer as relações institucionais com MEC (COLUNA DO CT, 2022) para manutenção do financiamento de 2022 a 2025, conforme informações do Quadro 8.

Assim resta evidente que o “espírito de cisão” que emerge da RCT coincide com um momento necessário do desenvolvimento de uma “consciência de classe” pelo bloco histórico composto pelos profissionais da educação básica dos sistemas municipais de ensino do estado do Tocantins capazes de instituírem uma atuação organicamente sistematizada e sobretudo, organizada e articulada politicamente . As avaliações e a participação desses profissionais desde 2020 evidenciam a “vontade coletiva” do grupo “organicamente articulado com o momento causal-genético”. Para Liguori e Voza (2017):

A vontade coletiva continua tendo um papel importante na construção da ordem social, mas não mais como plasmadora da realidade, e sim como um momento decisivo que se articula por meio das determinações que provêm da realidade objetiva, em particular das relações sociais de produção. (...) vontade coletiva é “criação ex novo”, já que ela é também, e ao mesmo tempo, “consciência operosa da necessidade histórica” . a “protagonista de um drama histórico real e efetivo” (Liguori; Voza., 2017, p. 1601; 1603).

Essa vontade demanda uma “reforma intelectual e moral” à questão da hegemonia estabelecida nas relações educacionais no estado do Tocantins. Como formação alternativa e opositora, que varia historicamente nas circunstâncias reais em Williams (Dore; Souza, 2018, p. 253 ), por incorporar:

1. A RCT promove experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva;
2. A RCT orienta e desenvolve práticas humanas que ocorrem “fora” ou em “oposição” ao modo dominante da gestão educacional dos SME e relações interinstitucionais, por meio da interpretação hermenêutica do arcabouço legal e teórico do movimento formativo emancipatório;
3. As formas de cultura alternativa ou opositora residuais, abrangendo experiências, significados e valores que não se expressam nos termos da cultura dominante, embora sejam praticados como resíduos culturais e sociais de formações sociais anteriores: a colaboração formal, o regime de colaboração público- (Santos, 2019) formado por instituições públicas, de finalidade pública, “espírito público” e interesse público;
4. As formas de cultura emergente, englobando novos valores, significados, sentidos; novas práticas e experiências, continuamente criadas.

A direção intelectual e moral depende dos intelectuais vinculados aos grupos sociais fundamentais que atuam nas várias organizações da sociedade civil de maneira a educar e alcançar o consenso ativo dos demais grupos sociais. Para atingir esse objetivo, Gramsci destaca o essencial papel da cultura.

## 7.2 A práxis da RCT

Desde sua criação no ano de 2020, a Rede ColaborAção Tocantins (RCT) colaborou no trabalho formação continuada, acompanhamento, monitoramento e avaliação das redes e dos sistemas municipais de ensino/educação, bem como na qualificação de docentes e gestores dos níveis e modalidade da educação básica.

No período da pandemia da Covid-19, os direitos à vida e à educação foram colocados em contradição e em oposição, comprometendo, assim, a efetividade do direito à educação e, conseqüentemente, no direito à aprendizagem. Segundo Reis,

Parente, Gáspio (2022):

nessa conjuntura que surgiu a Rede Colaboração Tocantins (RCT), resultado de uma construção coletiva, composta por uma diversidade de sujeitos coletivos e instituições que atuam na educação com experiência e aprofundamento teórico em educação municipal, com o objetivo de apoiar as redes e os sistemas municipais de ensino/educação do Estado do Tocantins no enfrentamento da crise educacional derivada da pandemia da covid-19, notadamente, na sistematização da oferta educacional no período pandêmico e no processo de retomada das atividades, por meio de formação, acompanhamento e avaliação dos processos de gestão, ensino e aprendizagem (RCT, 2021, p. 13 *apud* Reis; Parente; Gáspio, 2022, p. 232-233).

O movimento formativo promovido pela RCT em 2020, foi organizado em módulos estruturados a partir das dúvidas e dificuldades apontadas pelos profissionais das redes e sistemas municipais por meio do Diagnóstico e das avaliações contínuas realizadas via *Google Forms*. Silva, Vieira e Barbosa (2022) descrevem a organização curricular dos módulos:

- a) Módulo I — Educação Municipal do Tocantins no Contexto da Pandemia: implicações e perspectivas;
- b) Módulo II — Gestão das redes e dos sistemas educacionais: afirmação dos direitos à vida e à educação no retorno às aulas em 2021;
- c) Módulo III — Gestão das redes e dos sistemas educacionais: “Orientações para a construção do Plano de Retomada das Atividades Escolares Presenciais e/ou Híbridas” no contexto da pandemia do Novo Coronavírus e da covid-19;
- d) Módulo IV — Retorno às Atividades Escolares (Presencial, híbrida, e/ou remota na educação municipal do Tocantins);
- e) Módulo V — A interface entre os Planos Municipais de Educação e o Plano de Ações Articuladas — PAR para a garantia do Direito à Educação;
- f) Módulo VI — Seminário Retorno às Atividades Escolares (presencial, híbrida e/ou remota) na Educação Municipal no Tocantins (etapas RCT e Municipal);
- g) Módulo VII — Painel Articulado “Sistema Municipal de Educação: o lugar do Plano Municipal de Educação, Fórum Permanente da Educação Municipal e Conferência Municipal de Educação”;
- h) Módulo VIII — Seminário de Superação da Crise Educacional (RCT 2020; 2021 *apud* Silva; Vieira; Barbosa, 2022, p. 50).

No primeiro ano de instituição, a Rede atuou junto a 128 Municípios, atendeu cerca de 800 cursistas (certificados pela Universidade Federal do Tocantins/UFT), no período de agosto a dezembro, dentre eles, DME, Presidentes do CME, Presidentes do Conselho do Fundeb, Coordenadores dos Fóruns Municipais de Educação, técnicos e responsáveis pelas ações da Rede nos Municípios (Supervisores Municipais, Coordenadores de Formação e Orientadores de Estudos).

Os objetivos específicos desse atendimento foram elencados, conforme disposto por Lagares *et al.* (2021, p. 14) foram:

- Realizar diagnóstico das redes e dos sistemas municipais de ensino/educação.
- Proporcionar formação para dirigentes municipais de educação, técnicos, equipes gestoras escolares e professores, voltada para o enfrentamento da crise provocada pelo evento do Coronavírus.
- Refletir sobre as orientações curriculares para aprendizagem de qualidade a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Tocantins (DCT).
- Disponibilizar rede de apoio e suporte técnico aos sistemas e redes municipais de educação/ensino para o enfrentamento da crise, tendo como referência a legislação relacionada à Covid-19.
- Acompanhar e avaliar as ações propostas pelas redes e sistemas municipais de educação/ensino, com base na legislação relacionada à Covid-19.
- Realizar Seminário da Superação da Crise com a participação de pesquisadores do Tocantins e de âmbito nacional, vinculados ao campo democrático popular, apresentação de trabalhos e avaliação das ações realizadas pelas redes e sistemas municipais de ensino/educação.

A estruturação da oferta em 2020 deu-se em dois blocos de atuação, o Bloco I, ocupou-se da Formação para Gestão da Educação Municipal e da realização de atividades ligadas às práticas do sistema educacional, imprescindíveis para condução das políticas públicas educacionais no contexto da crise educacional e o Bloco II foi constituído por uma rede permanente de acompanhamento (apoio) e avaliação da Gestão da Educação Municipal.

A formação estruturada no Bloco I persistiu no alcance dos três primeiros objetivos e para tanto, propôs discussões e disponibilizou material de apoio referentes às temáticas: (1) Planejamento e Diagnóstico da Educação Municipal do Tocantins em Tempos de Pandemia; (2) Orientações sobre aspectos das dimensões administrativa e pedagógica – gestão, legislação e currículo e (3) Sistematização da oferta educacional em 2020 (validação e finalização do ano letivo): ações administrativas e pedagógico-curriculares. Como subsídio didático pedagógico, publicou dois cadernos pedagógicos:

*O Caderno Educação Municipal, intitulado “Gestão da Educação: validação das ações administrativas e pedagógico-curriculares e finalização do ano letivo de 2020”, compõe uma série de publicações, com vistas ao acompanhamento e avaliação das ações dos sistemas/redes de educação/ensino, complementares à formação*

desenvolvida pela Rede de Colaboração Tocantins, como ferramenta de apoio para os profissionais que atuam na gestão da educação municipal e professores na sistematização da oferta educacional no contexto da pandemia, especialmente, quanto à finalização e regularização do ano letivo de 2020 e o processo de retomada das atividades educacionais presenciais em cada um de seus municípios (Lagares *et al.*, 2020a, p.9, grifo meu).

O Caderno trouxe algumas reflexões sobre a garantia do direito à educação com qualidade social e a retomada das atividades; orientações para a validação das ações administrativas e pedagógicas curriculares; e orientações para a finalização do ano letivo de 2020 (Lagares *et al.*, 2021, p.18).

[...] *Caderno Educação Municipal – “Gestão da educação na conjuntura da pandemia – Com a palavra, cursistas e formadores”*, compondo a série de publicações da RCT, com vistas à formação, acompanhamento e avaliação das ações das redes e sistemas de ensino/ educação, uma referência para os profissionais da educação municipal, com discussões e orientações a respeito da sistematização da oferta educacional no contexto da pandemia, especialmente, quanto à validação das atividades remotas, finalização e regularização do ano de 2020 e o processo de retomada das atividades educacionais em 2021. (Lagares *et al.*, 2020b, s. p, grifo meu)

Segundo Caderno Temático: questões dos cursistas registradas no chat das salas de formação e nas avaliações individuais do Módulo IV e comporta o objeto da formação do Módulo V, cujo objetivo é apreender ações administrativas e pedagógicas-curriculares de sistematização da oferta educacional em 2020 e da oferta das atividades remotas, retomadas das atividades presenciais e/ou híbridas em 2021 (RCT/CADERNO 2). (Lagares *et al.*, 2021, p. 18).

As ações de apoio e acompanhamento orientaram a composição de 80 Comitês Municipais de Enfrentamento à Crise Educacional em Virtude da Pandemia da Covid-19; o Diagnóstico Situacional de 108 municípios e providências para a finalização e validação do ano letivo de 2020 no âmbito dos municípios.

Em 2021, a RCT reestruturou a oferta para incorporar as demandas e necessidades reais das redes e sistemas de ensino, passou a atender um público maior, com distintas especificidades e considerando a mudança da gestão administrativa nos municípios, em virtude das eleições em muitos Dirigentes Municipais de Educação (DME) assumiram o cargo com a nova gestão municipal.

Dessa forma, a RCT promoveu a retomada das pautas anteriores e a ampliação da sua colaboração e intensificação das ações para que o direito à educação e à vida pudessem ser efetivados no território municipal. O Comitê Gestor

decidiu articular e implementar o Bloco III, com vistas à Formação para Professores e Coordenadores Pedagógicos. Os blocos organizaram a oferta de modo integrado no tocante ao planejamento, desenvolvimento das atividades de formação, acompanhamento e avaliação, no entanto, cumprindo objetivos e funções específicas, conforme especifica Lagares *et al.* (2021):

**BLOCO I - FORMAÇÃO PARA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL** Os especialistas desse Bloco ocupam-se da formação de gestores e técnicos que atuam nos órgãos e nas instituições educacionais municipais, para o desenvolvimento das necessidades específicas de planejamento e gestão no enfrentamento da crise educacional.

**BLOCO II – REDE PERMANENTE DE ACOMPANHAMENTO (APOIO) E AVALIAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL** O trabalho realizado no Bloco II consiste na disponibilização de uma rede de acompanhamento e avaliação, formada pelos especialistas do Bloco I, com suporte técnico aos sistemas e redes municipais de educação/ensino para a operacionalização dos processos de gestão e pedagógicos desenvolvidos no âmbito da educação municipal. É responsável, ainda, pelo acompanhamento e avaliação das ações da RCT nos processos de gestão, organização, alinhamento do trabalho, intersecção entre as ações formativas e os aspectos administrativos e pedagógicos.

**BLOCO III - FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS** No Bloco III, os profissionais ocupam-se da formação de professores e coordenadores pedagógicos, por etapa/modalidade, a fim de orientar a reorganização curricular e a oferta educacional em tempos de pandemia e na retomada das atividades (remotas, híbridas ou presenciais) (Lagares *et al.*, 2021, p. 20 a 24).

Dentre as principais ações desenvolvidas nesse período, podemos apontar o diagnóstico das redes e dos sistemas municipais de ensino/educação, formação para Dirigentes Municipais de Educação, técnicos, equipes gestoras escolares e professores, voltadas para o enfrentamento da crise provocada pelo evento do Coronavírus, orientações curriculares para aprendizagem de qualidade a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Tocantins (DCT).

A estruturação da RCT dá-se consoante às demandas apresentadas pelos Municípios, princípio que, em 2022 a 2023, implicou na organização de dois projetos distintos:

Projeto 1: PRISME - Programa de Institucionalização e Gestão de

Sistemas Municipais de Ensino/Educação, com o objetivo de apoiar o processo de efetiva institucionalização do SME e gestão da Educação Municipal.

Projeto 2: EducaTO – cujo objetivo é proporcionar às redes e sistemas municipais de ensino do Estado do Tocantins formação, acompanhamento, monitoramento e avaliação para melhoria do processo de gestão e prática pedagógica, com foco no fortalecimento da aprendizagem.

Nesse sentido, o EducaTO foi a resposta da Rede Colaboração Tocantins às demandas de formação pedagógica apresentadas pelas redes e sistemas de ensino no Relatório do Diagnóstico Situacional e Pedagógico realizado em 2021 com cursistas do Bloco III. Tratava-se de um Projeto de Formação Continuada, acompanhamento, monitoramento e avaliação da Gestão e Prática Pedagógica para o Fortalecimento da Aprendizagem na Educação Básica Municipal no Tocantins, com vistas à sistematização dos processos de gestão escolar e práticas pedagógicas, voltados para a melhoria da aprendizagem de leitura e escrita, considerando as fragilidades acentuadas pela crise educacional derivadas do fechamento das escolas em virtude da pandemia de Covid-19. Em 2023, o EducaTO passou de projeto à categoria de Programa.

### **7.3 O EducaTO e a sistematização do processo de gestão pedagógica com vistas à garantia da aprendizagem**

Ainda em 2021, a RCT, por meio da atuação do Bloco III – Formação Pedagógica, foram coletados dados via formulário Google Forms, respondido por 6.651 professores das escolas municipais de educação dos 135 municípios, para construção do Diagnóstico Situacional Pedagógico (FERREIRA; NUNES, 2021). O Diagnóstico, evidenciou um cenário de grande desigualdade na oferta educacional e sobretudo, apontou a necessidade de consolidação do trabalho da RCT, em especial, no apoio à gestão pedagógica.

O cenário apontado pelos respondentes ao Diagnóstico Situacional e Pedagógico da RCT revelou as desigualdades na oferta educacional dos municípios tocantinenses. Houve enormes disparidades no início da oferta de

atividades letivas não presenciais ao longo do ano de 2020, com municípios que após as suspensões destas no mês de março só conseguiram retomar, por meio de atividades remotas, nos meses de maio e junho; outros, em outubro ainda não tinham conseguido fazer nenhum tipo de oferta educacional – ocorrência registrada na maioria das regionais de ensino, com exceção de Colinas, Porto Nacional e Tocantinópolis (FREIRE, 2022, p. 7).

Infere-se, portanto, que a oferta educacional durante o período pandêmico nos municípios tocantinenses foi precária, desigual e pouco efetiva em termos de ensino e aprendizagem. O envio de atividades impressas às crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, contando apenas com a orientação e acompanhamento de familiares para sua realização – estes, na maioria das situações sem conhecimento, preparo técnico-pedagógico, recursos tecnológicos apropriados e sem as condições de tempo e espaços para tal – apontam para uma negação do direito à educação das crianças num tempo relativamente longo de dois anos, com consequências graves para os resultados educacionais do Tocantins, sobretudo para aqueles estudantes em situação de pobreza, com menos recursos e capital cultural (FREIRE, 2022, p. 6).

Com o propósito de continuar apoiando as redes e sistemas municipais na condução dos efeitos da pandemia na educação, o Projeto EducaTO é desenvolvido pela RCT e inicia sua atuação em um período compreendido entre os anos de 2022 e 2023. Nesse sentido, é a ação de incorporação do traço de identidade da RCT que se ocupa da formação pedagógica dos profissionais da educação municipal, é uma “proposta objetiva manter o compromisso constitucional firmado no art. 214 e incisos I, III e V (Brasil, 1988) na promoção de uma educação pública de qualidade (LOPES; MOURA-BERTO; LIMA, 2023, p. 1752).

Segundo dados apresentados pelo Relatório Final: Projeto EducaTO (2022-2023) (2023), durante o período compreendido, foram atendidos 111 municípios, 7.151 cursistas entre (supervisores municipais, orientadores de estudo, professores, coordenadores pedagógicos, orientadores pedagógicos, diretor/gestor escolar, monitores, professores, coordenadores pedagógicos, orientadores pedagógicos, diretor/gestor escolar, monitores, assistentes e outros) (EducaTO, 2023, p. 69).

O projeto enfatiza a sistematização do processo de gestão e prática pedagógica para alfabetização e fortalecimento da aprendizagem nas unidades escolares que compõem as redes e sistemas municipais de ensino do Tocantins. O EducaTO é construído com o objetivo de proporcionar às redes e sistemas municipais de ensino do Estado do Tocantins formação, acompanhamento, monitoramento e avaliação para melhoria do processo de gestão e prática pedagógica (EducaTO, 2023, p. 21).

A relação estabelecida entre as vértices formação, acompanhamento, monitoramento e avaliação, evidencia a proposição de um processo sistemático de trabalho educativo que

prioriza a realidade da escola e do profissional de educação, bem como, a preponderância da formação humana ser capaz de alterar a prática social inicial. Conforme Lavoura (2020):

Quando pensamos na relação entre objeto do conhecimento e seleção de conteúdos de ensino, é imprescindível considerar o fundamento didático histórico-crítico que explicita que a dimensão ontológica do trabalho educativo não pode ser desconsiderada (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Isso significa que há uma profunda e real conexão entre trabalho educativo e vida natural e social, entre educação escolar e prática social, entre conhecimento e realidade objetiva, entre conteúdos de ensino e a dimensão ontológica do real, esta que estabelece necessariamente que aquilo que se expressa na educação escolar, no currículo, nos planejamentos de ensino e nos planos de aula, enquanto objetos de conhecimento e conteúdo de ensino, condensam uma dimensão viva, real, concreta, e que tais objetos e seus respectivos conteúdos possuem existência objetiva efetiva, independente da consciência dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica (LAVOURA, 2020, p. 115).

Na esteira da organização da RCT, o EducaTO emerge com a mesma filosofia e a mesma teoria pedagógica, defende todos os princípios consubstanciados em sua estruturação e, por conseguinte, detém princípios específicos atrelados à essência pedagógica do projeto, pilares da sua institucionalidade, conforme o Relatório Final: Projeto EducaTO (2022-2023):

- Direito à educação para efetivação da aprendizagem do estudante: entendemos que todo processo educacional deve ter em vista o alcance da aprendizagem. O ensino existe em função da aprendizagem e para tanto deve ser fortalecido.
- Autonomia da Escola: a atuação é capacidade de autogoverno da instituição. Liberdade da Escola de estabelecer suas próprias regras e leis de organização e funcionamento.
- Formação e ação: O EducaTO prioriza o objeto de conhecimento, conteúdo e atividades que compõem as prioridades da atuação da equipe da unidade escolar em seu cotidiano, prioritariamente os que emanam do marco legal.
- Alfabetização na Educação Básica: a alfabetização, no atual contexto, ressaltados os impactos do período pandêmico, deve ser considerada uma etapa estendida a toda educação básica, portanto há necessidade de se pensar alternativas para recomposição das aprendizagens de alfabetização para todo EFI (EducaTO, 2023, p. 28, grifos do autor).

O primeiro princípio específico do EducaTO, foi defendido durante o desenvolvimento de todas as ações propostas, conforme discorrido em seção específica, a seguir. O segundo princípio, estendido da autonomia do sistema, relaciona-se ao formato de adesão manifestada pelo município de ingressar à Rede e ao projeto, sucedido pela liberdade da escola de realizar as atividades propostas. O terceiro princípio é norteador da construção curricular do projeto,

advindo das dificuldades apontadas pelas unidades escolares e repercussão na proposição de atividades em serviço. Por fim, o quarto princípio incorpora o eixo temático central, delineado para intervenção na realidade educacional por meio da sistematização do trabalho educativo de todos os profissionais da gestão e prática pedagógica escolar.

Conseqüentemente, o formato adotado pelo EducaTO, em 2022-2023, para materialização do apoio às redes e sistemas de ensino municipais, para além da formação pedagógica continuada dos profissionais de gestão e prática pedagógica das escolas municipais, estrutura-se para oferta de acompanhamento, monitoramento e avaliação do processo pedagógico. A sistematização do trabalho educativo, tanto no campo da formação proposta, quanto nos processos de problematização em prol da constituição de nova realidade educacional, de uma prática social voltada para uma educação de qualidade, é parametrizada para a melhoria da qualidade da educação e efetivação da aprendizagem.

A busca de uma qualidade para o ensino municipal tocantinense não é reduzi-la a um mero processo instrumental, como defende a vertente neoliberal que desconsidera as condições de trabalho, a descentralização da gestão administrativa, pedagógica, financeira e jurídica da escola e a política educacional excludente. Este tipo de formação e qualificação enquadra-se naquilo que Freitas (1992) denomina de neotecnicismo. As proposições do Projeto EducaTO visam possibilitar aos professores, orientadores e supervisores enxergar a prática pedagógica a partir de um contexto social, particularmente, intrínseca a organização escolar que reflete suas contradições advindas desse complexo mercado (LOPES; MOURA-BERTO; LIMA, 2023, p. 1755).

Segundo o Relatório Final do projeto, os passos metodológicos foram sistematizados e instrumentalizados, seguindo o propósito delineado por Saviani (2009) de desencadeamento da catarse. Dessa forma, importa evidenciar que a sistematização do EducaTO foi planejada com centralidade na avaliação para preservação do movimento dialético:

1. Para o início do projeto, serão realizados Diagnósticos da Oferta Educacional e das dificuldades enfrentadas pelas redes e Sistemas de Ensino;
2. Antes de cada ação de formação (Palestra Youtube, Encontros Meet, Encontros Presenciais) serão elaborados questionários de avaliação da efetividade dos módulos de formação a serem ministrados;
3. Formatação de planilhas e gráficos dos dados e informações coletadas para construção de relatórios e documentos;
4. Apresentação e Discussão dos Relatórios nas reuniões de assessorias e coordenação, visando a tomada de decisões coletiva de formadores e gestores do Projeto.
5. Reuniões técnicas de trabalho semanal para discutir os instrumentos e resultados de coleta de dados de diagnósticos;

6. Produção de Indicadores socioeducacionais para nortear o planejamento educacional/escolar das redes e sistemas de ensino.
7. Coleta de dados via Google Forms, questionários e outros instrumentos definidos conforme as necessidades;
8. Produção e publicização de relatórios analíticos para servirem de aporte ao planejamento do projeto (EducaTO, 2023, p. 65).

Conforme descrito no Relatório Final (EducaTO, 2023, p. 30), o projeto desenvolveu as atividades de apoio propostas, sistematizadas em dois eixos: I - Formação para Gestão e Prática Pedagógica e II - Gestão do Processo Pedagógico de Planejamento, Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação, conforme Quadro 9.

**Quadro 9 – Estruturação do trabalho do EducaTO (2022-2023)**

<b>Eixo</b>	<b>I - Formação para Gestão e Prática Pedagógica</b>	<b>II - Gestão do Processo Pedagógico de Planejamento, Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação</b>
<b>Foco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na formação continuada de profissionais da educação que atuam na Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação do Campo, Indígena e Quilombola (turmas multisseriadas) nas redes municipais de ensino do estado do Tocantins.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na formação continuada de profissionais da educação municipal que atuam na gestão escolar, suporte pedagógico, coordenador de projetos educacionais, suporte pedagógico e equipe multidisciplinar.</li> </ul>
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover formação continuada de professores que atuam na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva dos processos de gestão e práticas pedagógicas para o fortalecimento da aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver metodologia de acompanhamento e monitoramento específica para o Processo de Gestão Pedagógica.</li> </ul>
<b>Metas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada de profissionais das equipes pedagógicas em 100 (cem) municípios que aderiram à RCT</li> <li>• Formar aproximadamente 400 cursistas na Etapa EducaTO (supervisores municipais e orientadores de estudo), sendo 100 supervisores municipais para acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho pedagógico nos sistemas municipais de educação tocantinenses; e 300 orientadores de estudos para desenvolverem formação continuada para professores da educação infantil (pré-escola),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento, monitoramento e avaliação da prática pedagógica da/na educação básica municipal no Tocantins dos sistemas e redes de 100 (cem) municípios que aderiram a RCT.</li> <li>• Orientar escolas dos sistemas e redes dos 100 (cem) municípios que aderiram a RCT a constituírem metodologia própria para a gestão do processo pedagógico de planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação, para o fortalecimento da aprendizagem.</li> </ul>

	<p>ensino fundamental (anos iniciais) e educação do campo, indígena e quilombola (turmas multisseriadas) nas escolas municipais do estado do Tocantins.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Formar aproximadamente de 6.600 cursistas na Etapa Municipal (professores, coordenadores pedagógicos, gestores, auxiliares, cuidadores e outros) para refletirem sobre a prática pedagógica e realizar o processo ensino que promova a aprendizagem da leitura e da escrita.</li> </ul>	
<p><b>Público atendido</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Etapa EducaTO – alcança o Orientador de Estudos, que recebe a formação diretamente da dupla de Formadores/RCT para, posteriormente repassá-la aos Professores e Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de ensino/educação, que se constituem como cursistas da Etapa Municipal.</li> <li>● Equipe Municipal – Professores da educação infantil – profissionais que atuam em salas de pré-escola II das escolas ou centros municipais de educação infantil;</li> <li>● Professores dos anos iniciais do ensino fundamental – profissionais que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas municipais;</li> <li>● Professores que atuam em escolas do campo, indígena e quilombola – profissionais que atuam em turmas/classes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em turmas multisseriadas;</li> <li>● Coordenadores Pedagógicos que atuam na educação infantil (pré-escola II) e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano);</li> <li>● Cuidadores, monitores e professores assistentes e auxiliares da educação infantil (pré-escola I e II) e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Etapa EducaTO - compreende supervisor municipal, coordenador e orientador pedagógico, diretor escolar, coordenador de projetos educacionais de suporte pedagógico e equipe multidisciplinar.</li> <li>● Equipe Municipal - Equipe gestora de escolas – coordenadores de projetos, suportes pedagógicos, diretores escolares ou outros, que atendam educação infantil (pré-escola I e II) e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).</li> </ul>

Fonte: Relatório Final do Projeto EducaTO (2022-2023) (Educato, 2023, p. 28-35).

A descrição do planejamento exposta no quadro anterior, esclarece a finalidade

de cada eixo organizacional. A atuação no campo do Eixo I mobiliza as engrenagens do movimento formativo continuado, dos encontros formativos, currículo, finalidade, entre outros aspectos relacionados à aquisição do conhecimento teórico, enquanto a atuação do Eixo mobiliza o conhecimento adquirido para retornar à realidade da escola, relacionar o conhecimento teórico à realidade e produzir uma nova realidade, por meio da intervenção sistematizada promovida pela práxis educativa do profissional posto na realidade em si.

Dessa forma, a estrutura curricular do projeto foi às problemáticas da escola e respondeu, por meio do acompanhamento e monitoramento, às questões apresentadas na avaliação do Projeto. O formato adotado pelo projeto EducaTO foi avaliado em cada módulo e posteriormente, avaliado em sua amplitude para fins de reordenamento da oferta 2023-2024. Conforme o documento intitulado Avaliação do Projeto 2023 (EducaTO, 2023), dos 2.322 respondentes, até a data de 22 de agosto de 2023, acerca da efetividade do projeto EducaTO para a melhoria do processo de gestão pedagógica no espaço escolar, 99,7% das respostas confirmam a contribuição do projeto; 99,1% consideraram que as temáticas trabalhadas promoveram a atualização dos conhecimentos pedagógicos e aprimoramento da metodologia do Processo de Gestão Pedagógica; 98,8% apontaram que a atuação do Projeto EducaTO permitiu a construção de metodologias próprias de Gestão Pedagógica na sua escola ou rede; 97,5% que se sentem melhores preparados, para transformarem a gestão pedagógica da escola ou município. Em relação à efetividade do projeto EducaTO para a melhoria da prática pedagógica, 99% afirmam que o trabalho realizado contribuiu para alterarem a compreensão e atuação docente; 95,7% confirmaram que proposta de formação do Projeto EducaTO atendeu às necessidades conforme se apresenta na realidade escolar.

A última questão, relativa à formação e realidade escolar, diz a respeito da forma como o projeto estabeleceu o diálogo com dirigentes e supervisores municipais com a finalidade de disponibilizar um formato viável para garantir a participação da maioria dos cursistas.

### 7.3.1 Eixo I: Formação para Gestão e Prática Pedagógica substanciada pela Pedagogia Histórico-Crítica

A formação continuada do EducaTO é constituída com base nos fundamentos filosóficos e político-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no intuito de aprimorar a prática pedagógica e a socialização do saber sistematizado, promovendo a humanização e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas através da educação. Para Saviani (2012 *apud* LAVOURA, 2020):

[...] as concepções ou teorias pedagógicas emergiram no campo educacional com vistas a orientar e dirigir o modo de realizar o ato educativo. De forma geral, a constituição dessas teorias envolve três níveis de fundamentação ideal da prática educativa: o nível da filosofia da educação, o nível da teoria da educação e o nível da prática pedagógica.

O nível da filosofia da educação é aquele que, “sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 142-143). Já o nível da teoria da educação compreende o conjunto dos elementos que correspondem ao lugar e ao papel da educação na sociedade, expressando as concepções e o entendimento de escola, educação e formação humana. Quando se trata de uma concepção identificada como uma verdadeira teoria pedagógica, esse nível da teoria da educação “[...] se empenha em sistematizar, também, os métodos, os processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo que garanta a sua eficácia” (Saviani, 2012, p. 143). Por fim, o nível da prática pedagógica resulta na sistematização do modo como é organizado e realizado o ato educativo, considerando-se as especificidades da relação ensino aprendizagem e professor-aluno.

Nesse propósito, prepondera afirmar que a sistematização da formação no âmbito do EducaTO, assentada na PHC, parte da “prática social” da escola e da sala de aula, incorporada às atividades formativas por meio das análises dos diagnósticos e avaliações realizadas pelos profissionais envolvidos. Lopes, Moura-Berto; Lima (2023) acrescentam:

O debate envolve a formação de professores é constante em nossa sociedade, na atual conjuntura ocupa lugar central na sociedade tocantinense. Compreendemos que a formação de professores é a expressão da complexidade da prática pedagógica, assim, o Projeto EducaTO tem possibilitado pensar o ensino na totalidade, considerando fatores históricos, políticos, econômicos e sociais; que influem no funcionamento do sistema educativo (BARROS; MORAES, 2002 *apud* LOPES; MOURA-BERTO; LIMA, 2023, p. 1753).

Dessa forma, o movimento formativo requer uma organização com preceitos lúcidos e aparentes que promovam a práxis pedagógica. Nesse sentido, o Eixo I de formação continuada do EducaTO, segundo Lopes, Moura-Berto e Lima (2023, p. 1755), primou por “possibilitar aos professores, orientadores e supervisores enxergar a prática pedagógica a partir de um contexto social, particularmente, intrínseca a organização escolar que reflete suas contradições”.

A problematização relaciona-se às pautas teóricas abordadas e, sobretudo, da práxis das redes e sistemas municipais, para manutenção do caráter dialético concernente às indagações, discussões e posicionamentos adotados pelos profissionais da educação em formação. Lopes, Moura-Berto e Lima (2023, p. 1755) assim descreve:

Os encontros de estudo e as oficinas pedagógicas não se limitaram a apresentar apenas concepções teóricas, mas, principalmente, retomar de forma singular a perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural que possibilitem a formação e o desenvolvimento humano. Objetivando romper com o entendimento de que, primeiro, vem a teoria e, depois, a prática (PETERNELLA; GALUCH), estabelecendo interação entre formação continuada de professores e realidade escolar, fundante à articulação entre teoria e prática e ao ensino-aprendizagem.

O processo formativo se propõe ir além do desenvolvimento e oferta do conhecimento teórico e se dedica ao alinhamento e aplicação prática desses conhecimentos no desenvolvimento das ações escolares. Dessa forma, o Relatório Final: Projeto EducaTO (2022-2023) (2023) aponta:

[...] as finalidades do projeto consistem em promover melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem para o fortalecimento da leitura e da escrita de estudantes do estado do Tocantins, a partir da indução de políticas e ações em regime de colaboração entre as instituições públicas que compõem a Rede Colaboração Tocantins (RCT) – UFT, Undime-TO, MP-TO, ATM e Seduc-TO – e os sistemas/redes municipais de educação do estado do Tocantins que aderirem mediante termo de colaboração/cooperação, por meio de: (i) **formação continuada** para a prática pedagógica e para os processos de gestão escolar; e (ii) **gestão do processo pedagógico**: acompanhamento, monitoramento e avaliação. (EducaTO, 2023, p. 21).

Entre os temas abordados pela Formação Continuada, constam: Avaliação Diagnóstica do Trabalho Pedagógico e das Aprendizagens; Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico e do Processo Ensino e Aprendizagem e o Planejamento e Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Os conteúdos

explorados, bem como, a sistematização da formação foram estruturados, considerando a primícia de atender às diversidades entre redes e sistemas, as dificuldades e principalmente, as prioridades indicadas, por isso, a formação continuada ocorre em quatro momentos, construídos para possibilitarem o acesso dos cursistas, a permanência e consolidação das aprendizagens.

O **Encontro Síncrono Youtube** consiste em formação direta (2h) para discussão de tema geral do módulo, ofertado via Youtube para todos os cursistas da etapa EducaTO e etapa Municipal, em momento e canal único.

O **Encontro Síncrono Meet** consiste na formação direta (2h) para discussão de tema específico relativo ao tema do módulo, via Google Meet para todos os cursistas da etapa EducaTO e etapa Municipal, distribuídos em turmas específicas (educação infantil/pré-escola, ensino fundamental (anos iniciais), educação do campo, indígena e quilombola (turmas multisseriadas) e gestão do processo pedagógico.

O **Encontro Presencial** consiste na formação direta (16h) para discussão de tema específico relativo ao tema do módulo e atividade assíncrona, em Palmas-TO, distribuídos em turmas específicas (educação infantil/pré-escola, ensino fundamental (anos iniciais), educação do campo, indígena e quilombola (turmas multisseriadas) e gestão do processo pedagógico.

A **Atividade Assíncrona** consiste na formação indireta (25h) para as atividades de leitura complementar, plantões pedagógicos, composição de atividades práticas e acompanhamento de dúvidas em grupos de WhatsApp, na etapa Municipal (EducaTO, 2023, p. 45, grifos do autor).

Conforme se observa, a proposta de desenvolvimento das atividades do EducaTO desdobrou-se em 4 modalidades, com finalidades específicas e públicos acentuados. Segundo o Relatório Final do EducaTO (2023, p. 30), tal organização é um resultado esperado de “produzir uma metodologia própria de formação continuada de professores, adequada às realidades dos sistemas e redes municipais de educação do Tocantins”. Nesse sentido, consta no Caderno Projeto EducaTO – Caracterização e metodologia (EducaTO, 2022, p. 4-5), orientações específicas acerca da metodologia adotada pelo EducaTO e de forma sintetizada e elucidativa, no Relatório Final (2023), retratado na Figura 10.

**Figura 10** – Organização das atividades síncronas e assíncronas do EducaTO (2022-2023)

	Encontro Síncrono Youtube	Encontro Síncrono Meet	Encontro Presencial	Atividade Assíncrona
Qual a carga horária?	2h	2h	16h	25h
Onde?	Palestra pelo YouTube	Google Meet	Em Palmas-TO	No Município/Escola
Quem ministra?	Palestrante especialista referencial na área de estudo do tema do módulo	Formadoras e Supervisores Regionais	Dupla Formadora Coordenação Assessorias	Orientadores de Estudos Supervisores Municipais
Quem participa?	Todos cursistas: Etapa EducaTO e Etapa Municipal	Cursistas da Etapa EducaTO e Etapa Municipal	Supervisor Municipal e Orientadores de Estudos	Cursistas da Etapa EducaTO e Etapa Municipal
Quais são os objetivos?	1 Apresentar abordagens teóricas e didático-pedagógicas acerca do tema geral do Módulo	1 Alinhar a temática geral do módulo à abordagem teórico-metodológica específica de cada nível ou modalidade de ensino	1 Aprender a metodologia de formação do EducaTO; 2 Discutir aspectos da gestão dos processos pedagógicos escolares; 3 Ofertar Oficinas Pedagógicas sobre o tema do módulo; 4 Definir e orientar atividade assíncrona.	1 Socializar os conhecimentos e atividades das oficinas pedagógicas; 2 Discutir, elaborar e avaliar a atividade assíncrona do módulo.
Quais são as atividades assíncrona?	Plantão Pedagógico	Acompanhamento e monitoramento (grupos de WhatsApp e de atividades formativas realizadas pelos OE/SM na escola/ município)	Acompanhamento e monitoramento (plantão pedagógico e grupos de WhatsApp das atividades realizadas pelos OE/SM na escola/ município).	Elaboração, aplicação e avaliação de sequências didáticas para desenvolvimento da leitura e da escrita;

Fonte: Relatório Final do Projeto EducaTO (2022-2023) (2023, p.45).

Encontros formativos ocorridos com a utilização da ferramenta YouTube, proporcionou discussões de aporte teórico e legal, bem como, orientações pontuais direcionadas aos aspectos e princípios garantistas e obrigacionais para condução da gestão educacional dos municípios. Dentre os palestrantes, a formação contou com as contribuições do Dr. Jamil Cury, Dr. Paulino Orso, Dr. Gasparini, Dr. Cipriano Luckesi, Dra. Lígia Márcia Martins, Dra. Marise Ramos, Dr. Luiz Dourado, Dra. Ana Carolina Galvão, Dra. Leonete Mazaro, para além dos especialistas que constituem a

RCT. Os eventos e palestras realizados durante todo o processo formativo são disponibilizados nos canais da Undime, da RCT e do EducaTO no YouTube.

As atividades assíncronas foram desenvolvidas pelos profissionais, nas escolas e salas de aula. Parte da carga horária foi computada para o desenvolvimento das atividades de formação, parte para interação, diálogos e intervenções na aprendizagem dos professores. No entanto, as atividades em serviço carregaram a possibilidade de repercutirem na prática, a assimilação da abordagem teórica, do conhecimento adquirido nas formações, conforme (ORSO, 2021, p. 307), “a prática pedagógica é um ato intencional, planejado e consciente, como o conhecimento da teoria pedagógica é uma condição básica para sua implementação e institucionalização.

Dessa forma, dentre as atividades assíncronas desenvolvidas, foram orientadas Sequências didáticas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, Avaliação Diagnóstica de Aprendizagem, Avaliação Institucional de Unidades Escolares, Plano de Fortalecimento da Aprendizagem (Recuperação/Recomposição da Alfabetização) e Relatos de Experiências, fincadas em intervir efetivamente e transformar a realidade. Para tanto, o EducaTO estabeleceu o Eixo II com vistas a conhecer a organização escolar, “sua dinâmica, seu funcionamento e acompanhar o desenvolvimento das contradições e das lutas, tanto em âmbito local e como global” (ORSO, 2021, p. 306).

### **7.3.2 Eixo II: Gestão do Processo Pedagógico de Planejamento, Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação**

A PHC é notadamente reconhecida como revolucionária e por vezes confundida com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, pois “consideram que cabe à educação conscientizar as camadas populares para torná-las senhoras do próprio destino atuando para transformar a sociedade fazendo valer seus interesses e o atendimento de suas necessidade” e “ambas propõem uma educação crítica que forme pessoas autônomas capazes de desenvolver uma prática social transformadora em contraposição à educação acrítica que forma pessoas dependentes e reprodutoras da ordem vigente”.

Apontar os aspectos que as distanciam é fundamental para aproximar a essência teórica do Eixo II, de acompanhamento, monitoramento e avaliação, como processos sistematizados de problematização e instrumentalização do projeto, com finalidade de promover “a aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade” (SAVIANI, 2017, p. 715).

Dentre as características que distanciam a PHC da pedagogia freireana, talvez a principal seja o objeto de cada uma, enquanto a primeira trata da educação escolar, a segunda ocupa-se da educação popular e portanto, pode-se as manifestações do percussor não implicava “maior preocupação com a sistematização teórica”; “prevalecia certo espontaneísmo”; o professor assume a função de permite “abertura e disponibilidade para dialogar sobre temas levantados pelos próprios alunos secundarizando a exigência de elaboração de programa e planejamento das aulas”; o “entendimento de que o professor também aprende com o aluno e, pois, o aluno também ensina ao professor” (SAVIANI, 2021a, p. 175).

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica distingue-se da pedagogia freireana em aspectos fundantes: “centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (Saviani, 2021b, p. 414-415); “considera central o papel do professor defendendo a necessidade de uma formação sólida em cursos de longa duração aliada a condições adequadas de trabalho ao corpo docente”, entende que um “corpo docente deficiente afrouxa-se a ligação entre instrução e educação e o ensino degenera em mera retórica que exalta a educabilidade do ser humano em contraste com um trabalho escolar esvaziado de qualquer seriedade pedagógica” (SAVIANI, 2021a, p. 175).

A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato (SAVIANI, 2011, p. 18).

Nesse sentido, o Eixo II ateu-se ao acompanhamento e monitoramento das ações do Projeto EducaTO, bem como, da realização das atividades assíncronas e de ações propostas pelo EducaTO e aquelas apresentadas pelas próprias redes e sistemas de ensino. O acompanhamento e monitoramento nessa esfera, foi direcionado para a problematização, análise e reflexão contínua, acerca da

efetividade do trabalho pedagógico para alcance dos objetivos e metas propostas relacionadas à sistematização da gestão pedagógica e da aprendizagem dos alunos.

Ao assumir a PHC para embasamento teórico, a RCT assumiu o compromisso com a “organização, planejamento, definição de um plano de trabalho, com objetivos, estratégias, passos, meios, condições, metas e avaliação” (Orso, 2021, p. 303) para vencer os entraves do sistema capitalista em virtude de optar por uma pedagogia contra hegemônica, com vistas a promover a omnilateralidade e a emancipação humana, por meio da formação docente.

[...] **é necessário um projeto de educação transformadora.** Ter um projeto é saber onde se está e aonde se quer chegar. Se não se quiser sair de onde se está, isto é, se não se tiver um projeto, se não se souber aonde se quer chegar, certamente não se irá a lugar algum, se estará à mercê das circunstâncias. Por conseguinte, não há possibilidade de se atuar de acordo com a PHC se o espontaneísmo for o guia, se não se tiver um projeto claro, consciente, crítico, planejado e sistemático de educação articulado ao projeto de sociedade que se quer construir. Consequentemente, é necessário arquitetar um novo projeto de educação para outro tipo de sociedade conforme defende a PHC.

Por fim, como a transformação geral e profunda não ocorrerá fortuitamente, como “as armas da crítica não são suficientes”, nem resultará de um acordo ao redor de uma mesa de negociações, ou se quiserem, da “conciliação entre as classes”, não dá para trabalhar na perspectiva da PHC, sem as adequadas “críticas das armas”, se não se tiver determinação e **compromisso com a revolução.**

Em síntese, para se trabalhar na perspectiva da PHC, é preciso dominar sua teoria pedagógica, os conteúdos, o método materialista histórico-dialético, conhecer profundamente o funcionamento da sociedade, construir um projeto revolucionário de educação e realizar uma prática pedagógica transformadora.

A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem dos alunos é um desafio para próprio da gestão do processo pedagógico em todos os níveis da rede ou sistema de ensino, por isso requer a sistematização e instrumentalização para o desenvolvimento pleno do trabalho pedagógico. Nesse ponto, prescinde especificar uma distinção dos termos processo pedagógico e trabalho pedagógico, para destacar que o EducaTO se ocupou da formação para o trabalho pedagógico por meio da sistematização de um processo pedagógico, com implicações teóricas e práticas que merecem atenção. Conforme Paro (1993, p. 103):

[...] a respeito do trabalho pedagógico precisa ter presente, preliminarmente, o próprio conceito de trabalho humano "em geral". Se, como faz Marx, consideramos o trabalho como "uma atividade adequada a um fim", estamos

supondo o trabalho como característica essencialmente humana, como o que identifica o homem e o diferencia do restante da natureza. Isto porque só ele é capaz de estabelecer objetivos, calcados em valores, e buscar sua concretização.

Essa relação do trabalho pedagógico, consubstanciada no conceito de trabalho de Marx<sup>70</sup>, para Paro (1993, p. 106) constitui um processo próprio de produção imaterial, por meio do qual, ocorre a transformação do educando e “diz respeito à personalidade viva do educando, pela apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades técnicas *etc.*” Dessa forma, o autor elucida:

(...) no processo de trabalho pedagógico está envolvido também outro "tipo" de saber que não pode separar-se do momento da produção. Trata-se do saber enquanto saber "que se passa", ou seja, do saber historicamente produzido e que é objeto de apropriação pelo educando. Este saber possui características de "objeto de trabalho" já que é incorporado no produto e não pode, por isso, deixar de estar presente no ato da produção. Portanto, pensada a educação enquanto relação social (ou seja, entre pessoas) em que se dá a apropriação do saber historicamente produzido, é impensável a expropriação do educador-trabalhador desse saber. Parece-me que é esta característica do saber "que se passa" no trabalho pedagógico que opõe resistência à generalização do modo de produzir especificamente capitalista na escola, ou seja, que dificulta a radical "parcelarização" do trabalho docente com a conseqüente apropriação radical do saber do educador.

Ferreira (2010, verbete) destaca que o trabalho pedagógico “não é um trabalho simples”, requer “mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico”. Para a autora, trata-se da “produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos” e sobretudo é “intencional” e “revela as relações de poderes que nele interferem. Nesse contexto, importa identificar o seu caráter ideológico “entendendo-o como trabalho dos professores, inserindo-o

---

<sup>70</sup> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2015, p. 326-327).

no contexto da sociedade capitalista, inevitavelmente, acaba-se por salientar que não é um trabalho neutro, está eivado de influências ideológicas e denota relações intensas de poderes”.

Dessa forma, implica reconhecer a centralidade do trabalho pedagógico na figura do professor, por isso, a relevância da formação crítica desse intelectual interfere na construção do produto do trabalho pedagógico e conseqüentemente, no conhecimento produzido, a aprendizagem do educando. É “o nexu instrução-educação” sendo “representado pelo trabalho vivo do professor, pois o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade representado pelos alunos” (GRAMSCI, 1975, p. 1542).

Com isso, entende-se que trabalho pedagógico é um termo relacionado à semântica do “ser humano”, da “humanidade” implicada na construção do conhecimento, na produção imaterial a partir da prática social. Para tanto, ao professor precede “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”, preceitos apontados por Marx (1985, p. 16) para o desenvolvimento do Método.

Nesse sentido, do professor requer-se “o domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transformação desse saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reapropriação dos processos do trabalho docente (método, planejamento, avaliação) (SAVIANI, 2011, p. 29) para o exercício crítico do trabalho pedagógico capaz de promover a transformação da prática social. Lavoura (2015, p. 363-364) elucida:

Se a prática social é tomada como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica e se a problematização identifica-se com as necessidades postas pela prática social, cabe agora explicitar a instrumentalização como central no processo de ensino. A instrumentalização refere-se aos conteúdos a serem disponibilizados aos alunos e a forma como são abordados para que efetivamente se tornem instrumentos da prática social. Com efeito, a pedagogia histórico-crítica vem lutando para que se tenha, ainda nesta forma de sociedade, a máxima efetivação das possibilidades de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Tomando como referência e elemento central a questão do saber objetivo, a teoria pedagógica histórico-crítica parte em defesa da socialização do conhecimento e do trabalho organizado e sistematizado dos professores como forma de produzir, direta e intencionalmente, em cada aluno singular, o domínio dos conhecimentos plenamente desenvolvidos pela humanidade ao longo da história.

Para Saviani (2011), o método é essencial ao processo pedagógico e implica na definição de “novos processos técnicos que pressupõem uma explícita e coletiva nova preocupação histórica. Assim, a competência técnica fica subordinada e a serviço do “novo objetivo social que a classe trabalhadora explicitou e definiu para si” (NOSELLA, 1983 *apud* SAVIANI, 2011, p. 38).

Destarte, o sintagma “processo” na seara educacional comporta complementos para assunção de distintas definições, tanto quanto assume cadeira em distintas áreas da organização do trabalho e definição de conceitos em distintos campos da ciência. Assim, assentado no conceito etimológico do termo processo é definido por Veschi (verbete):

Responde ao francês antigo proces, sobre o latim em processus, participio associado ao verbo procedere, por proceder, conjugando pro-, interpretado como “para frente”, e cedere, em torno a ideia de caminhar, ir ou marchar, sendo também a referência etimológica para o termo ceder, com raiz no indo-europeu \*ked-, por ir. Um processo é aquilo que se encontra em pleno desenvolvimento, tendo uma conotação especial no contexto jurídico, em relação à evolução de um caso, bem como na area científica, sobre os estudos que estão se realizadondo para a verificação de uma hipótese, ou no plano económico, à espera dos resultados após a implementação de uma medida.

Consequinte, o sintagma processo pedagógico assume teor diverso no campo da semântica educacional e comumente, é utilizado como sinônimo de organização pedagógica, de trabalho pedagógico, procedimentos pedagógicos ou com significados específicos de processo ensino aprendizagem e processo avaliativo.

No entanto, ao propor “orientar a sistematização da gestão do processo pedagógico, desde a atuação das Secretarias Municipais de Educação, passando pela escola como instituição, a fim de alcançar a prática pedagógica dos professores em sala de aula, o Projeto EducaTO dimensiona seu conceito ao alinhamento de uma unidade composta pelos processos de Avaliação Diagnóstica, Planejamento, Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação; o amplia no sentido de incorporar a gestão e prática pedagógica.

### 1. Definições que sustentam o termo Gestão do Processo Pedagógico.

“**Gestão da educação** significa ser responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global”(SAVIANI,1996, p.120).

“A **gestão escolar** visa conhecimento da política educacional, da organização do trabalho pedagógico, dos fundamentos da educação para orientar na tomada de decisões e supervisão da escola como um todo. (SAVIANI,1996, p.120).

A **gestão de sistema educacional** implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino, municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola.

**Gestão da Escola Pública**, trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

FONTE: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES. GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR. BRASÍLIA: UNB/ CEAD, 2004.

A LDBEN traz em seus dispositivos pontos de atenção na gestão das escolas, passando a considerá-la como a grande prioridade no centro das mudanças educacionais, e estabelecendo, desse modo, como suas atribuições principais:

**I** - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

**II** - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

**III** - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

**IV** - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

**V** - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

**VI** - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (Art. 12, LDB)

**GESTÃO PEDAGÓGICA** A gestão pedagógica engloba toda a área pedagógica da escola: planos de aula, salas de aula, professores e demais funcionários. “Ela estabelece objetivos para o ensino (gerais e específicos); propõe metas a serem atingidas; elabora os conteúdos curriculares; avalia o

rendimento escolar, o desempenho dos professores e dos alunos.” (PARO, 2008,p.130).

Administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos, na forma de alcançá-los. Paro(2002)

#### DAÍ A GESTÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO!

A ação administrativa, portanto, tem como objeto as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar, racionalmente, o **objetivo pedagógico da escola**. Trata-se de examinar em que medida os fatos e relações que têm lugar no dia-a-dia da escola não apenas concorrem para os fins da educação escolar, mas o fazem de forma racional, ou seja, com os esforços e os recursos adequados aos fins, orientados por estes e com o emprego desses recursos e esforços dando-se de maneira econômica, isto é, no menor tempo e com o mínimo possível de dispêndio.(Paro,1993).

Fonte: Apresentação do Módulo I da Formação continuada para Gestores Pedagógicos – (EducaTO, 2021).

A construção apresentada no Quadro 10 elucida a base teórica crítica na definição das categorias de construção do termo adotado pelo projeto, subsidiado pelos conceitos de gestão educacional, gestão escolar, gestão de sistema educacional, gestão da escola pública e gestão pedagógica. Evidencia que todas as dimensões da gestão emergem e convergem para o único objetivo, o pedagógico.

Para evidenciar, a relevância das premissas teóricas, aporta no artigo 12 da LDB, que trata das atribuições dos estabelecimentos de ensino e em diretrizes do Ministério da educação.

O Módulo II propôs discutir o papel da Gestão Pedagógica na condução do Processo Pedagógico para a construção de uma escola que promove a aprendizagem e desenvolvimento do estudante para efetivação da garantia do Direito à Educação pública de qualidade social. A temática estabelecida foi: Concepções e Práticas Pedagógicas na Educação Básica para a Aprendizagem e o pleno desenvolvimento humano.

Percebe-se que esse módulo foi articulado ao marco legal do direito à educação e à aprendizagem, com vistas à evidenciar as responsabilidades do Estado e a relação do sujeito na formação do Estado.

... a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão – dever do Estado.

Mas como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido

e, para isto, a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições.

Nesse sentido, o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições (CURY, 2011; EducaTO, 2022, p. 6).

Nos módulos também foram tratados conceitos básicos para compreensão da gestão do processo pedagógico. O território, o espaço, o ensino, o aluno, a aprendizagem, o tempo e a concepção pedagógica são apontados como aspectos indispensáveis de serem considerados para a sistematização do processo pedagógico.

#### **Quadro 11 - Conceitos trabalhados pelos módulos**

<p>Território</p> <p>Relações sociais e culturais de existência de uma população e/ ou grupo de pessoas. Cultura da escola, conhecimento e cultura da comunidade/aluno. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Milton Santos).</p>
<p>Concepção Pedagógica</p> <p>Para a Pedagogia Histórico-Crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008).</p>
<p>Teoria Métodos Psicologia Pedagogia Criança Metodologia Professor Visão Social</p>
<p>Ensino</p> <p>Sistematização do saber Conteúdos escolares Procedimentos de ensino Processo de transmissão do conhecimento Ato intencional Objetivos do ensino Método e metodologia Conhecimento do professor Planejamento e avaliação Gestão pedagógica.</p>
<p>A qualidade do ensino supõe, então, a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. (...) a qualidade do ensino, mesmo atendida a universalização da população em idade escolar, será sempre uma meta, seja pelo caráter cumulativo do conhecimento, seja pelas circunstâncias históricas que a condicionam e para as quais ele deve buscar caminhos cada vez mais abertos. (...) a qualidade supõe profissionais do ensino com sólida formação básica, aí compreendidos o domínio dos métodos e técnicas de ensino e o acesso à educação continuada, presencial ou à distância. (CURY, 2011).</p>
<p>Aprendizagem - Processo de assimilação do conhecimento</p> <p>Apropriação ativa do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade A criança é um ser social. (SAVIANI, 2008)</p> <p>A criança é um ser social. (SAVIANI, 2008) Como a criança aprende? Como passar do saber espontâneo para o sistematizado? Quais elementos culturais precisam ser assimilados? Dificuldades? Distúrbios?</p> <p>A escola lida com um horizonte que é a prioridade do aprendizado do aluno estabelecida como direito social, direito de cidadania e direito do indivíduo. O aluno, sujeito de um aprendizado, é o pólo e a finalidade da escola. (CURY, 2011)</p>
<p>Na concepção de Vygotsky, o processo de aprendizagem humano é desenvolvido através da interação com o ambiente no qual ele está inserido. Trata-se de uma relação dialética, na qual o homem modifica o meio, e este o modifica. (COUTINHO; OLIVEIRA, 2011).</p>



### Tempo

Ação pedagógica ocorre num tempo e espaços determinados. Tempos e espaços de ensinar não são naturais, são inventados, são plurais. (GALLEGO; SILVA, 2012)

200 dias letivos 800 horas de carga horária mínima Horas aulas Frequência mínima  
Hora atividade Lotação Matriz curricular

Tempos diferentes de aprendizagem das crianças

### PLANEJAMENTO DA ROTINA ESCOLAR

#### Espaço

O solo do ato pedagógico, enquanto espaço da relação ensino/aprendizagem, é o ambiente institucional da unidade escolar (CURY, 2011).

De acordo com Ana Teberosky, um ambiente alfabetizador “é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos – digitais ou em papel – um mundo de escritos que circulam socialmente. A comunidade que usa a todo o momento esses escritos, que faz circular idéias que eles contêm, é chamada alfabetizadora”

<p>Princípios da Gestão Pedagógica</p>
<p>Planejamento Democracia Acompanhamento Monitoramento Sistematização Avaliação Democracia Acompanhamento Monitoramento Sistematização Avaliação Legalidade Qualidade Currículo</p>
<p>Legalidade O princípio da legalidade administrativa determina, portanto, que os administrados somente poderão ser obrigados a fazer (ou proibidos de não fazer) ou deixar de fazer (ou proibidos de fazer) junto à Administração Pública, sem seu consentimento, caso lei adequada assim o determine. O SME deve normatizar!</p>
<p>Avaliação</p>
<p>À escola compete prover a recuperação de alunos de menor rendimento, aos responsáveis dirigentes, segundo as atribuições de cada qual, cabe a busca dos recursos gerais para tal. Outro tema correlato é o da recuperação paralela dos estudantes com menor rendimento já que ela é um exemplo do que se deve fazer para garantir o prover. (Cury, 2011)</p>
<p>Escola Diagnóstica de Aprendizagem Formativa da Aprendizagem Diagnóstica da Gestão Desempenho Auto avaliação Escola A.</p>
<p>Planejamento</p>
<p>(...) gestão do projeto pedagógico é tarefa coletiva do corpo docente, liderado pelo gestor responsável, e se volta para a obtenção de um outro princípio constitucional da educação que é a garantia do padrão de qualidade (CURY, 2011).</p>
<p>Acompanhamento e Monitoramento</p>
<p>Instrumentos Mecanismos Registro Publicidade Períodos e responsáveis</p>
<p>Gestão Democrática</p>
<p>Associação Comissões Deliberações Conselho de Classe Comunicados Reuniões Questionários</p>
<p>Instituir mecanismos eficientes para democratização</p>
<p>Currículo Conhecimento produzido historicamente Saber sistematizado Apropriação de consciência crítica BNCC - DCT</p>
<p>[...] quando definimos currículo, estamos descrevendo as concretizações das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 15) Construção de Proposta Pedagógica da Rede e/ou escola.</p>
<p>Qualidade</p>

(...) conhecimento é indispensável para todos, para esse conhecimento adquirido na aprendizagem da e na escola é que o Estado e seus agentes têm o dever de ensinar e garantir um padrão de qualidade (inciso IX do art. 3º da LDB). Estabelecer indicadores de qualidade a finalidade do processo de ensino é o aprendizado do aluno, garantido por um padrão de qualidade, o núcleo básico do processo é o Projeto Pedagógico.



Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Quadro 12** – Apresentação do Módulo III: Organização e gestão do trabalho pedagógico e do processo ensino e aprendizagem

### Marco Teórico

Natureza da educação - formação humana no e pelo trabalho (SAVIANI, 2011, 2019).

### Trabalho Pedagógico

É o trabalho de produção e autoprodução humana que, de modo intencional e planejado, procura reproduzir as características humanas socialmente requeridas. Atua na formação da humanidade que precisa ser desenvolvida em cada novo ser humano que nasce, no contexto sócio histórico e cultural determinado.

O trabalho pedagógico, além de determinante para a produção do conhecimento e das subjetividades requeridas socialmente, também é central na organização e gestão da escola para a concretização da sua função social "A função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão" (SAVIANI, 2013, p. 14, grifos nossos).



Subordinar ou superdimensionar qualquer dessas categorias, sem inter relacioná-las é ampliar a valorização do capital sob as forças produtivas, na perspectiva de formar para o trabalho em detrimento da formação humana (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013).

A gestão pedagógica, contrariando a tradição, deve acontecer a partir dos professores, sendo eles um dos sujeitos da prática pedagógica, ao lado dos estudantes e dos demais sujeitos da dinâmica escolar. Em vez de, primeiramente, organizar-se o projeto pedagógico institucional, por que não propor o planejamento do projeto pedagógico individual e aquele ser elaborado com base no coletivo destes?

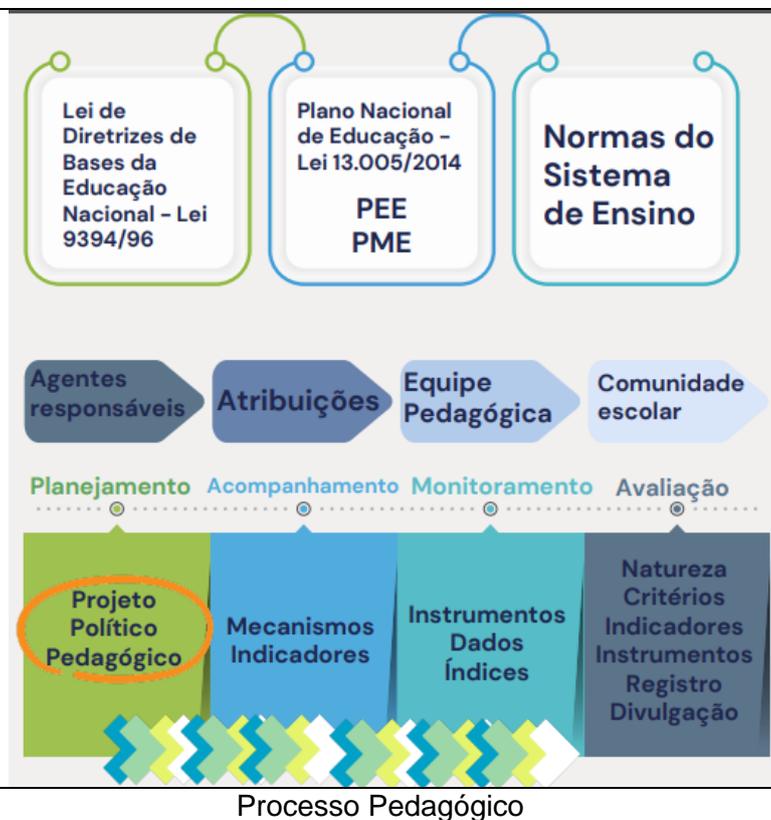
Por que não resgatar a dimensão de sujeito do pedagógico dos professores, alimentando seus projetos, suas intencionalidades, propondo a discussão e a socialização de suas intencionalidades, para, então, paulatinamente, ir promovendo o encontro de intencionalidades que passam a, em colaboração, constituírem-se projetos conjuntos? Gestão pedagógica é, em essência, o trabalho, a profissionalidade dos professores, seus aportes teórico-metodológicos, em suma, todos os aspectos orientadores e determinantes na produção da aula e, em decorrência, na produção do conhecimento.

Acreditar na possibilidade de os professores reconstituírem seu lugar social como profissionais, inseridos em sua comunidade política e socialmente organizada, imersos em movimentos mais ampliados, nos quais evidenciam-se políticas públicas, as quais reverberam nas ações pedagógicas. Por isso, refletir sobre os aspectos pedagógicos na escola, implica tais inter-relações e tem como possibilidade de revitalizar socialmente o trabalho dos professores, trabalho que é a produção da aula, este evento pedagógico, por excelência.

#### Marco Legal

Art. 37 (CF) “princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”. Art. 205 (CF) “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Finalidade) Art. 206 (CF) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em

estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 12, 13 e 14, atribui aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar, de forma democrática, seus Projetos Pedagógico. Art. 206 (CF) (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. Art. 37 (CF) (...) § 4º Os atos de improbidade administrativa importarão a suspensão dos direitos políticos, a perda da função pública, a indisponibilidade dos bens e o ressarcimento ao erário, na forma e gradação previstas em lei, sem prejuízo da ação penal cabível Art. 319 (CF) – Retardar ou deixar de praticar, indevidamente, ato de ofício, ou praticá-lo contra disposição expressa de lei, para satisfazer interesse ou sentimento pessoal. (prevaricação) Pode ter punição cível, criminal e administrativa.



O planejamento é o principal mecanismo para a escola assegurar o controle autônomo de seu trabalho e o desenvolvimento de sua formação. Intencionalidade pedagógica. Planejamento pedagógico é o conjunto de propostas educacionais, atividades a serem desempenhadas, objetivos, ferramentas e orçamento disponível em um determinado período. Para caracterizarem, de fato, um planejamento pedagógico, eles devem ser normatizados e sistematizados. O planejamento é o principal mecanismo para a escola assegurar o controle autônomo de seu trabalho e o desenvolvimento de sua formação.

#### Aspectos a serem considerados planejamento pedagógico

Normas institucionais; Contexto sócio, histórico e econômico Diretrizes educacionais legais; Corrente pedagógica; Conteúdo/currículo; Tempo e espaço; Métodos de ensino e avaliação; Recursos disponíveis e necessários; Plano de ação dos gestores pedagógicos; Espaços e mecanismos de gestão democrática; Perfil da equipe *etc.*





PLANEJAR UMA ESCOLA ALFABETIZADORA?



A DIALÉTICA PARA O PLANEJAMENTO ESCOLAR

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). (...) A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p. 11).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para tanto, disponibilizou orientações cruciais sobre os processos de gestão e organização do trabalho pedagógico, visando assegurar uma educação que promova o desenvolvimento individual e coletivo, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento social e histórico. Este entendimento se alinha à visão de que a educação é um processo de formação humana essencial para a emancipação individual, conforme destacado por Haddad e Pereira (2013), e reconhece o papel da escola dentro de uma rede ou sistema de ensino regido por normas e diretrizes curriculares específicas para as etapas da Educação Básica.

Este projeto reconhece a importância de um currículo normativo definido em âmbito nacional, adaptado às realidades estaduais e municipais, e enfatiza a autonomia das escolas na construção de seus projetos e propostas pedagógicas, em conformidade com o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Segundo teóricos como Arroyo (1983), Felix (1989) e Paro (1987), a organização do trabalho pedagógico deve ser entendida como um ato político voltado para a transformação social, onde as atividades pedagógicas são cuidadosamente planejadas e executadas com uma intencionalidade clara. Portanto, aprimorar a prática pedagógica implica em enfrentar o desafio de melhorar os processos de gestão pedagógica em todos os níveis, desde as redes e sistemas de ensino até a sala de aula, sempre guiados por uma base teórica sólida que informe e enriqueça a prática docente. Assim, o Projeto EducaTO se coloca como um marco importante na busca

por uma educação de qualidade, que seja verdadeiramente transformadora e capaz de atender às necessidades e aspirações de todos os alunos.

É nesse contexto que cabe considerar a relação entre conteúdo e forma. Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro. Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas.

Ao guiar a avaliação das práticas adotadas pelas redes de ensino e escolas, ele auxilia na identificação e superação dos desafios que afetam a qualidade da educação fornecida. Foi nesse eixo que concentrou-se o cumprimento do compromisso firmado pela RCT de apoiar os municípios em suas necessidades. Consequente, o EducaTO propôs a utilização de diversos recursos e mecanismos de menor complexidade como ferramentas de operacionalização, formação e, principalmente, acompanhamento e monitoramento, relacionadas diretamente às especificidades das demandas e sobretudo, a democratização e aproveitamento desses pela escola:

O projeto EducaTO teve, ao longo de sua execução, desafios de comunicação, considerando a distância geográfica entre as equipes de formadores e integrantes das redes municipais. Com os desafios advindos dos contextos da sociedade contemporânea percebe-se que o acesso à internet, a mudança cultural nos aspectos digitais, às vezes a incorporação destes aspectos inovadores na realidade escolar é um desafio, considerando tantas outras necessidades que a educação básica possui.

Mesmo diante de uma série de intempéries, como a exclusão social que a exclusão digital pode contribuir, o EducaTO percebe o uso das tecnologias a partir de três eixos: pedagógico, com ações de formação para a utilização das possibilidades tecnológicas; gestão, quanto ao uso para acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações e cultura digital, buscando compreender e estimular a transformação das práticas pedagógicas pelos usos, reflexões e inovações (EducaTO, 2023, p. 88).

Aliado ao processo formativo, o acompanhamento e o monitoramento, centralizados no processo estruturado de avaliação, estabeleceram um sistema de formação diferente dos formatos regulares, constituídos por encontros formativos e atividades formativas. Acompanhamento e monitoramento constituem uma única etapa na gestão do trabalho pedagógico, subsequente ao diagnóstico e planejamento, mas que deve ser dimensionada, ainda, no planejamento da ação para que, sistematicamente, possibilite a problematização contínua.

A análise do Relatório Final do EducaTO, permite apontar instrumentos que contribuíram para a construção da “forma” e superação das adversidades enfrentadas para uma oferta:

- **Padlet de links:** Ferramenta online onde encontram-se discriminados os links utilizados pelos supervisores do Projeto EducaTO para realizar com mais agilidade o acompanhamento e monitoramento de todas as regionais participantes da formação continuada.
- **Grupos de Whatsapp:** Canal de comunicação direta com os cursistas para receber os repasses imediatos sobre os acontecimentos formativos. Os grupos foram pensados por regionais e modalidades da formação, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Campo, Indígena e Quilombola e Gestão Pedagógica. O grupo de Supervisores Municipais Geral será adotado para comunicação com a rede/sistema e para tomada de decisões e gestão democrática dos encaminhamentos do projeto.
- **Armário:** Na descrição dos grupos de Whatsapp serão disponibilizados informações e links dos locais de armazenamento no drive de material pedagógico, informativos, documentos e atividades. Esse recurso foi pensado devido a avaliação dos cursistas que apontaram no projeto anterior, para a dificuldade de acessar o AVA Moodle, como repositório.
- **Plantões pedagógicos:** Serão ofertados por meio de encontros síncronos semanais pela plataforma Google Meet, momento onde os cursistas terão a oportunidade de tirar as dúvidas relacionadas aos módulos vigentes, bem como troca de experiências.
- **Questionários:** A coleta de informações e documentos será realizada mediante a utilização do Google Forms.
- **Enquetes:** O recurso enquete do Whatsapp será utilizado para garantir a participação e democracia na tomada de decisões rápidas.
- **Drive:** O armazenamento de toda produção do projeto será no Google Drive, devido a abrangência, dimensão e espacialidade da distribuição dos envolvidos, pois é uma ferramenta que permitirá o acesso de todos.
- **Acompanhamento presencial:** Mediante necessidade apontada pelos supervisores regionais ou solicitação expressa pelos supervisores municipais, realizaremos acompanhamento dos processos nos municípios ou realizaremos encontros regionais. Nossa proposta para que possamos alcançar os objetivos, é a de manteremos contato direto com os supervisores municipais e estes por sua vez, com os orientadores e cursistas. Ofertamos formação e orientações para utilização desses recursos, tanto no desenvolvimento das ações do projeto, quanto no cotidiano escolar, como ferramentas de apoio e sistematização da gestão pedagógica das unidades escolares (EducaTO, 2023, p. 55).

As orientações e discussões realizadas devem focar a realidade das escolas municipais, a partir dos resultados do diagnóstico situacional, da avaliação diagnóstica institucional, das aprendizagens dos alunos e das atividades assíncronas do projeto desenvolvidas ou não, bem como nas perspectivas de melhorias com base nas garantias definidas na legislação educacional vigente e nas concepções teóricas que embasaram a proposta de trabalho da RCT e do projeto EducaTO.

As ações de acompanhamento, no projeto EducaTO consistiram na realização de: reuniões formativas presenciais e online, manutenção de equipes para tirar dúvidas, por meio dos plantões pedagógicos, orientações para realização das atividades assíncronas, via telefone, email, *whatsapp*, reuniões via *meet*, elaboração e divulgação questionários e materiais de orientações.

A avaliação apresenta-se como eixo estruturante pois assume a função de mediação articulando os demais eixos, assumida como prática pedagógica que orienta a organização do trabalho pedagógico escolar em sua dimensão institucional e pedagógica dos processos de ensinar e aprender na educação escolar.

Como ato pedagógico visa “pesquisar e fornecer dados e informações” mediante relatórios e documentos próprios das ações de formação continuada do Projeto EducaTO. Assim tem por finalidade efetivar pesquisas, fornecer dados e informações mediante diagnósticos e relatórios das ações do Projeto EducaTO para subsidiar as ações dos eixos de formação, acompanhamento e monitoramento, permitindo assim a retroalimentação e replanejamento de suas ações. Nessa perspectiva, a Avaliação no corpo do Projeto EducaTO, constitui dimensão estruturante e de mediação, que visa pesquisar e fornecer dados e informações por meio de relatórios e documentos próprios sobre as ações efetivadas na dimensão da formação continuada, acompanhamento e monitoramento. Ela serviu como instrumento de mediação para realimentar a tomada de decisões no âmbito de cada assessoria e da Coordenação Geral do Projeto EducaTO. A avaliação é o eixo de aproximação de ideias articuladas e veiculadas, devendo ser um momento de investigação e reflexão de todos os participantes. Ela deve ser vista como um mecanismo para que possamos detectar as dificuldades, bem como verificar quais possibilidades podemos apresentar para construir novos conhecimentos e atingir os objetivos propostos (EducaTO, 2023, p. 65).

#### **7.4 Resultados apresentados pela Rede Colaboração Tocantins**

Segundo apresentação da Coordenação Geral, a Rede Colaboração Tocantins, durante a sua atuação em 4 anos, é “a materialização de uma política pública educacional formulada, implementada e avaliada continuamente pelos sujeitos representantes das instituições colaboradoras(…)” (RCT, 2023). Segundo a

Coordenação Geral (RCT, 2023, p. 16) A RCT comprova que “o regime de colaboração (CF 1988; LDB 9394/96; PNE (2014/2024) é possível!”.

A mesma fonte aponta as contribuições da RCT para as redes e sistemas de ensino em relação à:

Melhoria dos processos de gestão (Sistema e Escola), ensino e aprendizagem.  
 Aprimoramento do acompanhamento, monitoramento e avaliação do PME.  
 Melhoria na atuação dos CME. Repasse de mais recursos, relacionado ao ICMS Educacional complementação do VAAR, por comprovação de participação dos profissionais da educação em formação continuada;  
 Possibilidade de progressão na carreira com as formações da RCT (EducaTO e PRISME);  
 Ingresso em programas de pós-graduação, por exemplo, Mestrado.  
 Muitas produções: artigos, dossiês, coletâneas, relatórios, vídeos/palestras no YouTube que podem contribuir com a gestão da educação municipal.  
 Cumprimento da legislação pelos municípios no tocante à garantia de formação continuada, meta do Plano Municipal de Educação. (RCT, 2023, p. 17 e 18) .

Em relação às devolutivas e contribuições da RCT em 2020 e 2021, a Rede apresentou resultados e contribuições catalogadas para fins dessa pesquisa, conforme quadros a seguir:

**Quadro 13** – Resultados e contribuições da RCT em 2020 e em relação aos objetivos e metas

<b>Objetivos e Metas</b>	<b>Resultados e contribuições</b>
Apoiar as redes e os sistemas municipais de educação/ensino do Estado do Tocantins no enfrentamento da crise educacional derivada da pandemia da Covid-19.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Planejamento e diagnóstico da educação municipal do Tocantins em tempos de pandemia;</li> <li>● Orientações sobre aspectos das dimensões administrativa e pedagógica – gestão, legislação e currículo;</li> <li>● Oferta educacional em 2020;</li> <li>● Validação e finalização do ano letivo;</li> <li>● Retomada das atividades remotas, presenciais e/ou híbridas; e</li> <li>● autonomia e organização dos sistemas municipais de ensino/educação.</li> </ul>
Número de reuniões para planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação das	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comitê Gestor - 65</li> <li>● Bloco I e Bloco II -76</li> <li>● Bloco III e Subgrupos - 164</li> <li>● Câmara de Colaboração e Institucionais- 12</li> </ul>

ações da RCT	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Não foram computadas as reuniões de planejamento das duplas de formadores</li> </ul>
Adesão de municípios em 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 128 municípios</li> </ul>
Adesão de municípios em 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 135 município</li> </ul>
Número de cursistas em 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1.200 cursistas - Dirigentes Municipais Técnicos</li> </ul>
Número de cursistas em 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 10.543 cursistas - Dirigentes Municipais, Técnicos Conselhos de Educação Gestão Pedagógica e Professores</li> </ul>
Criação de comitês municipais de enfrentamento da crise educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 108 comitês instituídos em 2020</li> </ul>
Institucionalização de Sistemas Municipais de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Número de Sistemas Municipais de Ensino/Educação em processo de institucionalização: <ul style="list-style-type: none"> <li>● 2020 - 45</li> <li>● 2021 - 80</li> </ul> </li> </ul>
Objetivo específico: Realizar, em colaboração com órgãos de controle externo, diagnóstico das redes e dos sistemas municipais de educação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 120 municípios realizaram o diagnóstico da rede e/ou sistema de ensino em 2020</li> <li>● 6.651 respondentes do diagnóstico situacional pedagógico 2021</li> <li>● Relatórios concluídos e formatados</li> </ul>
Objetivo específico: Proporcionar formação para equipe gestora voltada para o enfrentamento da crise educacional e para professores e coordenadores pedagógicas voltada para os desafios da crise educacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 6.543 cursistas formados para atuação docente</li> <li>● 4.442 participantes das Oficinas Pedagógicas</li> <li>● 2.896 cursistas da gestão formados</li> <li>● 6 momentos formativos não presenciais em 2020</li> <li>● 88 momentos formativos não presenciais em 2021</li> <li>● 1 momento formativo presencial em 2021</li> </ul>
Objetivo específico: Refletir as orientações curriculares para aprendizagem de qualidade a partir dos parâmetros nacionais (BNCC) e estadual (DCT) para o período de pandemia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 113 planos de retomada de atividades escolares não presenciais em 2020</li> <li>● 113 documentos de reorganização curricular para retomada de atividades escolares não presenciais em 2020</li> <li>● 135 documentos de reorganização curricular para retomada de atividades escolares presenciais em 2021</li> <li>● 135 planos de retomada de atividades</li> </ul>

	escolares presenciais em 2021
Objetivo específico: Disponibilizar rede de acompanhamento, monitoramento e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Instituição de apoio permanente via:</li> <li>● Whatsapp 15 grupos gerenciais</li> <li>● 16 grupos Formação RCT Pedagógica</li> <li>● 12 grupos de Formação RCT GEM</li> <li>● 250 grupos etapas municipais</li> <li>● Salas meet</li> <li>● 80 plantões pedagógicos realizados</li> <li>● 1 Painel articulado - Perguntas e respostas - via YouTube - 3,6 mil visualizações</li> <li>● Cinemário acerca dos elementos do Sistema Municipal de Ensino - via YouTube - 2 mil visualizações</li> <li>● Plataforma Moodle</li> <li>● Links Padlets</li> </ul>
Objetivo específico: Disponibilizar Banco de experiências significativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 96 Relatos de experiências de Gestão da Educação Municipal</li> <li>● 228 Relatos de experiências de Prática Pedagógica</li> </ul>
Objetivo específico: Realizar formação técnica presencial oficina Plano de Ações Articuladas - PAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atendimento regionalizado 6 polos</li> <li>● 7 turmas assessoradas por 7 técnicos</li> <li>● 80 cursistas</li> </ul>
Apoiar Redes e Sistemas para realização da Conferência Nacional de Educação - CONAE etapa municipal	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atendimento a 20 convites para palestras</li> <li>● Orientações quanto aos aspectos práticos para realização da conferência mediante formação específica</li> </ul>
Produção de Material de Orientação (para os Momentos Formativos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2020 - 3 cadernos pedagógicos</li> <li>● 2021 - 9 cadernos pedagógicos</li> </ul>
Produção e Difusão de Conhecimentos (Coletâneas Artigos dossiês: RBEC/UFT, Êxitus/UFOPA, REPOD/UFU; E-books RCT).	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2020 - 6</li> <li>● 2021 - 6</li> </ul>

Fonte: Apresentações de Resultados da Rede ColaborAção Tocantins (2021 a 2023).  
Arquivo institucional.

#### Quadro 14 – Resultados alcançados pela RCT

Indicadores	2022/23
-------------	---------

Número de Municípios que aderiram a RCT	117
Número de Escolas atendidas	756
Dirigentes Municipais de Ensino envolvidos	117
Diretores de Escolas atendidos	117
Professores de Escolas municipais	7.516
Outros profissionais da Educação	2.831
Supervisores Municipais	229
Orientadores de Estudo	336
Membros de colegiados	6.552
Número total de cursistas	8.834
Número de bolsistas e colaboradores (equipe de trabalho)	73
Número de momentos formativos virtuais	98
Número de momentos formativos presenciais	9
Número de plantões pedagógicos	84
Número de cursistas certificados	7.970
Número de Sistemas Municipais de Ensino/Educação instituídos	95
Número de Sistemas Municipais de Ensino/Educação em fortalecimento	95
Número de Sistemas Municipais de Ensino/Educação em instituição	41
Diagnóstico Situacional do Contexto da Pandemia	3.085
Plano de Recuperação/Alfabetização e fortalecimento da Aprendizagem	362
Avaliação Institucional de Unidades Escolares	441
Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem	111
Formação Indique	3
Formação CAED	3
Produção e Difusão de Conhecimentos (Coletâneas PRISME; artigos dossiês: RBEC/UFT, Êxitus/UFOPA, REPOD/UFU; e e-book).	23
Produção de Material de Orientação (para os Momentos Formativos)	16

Fonte: Elaborado pela autora, dados dos relatórios gerenciais e documentos institucionais da RCT (2023).

### Quadro 15 – Resultados do Bloco III e Projeto EducaTO

Indicadores	Bloco III 2021	EducaTO 2022/23
-------------	-------------------	--------------------

Número de municípios que aderiram	135	112
Número de Escolas atendidas	714	623
Número total de cursistas	9.439	7.516
Diretores de Escolas	113	94
Professores	6.561	4.780
Orientadores de Estudo	-	315
Supervisores Municipais	-	111
Outros profissionais da Educação	1.160	2.642
Valor cursista	R\$ 158,91	R\$ 166,31
Número de bolsistas e colaboradores	30	36
Número de encontros formativos virtuais	80	68
Número de encontros formativos presenciais	0	3
Certificação de cursistas	5.445	7.800
Diagnóstico Situacional	6.651	3.085
Número de Planos de Retomada das atividades construídos	59	0
Reorganização Curricular para Retomada de Atividades Não presenciais	83	0
Reorganização Curricular para Retomada de Atividades Presenciais	120	0
Avaliação Institucional de Unidades Escolares	0	354
Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem	66 municípios	111 municípios
Plano de Recuperação da Aprendizagem	0	280
Formação Indique	0	2
Formação CAED	0	2
Produção Científica	1 Ebook	0
Plantões Pedagógicos	80	84
Produção de Material de Orientação	1 Caderno	15
Relatos de experiência	40	210

Fonte: Elaborado pela autora, dados dos relatórios gerenciais e documentos institucionais da RCT (2023).

**Quadro 16 – Produções científicas acerca da atuação da Rede Colaboração Tocantins**

PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTORES	RESUMO/OBJETIVO	PUBLICADO EM	ANO
CADERNO 1	<b>GESTÃO DA EDUCAÇÃO: VALIDAÇÃO DAS AÇÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICO-CURRICULARES E FINALIZAÇÃO DO ANO LETIVO DE 2020</b>	Cleidiana Santana Parente; Cleivane Peres dos Reis; Elaine Aires Nunes; Geraldo Grossi Junior; Ítalo Bruno Paiva Gonçalves; Katia Cristina C. F. Brito; Leonardo Victor dos Santos; Meire Lúcia Andrade da Silva; Rosilene Lagares; Rute Soares Rodrigues	Compõe uma série de publicações, com vistas ao acompanhamento e avaliação das ações dos Sistemas/redes de educação/ensino, complementares à formação desenvolvida pela Rede de Colaboração Tocantins, como ferramenta de apoio para os profissionais que atuam na gestão da educação municipal e professores na sistematização da oferta educacional no contexto da pandemia, especialmente, quanto à finalização e regularização do ano letivo de 2020 e processo de retomada das atividades educacionais presenciais em cada um de seus municípios.	<a href="#">Ministério Público do Estado do Tocantins - CAOPIJE</a>	2020
CADERNO 2	<b>GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA CONJUNTURA DA PANDEMIA</b>	Cleidiana Santana Parente; Cleivane Peres dos Reis; Elaine Aires Nunes; Geraldo Grossi Junior; Ítalo Bruno Paiva Gonçalves; Katia Cristina C. F. Brito; Leonardo Victor dos Santos; Meire Lúcia Andrade da Silva; Rosilene Lagares; Rute Soares Rodrigues	Subsidiar a formação, acompanhamento e avaliação das ações das redes e sistemas de ensino/educação, uma referência para os profissionais da educação municipal, com discussões e orientações a respeito da sistematização da oferta educacional no contexto da pandemia, especialmente, quanto à validação das atividades remotas, finalização e regularização do ano de 2020 e o processo de retomada das atividades educacionais em 2021.	<a href="#">Ministério Público do Estado do Tocantins</a>	2020

ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>A peleja por educação pública no contexto da Pandemia: reacendendo e alargando tramas</b>	Rosilene Lagares; Leonardo Victor dos Santos; Meire Lúcia Andrade da Silva; Ítalo Bruno Paiva Gonçalves	Problematiza-se como tem sido o desfecho da pandemia do novo coronavírus para a educação pública no país e no Tocantins, tendo a educação como campo de lutas, com seus atores impondo suas opções políticas e arbitrários culturais e suas legítimas categorias de percepção e apreciação. Busca-se, em geral, discutir como essa conjuntura tem influenciado a educação pública, assim como, a partir daí, pensar em possibilidades abertas para essa educação.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2020
ARTIGO EM REVISTA - Observatório	<b>Covid-19 e a educação nos Sistemas Estaduais de Ensino da Região Norte: primeiras lições</b>	Katia Cristina Custodio Ferreira Brito; Meire Lúcia Andrade da Silva; Ana Gabriela Ferreira Brito; Lêda Lira Costa Barbosa	Apresentar e analisar o nível de desenvolvimento das ações e deliberações dos Sistemas Estaduais de Ensino da Região Norte a partir da ocorrência do primeiro caso de contaminação pela COVID-19 no Brasil, revelando potencialidades, tendências e lacunas.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2020
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Direito à Educação: Gestão Democrática e Políticas Públicas em Tempo de Pandemia/Covid-19 no Estado do Tocantins</b>	Elaine Aires Nunes, Roberto Francisco de Carvalho, Idemar Vizolli	Analisar a gestão democrática enquanto princípio do direito à educação no Estado do Tocantins, em tempo de pandemia de Covid-19. A discussão vislumbra elucidar as políticas públicas voltadas para o atendimento educacional de qualidade na rede pública –abrangendo a educação urbana e do campo – e atuação do sistema estadual para a garantia do direito à educação no exercício da democracia.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2020
CADERNO 3	<b>GESTÃO DAS REDES E DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS: AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS À VIDA E À EDUCAÇÃO NO RETORNO ÀS ATIVIDADES ESCOLARES</b>	Cleidiana Santana Parente; Cleivane Peres dos Reis; Elaine Aires Nunes; Edna de Jesus dos Reis; Ítalo Bruno Paiva Gonçalves; Adaires Rodrigues de	Contribuir para assegurar a formação, o acompanhamento e a avaliação em política e gestão da educação e das instituições, haja vista a necessidade de apoio aos processos de retomada das atividades escolares em 2021, bem como a constituição da autonomia e o cumprimento de incumbências municipais no campo da educação,	<u>Repositório Universidade Federal do Tocantins</u>	2021

	<b>EM 2021</b>	Souza; Katia Cristina C. F. Brito; Leonardo Victor dos Santos; Meire Lúcia Andrade da Silva; Rosilene Lagares; Rute Soares Rodrigues; Roberto Francisco de Carvalho.	integrando-se às políticas e planos da União e dos Estados.		
CADERNO 4	<b>PAINEL ARTICULADO – SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: o lugar do Plano Municipal de Educação, Fórum Permanente da Educação Municipal e Conferência Municipal de Educação</b>	Cleidiana Santana Parente; Cleivane Peres dos Reis; Edna de Jesus dos Reis; Ítalo Bruno Paiva Gonçalves; Adaires Rodrigues de Souza; Katia Cristina C. F. Brito; Meire Lúcia Andrade da Silva; Rosilene Lagares; Rute Soares Rodrigues; Roberto Francisco de Carvalho.	Discutir o processo de institucionalização efetiva dos sistemas municipais de ensino/educação no Tocantins, a constituição da autonomia municipal e o cumprimento de incumbências no campo da educação, integrando-se às políticas e planos educacionais da União e dos Estados, combinando formação, acompanhamento, monitoramento e avaliação.	<u>Scribd</u>	2021
I CADERNO PEDAGÓGICO	<b>Educação Municipal – “Diagnóstico situacional e reorganização curricular em tempos de pandemia”</b>	Alessandro Rodrigues Pimenta; Ana Carmen de Souza Santana; Ana Cléia Gomes da Silva; Ana Karlla Aires Nunes; Cleivane Peres dos Reis; Elaine Aires Nunes; Eleny Silva Barbosa; Fabrina Nogueira Rodrigues; Jardilene Gualberto Pereira Fôlha; José Carlos da	Subsidiar os/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos, das redes e sistemas de educação/ensino, no planejamento da oferta de atividades de educação e ensino, priorizando conteúdos, competências e habilidades indispensáveis à efetivação do direito à educação no contexto de crise da pandemia da Covid-19.	<u>Scribd</u>	2021

		<p>Silveira Freire; Josélia Sampaio de Sousa; Juciley Silva Evangelista Freire; Judite Elizabeth de Freitas Dall' Agnol; Letícia Brito de Oliveira Suarte; Leni Barbosa Feitosa; Liz Adriana Santos Martins; Luciana Patrícia das Silva Frutuoso Luciana Pereira de Sousa; Mávia Matias Costa; Maria do Rosário dias Rodrigues; Priscila de Freitas Machado; Raquel Nascimento de Souza; Rita de Cássia Carvalho do Amaral; Rodson Layne Luiz Barbosa; Rosemeri Birck; Rosimeire Aparecida Rodrigues.</p>			
<p>ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo</p>	<p><b>Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico: trilhas da práxis formativa</b></p>	<p>Adaires Rodrigues de Sousa; Meire Lúcia Andrade da Silva; Lêda Lira Costa Barbosa; Aline Fagner de Carvalho e Costa</p>	<p>Abordar, de forma crítica, a temática da gestão da educação com o objetivo de apreender elementos de um processo formativo de planejamento a partir da relação entre o Plano de Ação da Secretaria e os instrumentos Plano Municipal de Educação (PME) e Projeto Político Pedagógico.</p>	<p><u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u></p>	<p>2021</p>
<p>ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo</p>	<p><b>O Financiamento da Educação Infantil nos municípios da região do Jalapão – Tocantins: (in) capacidades e</b></p>	<p>Alexandre Oliveira da Silva; Juciley Silva Evangelista Freire</p>	<p>Compreender a política de financiamento educacional dos municípios da região do Jalapão para a universalização da educação infantil em atendimento à Meta 1 do PNE/PME. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como recorte</p>	<p><u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u></p>	<p>2021</p>

	<b>desigualdades no atendimento da meta 1 do PNE/PME</b>		temporal o período de 2015 a 2019 e recorte espacial os oito municípios da referida região.		
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Fóruns de Educação: resistências, limites e possibilidades de atuação no contexto da Pandemia da COVID-19</b>	Cleidiana Santana Parente; Cleivane Peres dos Reis	Refletir sobre a instituição Fórum de Educação, suas competências, limites e possibilidades no contexto da luta de classes que se estabelece no campo das políticas educacionais.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2021
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Autonomia federativa, sistemas municipais de ensino/educação: impactos para a educação no Tocantins</b>	Carlos Roberto Jamil Cury; Rosilene Lagares; Ítalo Bruno Paiva Gonçalves	Problematizar as condições dos Municípios Tocantinenses para a materialização da autonomia e da gestão da educação, assentando-se em bases teóricas e documentais e observação assistemática.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2021
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Tensionamentos na reorganização curricular da educação municipal tocantinense em tempos de Pandemia</b>	Elaine Aires Nunes; Idemar Vizolli; Leonardo Victor dos Santos	Compreender o trabalho da RCT, mediante a necessidade da reorganização curricular, a partir da legislação relacionada à Covid-19, com foco nas tensões entre o currículo por competência normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a possibilidade de se organizar o currículo tendo como referência a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2021
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>A gestão democrática nos sistemas de ensino: a experiência das Conferências Municipais de Educação e da Rede de Colaboração Tocantins no século XXI</b>	Greice Quele Mesquita Almeida; Leonardo Victor dos Santos; Alberto Damasceno	Compreender as Conferências Municipais de Educação como elemento do Sistema Municipal de Educação e como espaço de materialização do princípio da gestão democrática da educação, tendo o Plano Municipal de Educação como referência e foco.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2021
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Avaliação, monitoramento e acompanhamento do processo</b>	Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito; Adaires Rodrigues de Sousa; Roberto	Problematizar a concepção instrumental da educação e da avaliação por meio de reflexão teórico-filosófica, que entende a educação como práxis social, calcada nos princípios da	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2021

	<b>formativo na RCT: aspectos teórico-práticos e operacionais</b>	Francisco de Carvalho	gestão democrática e da formação substantiva.		
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Acompanhamento e avaliação aos municípios: a perspectiva do sistema articulado de educação</b>	Lêda Lira Costa Barbosa; Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito; Edna de Jesus Vieira	Compreender o acompanhamento e avaliação aos municípios na perspectiva do planejamento como articulador do sistema municipal de educação.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2021
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Conselho Municipal de Educação e planejamento participativo: mecanismos de efetivação da gestão dos sistemas e escolas</b>	Roberto Francisco de Carvalho; Rute Soares Rodrigues; Ana Cléia Gomes da Silva	Explicitar essa tensão entre o SME como órgão burocrático de regulação e como espaço e mecanismo democrático no âmbito dos municípios, incluindo os municípios da realidade tocantinense.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2021
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Gestão da Educação Municipal na crise da COVID-19: diretrizes, regulação e processo formativo materializados pela Rede Colaboração Tocantins</b>	Rosilene Lagares; Roberto Francisco de Carvalho; Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito; Carlos Roberto Jamil Cury	Colaborar com os sistemas e redes de educação/ensino no enfrentamento das dificuldades decorrentes da pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19) que assolou a população e educação mundial com impactos profundos para a educação tocantinense.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2021
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Gestão da educação municipal nos sistemas e redes de ensino/educação tocantinenses: desafios na garantia do direito educacional no período da pandemia</b>	Rute Soares Rodrigues; Idemar Vizolli; Maria Solange Rodrigues de Sousa; Meire Lúcia Andrade da Silva	Apreender os desafios e dilemas enfrentados pelas Secretarias Municipais de Ensino/Educação em municípios tocantinenses no período pandêmico, mais precisamente sobre o ensino remoto, híbrido e/ou com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como forma de garantir o direito educacional instituído por lei.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2021
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação	<b>Educação Municipal no Tocantins: institucionalização orgânica</b>	Rosilene Lagares; Ítalo Bruno Paiva Gonçalves; Maria Solange	Discutir a institucionalização dos sistemas municipais de ensino, conceito ainda original e amplo para muitos, exige cuidado em separar os	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2021

do Campo	<b>dos sistemas, redes e escolas</b>	Rodrigues de Sousa	condicionantes, bem como considerar os múltiplos sentidos do sistema de expressão, vistos no campo da educação, para uma visão mais contextualizada.		
APRESENTAÇÃO - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte	<b>Rede Colaboração Tocantins (RCT): formação como mecanismo de estímulo à gestão democrática Nos Municípios Tocantinenses</b>	Katia Cristina Custodio Ferreira Brito; Meire Lúcia Andrade da Silva; Lêda Lira Costa Barbosa	Apresentar o exame basilar acerca da criação, implementação e atuação da Rede Colaboração Tocantins (RCT), que se constituiu mediante a ausência de iniciativas em âmbito estadual e federal para o enfrentamento da crise educacional decorrida da pandemia da Covid-19 junto aos municípios tocaninenses.	<u>Anped</u>	2021
APRESENTAÇÃO – Seminário Regional da ANPAE	<b>ARRANJOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NA AMAZÔNIA TOCANTINENS E: PRIVATIZAÇÃO O X REGIME DE COLABORAÇÃO PÚBLICO-PÚBLICO</b>	Leonardo Victor dos Santos; Rosilene Lagares	apresentar resultados de pesquisa que analisa a crescente privatização no campo das políticas públicas e da gestão da educação básica em municípios da Amazônia Tocantinense, assim como possibilidades do regime de colaboração público-público, entre instituições públicas presentes no estado, tendo em vista a formação, o acompanhamento e a avaliação para a gestão da educação municipal.	<u>Anped</u>	2021
CAPÍTULO EM LIVRO	<b>Capítulo XIX: Rede Colaboração Tocantins: formação na educação municipal à luz dos planos nacional</b>	Meire Lúcia Andrade da Silva; Ítalo Bruno Paiva Gonçalves; Lúcia Maria de Assis; Rosilene Lagares	Discutir os desafios da gestão da educação municipal no Tocantins no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021 e perspectivas construídas a partir do processo formativo realizado pela RCT, à luz dos planos nacional e municipais de educação e das outras normas nacionais.	<u>Repositório Universidade Federal de Goiânia</u>	2021
E-BOOK	<b>EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO TOCANTINS ANTE A PANDEMIA DO SÉCULO XXI: experiência da Rede Colaboração Tocantins (RCT)</b>	Rosilene Lagares; Roberto Francisco de Carvalho; Katia Cristina C. F. Brito	Explicitar a forma democrático-participativa como a RCT/ bloco gestão da educação municipal vem materializando o processo formativo na crise educacional provocada pela covid-19 e publicizar aos profissionais da educação o material teórico-prático elaborado na perspectiva da educação como práxis sociais	<u>Editora CRV</u>	2022

			que articula o fazer e o pensar, tendo o território municipal como arena educativa fundamental.		
E-BOOK	<b>EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO TOCANTINS: o contexto pandêmico da covid-19</b>	Rosilene Lagares; Roberto Francisco de Carvalho; Katia Cristina C. F. Brito	Colaborar com os sistemas e redes de educação/ensino no enfrentamento das dificuldades decorrentes da pandemia causada pelo coronavírus (covid-19) que assolou a população e educação mundial com impactos profundos para a educação tocantinense.	<u>Editora CRV</u>	2022
E-BOOK	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: desafios e possibilidades de uma experiência em rede de colaboração</b>	Juciley Silva Evangelista Freire; José Carlos da Silveira Freire; Elaine Aires Nunes	Subsidiar os/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos, das redes e sistemas de educação/ensino, no planejamento da oferta de atividades de educação e ensino, priorizando conteúdos, competências e habilidades indispensáveis à efetivação do direito à educação no contexto de crise da pandemia da Covid-19.	<u>Editora CRV</u>	2022
RESUMO EXPANDIDO CLASCO - 9ª Conferência Latinoamericana Y Caribeña de Ciencias Sociales	<b>Formação continuada de Professores para o enfrentamento da crise educacional no contexto da Pandemia de Covid-19: uma perspectiva crítica</b>	Juciley Silva Evangelista Freire	Apresentar uma experiência de formação continuada de professores no contexto da Pandemia da Covid-19, na região Norte do Brasil, especificamente no estado do Tocantins.	<u>Conferência CLASCO</u>	2022
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista EDUCA Multidisciplinar em Educação	<b>Pedagogia Histórico-Crítica e formação docente</b>	Rosilene Lagares; Leonardo Victor dos Santos	Apresentar resultados da incursão teórica nas referências do Curso, exclusivamente, de pesquisadores do Materialismo Histórico-Dialético e dedicados ao desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica; e de estudo documental das diretrizes nacionais para a formação de docentes expressas na Constituição Federal de 1988 e no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), assim como de documentos da	<u>Revista EDUCA</u>	2022

			Rede ColaborAção Tocantins, com projeto de formação continuada desenvolvido nos anos de 2020 e 2021.		
Dissertação – Mestrado UFT	<b>AUTONOMIA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO/EDUCAÇÃO NO VALE DO ARAGUAIA-TOCANTINS: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE OUTRAS REALIDADES</b>	Meyrivane Teixeira Santos Arraes	Compreender correlações entre a autonomia na educação municipal e o processo de institucionalização efetiva dos sistemas municipais de ensino/educação na Região Vale do Araguaia-Tocantins, tendo como ponto de partida elementos e características que constituem os dois fenômenos.	<a href="#">Repositório da Universidade Federal do Tocantins</a>	2022
Dissertação – Mestrado UFT	<b>Espaços e mecanismos de gestão democrática nos sistemas/redes municipais de ensino/educação tocantinenses na pandemia da Covid-19</b>	Lêda Lira Costa Barbosa	Analisar a mobilização dos espaços e mecanismos de gestão democrática nos Sistemas/Redes Municipais de Ensino/Educação tocantinenses no ano de 2020.	<a href="#">Repositório da Universidade Federal do Tocantins</a>	2022
Dissertação – Mestrado UFT	<b>Planejamento e planos na educação municipal na microrregião do Jalapão-Tocantins (2015-2025): concepções, organização interna e consonância com o plano nacional (2014-2024)</b>	Ítalo Bruno Paiva Gonçalves	Desvelar a perspectiva de planejamento educacional que vem sendo materializada na microrregião do Jalapão-Tocantins, com o movimento de organização interna dos PME (2015-2025), abordando os elementos normativos, históricos, estruturas, o diagnóstico da situação educacional e de consonância com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE).	<a href="#">Repositório da Universidade Federal do Tocantins</a>	2022
<i>E-BOOK</i>	<b>Coletânea de Política e Gestão Educacional</b>	Adaires Rodrigues de Sousa; Ana Cléia Gomes da Silva; Celestina Maria Pereira de Souza; Doracy Dias Aguiar de Carvalho; Geraldo Grossi Junior; Greice	Apoiar o processo de institucionalização efetiva e gestão do SME no âmbito dos Municípios atendidos, com a intenção de que constituam autonomia e cumpram suas incumbências educacionais, integrando-se às políticas e planos da União e do Estado, tendo por eixos o Plano Municipal de Educação (PME)	<a href="#">Repositório Universidade Federal do Tocantins</a>	2023

		Quele Mesquita Almeida; Ítalo Bruno Paiva Gonçalves; Katia Cristina Custódio Ferreira Brito; Lêda Lira Costa Barbosa; Maria Raimunda Carvalho Araújo de Cerqueira; Meire Lúcia Andrade da Silva; Meyrivane Teixeira Santos Arraes; Paulo Vinicius Santos; Sulli Ludovice; Roberto Francisco de Carvalho; Robson Vila Nova Lopes; Rosilene Lagares; Thaise Luciane Nardim; Temis Gomes Parente	e o Plano de Ações Articuladas (PAR) como articuladores do sistema.		
APRESENTAÇÃO EM EVENTOS - III Congresso Ibero-Americano de Educação, Sociedade e Cultura	<b>Projeto EducaTO e a formação continuada de professores tocaninenses</b>	Cleide Diamantino Lopes; Kethlen Leite de Moura-Berto; Layanna Giordana Bernardo Lima	Relatar a experiência do projeto EducaTO, da Rede Colaboração Tocantins e a formação continuada de professores tocaninenses.	<a href="#">Repositório da Universidade Estadual de Maringá</a>	2023
APRESENTAÇÃO EM EVENTOS - ANPED	<b>OFERTA EDUCACIONAL E DESIGUALDAD ES EM MUNICÍPIOS DO ESTADO DO TOCANTINS-BRASIL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19</b>	Juciley Silva Evangelista Freire	Contribuir com a análise de como ocorreu a oferta educacional pelos sistemas/redes municipais de educação no estado do Tocantins no período de suspensão das atividades escolares, considerando o contexto de desigualdades sociais e educacionais. A questão que orienta a discussão é sobre quais as condições que os professores dos sistemas e redes municipais de educação do Tocantins tiveram, durante a Pandemia de Covid-19, para a	<a href="#">Anped</a>	2023

			garantia do direito à educação dos estudantes matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?		
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Humanidades e Inovação	<b>AUTONOMIA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NO VALE DO ARAGUAIA - TOCANTINS: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE NOVAS SÍNTESES E REALIDADES</b>	Meyrivane Teixeira Santos Arraes; Rosilene Lagares	Compreender correlações entre a autonomia na educação municipal e o processo efetivo de institucionalização dos Sistemas Municipais de Ensino, tendo como ponto de partida os elementos e características que constituem os dois fenômenos.	<u>Revista Unitins</u>	2023
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>As plataformas digitais, a materialização do currículo e a ressignificação de sentidos na gestão dos sistemas municipais de Educação no âmbito do Programa PRISME/TO</b>	Katia Cristina Custodio Ferreira Brito; Lêda Lira Costa Barbosa; Ana Cleia Gomes da Silva; Eduardo José Cesari	Relatar a experiência de acompanhamento do processo de arquitetura e consolidação da plataforma Avnei (Ambiente Virtual de Natureza Educativa-Interativa) enquanto estratégia de materialização do currículo, bem como, o monitoramento e avaliação dos sistemas municipais de ensino/educação propostos pelo Programa PRISME/TO.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2023
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Gestão da Educação Municipal na crise da COVID-19: diretrizes, regulação e processo formativo materializados pela Rede Colaboração Tocantins</b>	Rosilene Lagares; Roberto Francisco de Carvalho; Katia Cristina Custodio Ferreira Brito; Carlos Roberto Jamil Cury	O Dossiê Temático Gestão da Educação Municipal na crise da COVID-19: diretrizes, regulação e processo formativo materializados pela Rede Colaboração Tocantins resulta, em grande medida, do projeto de pesquisa e extensão desenvolvido pela Rede Colaboração Tocantins (RCT) desde 2020 e estendendo-se a 2021, com o objetivo de colaborar com os sistemas e redes de educação/ensino no enfrentamento das dificuldades decorrentes da pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19) que assolou a população e educação mundial com impactos profundos para a educação tocaninense.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2023

ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>A participação estudantil na construção da gestão democrática municipal como elemento do sistema municipal de educação ou ensino</b>	Meire Lúcia Andrade da Silva; Thaise Luciane Nardim; Meyrivane Teixeira Santos Arraes; Alessandro Pimenta	Abordar a temática da participação estudantil na Educação Municipal. Tem por objetivo compreender a participação estudantil como elemento de gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2023
ARTIGO EM DOSSIÊ - Revista Brasileira de Educação do Campo	<b>Entre as condições históricas objetivas e a construção de outra educação municipal</b>	Rosilene Lagares; Maria Raimunda Carvalho Araújo de Cerqueira; Robson Vila Nova Lopes; Geraldo Grossi Junior	Compreender a concepção teórico-prática do Programa de Institucionalização e Gestão de Sistemas Municipais de Ensino/Educação: formação, acompanhamento, monitoramento e avaliação (PRISME), desenvolvido no Tocantins junto aos Municípios, a partir de agosto de 2022; assim como da discussão a respeito de desafios e possibilidades no enfrentamento do movimento de institucionalização efetiva dos sistemas municipais de ensino/educação no Estado.	<u>Periódicos da Universidade Federal do Tocantins</u>	2023
Resumo Expandido – Seminário da Anped	<b>REDE COLABORAÇÃO TOCANTINS (RCT): FORMAÇÃO COMO MECANISMO DE ESTÍMULO À GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES</b>	Katia Cristina Custodio Ferreira Brito; Meire Lúcia Andrade da Silva; Lêda Lira Costa Barbosa	Apresentar exame basilar acerca da criação, implementação e atuação da Rede Colaboração Tocantins (RCT), que se constituiu mediante a ausência de iniciativas em âmbito estadual e federal para o enfrentamento da crise educacional decorrida da pandemia da Covid-19 junto aos municípios tocantinenses.	<u>Anped</u>	2023
APRESENTAÇÃO - VII Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e o X	<b>Gestão democrática no movimento de institucionalização dos SME do Tocantins/Brasil: o programa PRISME mobilizador</b>	Roberto Francisco de Carvalho; Meire Lúcia Andrade da Silva	Apoiar o processo efetivo de Institucionalização e Gestão do SME do estado do Tocantins/Brasil (PRISME. 2022).	<u>Aguardando publicação</u>	2023

Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação em Lisboa/Portugal	<b>das práticas na/da educação municipal</b>			
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Quadro 17 – Produção Didático-Pedagógica – Materiais produzidos para a formação entre 2020 a 2023**

Produção	Ano
RCT/TO - Vídeos sobre a RCT - Rede De Colaboração Técnica Especializada: Formação, Acompanhamento E Avaliação. Gestão Da Crise Originada Pela Pandemia Da Covid-19 Nas Redes Públicas Municipais De Educação Do Tocantins.	2020
Cinemário	2020
RCT/TO - Projeto RCT – Proposta Mãe - Proposta de Colaboração	2020
Documento orientador	2020
Normativa 01	2020
Relatórios de avaliação	2020
RCT/TO - I Boletim Informativo - Edição n. 1, janeiro de 2021 – “O que é a Rede Colaboração Tocantins? Passo a passo para inscrição em 2021”	2020
RCT/TO - II Boletim Informativo - Edição n. 2, abril de 2021 - “Planos de Retomada das atividades escolares”	2020
RCT/TO - Caderno 1. Gestão da Educação: validação das ações administrativas e pedagógico-curriculares e finalização do ano letivo de 2020. Palmas/TO, Undime	2020
RCT/TO - Caderno 2. Gestão da educação na conjuntura da pandemia – Com a palavra, cursistas e formadores. Palmas/TO, Undime	2020
RCT/TO - Caderno 3. Gestão das redes e dos sistemas educacionais: afirmação dos direitos à vida e a educação no retorno às atividades escolares em 2021. Palmas/TO, Undime	2021
RCT/TO - Caderno 4. Educação Municipal “Painel Articulado – Sistema Municipal de Educação: o lugar do Plano Municipal de Educação (PME), Fórum Permanente da Educação Municipal (FME)/Comissão Especial e Conferência Municipal de Educação	2021
RCT/TO - Plano de Trabalho MEC	2021
Projeto RCT	2021
Projeto Bloco I	2021

Projeto Bloco III	2021
RCT/BLOCO III - Projeto de Extensão Proex/RCT	2021
RCT/BLOCO III - Temáticas a serem tratadas nas formações	2021
RCT/BLOCO III - Desafios e Dificuldades levantados pelos dirigentes municipais	2021
RCT/BLOCO III - Plano de Trabalho - Bloco III	2021
RCT/BLOCO III - Plano de Estudo - Pedagogia Histórico-Crítica - Educação, Currículo e Didática	2021
Avaliações	2021
RCT/BLOCO III - Avaliação do Encontro Síncrono - Bloco III - Módulo III	2021
RCT/BLOCO III - Orientação de Protocolo para Formação Pedagógica da Rede de Colaboração do Tocantins	2021
RCT/BLOCO III - Orientações Atividades Síncronas e Assíncronas da Etapa Municipal - Módulo II	2021
RCT/BLOCO III - Orientações para realização e envio das atividades no município: formação etapa municipal/ encontro síncrono e atividade assíncrona	2021
RCT/BLOCO III - Orientação para retomada das atividades	2021
RCT/BLOCO III - Manual de Dúvidas RCT	2021
RCT/BLOCO III - Diagnóstico Situacional Pedagógico	2021
RCT/BLOCO III - Caderno das Oficinas Pedagógicas	2021
RCT/BLOCO III - Slides por Módulos	2021
RCT/BLOCO III - Diagnóstico da Educação no Tocantins em Tempo de Pandemia	2021
RCT/BLOCO - Agenda Bloco III	2021
RCT/BLOCO - Organização das Salas Formação Março/2021	2021
Palestras Youtube – com <i>link</i>	2021
Projeto AlfabeTO	2021
Projeto Centro de Alfabetização e Letramento – Vitrine Tecnológica de Alfabetização	2021
RCT/PRISME - PROJETO 1/PLANO DE TRABALHO - o programa PRISME e o diagnóstico da situação da educação municipal com foco na meta 19 do PNE 2014-2024. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2022	2022
RCT/PRISME – I Momento Formativo PRISME/PROJETO 1: Programa de Institucionalização e Gestão de Sistemas Municipais de Ensino/Educação: Formação Continuada, Acompanhamento e Monitoramento Contínuos e Avaliação Periódica [25/08/2022]. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2022	2022
RCT/PRISME II – Momento Formativo PRISME/PROJETO 1: Programa de Institucionalização e Gestão de Sistemas Municipais de Ensino/Educação: Formação, Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação [15/09/2022].	2022

UFT/Undime/MPTO/RCT, 2022	
RCT/PRISME - III Momento Formativo PRISME/PROJETO 1: III Momento Formativo - Painel de Socialização do conhecimento aproximativo sobre a Institucionalização e Gestão dos SME [27/10/2022]. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2022	2022
RCT/PRISME - IV Momento Formativo PRISME/PROJETO 2: IV Momento Formativo - Seminário PRISME de institucionalização e gestão dos SME: contexto, singularidade e panorama articulado formativo em movimento [08/12/2022]. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2022	2022
RCT/PRISME - PROJETO 2/PLANO DE TRABALHO - PME E PAR como articuladores do SME e definidores de políticas públicas com foco nas metas 18, 19 E 20 DO PNE [2022/2023]. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2023	2023
RCT/PRISME - V Momento Formativo PRISME/PROJETO 2: V Momento Formativo - Gestão democrática, cargo, carreira e valorização dos profissionais da educação [23/02/2023]. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2022	2023
RCT/PRISME VI Momento Formativo PRISME/PROJETO 2: VI Momento Formativo – GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRÁXIS MOBILIZADORA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E GESTÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO/EDUCAÇÃO: participação efetiva, valorização profissional, autonomia da educação municipal e qualidade educativa [12 e 12/04/2023]. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2022	2023
RCT/PRISME - VII Momento Formativo PRISME/PROJETO 2: VII Momento Formativo – MOVIMENTO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E GESTÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO/EDUCAÇÃO: mobilização inerente aos elementos da gestão democrática e valorização dos profissionais da educação efetiva, valorização profissional, autonomia da educação municipal e qualidade educativa [27/04/2023]. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2022	2023
RCT/PRISME - Atividade Assíncrona I: Atividade Assíncrona do II Momento Formativo/Um resumo por município/ INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME)/ PNE 2012-2024 – Meta 19 e suas estratégias. [15/09/2022]. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2022.	2022
RCT/PRISME - Atividade Assíncrona II: PROJETO I/ ATIVIDADE ASSÍNCRONA II/ questões referentes ao conhecimento do movimento de institucionalização e gestão da educação municipal – etapas I e II. [25/10/2022]. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2022	2022
RCT/PRISME - Atividade Assíncrona III: PROJETO PRISME II/ ATIVIDADE ASSÍNCRONA III/ QUESTÕES REFERENTES AO CONHECIMENTO DO MOVIMENTO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL/ PNE 2014-2024/META 18 E SUAS ESTRATÉGIAS. [23/03/2023]. UFT/Undime/MPTO/RCT, 2023	2023
RCT/PRISME - Critério de indicação de consonância de evidências das atividades assíncronas PRISME/RCT – Meta 19 do PNE	2023
RCT/PRISME - PROJETO I: DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL - QUADRO ANALÍTICO-SINTÉTICO E DE VALIDAÇÃO DA ATIVIDADE ASSÍNCRONA II/ Instrumento de conhecimento do movimento de institucionalização e gestão dos SME. [20/01/2023]. UFT/Undime/MPTO/RCT,	2023

2023	
RCT/EDUCATO - Palestra no Youtube - MÓDULO I: Avaliação Diagnóstica e os Desafios Político-Pedagógicos dos Processos de ensino e Aprendizagem no Pós-Pandemia. Pesquisador Especialista - Profº Drº Cipriano Carlos Luckesi	2023
RCT/EDUCATO - Palestra no Youtube - MÓDULO II: Concepções e Práticas Pedagógicas na Educação Básica para a aprendizagem e o pleno desenvolvimento humano. Pesquisador Especialista - Profª Drª Lígia Márcia Martins	2023
RCT/EDUCATO - Palestra no Youtube - MÓDULO III: Organização e Gestão do trabalho pedagógico para a prática Alfabetizadora. Pesquisador Especialista - Profª Drª Ana Carolina Galvão Marsíglia	2023
RCT/EDUCATO - Palestra no Youtube - MÓDULO IV: Planejamento e Avaliação para o Desenvolvimento da Escrita conteúdo, forma e destinatário. Pesquisador Especialista - Profª Drª Ana Carolina Galvão Marsíglia	2023
RCT/EDUCATO - Palestras e Mesa de discussão no Seminário Final do Projeto EducaTo	2023
EDUCATO/RCT - Projeto EducaTo - Caracterização e Metodologia - Formação, Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Processo de Gestão e Prática Pedagógica	2023
Cadernos de Avaliação Institucional	2023
Apresentações Módulos de Gestão	2023
Indicadores	2023
Relatório Final	2023
EDUCATO/RCT - CADERNO DE ORIENTAÇÕES - Certificação do Projeto EducaTO	2023
EDUCATO/RCT - CADERNO DE ORIENTAÇÕES - Diagnóstico da Gestão do processo Pedagógico - Educação Infantil e Ensino Fundamental - Novembro	2022
EDUCATO/RCT - CADERNO DE ORIENTAÇÕES - Coleta, seleção e registro de Evidências das Ações Pedagógicas do Projeto EducaTo	2023
EDUCATO/RCT - CADERNO DE ORIENTAÇÕES - Relato de Experiências	2023
EDUCATO/RCT - ORIENTAÇÕES PARA OS CURSISTAS PARTICIPANTES DO ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO EDUCATO	2023
EDUCATO/RCT - Relatório Síntese da Avaliação de Aprendizagem - Língua Portuguesa	2023
EDUCATO/RCT - Relatório Síntese da Avaliação de Aprendizagem - Matemática	2023
EDUCATO/RCT - Avaliação Diagnóstica Institucional - Avaliação Geral das Condições de Oferta da Educação Infantil	2022
EDUCATO/RCT - Avaliação Diagnóstica Institucional - Avaliação Geral das Condições de Oferta do Ensino Fundamental	2022
EDUCATO/RCT - Relatório Síntese da Autoavaliação da Equipe do Programa EducaTO	2022

EDUCATO/RCT - Documento Orientador - Como evidenciar ações da etapa municipal	2021
EDUCATO/RCT - Consolidação das Avaliações da Formação EducaTO	2023
EDUCATO/RCT - Caderno de orientações para preenchimento do questionário de avaliação diagnóstica do Ensino Fundamental dos anos iniciais	2023
EDUCATO/RCT - Caderno de orientações para preenchimento do questionário de avaliação diagnóstica da Educação do Campo, Indígena e Quilombola	2022
EDUCATO/RCT - Caderno de orientações para preenchimento do questionário de avaliação diagnóstica da Educação Infantil	2022
EDUCATO/RCT - Vídeo Institucional - Trabalho EducaTO	2023
EDUCATO/RCT - Página na Plataforma Instagram - Rede Colaboração Tocantins (@redecolaboracao.to)	2022
EDUCATO/RCT - Apresentação no Youtube - “O que é a Rct - Rede Colaboração Tocantins?”	2022
EDUCATO/RCT - Apresentação no Youtube - Depoimentos - “O EducaTO e a Educação Municipal do Tocantins”	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Quadro 18 – Contribuições do EducaTO conforme relatos de experiências dos municípios**

Regional/Município	ARAGUATINS/SÃO SEBASTIÃO
<b>Contribuições para a prática pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Realizou estudos pautados na organização do trabalho; docente sinalizados pela a avaliação diagnóstica;</li> <li>· Planejamento;</li> <li>· Monitoramento e acompanhamento da aprendizagem.</li> </ul>

<p><b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Organizou a gestão pedagógica com a finalidade de melhorar o trabalho da gestão das escolas e o trabalho em sala de aula;</li> <li>· Instituiu Comitê Gestor com representantes das escolas e comunidade para organizar critérios de avaliação, planejamento, monitoramento e acompanhamento da aprendizagem e do trabalho pedagógico;</li> <li>· Definiu calendário de encontro do comitê gestor;</li> <li>· Elaborou plano da gestão pedagógica do município;</li> <li>· Criou o Sistema de Avaliação Municipal Educacional (SAME);</li> <li>· Elaborou projeto de recuperação da aprendizagem;</li> <li>· O município cumpre com os passos fundamentais, realizando as etapas de organização do trabalho pedagógico almejando a recuperação e o desenvolvimento dos estudantes em todas as etapas de ensino, Educação Infantil, ensino Fundamental e Educação do Campo;</li> <li>· Recuperação das aprendizagens dos estudantes com defasagens e na alfabetização na idade certa;</li> <li>· A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma colaborativa e participativa.</li> </ul>
<p><b>Regional/Município</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ARAGUAÍNA – TO/GOIATINS</b></p>
<p><b>Contribuições para a prática pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Plano de fortalecimento da aprendizagem;</li> <li>· Sequência didática;</li> <li>· Avaliação diagnóstica;</li> <li>· Práticas alfabetizadoras;</li> <li>· Práticas escolares;</li> <li>· Planejamento;</li> <li>· Oficinas práticas.</li> </ul>
<p><b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reformulação do PPP;</li> <li>· Aplicação do Indique;</li> <li>· Discussão de práticas de alfabetização, documentação e organização de trabalhos.</li> </ul>
<p><b>Regional/Município</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>PARAÍSO DO TOCANTINS/MARIANÓPOLIS</b></p>
<p><b>Contribuições para a prática pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Planejamento através de sequência didática;</li> <li>· Desenvolvimento de competências e habilidades tornando a aprendizagem significativa;</li> <li>· Valorização da investigação, interação, cooperação e ainda incentiva a ação da criança.</li> </ul>
<p><b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Avaliação Institucional;</li> <li>· sistematizar e acompanhar o fortalecimento da aprendizagem através dos Planos de Fortalecimentos;</li> <li>· Elaboração do Plano de fortalecimento de cada escola do município.</li> </ul>
<p><b>Regional/Município</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>PEDRO AFONSO/BOM JESUS DO TOCANTINS</b></p>

<p><b>Contribuições para a prática pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Oficinas realizadas no Módulo II tema “Aprendizagem, desenvolvimento humano e práticas pedagógicas alfabetizadoras;</li> <li>· Organização e gestão do trabalho pedagógico e do processo ensino aprendizagem;</li> <li>· Sequência Didática como um planejamento estratégico.</li> </ul>
<p><b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Diagnóstico da Gestão do Processo Pedagógico;</li> <li>· Avaliação Institucional de forma a consolidar este espaço como significativo para a organização do trabalho pedagógico e a busca pela efetivação de uma escola alfabetizadora;</li> <li>· Analisar os resultados alcançados;</li> <li>· Coleta de dados e resultados mediante apreciação e discussões no âmbito da gestão de resultados educacionais, da gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de serviços e recursos.</li> </ul>
<p><b>Regional/Município</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>TOCANTINÓPOLIS/TOCANTINÓPOLIS</b></p>
<p><b>Contribuições para a prática pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Monitoramento e do acompanhamento do planejamento didático;</li> <li>· Sequência didática nas práticas profissionais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental;</li> </ul>
<p><b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Orientar os professores no planejamento das sequências didáticas e na reorganização das habilidades;</li> <li>· Garantir a participação ativa dos professores na construção das sequências didáticas, de modo que sejam adequadas a cada realidade, contribuindo para o fortalecimento da aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>Regional/Município</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>MIRACEMA/MIRANORTE</b></p>
<p><b>Contribuições para a prática pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A sequência didática no processo ensino aprendizagem tem sido um divisor de águas nas escolas municipais do Município de Miranorte;</li> <li>· Planejamentos semanais das escolas Municipais tanto da zona rural quanto urbana, onde dúvidas foram sanadas e sugestões de sequência didática prontas foram apresentadas como exemplo para a prática;</li> <li>· A contação de história para essa proposta também foi realizada, explorada e executada, sendo essencial.</li> </ul>
<p><b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Programar ações priorizando os aspectos pedagógicos devem ser sempre atitude de uma Equipe gestora comprometida com educação de qualidade;</li> <li>· Promove formação continuada a partir de escuta de servidores sugerindo temas conforme demanda;</li> <li>· Realiza passeios e mimos doados pelos parceiros da SEMED pensando numa equipe de forma integral e valorizada.</li> </ul>
<p><b>Regional/Município</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ARRAIAS/PARANÃ</b></p>
<p><b>Contribuições para a prática pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Trabalho oficinas com os docentes das Escolas do Campo, sobre como elaborar o repertório cultural e sua importância</li> </ul>

	dentro da sala de aula; · Desenvolver com os alunos a importância do respeito em diversas manifestações e visões culturais;
<b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b>	· Avaliação do <b>INDIQUE</b> ; · Planejamento institucional, Multiplicidade de experiências e linguagens, Interações; · Promoção da saúde, Espaços, materiais e mobiliários; · Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; · Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.
<b>Regional/Município</b>	<b>COLINAS/BERNARDO SAYÃO</b>
<b>Contribuições para a prática pedagógica</b>	· Realização da avaliação diagnóstica para uma sondagem de níveis de aprendizagem dos alunos; · A estruturação do planejamento da sequência didática, quais são os objetivos, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados; · Estabelecer os critérios de avaliação dos alunos.
<b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b>	· Sistematização do trabalho escolar; · Utilização de instrumentos de acompanhamento e monitoramento a partir da avaliação; · Planejamento e ainda orientações e experiências práticas exitosas na docência, conscientizando-nos do comprometimento e responsabilidade com a educação.
<b>Regional/Município</b>	<b>DIANÓPOLIS/TAGUATINGA</b>
<b>Contribuições para a prática pedagógica</b>	· Criação de estratégias de ensino voltadas ao uso dos jogos e brincadeiras lúdicas na educação infantil, criando possibilidades para trabalhar os cinco campos de experiência de maneira transdisciplinar; · Momentos de trocas de ideias; · Momentos para elaboração de estratégias pedagógicas voltadas para a educação infantil; · Conteúdos conceituais do módulo; · Propostas pedagógicas para as fases da escrita utilizando jogos; · Oficinas para confecção de jogos pedagógicos.
<b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b>	· Criou estratégias de aplicação destes indicadores de avaliação dentro do processo de ensino; · Realizaram uma socialização entre os membros dos grupos onde os mesmos puderam contribuir de forma positiva o aprendizado absorvido neste encontro.
<b>Regional/Município</b>	<b>GUARÁ/PEQUIZEIRO</b>
<b>Contribuições para a prática pedagógica</b>	· Aplicação de Avaliação Diagnóstica de aprendizagem a qual auxiliou os professores a mapearem os conhecimentos prévios dos alunos no início do ano e assim traçar um plano de aula, de acordo com a realidade do aluno, a partir de todas essas informações possíveis elaborar estratégias pedagógicas que favoreçam o pleno desenvolvimento do

	<p>aluno;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Roda de Conversa para troca de experiências e compartilhamento das ideias entre o grupo de professores, comentando sobre as práticas exitosas de alfabetização, para a melhoria da leitura, escrita, produção de texto e matemática, com foco no estudo da tabuada.</li> </ul>
<b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Realização de visitas nas escolas para acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas;</li> <li>· Concretização de avaliação das instituições de ensino para diagnosticar o processo de gestão pedagógica, identificando potencialidades e fraquezas e diante disso adotar práticas de mudanças com vistas a sanar essas fragilidades, podendo mencionar o Plano de Fortalecimento da Aprendizagem que foram elaborados pelas escolas da rede;</li> <li>· Visitas nas escolas, salas de aulas, para acompanhamento do trabalho pedagógico no desenvolvimento de sequências didáticas. Uma proposta metodológica do Projeto EDUCATO.</li> </ul>
<b>Regional/Município</b>	<b>GURUPI/PALMEIRÓPOLIS</b>
<b>Contribuições para a prática pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Para o Ensino Fundamental, Planejamento semanal para a Educação infantil;</li> <li>· Promoção dos diálogos coletivos, a escuta ativa, refletir sobre a importância do pensamento crítico e o respeito aos direitos de aprendizagem das crianças.</li> </ul>
<b>Contribuições para a gestão do processo de pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Formação Presencial e abertura do ano letivo escolar (palestra motivacional conduzida pela equipe SEMED e Psicossocial, contação de história, reflexões sobre a intencionalidade pedagógica, fundamentos teóricos do planejamento, oficinas para a construção do planejamento anual da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, oficina dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre leitura e práticas de produção textual no contexto escolar, oficina Educação infantil: O INDIQUE na prática);</li> <li>· Contação de história com material concreto;</li> <li>· Estudo do Documento Curricular do Tocantins;</li> <li>· Oficinas de elaboração do planejamento anual;</li> <li>· Avaliação e Projeto Político Pedagógico.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao projetar as considerações finais relativas ao estudo apresentado, importa ressaltar que as discussões travadas no corpo textual resultam da materialidade do real evidenciada em um período em que o mundo conheceu uma das maiores crises

sanitárias da história da humanidade. Um período em que a teoria social marxista e a filosofia da práxis gramsciana se mostraram, mais uma vez, atuais, necessárias e indispensáveis para a manutenção do espírito revolucionário e contra-hegemônico, aporte e sustentação para o enfrentamento do capitalismo, que revestido de uma crise perene, alimentou o regime neoliberal fascista que levou mais de 700 mil brasileiros à morte.

A pesquisa, documental e bibliográfica, assentada no materialismo marxista, conforme anunciado, empreendeu um aprofundamento no movimento dialético entre categorias simples e complexas, na construção de um trabalho de elucidação didática, para o alcance do interesse de profissionais da educação básica. O texto teórico é costurado por informações e acréscimos, de contradição e distinção, pois, para Gramsci (1999, p. 384) “não existem só os opostos, mas também os distintos”, na composição da totalidade.

Dessa forma, a temática da presente discussão encontra-se disposta em categorias distintas, ora contraditórias, ora consensuais, o que requereu do pesquisador a dinamicidade e “ritmo de pensamento” para apresentar um resultado, com clara orientação política sem, no entanto, se furtar do compromisso em compreender o marxismo como ciência, “transformado em guia para a ação (= ideologia)”, mantendo o “seu caráter científico”. Por essa razão, para além do compromisso com a cientificidade do objeto material, o estudo dedicou-se a cumprir três premissas capazes de manter o corpo teórico complexo estruturado na linguagem acadêmica sem, contudo, afastar-se da concepção do mundo do profissional da educação básica.

A primeira das premissas foi o regramento do apego ao materialismo em detrimento à dialética, por isso a descrição dos objetos e categorias foi permeada pelo movimento de ida e volta aos conceitos e tratamento das categorias, pela análise das situações e narrativas dedicadas ao estabelecimento de determinados processos históricos. Da mesma forma, o cuidado para não centralizar na dialética pela dialética, em detrimento ao materialismo.

A segunda premissa foi relacionar “quantidade e qualidade”, “conteúdo e forma”, “objeto e sujeito”, de forma clara e recorrente para determinação das “relações de força e poder” constituintes da “estrutura e superestrutura” da sociedade

brasileira no recorte temporal da pandemia, sobretudo para “separar as interpretações fundamentadas das veleidades presunçosas e arbitrárias como observou Frederico (2021), por exemplo, principalmente aquelas fundadas na ideologia bolsonarista de interpretação relativista e tendenciosa.

E, por fim, a terceira foi dedicar a escrita à interpretação e o “desvendamento das bases materiais da própria teoria, isto é, a crítica da utilização ideológica da teoria” e apropriação da consciência pelas “massas sobre o mecanismo da política e da cultura e sobre a determinação histórica e econômica das ideias” (Monasta, 2010, p. 29-30), em especial pelo bloco histórico dos profissionais da educação básica.

Assim, este estudo perseguiu a relevância para a compreensão da temática do direito à educação, do direito à aprendizagem, do papel do Estado, dos aspectos ideológicos, das desigualdades sociais e educacionais que impactaram a educação no período da pandemia, no contexto do governo bolsonarista, que implicou na instituição do movimento contra hegemônico da RCT e as contribuições da atuação desta Rede para a garantia do direito à educação e à aprendizagem nas redes e sistemas municipais de ensino do Tocantins. Nesse propósito, o estudo emergiu de autores e perspectivas teóricas que subsidiaram um levante de parte dos aspectos (sociais, políticos, econômicos, culturais, pedagógicos, legais e estruturais) e categorias discutidas por Marx, Gramsci, Saviani, Cury, Mascaró, que envolvem a historicidade e materialidade do objeto da pesquisa.

Com efeito, a pesquisa responde à questão norteadora, de que a Rede Colaboração Tocantins contribuiu para a efetivação do direito à educação e à aprendizagem por ocasião do enfrentamento dos impactos da pandemia de Covid-19 de forma sistemática, intencional e efetiva.

A principal contribuição da RCT foi a sua constituição e disponibilização de um organismo interinstitucional com capacidade técnica especializada para assumir o apoio, orientação, acompanhamento das ações das redes e sistemas de ensino municipais, quando o Estado se ausentou do papel orgânico relacionado à gestão da educação em âmbito federal e estadual, conforme destaque de Nunes, Vizolli e Santos (2021, p. 9), diante a inexistência de prioridade para educação no governo federal “prática ultraliberal em favor do agravamento sistemático dos resultados educacionais de aprendizagem no Brasil”, bem como o comportamento passivo do estado do

Tocantins.

Ademais, faz-se coro com os autores quando também percebem que, por um longo período de tempo, o Tocantins tem se ocupado em repercutir (senão reproduzir) as ações da União. As problemáticas se acentuam quando se observa a dificuldade do estado do Tocantins em adaptar-se ao novo cenário educacional imposto pela pandemia, bem como a ausência de políticas públicas educacionais efetivas, que tenham sido planejadas em consonância com as necessidades do próprio território tocantinense, próprias e em colaboração pública. Na contramão, no entanto, o Estado se apressa na implantação das poucas iniciativas educacionais propostas pelo governo federal, de modo particular, aquelas relativas à formação de professores, redução do financiamento da educação e militarização de escolas estaduais (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020, p. 13).

Nesse contexto, conclui-se que a RCT preencheu uma grande lacuna deixada pelo Estado. De fato, a maior contribuição para a garantia do direito à educação e à aprendizagem. A Rede inaugurou um modelo de colaboração com características específicas, fundadas na teoria social e Pedagogia Histórico-Crítica, com o intento de promover concretude para o movimento contra-hegemônico, sobretudo, como elemento de resistência.

Com base nisso, a RCT contribuiu de sobremaneira com as redes e sistemas municipais de ensino/educação para que a oferta fosse realizada utilizando-se das tecnologias digitais em educação e pela adoção do ensino híbrido. A RCT preencheu uma lacuna governamental de cooperação técnica no campo da gestão e da formação continuada. Sabemos que cabe ao Estado (governo federal/estadual) implementar políticas públicas de acesso, permanência e garantia de aprendizagem para todos os alunos, assim, a RCT colaborou com os governos para que o direito à educação não fosse descontinuado.

Conclui-se, portanto, que a Rede Colaboração Tocantins apresentou significativas contribuições na efetivação do direito à educação e à aprendizagem e sua instituição, como já mencionado, também desponta como uma inovação na seara das políticas públicas, pois, enquanto instituição da sociedade civil e política, a Rede foi criada no contexto da crise educacional derivada da pandemia de Covid-19 para apoiar as redes e os sistemas municipais de educação/ensino do Estado do Tocantins

na sistematização da oferta educacional no período da crise sanitária e no processo de retomada das atividades educacionais.

Cabe frisar que, desde sua criação, no ano de 2020, auge do período pandêmico, a Rede ColaborAção Tocantins (RCT) colaborou no trabalho de formação continuada, acompanhamento, monitoramento e avaliação das redes e dos sistemas municipais de ensino/educação, bem como na qualificação de docentes e gestores dos níveis e modalidades da educação básica.

É importante ressaltar que, durante a pandemia de Covid-19, os direitos à vida e à educação foram colocados em contradição e até mesmo em oposição, comprometendo, assim, a efetividade do direito à educação e refletindo, conseqüentemente, no direito à aprendizagem. Todavia, a atuação da RCT proporcionou as condições estruturais e legais para que não houvesse um prejuízo ainda maior na efetivação desses direitos.

Como demonstrado, as contribuições da RCT para efetivação do direito à educação e à aprendizagem perpassam distintas frentes de atuação relacionadas à:

- a) Orientações para o exercício da autonomia federativa no contexto de enfrentamento da crise educacional:

Ao ocupar-se da orientação das redes e sistemas de ensino, a RCT possibilitou às redes e sistemas de ensino a condução dos processos normativos e organizacionais da oferta educacional durante a pandemia, por meio de estruturação dos planos de retomada das atividades educacionais, construção de estratégias para oferta, calendários letivos, normas sanitárias, identificação de prioridades face à garantia do direito à educação e à vida, instalação de comitês, entre outras medidas orientadas e acompanhadas pela RCT, para o exercício da autonomia.

Constatou-se que, respeitando a autonomia dos municípios e dos sistemas de educação/ensino, a RCT promoveu ações tanto com os dirigentes quanto com os demais profissionais da educação, fundamentada no princípio da gestão democrática de participação efetiva, valorização da autonomia de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, além da pluralidade de pensamento e ações e transparência no desenvolvimento dos atos públicos (LAGARES *et al.*, 2021, p. 10).

Contudo, isso não significa que, para além do recorte da pandemia, as redes e sistemas de ensino tenham incorporado em essência tal fundamento e o exercitado

em relação ao contexto da organização federativa ampla. Trata-se de um desafio perene, considerados os conflitos, as fragilidades e, principalmente, a formação técnica de alcance efetivo, capaz de elucidar as atribuições e deveres do Estado, consoante à constituição de um sistema nacional forte e democrático.

Como exemplo desse desafio, no campo material da evidência, recentemente, os municípios, acionados pela União (MEC) e coordenados pelos estados (SEDUC), passaram a compor um novo programa de governo, o “Criança Alfabetizada”, no qual os municípios são operadores de ações pré-determinadas, por grupos hegemônicos de caráter privado, desconsiderados seus próprios limites e desafios. No entanto, atraídos pelo financiamento do MEC, que se apresenta como subsidiário e complementar, trata-se de um processo histórico e cultural que requer apropriação institucional crítica para uma ruptura plena, ou quiçá, uma tênue alteração desses fundamentos que outrora já se mostraram ineficazes frente à garantia do direito à educação, mas extremamente eficientes para a fragilização dos municípios e subordinação da educação municipal à organização federativa e aos aparelhos privados de hegemonia.

Outro aspecto relevante a se registrar é que, desde o início, a RCT adotou como princípio a preservação da autonomia dos sistemas de ensino e a adoção da vinculação por meio de termo de adesão, com possibilidade de adequação do apoio da RCT às peculiaridades de cada rede e sistema de ensino. Isso demonstra a materialidade da possibilidade de emancipação pelos SME, como também a implicação de esforços específicos e vontade política, principalmente da SEDUC-TO, para que o regime de colaboração legal se consolide a partir do exercício dialógico de construção conjunta de linhas de atuação.

- b) Oferta educacional no período de fechamento das escolas com base em diagnósticos – situacional e institucional:

Como evidenciado, a RCT priorizou o diagnóstico, quantitativo e qualitativo, em diversos formatos dialógicos, tanto para a organização da sua atuação, quanto para orientação da atuação das redes e sistemas. Dessa forma, os 128 municípios que compuseram a Rede em 2020 e os 135 totalizados no ano de 2021 foram orientados a adotar o diagnóstico situacional como instrumento de escuta e participação da comunidade escolar para a organização da oferta educacional.

Tal elemento foi importante para a Rede pois os diagnósticos permitiram identificar os principais pontos de atuação, definição do currículo para formação continuada, para intervenção, para a necessidade de atuação das instituições colaboradoras no cumprimento das suas atribuições. Para as redes e sistemas de ensino, por sua vez, os diagnósticos proporcionaram a reflexão acentuada, em 2020, acerca dos mecanismos, espaços e instrumentos necessários para instituição do sistema próprio de ensino, bem como o conhecimento teórico, capacidade técnica instalada e condições materiais de organizar a oferta educacional no município, mediante os limites estabelecidos pela pandemia.

O diagnóstico, enquanto instrumento, não efetiva o direito à educação, no entanto, ao propor a avaliação situacional e diagnóstica como ponto de partida para a organização dos sistemas de ensino, a RCT contribuiu de forma significativa para a consideração desse conceito no planejamento educacional. A avaliação institucional diagnóstica apareceu entre as limitações e dificuldades apontadas pelos profissionais como temática para o ano de 2022, destaque para apreensão da sua importância para o cumprimento do dever de ofertar educação de qualidade. Somente a partir do conhecimento das suas fragilidades, o município poderá ofertar políticas educacionais que garantam o direito à educação.

c) Direito à vida:

As redes e sistemas de ensino do Tocantins, conhecedores dos limites peculiares impostos pela pandemia e consideradas as condições descritas pelos diagnósticos, acompanhados pela equipe da RCT, conduziram a retomada das atividades não presenciais e presenciais com os protocolos sanitários adequados e a priorização da vida, conforme se observa mediante a publicação do 3º Caderno produzido pela RCT: *Gestão das redes e sistemas educacionais: afirmação dos direitos à vida e à educação no retorno às atividades escolares em 2021* (LAGARES et al., 2021), bem como a formação e orientações conduzidas no módulo III, trabalhado em junho de 2021, com a temática: *Gestão das redes e dos sistemas educacionais: “Orientações para a construção do Plano de Retomada das Atividades Escolares Presenciais e/ou Híbridas” no contexto da pandemia do Novo Coronavírus e da Covid-19* (BRITO; SILVA; BARBOSA, 2022, p. 5).

A garantia do direito à vida precede a garantia do direito à educação, nesse

sentido, o material produzido pela Rede confirmou esse compromisso e evidenciou a contribuição do programa para condução da crise educacional, em meio às discussões e enfrentamentos do governo federal para priorização do mercado em supressão à vida. As escolas do Tocantins retornaram ao atendimento presencial, consideradas as fragilidades estruturais de grande monta, o estado de precarização material e humano inerente à maioria das redes públicas. Em 2020 foram 113 planos de retomada das atividades não presenciais concluídos com a orientação da RCT e, em 2021, foram 135 planos de retomada das atividades presenciais.

d) Gestão democrática: institucionalização de Sistemas Municipais de Ensino (SME):

Ao apontar, nestas considerações finais, a institucionalização<sup>71</sup> dos sistemas próprios de ensino, é necessário destacar que esse processo é contínuo e não um trabalho isolado que possa ser dado como concluído em determinado momento. No entanto, a Rede se ocupou em contribuir para que os municípios incorporassem, em suas pautas políticas, a instituição e institucionalização dos SME. A contribuição deu-se mediante a formação das equipes municipais e comunidades locais, instruções sobre a importância do sistema, seus elementos, mecanismos, espaços, atores, legislação e normas, bem como os princípios e práticas indispensáveis para o funcionamento pleno do sistema. Conforme Lagares *et al.* (2023, p. 12), o resultado da avaliação dos encontros formativos realizados pela RCT, por meio do programa PRISME, em 2022, realizada pelas equipes municipais das regionais de Araguaína, Araguatins e Pedro Afonso, aponta que 91% dos participantes afirmaram ser capazes de identificar os principais elementos constitutivos do SME. Na mesma avaliação, 88% confirmaram que se sentem motivados para mobilizar a SEMED e seus Conselhos para a institucionalização e gestão dos SME, ao passo que 97% disseram que compreenderam as orientações e irão se organizar para iniciar as atividades de leitura e estudos da Meta 19 do PNE/PME.

---

<sup>71</sup> A efetiva institucionalização não se restringe à organização legal do SME. Conforme Lagares, (2008, p. 68): “Inicia-se com o aspecto legal, mas vai além dele, implicando outras ações necessárias ao seu desenvolvimento, como a organização de um conjunto de elementos constitutivos, incluindo, também, sua gestão, além da relação permanente entre seus elementos constitutivos. O processo concretiza-se com o efetivo funcionamento desse sistema, ou seja, com a garantia de acesso, permanência e aprendizagem significativa no âmbito das escolas”.

Diante disso, é possível afirmar que os cinquenta sistemas instituídos durante a atuação da RCT estão institucionalizados? De forma alguma! O que se pretende neste item é apontar que esses cinquenta municípios que instituíram os seus sistemas contaram, e ainda contam, com a contribuição efetiva, especializada, por meio da formação continuada, acompanhamento e avaliação promovidos pela RCT desde 2020.

Outra contribuição materializada pela atuação da RCT foi evidenciada na construção e disponibilização de uma plataforma digital, como mecanismo de acompanhamento e repositório do trabalho realizado pelas equipes municipais. Conforme Arraes (2022, p. 62), o Ambiente Virtual de Natureza Educativa Interativa (AVNEI)<sup>72</sup> foi criado e implementado com “Plataformas Integradas, para a gestão do PRISME e apoio ao processo efetivo de institucionalização e gestão de sistemas municipais de ensino”, por meio do qual a RCT desenvolve o objetivo de apoiar os “Municípios na realização do processo efetivo de institucionalização e gestão de seus SME”.

Nesse sentido, a RCT evidenciou a responsabilidade e a materialidade para contribuir, na medida da necessidade e do tempo requerido, com a institucionalização dos SME do Tocantins. A medida da necessidade se estabelece em virtude da rotatividade dos agentes envolvidos na institucionalização dos SME e o tempo requerido é o tempo incessante, vez que, os sistemas de ensino, apesar da vinculação ao direito à educação, são como as demais políticas educacionais, objetos dos interesses políticos – e do desinteresse, principalmente.

O que se conclui é que, enquanto a RCT se ocupar em continuar acompanhando e orientando as equipes municipais, manterá acessa a contra-hegemonia a esses interesses que, desde a criação do estado, no mesmo ato, a CF/88, que garantiu aos sistemas autonomia e impôs ao Estado a institucionalização dos SME e a garantia do direito à educação, somente 71 municípios possuíam lei de criação do SME até o ano de 2020 (CURY; LAGARES; PAIVA, 2021, p. 13).

---

<sup>72</sup> Acerca do AVNEI, consultar o relato de experiência: *As plataformas digitais, a materialização do currículo e a ressignificação de sentidos na gestão dos sistemas municipais de Educação no âmbito do Programa PRISME/TO* (BRITO *et al.*, 2023). Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e15374>. Acesso em: 28 fev. 2024.

e) Formação continuada:

A formação continuada pode ser apontada como uma das maiores e mais abrangentes contribuições da RCT desde o início da sua atuação. A formação continuada, conforme já evidenciado, envolve as áreas de gestão educacional, gestão escolar, gestão pedagógica e prática pedagógica. Alcançou a marca de, aproximadamente, 21 mil<sup>73</sup> certificados expedidos desde 2020.

Os Dirigentes Municipais e demais articuladores dos SME participaram das formações desde 2020, voltadas para a institucionalização dos SME e a gestão educacional para condução das ações no período da pandemia. Os gestores escolares e pedagógicos, os professores, e demais profissionais das escolas participaram da formação continuada a partir de 2021, relacionada à gestão do processo pedagógico para efetivação da aprendizagem, reorganização curricular, organização da oferta de atividades não presenciais, planejamento e acompanhamento com o exercício da hermenêutica, de interpretação e aplicação do marco legal do direito à educação na pandemia.

A produção de conhecimentos científicos acerca dos temas e desafios apresentados pelos SME e profissionais envolvidos nas ações da RCT também pode ser apontada como uma forte contribuição para a garantia do direito à educação, principalmente por estabelecer a historicidade acerca da realidade concreta do contexto educacional nesse período que, certamente, ficará estabelecido na constituição histórica da humanidade como sombrio. Registrar cientificamente o trabalho de resistência realizado pela RCT poderá servir a distintos propósitos, inclusive para o encorajamento das classes subalternas e dos profissionais da educação.

Além disso, a RCT pode apontar contribuições expressivas em relação ao direito à aprendizagem, especialmente mediante à formação continuada, planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação do processo de gestão pedagógica para a alfabetização e recomposição das aprendizagens, bem como para o exercício da prática pedagógica nos inusitados contextos de oferta de atividades escolares, durante o período da pandemia e pós-pandemia. Isso inclui:

---

<sup>73</sup> Conforme dados da certificação constantes nas apresentações da Coordenação Geral da RCT.

- a) Diagnóstico da aprendizagem;
- b) Planejamento da oferta educacional;
- c) Acompanhamento e monitoramento da aprendizagem;
- d) Disponibilização de orientações para oferta educacional;
- e) Sistematização da oferta educacional no período da pandemia;
- f) Manutenção do vínculo escola e estudante;
- g) Formação continuada de professores;
- h) Formação na concepção histórico-crítica;
- i) Formação para recomposição e recuperação das aprendizagens;
- j) Oficinas pedagógicas para implementação de metodologias adequadas ao contexto educacional;
- k) Introdução ao uso de tecnologias e recursos disponíveis;
- l) A atuação dos professores e demais membros da equipe escolar e sobre a importância desses profissionais da educação conhecerem essa legislação desde a formação inicial;
- m) Ao reconhecimento do papel do professor como intelectual orgânico (cidadão, profissional e Estado, agente do processo de ensino e mediador).

Nesse sentido, de todo o arcabouço teórico e metodológico que foi produzido ou vinculado à RCT, merece ênfase o Projeto EducaTO intitulado “Formação, Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Processo de Gestão e Prática Pedagógica”, vinculado à Rede de Colaboração Tocantins (RCT) composta pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – seccional Tocantins (Undime-Tocantins), em parceria com pesquisadores e docentes da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

A menção a essa proposta aqui se mostra pertinente, tendo em vista que a mesma objetivou manter o compromisso institucional firmado no Art. 214, incisos I, III e V (BRASIL, 1988), na promoção de uma educação pública de qualidade. Nesse íterim, o foco apresentado foi de proporcionar às redes e sistemas municipais de ensino do estado do Tocantins a formação, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação para a melhoria do processo de gestão e práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento da aprendizagem.

Nesse período observado, constatou-se que o Projeto EducaTO esteve diretamente relacionado à formação continuada de professores, visando prepará-los para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, em sala de aula, que pudesse estabelecer um padrão de referência na ação docente e, ao mesmo tempo, que possibilitasse ao sistema de ensino (re)avaliar os caminhos a seguir na prática social sem negar a totalidade das relações sociais impregnadas na condição de vida da comunidade, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica.

Desse modo, verifica-se que é urgente que os professores se apropriem de conceitos científicos, em situação de formação continuada, para desenvolver um ensino intencionalmente organizado, tomando consciência do objetivo da aprendizagem, a fim de garantir esse direito a todas as crianças que frequentam as escolas públicas, como já afirmavam Peternella e Galuch (2012).

Não há como se olvidar que a filosofia da prática pedagógica do professor encontra-se no cerne do contexto social, mais especificamente na organização escolar, que reflete a dimensão da divisão social do trabalho e suas contradições. Em suma, a RCT, aliada ao Projeto EducaTO, não pretendeu disseminar uma receita pronta para um movimento de mudanças drásticas na formação de professores, até porque a prática não é uma concretização de receitas. Porém, consideramos importante objetivar alternativas que permitam aos professores compreenderem que, para efetivar o processo de aprendizagem, deve-se partir do simples para o complexo, em uma ação dinâmica que permita socializar o conhecimento e a experiência com apreensão teórico-prática.

Em outra vertente de atuação, o trabalho com os professores dos grupos do campo, indígena e quilombola e salas multisseriadas aconteceu no ano de 2022, com atividades de formação alternadas entre encontros virtuais, via *GoogleMeet*, e encontros presenciais. A parte do estudo *online* compreendia estudos com tópicos em educação e organização do ensino para todos os professores desses setores cadastrados na RCT. Nos encontros presenciais, realizaram-se oficinas pedagógicas apenas com os coordenadores e orientadores. Constatou-se que as discussões efetivas aconteceram com mais qualidade nas atividades presenciais.

Restou evidente que o trabalho com o grupo em cada encontro, seja *online* ou presencial, sempre foi desafiador, pois os problemas do trabalho pedagógico foram

pautas contínuas das discussões. Há que se frisar que as salas multisseriadas no âmbito das discussões da educação do campo trazem divergências de opiniões. No trabalho com os docentes das salas multisseriadas esse aspecto ficou evidente. Alguns não consideram como uma forma de garantia de direito à educação, mas como um problema que reflete os baixos rendimentos dos estudantes das escolas rurais. Tal percepção se evidencia na ideia de que o ensino no campo pode ser feito de qualquer jeito. Essa concepção perdurou por muito tempo. Antes da aprovação da Política de Educação do Campo, a predominância da ideia que a escola rural podia ser apenas uma casa de fazenda adaptada era o bastante. Entretanto, essa ideia, mesmo após anos de aprovação da Política de Educação do Campo, permanece, e muitos municípios do estado do Tocantins ainda não cumprem as diretrizes da educação do campo, que precisa ser no e do campo e com qualidade.

Constatou-se, ainda, que as escolas do campo com salas multisseriadas são precárias, quase todas têm apenas um docente cuidando da escola. As que resistem, principalmente dentro de territórios indígenas e quilombolas, não têm apoio pedagógico e nem recursos suficientes para a própria organização e manutenção.

Todas essas constatações foram as realidades relatadas pelos professores do grupo CIQ. Além dos problemas de infraestrutura, também foram citadas as situações cotidianas de falta de merenda, transporte, *internet*, formação continuada, entre outros.

Na mesma direção, no âmbito da organização pedagógica para as salas multisseriadas, percebeu-se a ausência de formação e apoio pedagógico para essas escolas multiculturais. Os professores do sistema quilombola, indígena e campo acabam usando o mesmo material das escolas da cidade e com as mesmas intervenções pedagógicas, que em sua maioria são didáticas com perspectivas de ensino tradicional.

Não restam dúvidas de que ainda existem resistências na mudança da organização pedagógica. Permanecem problemas de entendimento de conceitos, concepção de currículo e nas relações interculturais dos sujeitos sociais que fazem parte dessas escolas e territórios. Enfim, lutar por uma escola plural e resistente no âmbito de sala multisseriadas faz-se necessário, pois mesmo com todas essas contradições já mencionadas, é possível a mudança e a transformação da realidade

dessas crianças e professores por intermédio de uma educação problematizadora e crítica, que ensine as crianças desde do processo de alfabetização que a leitura da palavra deve ser articulada com o mundo. Os professores precisam entender esse processo de ensino, acreditar nas potencialidades das crianças e participar ativamente de espaços deliberativos dos municípios, que pensam e decidem sobre a organização dessas escolas. Os professores e as comunidades precisam ser inquietos e curiosos para aprenderem junto com os estudantes. Assim, a formação pedagógica permanente deve ser algo obrigatório nos calendários das escolas de forma geral, entretanto precisa ser diversa para cada público atendido.

Como evidenciada, a atuação da Rede Colaboração do Tocantins - RCT trouxe apoio pedagógico com foco na prática de regência, acompanhamento da aprendizagem e impacto dos resultados. De acordo o acompanhamento durante o processo de execução dos trabalhos, por meio de escuta por telefone, mensagens de WhatsApp e depoimento nos encontros presenciais, o trabalho foi significativo para os mais de cem municípios que participaram. Conclui-se, assim, que a logística geográfica, que apresenta dificuldades de acesso por causa de distância e infraestrutura, não impediu a Rede de acompanhar e orientar os profissionais de educação no estado.

Por isso, diante de todo o explanado, observados os impactos da pandemia de Covid-19, evidenciou-se a crise estrutural crescente no setor educacional, que se intensificou no período pandêmico, pois a pobreza e a marginalização se amplificam no mesmo passo que a exclusão escolar afeta os estudantes. É certo que esse agravamento se deu, em especial, pelos diversos obstáculos encontrados no ensino não presencial, a exemplo a falta de acesso à internet. Todavia, tais barreiras já existiam no período pré-pandemia. Portanto, demonstra-se que o problema no sistema educacional é anterior à crise sanitária.

Em virtude dos aspectos abordados, para a efetividade dos direitos sociais e, conseqüentemente, do direito à educação, seja no contexto da crise sanitária da Covid-19 ou não, examina-se que é preciso a intervenção do Poder Público para a efetivação de um ensino escolar de qualidade, digno e igualitário, como também a atuação em conjunto dos três poderes, além do planejamento de sistemas educacionais para a garantia e acessibilidade da modalidade à distância para todas

as classes sociais, bem como do ensino presencial público.

Por fim, ressalta-se que o processo formativo da RCT, visando a socialização de conhecimentos pedagógicos que contribuíssem com uma prática educativa adequada ao desenvolvimento das funções psicológicas, possibilitou aos cursistas perceberem a necessidade da organização do trabalho pedagógico, de modo que este pudesse colaborar para o alcance deste objetivo. Diante disso, os cursistas demonstraram a necessidade de reorganização de sua prática pedagógica, considerando aspectos fundamentais como, por exemplo, a reestruturação do Projeto Político Pedagógico, que possibilita a efetivação de um ensino e uma aprendizagem pautados na socialização do conhecimento sistematizado.

Nas discussões foram contemplados aspectos específicos e a finalidade das etapas de ensino, mantendo nosso foco na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, se perpassa sobre as atividades ofertadas na creche e pré-escola que contribuem para o desenvolvimento infantil e colocam a criança em um nível de aprendizagem que favorece a apropriação de conhecimentos ofertados no Ensino Fundamental, quando efetivamente inicia-se o processo de alfabetização.

Os diversos momentos formativos contribuíram para que os cursistas compreendessem, a partir da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, que a prática educacional tem como princípios básicos a socialização do conhecimento sistematizado historicamente pelo conjunto da humanidade, a intencionalidade da prática educacional, tendo no planejamento uma das formas de organização do trabalho pedagógico e o professor e a professora enquanto sujeitos da mediação entre conhecimento e sujeito da aprendizagem, sendo este o aluno. Tal discussão, que compreende a tríade conteúdo, forma e destinatário, foi pertinente para a compreensão da relevância desse processo para o avanço do desenvolvimento do psiquismo humano, sendo este o principal objetivo da educação escolar.

Daí a RCT contribuiu ainda com a elucidação do papel do professor de mediador das atividades desenvolvidas, dirigente dos processos de planejamento, acompanhamento, monitoramento, avaliação e seleção de conteúdos sistematizados, socialmente referenciados com o objetivo de elevar o nível de desenvolvimento e possibilitar o processo de alfabetização, face a necessidade de recomposição e

recuperação das aprendizagens em virtude do déficit ocasionado pelo fechamento das escolas e precarização da oferta durante a pandemia.

Diante disso, produziu o aporte necessário para a compreensão da necessidade de se estabelecer prioridades para a gestão pedagógica para a alfabetização dentro do processo educacional, quando este corresponde ao “fim primeiro da educação escolar” abrindo possibilidades para “transmissão-assimilação do saber sistematizado.”, como afirmam Dangió e Martins (2018, p. 61). Assim, a partir dos aspectos abordados nesse debate, os cursistas compreenderam a necessidade de aprofundar os estudos referentes à relação entre desenvolvimento humano e educação escolar, à organização do trabalho pedagógico e ao processo de avaliação da aprendizagem escolar.

Dessa forma, constata-se o legado da RCT frente às contribuições para efetivação da garantia do direito à educação e à aprendizagem no Tocantins. No entanto, a dialética persiste na relevância de apontar limites, desafios e incongruências passíveis e indicadoras de novas pesquisas, dada a amplitude do tema e a relevância do material discutido no presente estudo.

Dentre os principais limites para a atuação da RCT, causa estranheza por tratar-se da principal contribuição, conforme apontado, é a própria constituição da Rede. Sendo um formato novo, não recepcionado na literatura e na legislação, sua atuação está condicionada à vontade política dos dirigentes das instituições colaboradoras, conforme se observa nos sítios dessas, a RCT não passou a compor o corpo das políticas estabelecidas pelas instituições e encontra-se em incessante processo de resistência e enfrentamentos para manutenção dos serviços e contribuições, pela vontade pública e social dos membros. Tal situação limita consideravelmente os resultados em relação a interrupção sucessiva das suas atividades e insegurança estabelecida junto aos SME.

A falta de apropriação da RCT pelas instituições é bastante visível e pode ser evidenciada pela interrupção do processo de construção de uma política para recomposição das aprendizagens e alfabetização que desde 2020 foi acompanhada pela RCT, face a inserção da Fundação Lemann, Associação Bem Comum e Instituto Natura pelo Governo do Estado e Seduc-TO na formação de professores das redes e SME.

Para além, vale deixar evidente o descumprimento do Termo de Colaboração firmado, tardiamente, para a manutenção da RCT como instrumento de apoio aos SME. A ação demonstra o despreparo do Estado para atuar em políticas públicas educacionais próprias, de se tornar dirigente de fato e não permanecer dirigido pelos aparelhos privados de hegemonia.

Com efeito, trata-se de um desafio para a RCT, mas considerada a sua instituição vinculada aos objetivos transitórios e emergenciais, bem como a desvinculação do campo obrigacional e instalação no campo político e revolucionário, não causa tanto impacto para a educação municipal quanto no campo da materialidade do direito à educação e à aprendizagem, o limite perene e exacerbado da Seduc de planejar políticas públicas institucionalizadas e sistematizadas em arenas democráticas para a totalidade educacional do seu território. Prática histórica, reconduzida gestão a gestão, comprovadamente ineficaz, observados os resultados educacionais do Estado.

Da mesma forma, resta evidente a importância da RCT estabelecer-se no formato capilar e manter a sua função formativa junto aos municípios e, sobretudo, na manutenção de força interna no corpo do Estado, para que, nas ausências dele, continue a servir o propósito de apoiar os SME para assunção da sua autonomia e gestão da educação.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz *et al.* Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro v. 54, n. 4, p. 663- 677, 2020. DOI 10.1590/0034-761220200354. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bpdbc9zSGCKZK55L3ChjVqJ/?lang=pt#>. Acesso em: 28 fev. 2024.

ADAMS, José Rodrigo Barth; PFEIFER, Mariana. O Estado ampliado de Gramsci. **Revista Mosaico Social**, Florianópolis, v. 3. n. 3. p. 239-248, 2006. Disponível em: <https://cienciassociais.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-162.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

ADORNO, Theodor. A psicanálise da adesão ao fascismo. **Blog da Boitempo**. 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/10/25/adorno-a-psicanalise-da-adesao-ao-fascismo>. Acesso em: 9 out. 2023.

ALBUQUERQUE, Newton de Menezes. O Estado moderno e as antinomias do

liberalismo: democracia e repolitização da soberania. **Revista Nomos**, Fortaleza, v. 6, p. 209-223, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/nomos/article/view/20366>. Acesso em: 28 fev. 2024.

ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; ALMEIDA, Izaak Ferreira. Trabalho e aprendizagem: o direito às mediações. **Ciência em movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 46, p. 17-26, 2021. DOI 10.15602/1983-9480/cm.v23n46p17-26. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/1144>. Acesso em: 28 fev. 2024.

AMORIM, Celso; PRONER, Carol. Lawfare e geopolítica: América Latina em foco. **Sul Global**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 16-33, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/sg/article/view/49297>. Acesso em: 28 fev. 2024.

AOS FATOS. Em 1.459 dias como presidente, Bolsonaro deu 6.685 declarações falsas ou distorcidas. **Aos Fatos**. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/todas-as-declara%C3%A7%C3%B5es-de-bolsonaro/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 107-142, jul. 2002. DOI 10.1590/S0100-15742002000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8YPHbQZJfL7NXGnDvBCdYx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4684/4275>. Acesso em: 25 out. 2023.

ARAÚJO, Victor Leonardo. A economia brasileira sob o governo Bolsonaro (2019-2022): neoliberalismo radical e pragmatismo econômico. **Centro Internacional Celso Furtado**. 2023. DOI .10.29327/5286230. Disponível em: [http://centrocelsofurtado.org.br/arquivos/file/TDD\\_01\\_2023.pdf](http://centrocelsofurtado.org.br/arquivos/file/TDD_01_2023.pdf). Acesso em: 18 nov. 2023.

BARBOZA, Paulo César Neves. Estado, direito e hegemonia: contribuições de Gramsci para a Crítica Jurídica. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90615/251094.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 out. 2023.

BARCELLOS, Ana Paula. **Curso de direito constitucional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

BATISTA, Glauco Henrique Clemente *et al.* O golpe de 2016 e as ameaças para a educação no Brasil: o tripé de retrocessos. **SCIAS**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 138-

161, 2020. Disponível em:  
<https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/4551>.  
Acesso em: 28 fev. 2024.

BENITES, Afonso. Bolsonaro ignorou regras contra coronavírus e pode ter contaminado ao menos 76 pessoas. **El País Brasil**. 2020. Disponível em:  
<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-07/bolsonaro-ignorou-regras-contracoronavirus-e-pode-ter-contaminado-ao-menos-76-pessoas.html>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BIANCHINI, Lia. Bolsonaro é fascista? Listamos 13 frases do candidato para reflexão. **Brasil de Fato**. 2018. Disponível em:  
<https://www.brasildefato.com.br/2018/10/17/bolsonaro-e-fascista-listamos-13-frases-do-candidato-para-reflexao>. Acesso em: 10 out. 2023.

BIANCHI, Alvaro; ALIAGA, Luciana. Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 5, p. 17-36, 2011. DOI 10.1590/S0103-33522011000100002. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/yDKqnY7Sf4zC7zhD334GmpS/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. DOI 10.4025/actascieduc.v34i2.17497. Disponível em:  
<http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v34n02/v34n02a02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. A Constituição e a educação brasileira. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 32, n. 127, p. 29-42, jul./set. 1995. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176348>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. As formas de manifestação do Direito Educacional. **Rev. Fac. Educ.**, v.19, n. 2, p.175-188, 1993. Disponível em:  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-25551993000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-25551993000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 fev. 2024.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Um ensaio de sistematização do direito educacional. **Revista de informação legislativa**, Brasília, v. 33, n. 131, p. 31-57, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176476>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Introdução ao direito educacional**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral de política. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

BOITO JUNIOR, Armando. O caminho brasileiro para o fascismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 34, p. 1-21, 2021. DOI 10.9771/ccrh.v34i0.35578. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/CSKYLS49WkF4Zr7fnFJTMmm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BOITO JUNIOR, Armando. Boito: A crise e a ofensiva da direita para retomar a agenda neoliberal. **Portal Vermelho**. 2016. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2016/02/19/boitoa-crise-e-a-ofensiva-da-direita-para-retomar-a-agenda-neoliberal/>. Acesso em: 26 out. 2023.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016. DOI 10.22420/rde.v10i19.703. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 12, p. 153-165, 1996. DOI: 10.1590/0104-4060.166. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 2016**. Justificativa da Medida Provisória nº 746, de 2016, Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4700637&disposition=inline>. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. Relatório final subcomissão temporária para acompanhamento da educação na pandemia. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/b2a0b812-b604-42c9-b1d8-595beb7af8c4>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso

em: 8 out. 2023.

BRASIL. **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. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm). Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm). Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.679, de 18 de setembro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 (Lei Orgânica da Saúde), para incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação e para incluir a proteção integral dos direitos humanos e a atenção à identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual contra crianças e adolescentes entre os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14679.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14679.htm). Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-civico-militares>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), edição 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. . Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), 2021**. Ministério da Educação, Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 23 de janeiro de 2012**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil chega à marca de 700 mil mortes por Covid-19**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188\\_04\\_02\\_2020.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html). Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Memorando nº 57/2020-Segecex**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/le/levantamento-tcu.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CADORE, Marcelo. **Bolsonarismo: uma história do conceito**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21746?mode=full>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CAMINI, Lucia. A relação do MEC com os entes federados na implantação do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Tensões e Tendência. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraíba, v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/n8\\_1.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n8_1.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

CAMPANHA ORG. **Balanco do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CARA, Daniel Tojeira. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10042023-143007/pt-br.php>. Acesso em: 2 nov. 2023.

CARA, Daniel Tojeira. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CARTA CAPITAL. Temer: impeachment ocorreu porque Dilma recusou “Ponte para o Futuro”. **Carta Capital**. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/temer-impeachment-ocorreu-porque-dilma-recusou-ponte-para-o-futuro/>. Acesso em: 2 nov. 2023.

CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172–181, 2017. DOI 10.9771/gmed.v9i1.15382. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CARVALHO, Flaviane Faria; PAIVA, Beatriz Andrade de Oliveira. Brasil acima de tudo, Deus acima de todos: uma análise do discurso de posse do presidente Bolsonaro. **Revista da Anpoll**, Londrina, v. 53, n. 1, p. 215–235, 2022. DOI 10.18309/ranpoll.v53i1.1614. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1614>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTRO NETO, Advaldo. Crise educacional brasileira: projeto político? **Revista Sentidos da Cultura**, Belém, v. 10, n. 17, p. 182-194, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/7608>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. **Programa de Sociologia Jurídica**. 15 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

CAVALLARO, Luigi. A economia política de Gramsci. **Revista Novos Rumos**, Marília, n. 38, 2022. DOI 10.36311/0102-5864.17.v0n38.2164. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2164>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 13-26, jul./dez., 2022. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CHERNAVSKY, Emilio. Entre as piores do mundo: um balanço da economia brasileira no governo Bolsonaro. **Carta Capital**. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/observatorio-da-economia-contemporanea/entre-as-piores-do-mundo-um-balanco-da-economia-brasileira-no-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CITTADINO, Monique. O avanço do neoliberalismo no Brasil: Governo Temer, Uma Ponte para o Futuro e os reflexos econômicos e no mundo do trabalho (2016-2018). **América Latina en la historia económica**, Cidade do México, v. 30, n. 2, p. 1-22, 2023. DOI 10.18232/20073496.1299. Disponível em: <https://alhe.mora.edu.mx/index.php/ALHE/article/view/1299>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CORDEIRO, Flávia Gomes. A garantia do direito fundamental à educação e a pandemia da Covid-19 A accountability do Ministério Público, **Revista Eletrônica do Ministério Público do Estado do Piauí**, Teresina, v. 11, n. 1, 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra reforma? **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, 2012. DOI 10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2383. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 28 fev. 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. *In*: OLIVEIRA, Francisco, BRAGA, Ruy; RIZEK, Cidele (org.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 173-200.

CRUZ, Paulo Márcio. **Poder, política, ideologia e estado contemporâneo**. Curitiba: Juruá, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 143-158, 2006. DOI 10.1590/S1981-77462006000100009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/rGyMFsTqfMRLgqjJkRrGnbx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008. DOI 10.1590/S0102-46982008000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. *In*: UNESCO. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 149-168.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002. DOI 10.1590/S0100-15742002000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, 1998. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24781998000200007&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781998000200007&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 28 fev. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Perspectivas da Educação Brasileira e a LDB. **Revista de Educação do Cogeime**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 7-20, 1998. DOI 10.15599/0104-4834/cogeime.v7n12p7-20. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/666>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um sistema nacional de educação**. São Paulo: Moderna, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 1187-1209, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/STwFwhmwJLWTsqMpBKPVDKw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CURY, Carlos Roberto. Educação e contradição: elementos metodológicos para

uma teoria crítica do fenômeno educativo. **Em Aberto**, v. 3, n. 22, 1984.

DINIZ, Renato Eugênio da Silva; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 381-394, 2020. DOI 10.28998/2175-6600.2020v12n26p381-394. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7355>. Acesso em: 18 out. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul. 2013. DOI 10.1590/S0101-73302013000300007. Disponível em: <https://scielo.br/j/es/a/rGDSjRsQYMwH9WZC8NCYjrL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* **Regime de Colaboração**: cooperação e colaboração federativa e intergovernamental – Caderno Temático 1. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. (Série Cadernos ANPAE v. 26) Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/1Caderno.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

DORE, Rosemary; SOUZA, Herbert Glauco. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 243–260, 2018. DOI 10.18764/2178-2229.v25n3p243-260. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9961>. Acesso em: 29 fev. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado na educação. **Estado do Conhecimento**, Brasília, n. 5, p. 53-62, 2001. Disponível em: <https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/article/view/4368>. Acesso em: 28 fev. 2024

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009. DOI 10.1590/S0101-32622009000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. DOI 10.9771/gmed.v5i2.9699. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 28 fev. 2024.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2021.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. DOI 10.1590/S0101-66282014000200004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/4XHZSCstQ7SFCNnM7qZmHds/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

EIRÃO, Thiago Gomes. O impeachment presidencial de 2015 pelos olhos da ciência da informação: a categorização dos temas contidos nos discursos dos deputados federais. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 13, n. 3, p. 872–893, 2020. DOI 10.26512/rici.v13.n3.2020.28674. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/28674>. Acesso em: 28 fev. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, 2012. DOI 10.22409/tn.10i15.p6865. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 5. ed. São Paulo: Globo, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. 5 ed. São Paulo: Ed. Globo, 2006.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

FIGUEIREDO, Leonardo Vizeu. **Lições de direito constitucional**. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

FIOCRUZ. **O que é uma pandemia?** Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia#:~:text=Segundo%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20pandemia%20%C3%A9,sustentada%20de%20pessoa%20para%20pessoa>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FIORI, José Luís; NOZAKI, William. Conspiração e corrupção: uma hipótese muito provável. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/conspiracao-e-corrupcao-uma-hipotese-muito-provavel>. Acesso em: 2 nov. 2023.

FONTE, Felipe de Melo. **Políticas públicas e direitos fundamentais**. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

FORATORI-JUNIOR, Gerson Aparecido; SOUZA, Julian Moura Storniolo. A importância do Sistema Único de Saúde para o Brasil. **Facit Business and Technology Journal**, Araguaína, v. 1, n. 28, 2021. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/1076>. Acesso em: 28

fev. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Entre o comum e o singular; entre direito e justiça - problematizando políticas curriculares. *In*: AGUIAR, Márcia Angela; MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto. (org.). **Currículo, entre o comum e singular**. Recife: ANPAE, 2018. p. 320-338.

FREIRE, José Carlos da Silveira *et al.* **Formação continuada e trabalho pedagógico no contexto da pandemia de covid-19**: desafios e possibilidades de uma experiência em rede de colaboração. Curitiba: CRV, 2022. 230 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Sara da Silva. A pedagogia da hegemonia: empresariado e a educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 712-734, 2021. DOI 10.9771/gmed.v13i2.43863. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43863>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

G1. Veja as mensagens vazadas pelo WikiLeaks que citam o Brasil. **G1 SP**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2010/12/veja-mensagens-vazadas-pelo-wikileaks-que-citam-o-brasil.html>. Acesso em: 27 out. 2023.

GALVÃO, Ana Carolina. (org.) **Estudos de pedagogia histórico-crítica**: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2022.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed.

Campinas: Autores Associados, 2013.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil 1964-1985**. 1190. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1990. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/28702>. Acesso em: 10 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 17-36, mar. 2013. DOI 10.1590/S0102-46982013000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

GOMES SARAIVA, Miriam; COSTA SILVA, Álvaro Vicente. Ideologia e pragmatismo na política externa de Jair Bolsonaro. **Relações Internacionais**, Lisboa, n. 64, p. 117-137, 2019. DOI 10.23906/ri2019.64a08. Disponível em: [https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista\\_ri/pdf/ri64/RI\\_64\\_art08\\_MGSAVCS.pdf](https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri64/RI_64_art08_MGSAVCS.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, v. 1**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos, v. 2**: 1921-1926. São Paulo: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, v. 2**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, v. 3**: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, v. 3**: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. Tradução de Carlos Diegues. Porto: Estaleiro, 2011. Disponível em: [https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1931/12/cartas\\_do\\_carcere\\_gramsci\\_pant.pdf](https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1931/12/cartas_do_carcere_gramsci_pant.pdf). Acesso em: 19 out. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Observações e notas críticas sobre uma tentativa de “Ensaio popular de sociologia**. Caderno 1: Introdução ao estudo da filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: CIV. Brasileira, 1982.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *In*: MUNARIM, Antônio *et al.* (org.). **Educação do Campo** – Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 123-144.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas**: do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.

HIRST, Monica; MACIEL, Tadeu. **A política externa do Brasil nos tempos do governo Bolsonaro**. Manuscrito submetido para publicação, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/363930214\\_A\\_POLITICA\\_EXTERNA\\_DO\\_BRASIL\\_NOS\\_TEMPOS\\_DO\\_GOVERNO\\_BOLSONARO](https://www.researchgate.net/publication/363930214_A_POLITICA_EXTERNA_DO_BRASIL_NOS_TEMPOS_DO_GOVERNO_BOLSONARO). Acesso em: 18 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 29 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Resumo técnico do estado do Tocantins**. Censo Escolas da Educação Básica. 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/2021/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_do\\_tocantins\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_tocantins_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Sistema de contas nacionais trimestrais**. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?=&t=series-historicas&utm\\_source=landing&utm\\_medium=explica&utm\\_campaign=pib#evolucao-taxa](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=pib#evolucao-taxa). Acesso em: 19 nov. 2023.

IINSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Conheça os BRICS. **6º Fórum Acadêmico**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/forumbrics/pt-BR/conheca-os-brics.html#:~:text=Al%C3%A9m%20da%20institucionaliza%C3%A7%C3%A3o%20vertical%2C%20o,%2C%20%C3%A9%20a%20econ%C3%B4mico%2Dfinanceira>. Acesso em: 27 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Resultados finais SAEB. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 28 fev. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos Lara. O direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro: A histórica negação do direito. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 13, n. 1, p. 58-92, 2020.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LAGARES, Rosilene *et al.* **Gestão da educação na conjuntura da pandemia – Com a palavra, cursistas e formadores**. Palmas: UFT/PROEX, 2020.

LAGARES, Rosilene *et al.* **Gestão das redes e sistemas educacionais: afirmação dos direitos à vida e à educação no retorno às atividades escolares em 2021**. Palmas: UFT/PROEX, 2021.

LAGARES, Rosilene; CARVALHO, Roberto Carvalho; BRITO, Katia Cristina Brito. (org.). **Política de reorganização curricular na finalização do primeiro ano letivo pandêmico em consonância com o plano municipal de educação e com o projeto político pedagógico das escolas do Tocantins**. Curitiba: CRV, 2022.

LAGARES, Rosilene; CARVALHO, Roberto Carvalho; BRITO, Katia Cristina Brito. (org.). **Educação Municipal no Tocantins ante a pandemia do século XXI: experiência da Rede Colaboração Tocantins (RCT)**. Curitiba: CRV, 2022.

LAGARES, Rosilene *et al.* **Gestão da educação: validação das ações administrativas e pedagógico-curriculares e finalização do ano letivo de 2020**. Palmas: UFT/Proflex, 2020a.

LAGARES, Rosilene *et al.* **Gestão da educação na conjuntura da pandemia – Com a palavra, cursistas e formadores**. Palmas: Undime, 2020b.

LAGO, Rudolfo; SARDINHA, Edson; LIPPELT, Vanessa. Onze vezes em que o Bolsonaro flertou com o nazismo. **Congresso em Foco**. 2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/onze-vezes-em-que-o-bolsonarismo-flertou-com-o-nazismo/>. Acesso em: 28 set. 2023.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. DOI 10.1590/1807-57622016.0917. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/abstract/?lang=>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1095>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIGUORI, Guido. Os roteiros de Gramsci e os desafios do século XXI. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 3, n. 3, p. 5-20, 2018. DOI 10.36311/2526-1843.2018.v3n3.p5-20. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10655>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LIMA, A. C. Apenas a judicialização garante a oferta ou a qualidade da Educação. In: KIM, Richard Pae (org.). **Reflexões sobre justiça e educação**. Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/19.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/19.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

LUCAS, Angela *et al.* **A educação na pandemia e a omissão do Governo Federal**. Nota técnica. Rede Brasileira de Mulheres Cientistas, 2021. Disponível em: <https://mulherescientistas.org/wp-content/uploads/2021/05/NT5-EducacaonapandemiaVF.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LUDUVICE, Paulo Vinicius Santos Sulli. **O financiamento da educação básica e os interesses das classes e das frações de classes burguesas no Brasil**. Curitiba: Editora Appris, 2023.

LUIZ, Maria Helena Gomes. Fundamentos constitucionais da vacinação compulsória no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil: ADI's nº6586 e 5687 julgadas pelo Supremo Tribunal Federal. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/635aebf6-4995-4fe7-b047-7fe0d917f6c1>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MACEDO, Pedro Clei Sanches *et al.* **Políticas públicas em educação do campo na Amazônia Amapaense**: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/5855>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013. DOI 10.9771/gmed.v5i2.9702. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MARTINEZ, Ana. *et al.* Las categorías o facetas fundamentales: una metodología

para el diseño de taxonomías corporativas de sitios Web argentinos. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 106-111, maio/ago. 2004. DOI 10.1590/S0100-19652004000200011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/t3jQPCRVVFRfxdhLFhwbMhr/?lang=es#>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009. DOI 10.5212/PraxEduc.v.4i1.021028. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. DOI 10.1590/0104-4060.59428. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/#>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. DOI 10.9771/gmed.v5i2.9705. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez, 2013. DOI 10.9771/gmed.v5i2.9705. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. DOI 10.1590/S1678-4634202147226099. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas; Americana: Autores Associados/Centro Unisal, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FKsBMn3N4njmwQvYW6C3Z5k/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 19 out. 2023.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, Brasília, v. 26, n. 3, 2010. DOI 10.21573/vol26n32010.19795. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19795>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 67-102, 2020. DOI 10.21057/repamv14n2.2020.28759. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/28759>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. O processo de produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**: 1843. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Debates sobre a lei referente ao furto de madeira. *In*: MARX, Karl. **Os despossuídos**: debates sobre a lei referente ao furto de madeira. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 75-127.

MARX, Karl. O método da economia política. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 30, p.103-125, 2010. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/documento11Documento.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento11Documento.pdf). Acesso em: 29 fev. 2024.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e Golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. Entrevista. **Canal TUTAMÉIA TV**. 9 de março de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JPJRLDBXiQU>. Acesso em: 27 out. 2023.

MASCARO, Alysso. Todo direito é um golpe. **Blog da Boitempo**. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/25/alysson-mascaro-todo-direito-e-um-golpe/>. Acesso em: 27 out. 2023.

MASSONETTO, Ana Paula; PEREIRA, Maria Cecília Gomes. O protagonismo do Legislativo na Educação e a ausência do MEC. **Estadão**. 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/legis-ativo/o-protagonismo-do-legislativo-na-educacao-e-a-ausencia-do-mec/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: Neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MAZUI, Guilherme. 'Mais uma que Jair Bolsonaro ganha', diz presidente sobre suspensão de testes da CoronaVac. **G1 Política**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/10/mais-uma-que-jair-bolsonaro-ganha-diz-o-presidente-ao-comentar-suspensao-de-testes-da-vacina-coronavac.ghtml>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MELLO, Livia Mouriño. Políticas educacionais em tempos neoliberais: Estado ampliado e os novos mecanismos de empresariamento da educação pública no Brasil contemporâneo. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., São Luís, 2019. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2019. Disponível em: [trabalho\\_submissaold\\_1345\\_13455cc915bfb72b7.pdf](trabalho_submissaold_1345_13455cc915bfb72b7.pdf). Acesso em: 9 out. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero"- Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 590–621, 2016. DOI 10.12957/dep.2016.25163. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes A.; OLIVEIRA, Liliane Lúcia. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, Campina Grande, v. 28, n. 1, p. 174-190, 2009. DOI 10.37370/raizes.2009.v28.311. Disponível em: <https://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/311>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MORAES, Ricardo Quartim. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 51, n. 204, out./dez. 2014. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/204/ril\\_v51\\_n204\\_p269](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/204/ril_v51_n204_p269). Acesso em: 28 fev. 2024.

MOREIRA, Ardilhes; PINHEIRO, Lara. OMS declara pandemia de coronavírus. **G1 Bem Estar**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. DOI 10.1590/ES0101-73302017176606. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do Direito**. 36. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

NETO, José Del Ben; AZEVEDO, Graziela Donário. COVID-19 e as reações ao federalismo bolsonarista. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Brasília, v. 1, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/44549>. Acesso em: 28 fev. 2024.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In: Conselho Federal de Serviço Social. (org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 668-700.

NEXO JORNAL. **Militarização do ensino público brasileiro**. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2023/Militariza%C3%A7%C3%A3o-do-ensino-p%C3%ABablico-brasileiro>. Acesso em: 18 nov. 2023.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2013. DOI 10.4025/tpe.v15i2.20180. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em: 28 fev. 2024.

NUNES, Klívia de Cássia Silva. Cenário da educação do Campo no Estado do Tocantins. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 328-340, 2016. DOI 10.15687/rec.v9i2.25175. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.25175>. Acesso em: 29 fev. 2024.

NUNES, Elaine Aires; CARVALHO, Roberto Francisco; VIZOLLI, Idemar. Direito à Educação: Gestão Democrática e Políticas Públicas em Tempo de Pandemia/Covid-19 no Estado do Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, 2020. DOI 10.20873/uft.rbec.e10680. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10680>. Acesso em: 29 fev. 2024.

OLIVEIRA, Alana Camoça Gonçalves. Nexos e reversos da política externa

brasileira e de defesa para o Atlântico Sul: reflexões sobre os governos Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro. **Conjuntura Austral**, Porto Alegre, v. 14, n. 66, p. 103-120, 2023. DOI 10.22456/2178-8839.130546. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConjunturaAustral/article/view/130546>. Acesso em: 28 fev. 2024.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-26, 2019. DOI 10.1590/1980-6248-2017-0086. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc>. Acesso em: 28 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Histórico da pandemia de Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ORSO, José Paulino. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ORSO, Paulino José. **A implementação da pedagogia histórico-crítica**: formas, exigências e desafios. Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. Minas Gerais: Navegando, 2021.

PADILHA, Rodrigo. **Direito Constitucional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2020.

PARREIRA, Públio Dezopa. A dialética entre liberdade e emancipação: do liberalismo ao socialismo na passagem do século XIX ao XX. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 14, n. 2, p. 498-511, 2022. DOI 10.9771/gmed.v14i2.47601. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47601>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PASOLD, Cesar Luiz. **Função social do Estado contemporâneo**. 4. ed. Itajaí: UNIVALI, 2013.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2015. DOI 10.22420/rde.v9i17.584. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, p. 761-778, 2009. DOI 10.1590/S0101-73302009000300007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PINTO, Élide Graziane. Prioridade alocativa da educação no ciclo orçamentário e controle do cumprimento de metas e estratégias do plano nacional de educação. **Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 36, 2018. Disponível em: <https://revista.tce.mg.gov.br/revista/index.php/TCEMG/article/view/350/0>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **EccoS revista científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, 2006. DOI 10.5585/eccos.v8i1.457. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/457>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 20. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2022.

PIRES, Izadora dos Santos; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. A tríade conteúdo-forma-destinatário: uma análise das práxis pedagógicas do ensino de ciências orientadas pela pedagogia histórico-crítica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 1–36, 2022. DOI 10.28976/1984-2686rbpec2022u873908. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35836>. Acesso em: 10 out. 2023.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-93, ago. 1997. DOI 10.1590/S1414-32831997000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD#>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PRADO, Ana Carolina. 13 revelações do WikiLeaks sobre o Brasil. **Super Interessante**. 2010. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/superlistas/13-fatos-sobre-o-brasil-revelados-pelo-wikileaks>. Acesso em: 27 out. 2023.

QUEIROZ, Vitória. 2 anos de covid: relembre 30 frases de Bolsonaro sobre pandemia. **Poder 360**. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

RODRIGUES, Juliana Nunes; AZEVEDO, Daniel Abreu. Pandemia do Coronavírus e (des)coordenação federativa: evidências de um conflito político-territorial. Espaço e Economia. **Revista Brasileira de Geografia Econômica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, 2020. DOI 10.4000/espacoeconomia.12282. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/12282>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015. DOI 10.21573/vol31n32015.60121. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/60121>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SANTOS, Flávio Reis. Reflexões acerca dos conceitos de estado, hegemonia e educação na obra de Antônio Gramsci sob a interpretação de seus comentadores: entre divergências e convergências **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 13, n. 2, p. 803-818, ago. 2021. DOI 10.9771/gmed.v13i2.44717. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44717>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SANTOS, Leonardo Victor. **Privatizações na Educação Básica no Tocantins**: parcerias público-privadas x regime de colaboração público-público. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1455>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SANTOS, Leonardo Victor; LAGARES, Rosilene. Arranjos de gestão na educação municipal na Amazônia Tocantinense: privatização x regime de colaboração público-público. *In*: POLÍTICA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA, 9., 2021, Rio Branco. **Seminários Regionais da ANPAE**. Rio Branco: ANPAE, 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. 11. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. DOI 10.9771/gmed.v1i1.9844. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. DOI 10.9771/gmed.v7i1.12463. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743–760, jul. 2013. DOI 10.1590/S0101-73302013000300006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFXGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999. DOI 10.1590/S0101-73301999000400006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval *et al.* Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 3, 2001. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1\\_1.pdf](https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_1.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. DOI 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação—o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020. DOI 10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602020000100012](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100012). Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-232, 2008. DOI 10.1590/S1981-77462008000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvKxRZdYczChk9qcxCdNFG/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, p. 71-87, 1996. DOI 10.1590/S0103-40141996000100013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/CwvqDcdywntVY7dZDwmGpGf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. DOI

10.22420/rde.v10i19.717. Disponível em:  
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. Entrevista concedida a Newton Duarte. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 4-12, abr./jun. 2019. DOI 10.5747/ch.v16i2.3121. Disponível em:  
<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em:  
<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, 2020. DOI 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em:  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592020000100202](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202). Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Saviani, sobre Direitos de Aprendizagem: documento é mais do mesmo. Entrevista concedida a Elisângela Fernandes. **Nova Escola**. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2850/saviani-sobre-direitos-de-aprendizagem-documento-e-mais-do-mesmo>. Acesso em: 8 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010. DOI 10.1590/S1413-24782010000200013. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. DOI 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em:  
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165 jan./abr. 2007]. DOI 10.1590/S1413-24782007000100012. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHELESENER, Anita Helena. **Direito, Estado, Educação**: uma leitura de Gramsci. Disponível em:  
[https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq7/13\\_direito\\_estado\\_cp7.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq7/13_direito_estado_cp7.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto. Pedagogia histórico-crítica: possibilidades para compreensão. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2016. Disponível em:  
<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1090-2715-1-pb.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

SEMERARO, Giovanni. Práxis e formação humana: a concepção “integral” de Gramsci. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 2, n. 2, p. 21-33, 2017. DOI: 10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p21-33. Disponível em:  
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10544>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014. Disponível em:  
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SILVA, Deise Rosalio. Gramsci e os intelectuais, dos orgânicos aos lorianos: uma faceta para pensar o bolsonarismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. DOI 10.1590/0102-4698368539479. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/Sjb4tZhMnnbnvNhS5wW7qSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, Francisco Euguenys Medeiros. Uma análise da didática de Gasparin: possibilidade de práxis pedagógica? **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 9, p. 1-14, 2019. DOI 10.33448/rsd-v8i9.1316. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662200039/560662200039.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, Maurício Roberto; DICKMANN, Ivo; BERNARTT, Maria de Lourdes. Radiografia do Golpe, neoliberalismo e destruição do Estado, “apagamento “dos direitos sociais, “Educação Temer(ária)” e Escola sem Partido. **Revista pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 7-21, 2017. DOI 10.22196/rp.v19i40.3759. Disponível em:  
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3759>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias; SILVA, Roberto Rafael Dias; BENINCÁ, Dirceu. (org.). **Educação, cultura e reconhecimento**: desafios às políticas contemporâneas. São Paulo: Salta, 2015.

SMANIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (org.). **O direito e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013.

SOUSA, Eliane Ferreira. **Direito à educação**: requisito para o desenvolvimento do País. São Paulo: Saraiva, 2010.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação. **Tendências ideológicas do conservadorismo**. Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/71/74/386?inline=1>. Acesso em: 23 out. 2023.

SOUZA, Vagner Cesarino; FREIRE, Débora. O uso das fontes anônimas no Jornalismo Investigativo: o caso das reportagens da 'Vaza Jato' pelo The Intercept Brasil. *In*: COLÓQUIO SEMIÓTICA DAS MÍDIAS, 8., 2019, Japaratinga. **Anais [...]**. Japaratinga: CISECO, 2019. Disponível em: [http://www.ciseco.org.br/images/coloquio/csm8/CSM8\\_DeboraFreire.pdf](http://www.ciseco.org.br/images/coloquio/csm8/CSM8_DeboraFreire.pdf). Acesso em: 2 nov. 2023.

STOPPINO, Mário. Ideologia. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (org.). **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C. Varriale *et al.* 9. ed. Brasília: EdUnB, 1997. p. 585-597.

TAHA, Mai. Reflections on Marxism and Law: A Review of Igor Shoikhedbrod's Revisiting Marx's Critique of Liberalism. **Legal Form**. A Forum for Marxist Analysis and Critique. 2020. Disponível em: <https://legalform.blog/2020/08/11/reflections-on-marxism-and-law-a-review-of-igor-shoikhedbrods-revisiting-marxs-critique-of-liberalism-mai-taha/>. Acesso em: 20 out. 2023.

TOCANTINS. **Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. Tocantins, 2015. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/32682>. Acesso em: 8 out. 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético. *Simbio-logias*, Botucatu, v. 12, n. 17, p. 67-84, 2020. Disponível em: [https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o\\_metodo\\_materialista\\_historico\\_e\\_dialetico.pdf](https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf). Acesso em: 29 set. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔA, Marcelo Ribeiro. Lava Jato: guerra híbrida, lawfare e ataque à democracia no Brasil. **Sul Global**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 137-151, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/sg/article/view/45790>. Acesso em: 28 fev. 2024.

UOL. 'País de maricas': 9 frases de Bolsonaro sobre pandemia que matou 162 mil pessoas no Brasil. **UOL Política**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas->

noticias/bbc/2020/11/11/pais-de-maricas-9-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia-que-matou-162-mil-pessoas-no-brasil.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 17 nov. 2023.

VICINO FERNANDES, Thiago. Aproximação e Distanciamento na Política Externa de Bolsonaro para a Argentina no Mercosul. **Fronteira: Revista de Iniciação Científica em Relações Internacionais**, v. 21, n. 42, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/fronteira/article/download/28413/20712/> Acesso em: 17 nov. 2023.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 20, p. 31-51, 1993. DOI 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10325>. Acesso em: 29 fev. 2024.

VIEIRA, Sofia; VIDAL, Eloisa. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-45, 2015. DOI 10.24109/2176-6673.emaberto.28i93.2456. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2519>. Acesso em: 28 fev. 2024.

VIZOLLI, Idemar *et al.* A gestão no processo de alfabetização e letramento: uma experiência do pacto nacional pela alfabetização na idade certa no Tocantins. **Portal de Livros da Editora**, Palmas, v. 1, n. 64, p. 108, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/article/view/10693>. Acesso em: 29 fev. 2024.

VOZA, Pasquale; LIGUORI, Guido. **Dicionário gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WITTMANN, Lauro. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, 2000. DOI 10.24109/2176-6673.emaberto.17i72.2121. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2639>. Acesso em: 28 fev. 2024.

XIMENES, Salomão; STUCHI, Carolina Gaba; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 612-632, set./dez. 2019. DOI 10.21573/vol35n32019.96483. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/96483>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 4, n. 2, p. 01-09, 2019. DOI: 10.29280/rappge.v4i1.5229. Disponível em:

[//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/5229](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/5229). Acesso em: 29 fev. 2024.

Apêndice A: Impactos do discurso negacionista do “mito” no controle da pandemia de Covid-19

Período	Declarações do Presidente e Dirigente Federais	Nº de mortes	Fonte
9 de março de 2020	Superdimensionado": “Está superdimensionado o poder destruidor desse vírus. Talvez esteja sendo potencializado até por questões econômicas”, disse o presidente durante viagem aos Estados Unidos. “Tem a questão do coronavírus também, que no meu entender está sendo superdimensionado o poder destruidor desse vírus. Então, talvez esteja sendo potencializado, até por questões econômicas.”	0	<a href="#">Site UOL</a>
10 de março de 2020	“Obviamente temos no momento uma crise, uma pequena crise. No meu entender, muito mais fantasia, a questão do coronavírus, que não é isso tudo que a grande mídia propala ou propaga pelo mundo todo.”	0	<a href="#">Site G1</a>
15 de março de 2020	O presidente participou de uma manifestação de apoiadores em Brasília e contrariou as recomendações de isolamento social. No dia seguinte voltou a dizer que havia exagero nas preocupações com o coronavírus. “Existe o perigo, mas está havendo um superdimensionamento nesta questão. Nós não podemos parar a economia. E eu tenho que dar o exemplo em todos os momentos. E fui, realmente, apertei a mão de muita gente em frente ao Palácio, aqui na Presidência da República, para demonstrar que estou com o povo.”	0	<a href="#">Site G1</a>
17 de março de 2020	O Brasil registrava a primeira morte por Covid-19, mas o presidente classificou de histeria a preocupação com o coronavírus. “Esse vírus trouxe uma certa histeria. Tem alguns governadores, no meu entender, eu posso até estar errado, mas estão tomando medidas que vão prejudicar em muito a nossa economia.”	1	<a href="#">Site G1</a>
20 de março de 2020	“Gripezinha” - Presidente afirmou que não seria uma “gripezinha” que o derrubaria depois de ter sido esfaqueado em 2018. “Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar.”	11	<a href="#">Site G1</a>
24 de março de 2020	“Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho.”	47	<a href="#">Site G1</a>
26 de março de 2020	“Brasileiro pula em esgoto e não acontece nada” Bolsonaro disse que o brasileiro precisa ser “estudado” porque é capaz de pular “no esgoto” sem que nada aconteça com ele. Deu a declaração ao ser indagado se o Brasil não chegaria à situação dos Estados Unidos, que na época somava 82 mil casos da doença. “O brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada. Você vê o cara pulando em esgoto ali, sai, mergulha, tá	77	<a href="#">Site G1</a>

	certo? E não acontece nada com ele. Eu acho até que muita gente já foi infectada no Brasil, há poucas semanas ou meses, e ele já tem anticorpos que ajuda a não proliferar isso daí.”		
29 de março de 2020	O presidente provocou aglomeração ao sair para passear em Brasília. Depois, disse que o vírus precisava ser enfrentado como um homem, não como um moleque. “O vírus tá aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, não como um moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia.”	139	<a href="#">Site UOL</a>
2 de abril de 2020	Bolsonaro disse que o vírus não era isso que estavam pintando e ridicularizou quem temia se contaminar e adoecer. “Tá com medinho de pegar vírus? Tá de brincadeira. O vírus é uma coisa que 60% vai ter ou 70%. Não vai fugir disso. A tentativa é de atrasar a infecção para os hospitais poderem atender.”	327	<a href="#">Site Poder 360</a>
12 de abril de 2020	O presidente voltou a provocar espanto ao dizer que a pandemia estaria acabando. “Quarenta dias depois, parece que está começando a ir embora a questão do vírus.”	1.230	<a href="#">Site Poder 360</a>
18 de abril de 2020	Mais de 2,3 mil brasileiros tinham morrido, Bolsonaro disse que havia medo em exagero. “Temos um vírus que está aí. Infelizmente tem morrido gente. Tem, né? Ninguém falou que ia ser diferente. Mas o pavor foi demais.”	2.372	<a href="#">Site Poder 360</a>
20 de abril de 2020	“Eu não sou coveiro” – 2.584 mortes. O chefe do Executivo se negou a responder pergunta de jornalista sobre quantidade mortos por covid-19 no Brasil: “Eu não sou coveiro”, afirmou.	2.584	<a href="#">Site Poder 360</a>
28 de abril de 2020	“E daí, lamento. Quer que eu faça o que?” – 5.050 mortes. Presidente sobre o recorde de mortes por covid da época: 5.017 o número total de óbitos provocadas pela doença naquele mês. “E daí, lamento. Quer que eu faça o que? Sou Messias, mas não faço milagre”, disse.	5.083	<a href="#">Site Poder 360</a>
19 de maio de 2020	“Cloroquina” e “Tubaína” – 17.971 mortes. Bolsonaro fez 1 trocadilho, durante entrevista ao jornalista e blogueiro Magno Martins, ao aconselhar que pessoas identificadas com a direita usem a cloroquina, enquanto os de esquerda devem “tomar tubaína”.	17.983	<a href="#">Site Poder 360</a>
2 de junho de 2020	“A gente lamenta todos os mortos, mas é o destino de todo mundo” – 31.199 mortes Bolsonaro disse a frase após uma apoiadora pedir uma palavra de conforto para as famílias em luto.	31.309	<a href="#">Site Poder 360</a>

10 de junho de 2020	No dia 10 de junho, enquanto conversava com apoiadores em frente ao Palácio da Alvorada, Bolsonaro mandou uma mulher que o questionava sobre o número de brasileiros mortos pela pandemia de covid-19 "cobrar do seu governador". Dois dias, pelo Twitter, ele havia dito: "lembro à Nação que, por decisão do STF, as ações de combate à pandemia (fechamento do comércio e quarentena, p. ex.) ficaram sob total responsabilidade dos Governadores e dos Prefeitos".	39.797	<a href="#">Site UOL</a>
7 de julho de 2020	<p>"Estou tomando aqui a terceira dose de hidroxicloroquina. Estou me sentindo muito bem. Estava mais ou menos domingo, mal segunda-feira. Hoje, terça-feira, estou muito melhor do que sábado. Então, com toda certeza, está dando certo", disse, em vídeo postado no Facebook. "Eu confio na hidroxicloroquina e você?", arrematou ele, que, como Donald Trump, tem defendido o medicamento em embates até com as próprias autoridades sanitárias de seus países.</p> <p>"Quanto a repouso, isso é particular meu. Eu não sei ficar parado. Vou ficar despachando por vídeo conferência", afirmou o presidente, que diz estar se sentindo "impaciente". "Eu estou impaciente, mas vou seguir os protocolos. O cuidado mais importante é com seus entes queridos, os mais idosos. Os outros também, mas não precisa entrar em pânico. A vida continua!"</p>	66.868	<a href="#">Site EL PAÍS</a>
7 de julho de 2020	"É como uma chuva, vai atingir você" – 66.741 mortes. Bolsonaro comparou o coronavírus à chuva, ao dizer que uma grande parte da população seria infectada. Deu a declaração durante entrevista que revelou ter testado positivo para covid-19.	66.868	<a href="#">Site Poder 360</a>
24 de outubro de 2020	Decidiu fazer piada com o tema. "Vacina obrigatória só aqui no Faísca", disse em selfie com seu cachorro em uma postagem em redes sociais.	156.926	<a href="#">Site UOL</a>
10 de novembro de 2020	O presidente Jair Bolsonaro afirmou nesta terça-feira (10) em uma rede social, ao comentar a suspensão dos testes da vacina CoronaVac, que o episódio é mais um em que "Jair Bolsonaro ganha". No mesmo post ele citou o governador de São Paulo, João Doria (PSDB). A vacina CoronaVac, uma das que buscam a imunização contra o coronavírus, é desenvolvida pelo laboratório chinês Sinovac em parceria com o Instituto Butantan, instituição pública vinculada à Secretaria de Saúde de São Paulo. "Morte, invalidez, anomalia. Esta é a vacina que o Doria queria obrigar a todos os paulistanos tomá-la. O presidente disse que a vacina jamais poderia ser obrigatória. Mais uma que Jair Bolsonaro ganha", escreveu Bolsonaro.	162.842	<a href="#">Site UOL</a>

10 de novembro de 2020	“País de maricas” – 162.829 mortes O presidente Jair Bolsonaro disse que o Brasil tem que deixar de ser 1 país de “maricas” – termo pejorativo para se referir a homossexuais. Na época, o presidente afirmou que a pandemia de coronavírus era superdimensionada. “Geração hoje em dia é Nutella”, completou.	162.842	<a href="#">Site UOL</a>
17 de dezembro de 2020	“Se tomar vacina e virar jacaré não tenho nada a ver com isso” – 184.827 mortes. Na ocasião, o presidente voltou a afirmar que é contrário à vacinação obrigatória contra covid-19. Se referindo à vacina da Pfizer, disse que o contrato da farmacêutica é claro na parte em que a empresa não se responsabiliza por possíveis efeitos colaterais causados pelo imunizante. “Se você virar um jacaré, problema de você [sic]. Se você virar super-homem, se nascer barba em alguma mulher aí ou algum homem começar a falar fino, eles não vão ter nada a ver com isso. O que é pior: mexer no sistema imunológico das pessoas”, afirmou.	184.876	<a href="#">Site Poder 360</a>
5 de janeiro de 2021	“O Brasil está quebrado. Eu não consigo fazer nada” – 197.777 mortes. Depois de voltar do recesso em Guarujá (SP), Bolsonaro afirmou que o Brasil está “quebrado” e que “não consegue fazer nada”. “Eu queria mexer na tabela do Imposto de Renda, teve esse vírus potencializado pela mídia que nós temos, pela mídia sem caráter que nós temos”, completou.	197.777	<a href="#">Site Poder 360</a>
22 de janeiro de 2021	“Não está comprovada cientificamente”, disse Bolsonaro sobre Coronavac – 215.243 mortes. O presidente Jair Bolsonaro disse que “não há nada comprovado cientificamente sobre essa vacina aí”, fazendo referência a Coronavac. O imunizante tem eficácia global de 50,4%, segundo o Instituto Butantan, responsável pela fabricação do imunizante no Brasil.	215.299	<a href="#">Site Poder 360</a>
11 de fevereiro de 2021	O cara que entra na pilha da vacina é um idiota” – 236.201 mortes. A declaração foi realizada durante transmissão nos perfis das redes sociais de Bolsonaro. “Quando eu falei remédio lá atrás, levei pancada. Nego bateu em mim até não querer mais. Entrou na pilha da vacina”, disse. E completou: “O cara que entra na pilha da vacina, só a vacina, é um idiota útil. Nós devemos ter várias opções”..	236.397	<a href="#">Site Poder 360</a>
4 de março de 2021	“Vai comprar vacina. Só se for na casa da sua mãe” – 260.970 mortes Em conversa com apoiadores em Uberlândia, o presidente criticou a compra de vacinas contra a covid-19 pelo governo federal. Na ocasião, disse que havia editado medidas provisórias para destinar R\$ 20 bilhões para compra de vacinas.	261.188	<a href="#">Site Poder 360</a>
4 de março de 2021	“Chega de frescura e mimimi”. Durante evento em São Simão (GO), presidente se posicionou contra as medidas de combate a covid. “Temos que enfrentar os nossos problemas. Chega de frescura e de mimimi. Vão ficar chorando até quando?”, afirmou.	261.188	<a href="#">Site Poder 360</a>

14 de maio de 2021	“Se falar cloroquina é crime, falar em maconha é legal” – 432.628 mortes. Em conversa com apoiadores, Bolsonaro criticou o projeto de lei 399, ao dizer que falar de cloroquina no Brasil era crime, mas maconha “é legal”. O projeto tinha como objetivo aumentar o acesso a medicamentos à base de Cannabis.	432.785	<a href="#">Site Poder 360</a>
17 de maio de 2021	“Tem alguns idiotas que até hoje ficam em casa” – 436.537 mortes. A declaração ocorreu em conversa com apoiadores ao se referir a uma manifestação organizada por muralistas no dia 15 de maio de 2021. “O agro realmente não parou. Tem uns idiotas aí, o ‘fique em casa’. Tem alguns idiotas que até hoje ficam em casa. Se o campo tivesse ficado em casa, esse cara tinha morrido de fome, esse idiota tinha morrido de fome”.	436.862	<a href="#">Site Poder 360</a>
9 de junho de 2021	“Nunca vi ninguém morrer por tomar hidroxicloroquina” – 479.515 mortes O chefe do Executivo defendeu o medicamento, que não tem eficácia comprovada, durante culto evangélico em Anápolis (GO). “A vacina tem comprovação científica ou está em estado experimental ainda? Está [em estado] experimental”, completou.	479.791	<a href="#">Site Poder 360</a>
17 de junho de 2021	“Quem pegou o vírus está imunizado” – 496.004 mortes. Em live no seu perfil nas redes sociais, Bolsonaro disse que já se considerava imunizado por ter contraído a covid-19. “Todos que contraíram o vírus estão vacinados, até de forma mais eficaz que a própria vacina, porque você pegou vírus para valer”, completou.	496.172	<a href="#">Site Poder 360</a>
25 de junho de 2021	“Tapetão por tapetão sou mais o meu” – 511.142 mortes. Sem dar detalhes do que seria seu “tapetão”, Bolsonaro deu a declaração durante evento com empresários em Chapecó (SC) para criticar a CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) da covid no Senado.	511.272	<a href="#">Site Poder 360</a>
24 de julho de 2021	Se eu estivesse coordenando a pandemia não teria morrido tanta gente” – 549.448 mortes. “O presidente disse a apoiadores que se tivesse coordenado a pandemia da covid, com a adoção do tratamento precoce, o número de vítimas da pandemia seria menor. O tratamento ao qual ele se referia não tem eficácia comprovada cientificamente”, disse.	549.500	<a href="#">Site Poder 360</a>
2 de setembro de 2021	“[Estou] melhor que o pessoal que tomou CoronaVac” – 581.914 mortes. Em transmissão ao vivo em seu perfil nas redes sociais, Bolsonaro voltou a criticar a eficácia da CoronaVac. “Falei que meu IGG está 991. Eu estou muito bem, melhor que o pessoal que tomou CoronaVac. Melhor não”, afirmou.	582.004	<a href="#">Site Poder 360</a>
8 de setembro de 2021	“Covid apenas encurtou a vida delas por alguns dias ou algumas semanas” – 584.421 mortes O presidente Bolsonaro disse, em entrevista aos alemães Vicky Richter e Markus Haintz, ligados à direita radical, que a covid-19 apenas encurtou “por alguns dias ou algumas semanas” a vida das pessoas que tinham	584.458	<a href="#">Site Poder 360</a>

	comorbidades.		
2 de dezembro de 2021	“Deixa eu morrer, problema é meu” – 615.179 mortes. Em live semanal em seu perfil nas redes sociais, presidente disse que “muita gente de esquerda” desejando a sua morte. “Se quer a minha morte, por que fica querendo exigir que eu tome a vacina?”, completou.	615.225	<a href="#">Site Poder 360</a>
7 de dezembro de 2021	“Quer fechar de novo, porra?”, disse sobre a Anvisa – 616.018 mortes. O presidente Jair Bolsonaro reclamou durante evento organizado pela CNI (Confederação Nacional da Indústria) da sugestão de especialistas da área da saúde para implantar o passaporte de vacina nas fronteiras do país. “Estamos trabalhando agora com a Anvisa, que quer fechar o espaço aéreo. De novo, porra? Ah, a ômicron. Vai ter um montão de vírus pela frente, de variantes talvez”.	616.067	<a href="#">Site Poder 360</a>
7 de dezembro de 2021	“Coleira que querem botar no povo brasileiro”, disse sobre passaporte vacinal – 616.018 mortes. Em evento no Palácio do Planalto, o chefe do Executivo disse que o passaporte da vacina era uma coleira que queriam impor no Brasil. “Cadê nossa liberdade? Prefiro morrer do que perder minha liberdade”, afirmou na ocasião.	616.067	<a href="#">Site Poder 360</a>
24 de dezembro de 2021	“Não tá havendo morte de criança que justifique” – 618.392 mortes. Presidente disse que o número de mortes de crianças por covid-19 não justifica a vacinação emergencial contra covid para essa faixa etária, o que ele chamou de “medida emergencial”. Na ocasião, ele disse que é o “pai que decide em 1º lugar”.	618.429	<a href="#">Site Poder 360</a>
6 de janeiro de 2022	“Qual o interesse da Anvisa por trás disso aí?” – 619.641 mortes. Presidente questionou, durante entrevista à TV Nordeste, o interesse da Anvisa na aprovação de vacinas pediátricas da Pfizer contra a covid-19. “Qual o interesse das pessoas taradas por vacina?”, completou na sequência.	619.730	<a href="#">Site Poder 360</a>
12 de janeiro de 2022	“Ômicron é bem-vinda” – 620.371 mortes. Em entrevista à Gazeta Brasil, o presidente disse: “Dizem [que a ômicron] até que seria um vírus vacinal. Deveriam até... Segundo algumas pessoas estudiosas e sérias —e não vinculadas à farmacêuticas —dizem que a ômicron é bem-vinda e pode sim sinalizar o fim da pandemia”.	689.998	<a href="#">Site Poder 360</a>
22 de janeiro de 2022	“Lamento profundamente, mas é um número insignificante” – 622.801 mortes. Bolsonaro disse que o número de mortes de crianças por covid é “insignificante” em conversas com jornalistas em Eldorado (SP). “Tem que levar em conta se elas tinham comorbidade também”, disse.	687.665	<a href="#">Site Poder 360</a>
9 de abril de 2020 a 3 de setembro de 2022.	“Eu fui desautorizado pelo Supremo Tribunal Federal [durante a pandemia de Covid-19].” “Eu fui desautorizado pelo Supremo Tribunal Federal [durante a pandemia de Covid-19].” <b>Repetida 139 vezes.</b>	xxx	<a href="#">Site Aos Fatos</a>

10 de setembro de 2020 a 23 de setembro de 2021	“Eu sempre falei que você deve combater sim o vírus, mas também combater o desemprego em nosso país.” <b>Repetida 115 vezes.</b>	xxx	<a href="#">Site Aos Fatos</a>
15 de dezembro de 2019 a 28 de outubro de 2022	“Qual a corrupção no meu governo? Não tem, tem acusações vagas, levianas.” <b>Repetida 249 vezes.</b>	xxx	<a href="#">Site Aos Fatos</a>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Poder360; G1-Globo; El País; UOL; Aos Fatos. Dados referentes ao número de mortos por Covid-19 do painel Coronavírus (Brasil, 2023).

#### Apêndice B: Participantes do processo de construção da proposta inicial da Rede Colaboração Tocantins

Membro	Especialidade
<b>André Ribeiro de Goveia</b>	Bacharel em Administração Pública pela Universidade do Tocantins; Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins; Licenciado em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins;; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do. Tocantins; Especialista em Língua Portuguesa e Inglesa, CEULP ULBRA; Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade de Brasília; Dirigente Municipal de Educação de Tocantínia/TO.
<b>Cleidiana Santana Parente</b>	Mestranda em Educação (UFT); Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social; Graduada em Letras; Técnica de Acompanhamento e Assessoramento às Políticas de Educação Municipais/Resp. UTE Educação Infantil - Seduc/TO.
<b>Elaine Aires Nunes</b>	Mestranda em Educação (UFT); Especialista em Gestão da Educação Municipal - UFT/PRADIME; Especialista em Gestão Pública Municipal - UFT; Especialista em Educação do Campo – UFT; Graduada em Letras; Graduanda em Direito; Membro do NEPED – Núcleo de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social; Membro do DEC – Grupo de Pesquisa em Direito, Estado e Conjuntura; Membro do GPEMFOR – Educação Matemática, Diversidade e Interculturalidade; Professora da Educação Básica da Seduc/TO; Ex Dirigente Municipal de Educação; Ex Diretora Regional de Educação;

	Atua como Analista Especializada em Educação - CAOPIJE-MPE-TO.
<b>Eleny Silva Barbosa</b>	Graduada em Letras português/inglês; Especialista em gestão escolar pela Invest; Professora da Educação Básica SEDUC; Ex Gestora Escolar; Dirigente Municipal de Educação de Arraias.
<b>Jemima G. Barreira Cavalcante</b>	Mestre em Educação (UFT); Doutoranda em ciências da educação; Especialista em: psicologia educacional, planejamento da educação, gestão pública municipal, gestão educacional e metodologia do ensino de ciências humanas; Graduada em Pedagogia; Dirigente Municipal de Educação de Ponte Alta do Tocantins.
<b>Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito</b>	Doutora em Educação (UFSCAR); Mestre em Engenharia de Produção (UFSC); Graduada em Pedagogia (UFG); Professora da UFT/Campus de Palmas, Curso de Pedagogia e Programa de Pós Graduação em Educação; Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal na UFT (GepeEM), da Pesquisa da Rede Mapa (Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino); Filiada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Administração em Educação (Anpae) Ex. Secretária Municipal de Educação
<b>Leda Maria Brandão Leite</b>	Graduada em Matemática; Graduada em Pedagogia; Especialista metodologia do ensino de matemática; Especialista em supervisão e orientação educacional; Dirigente Municipal de Educação.
<b>Leonardo Victor dos Santos</b>	Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Associação em Rede - Curso de Doutorado em Educação na Amazônia; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); Especialista em Gestão Educacional (Universidade Católica de Brasília); Graduado em Pedagogia (Unitins); Professor da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Tocantins; Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal na UFT (GepeEM), da Pesquisa da Rede Mapa (Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino); Filiado a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Administração em Educação (Anpae); Membro do DEC – Grupo de Pesquisa em Direito, Estado e Conjuntura; Ex Diretor Regional de Educação de Arraias; Assessor de Currículo da Diretoria Regional de Educação de Arraias/Tocantins.

<b>Luiza Rodrigues de Souza Brasileiro</b>	Professora graduada em pedagogia; Especialista em Supervisão e Orientação Educacional e Educação Municipal; Articuladora do Regime de Colaboração; Dirigente Municipal de Educação de Lajeado/TO;
<b>Maria Solange Rodrigues de Sousa</b>	Especialista em Psicopedagogia; Especialista em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; Graduada em Pedagogia; Ex Dirigente Municipal de Educação; Secretária Executiva da UNDIME-TO.
<b>Priscila de Freitas Machado</b>	Mestranda em Educação Especialista em: Psicopedagogia Escolar; Educação Infantil; Docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Gestão, orientação e supervisão escolar; Graduada em Pedagogia; Graduanda em Letras Português - Inglês.
<b>Rosilene Lagares</b>	Pós-Doutora em Educação (Unoesc); Doutora em Educação (UFG); Mestre em Educação (UFG); Especialista em Metodologia do Ensino; Graduada em Pedagogia (UFG); Professora da UFT/Campus de Palmas: Curso de Pedagogia, Programa de Pós Graduação em Educação/Mestrado acadêmico e Doutorado em Educação na Amazônia/EDUCANORTE; Coordenadora da Linha de Pesquisa Estado, políticas públicas e gestão da educação do EDUCANORTE; Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal na UFT (GepeEM), cadastrado no CNPQ/CAPES; Coordenadora do Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE) e da Pesquisa em Rede Mapa/Gestão democrática do ensino público; Coordenadora da Anpae Tocantins; Filiada Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped); Membro do Fórum Estadual de Educação do Tocantins (FEE/TO); Ex Secretária Municipal de Educação.
<b>Rute Soares Rodrigues</b>	Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins; Professora Graduada em História pela Fundação Universidade Federal do Tocantins; Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria; Assessora Pedagógica da Undime/TO, membro do Subgrupo de Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT e membro da Rede Mapa - Mapa da Gestão Democrática do Ensino Público, atualmente é Presidente do Conselho Municipal de Educação e Coordenadora do Fórum Permanente de Educação de Palmas (FE/Palmas).
<b>Sebastião Mendes de Sousa</b>	Licenciado em Ciências (UEG); Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática (FACINTER - PR); Dirigente Municipal de Educação de Guaraí/TO.

<b>Wesley Lopes Fonseca</b>	Especialista em Gestão Escolar (orientação, supervisão e inspeção); Especialista em Coordenação e Planejamento; Especialista em Secretariado Escolar; Graduado em Pedagogia; Graduado em Biologia; Graduado em Geografia; Graduado em Educação Física; Dirigente Municipal de Educação de Santa Rita.
---------------------------------	--

Fonte: Proposta da Rede ColaborAção Tocantins, RCT (2020, p. 3).