



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO-UFES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HUMANA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

IVAN CARDOSO OLIOSE

**O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO
ESPÍRITO SANTO DE 2015 A 2018: IMPLICAÇÕES PARA A EJA**

Vitória

2021



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

IVAN CARDOSO OLIOSÉ

**O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO
ESPÍRITO SANTO DE 2015 A 2018: IMPLICAÇÕES PARA A EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Castro de Oliveira

Vitória
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

- O46p Olioise, Ivan Cardoso, 1992-
O processo de privatização das políticas educacionais no Espírito Santo de 2015 a 2018: : implicações para a EJA / Ivan Cardoso Olioise. - 2021.
166 f. : il.
- Orientadora: Edna Castro de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.
1. EJA. 2. Estado. 3. Globalização. 4. Nova Gestão Pública. 5. Organizações Internacionais. I. Oliveira, Edna Castro de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IVAN CARDOSO OLIOSO

O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO ESPÍRITO SANTO DE 2015 A 2018:
Implicações para a EJA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 9 de setembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Jane Paiva
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

AGRADECIMENTOS

Agradeço a YHVH por sustentar-me vivo, por ter me dado força e perseverança durante o percurso do mestrado.

A cada membro da minha família, pelo apoio, e a minha mãe, pelo exemplo dado e pelas necessidades supridas em cada momento de sufoco durante esses dois anos de estudo. Ao grupo de pesquisa do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Definitivamente, esta pesquisa é produto das discussões e reflexões feitas por cada componente do grupo.

À professora Dra. Karen Lois Currie, pelo aprendizado na graduação (2006) e no estágio em docência (2020); pela enorme contribuição na tradução deste texto e pelo exemplo de vida.

À Professora Dra. Karla Ribeiro de Assis Cezarino, pelo incentivo em seguir na carreira acadêmica, pela oportunidade de reaprender os caminhos pedagógicos no estágio em docência, feito em ensino remoto; pela preocupação com meus “desaparecimentos súbitos” e pela grande ajuda na tradução deste texto.

Às professoras Dras. Jane Paiva (UFF) e Eliza Bartolozzi Ferreira (UFES), por terem aceitado, em prontidão, ao convite para compor a banca de avaliação desta dissertação.

Ao professor Dr. Roger Dale, pela primorosa contribuição na qualificação desta dissertação.

À professora Dra. Edna Castro de Oliveira, pela confiança, por cada revisão de texto, cada orientação, pelas sugestões de leitura e por tornar vivo, na prática pedagógica, o legado de Paulo Freire.

Aos colegas da turma de mestrado nº33, especialmente às amigas Jussara, Roberta e Talita, por terem tonado mais leve o decorrer desses dois anos.

Aos responsáveis públicos dos locais onde trabalho, por concederem licença legal para que eu pudesse me dedicar de modo integral à Universidade.

A todos que, de forma indireta e, por acaso, não mencionados nestes agradecimentos, tenham colaborado de alguma forma para esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por investir nesta pesquisa concedendo-me bolsa de estudos mesmo em um período turbulento para a pesquisa brasileira.

*“O meu motivo é o Estado,
Sua forma geopolítica,
Que tem cara e faz-se real.*

*Seu espírito de vários santos
Seu status, seu discurso dial-ético
Seu cérebro capital.*

*Onde mora a coisa pública?
Onde o horizonte é de todos?
Onde a tez não é o mercado?*

*Alguém pode me dizer
Onde está o limite dos lados
Entre o lucro e o social?*

*Talvez a res-posta
Faça o espírito sincrético
Ver que que comer dinheiro faz mal”.*

(Ivan Cardoso Oliose)

RESUMO

Trata este estudo sobre o processo de privatização de políticas educacionais e suas implicações para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o período de 2015 a 2018, no estado do Espírito Santo-ES. O objetivo principal é analisar a influência das políticas globais, incorporadas pelo projeto político do governo (2015 a 2018), buscando compreender seus entrelaçamentos históricos, examinar o mandato, a capacidade e a governança para a educação, e analisar a relação desses processos com o desmantelamento da EJA no ES. O embasamento epistemológico compreendeu autores estudiosos da Globalização e Agenda Estruturada para a Educação – Dale e Robertson (2008, 2009) e Shiroma (2011); bem como sobre o Estado e sua reconfiguração – Gramsci (1978, 1980), Dale (2004, 2006), Ball (2014) e Peroni (2017, 2020). Para enriquecer o debate, dialogamos com o pensamento de Paulo Freire, em sua indissociação entre epistemologia e política: “Educação a favor de quem? Contra quem?”, e a sua concepção sobre “sociedade em transição”. A opção por uma metodologia mista combina a investigação analítica discursiva (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DJCK, 2018) fundada na análise crítica do discurso, com a análise documental e a etnografia de redes, tendo como fonte um conjunto de materiais escritos (gráficos ou eletronicamente) referentes à política educacional no ES, além de buscas minuciosas em *sites*, *blogs* e redes sociais das instituições conectadas ao Ensino Médio em tempo único e à EJA. Envolveu também o trabalho com os microdados da EJA (2015 – 2018) extraídos do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, além dos microdados educacionais disponíveis na Plataforma de Microdados Educacionais da Universidade Federal do Paraná. Os resultados encontrados mostram que o estado do ES, ao incorporar a Nova Gestão Pública, abriu mais espaço para as políticas das Organizações Internacionais, seja através de empréstimos financeiros ou discursivos. Em decorrência disso, ocorreu uma reorganização na forma e na oferta da EJA, que chamamos de desmantelamento, pois englobou o fechamento de escolas, turmas e turnos, a ampliação da EJA Digital e a criação do modelo semipresencial. Os fechamentos ocorreram em todo o ES, mas aconteceu aumento, principalmente, em locais próximos das unidades onde foram implantadas as Escolas de Tempo Único que, por sua vez, sofreram grandes reduções no quantitativo de estudantes. Tal fato nos levou a reformular uma das hipóteses levantadas e a confirmar outras, com destaque para o fato de que a reorganização da EJA compreende a política de índice educacional, influenciada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e pela política de avaliação advinda da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, pois a condecoração de melhor ensino médio do país, dada ao ES em 2017, foi alcançada no mesmo período em que essas mudanças foram efetuadas, o que mantém o *status quo*, agravando as desigualdades educacionais.

Palavras-chave: EJA. Estado. Globalização. Nova Gestão Pública. Organizações Internacionais.

ABSTRACT

This study deals with the privatization process of educational policies and its implications for Youth and Adult Education (YAE) during the period 2015 to 2018 in Espírito Santo state, Brazil. The main objective is to analyze the influence of global policies, incorporated by the government's political project between 2015 and 2018, seeking to understand their historical interweavings, examining the mandate, capacity and governance for education and analyzing the relationship of these processes with the dismantling of YAE in ES. The epistemological basis comprised authors who have studied Globalization and the Structured Agenda for Education – such as Dale, Robertson (2008, 2009), Shiroma (2011); as well as on the State and its reconfiguration – Gramsci, (1978, 1980), Dale (2004, 2006), Ball (2014) and Peroni (2017, 2020). To enrich the debate, we dialogue with the thought of Paulo Freire, in his epistemology and politics interconnection: “Education in favor of whom? Against who?”, and his conception of “society in transition”. The option for a mixed methodology combines discursive analytical research (Fairclough, 2001, Van Djck, 2018) based on critical discourse analysis, with document analysis and ethnography of networks, based on a set of written materials (graphically or electronically) referring to educational policy in ES, in addition to searches on websites, blogs and social networks of institutions connected to the High School and YAE innovations. It also involved working with YAE microdata (2015-2018) extracted from the National Institute of Educational Study and Research Anísio Teixeira, in addition to the educational microdata available at the Educational Microdata Platform of the Federal University of Paraná. The results found show that the Espírito Santo state, when incorporating the New Public Management, opened more space for the policies of the IOs, either through financial loans or discursive borrowings. As a result, there was a reorganization in the ES YAE form and offer, which we call dismantling, as it included the closing of schools, classes and shifts as well as the expansion of Digital YAE and the creation of ES YAE blended model. The closures occurred throughout ES, but there was an increase, mainly, in places close to the schools where Full-Time Schools were implanted, which, in turn, suffered great reductions in the number of students. This fact led us to reformulate one of the hypotheses raised, and to confirm others, with emphasis on the fact that the reorganization of YAE comprises the educational index policy, influenced by IDEB and the evaluation policy arising from the OECD, therefore, the awarding of the best high school in the country, given to ES in 2017, was achieved in the same period in which these changes were made.

Keywords: Globalization. International Organizations. New Public Management. State. YAE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Sociograma 1 – As instituições privadas na educação do ES, 2015-2018.....	90
Sociograma 2 – Os “atores-sujeitos” na EJA no ES.....	117
Esquema 1 – A parceria SEDU-CECERJ e o papel do Estado.....	106
Esquema 2 – Quem oferta as formações e os cursos oferecidos.	111
Esquema 3 – O projeto de sociedade para o ES, defendido pelo Estado + Sociedade civil hegemônica.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções relacionadas ao objeto de estudo na literatura científica: da escala global à local.	33
Quadro 2 – Influências das OIs, o mandato, a capacidade e a constituição da governança nos três últimos mandatos de governo.....	82
Quadro 3 – Os documentos encontrados sobre o período 2015-2018.....	86
Quadro 4 – Instituições privadas na EJA do ES.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Programa Bolsa SEDU (2007-2011).	114
Gráfico 2 – Matrículas na EJA no ES entre 2015-2018.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de entradas do termo “voluntariado” no diário oficial.	93
Tabela 2 – Locais de implantação das ETU e as consequências na EJA.	124
Tabela 3 – Número de alunos da EJA nas escolas que foram fechadas.	125
Tabela 4 – Escolas selecionadas para este estudo.	128

Tabela 5 – Escolas e turmas da EJA em Colatina 2015 e 2018.	130
Tabela 6 – Movimento de matrículas nas escolas EJA: São Matheus.	130
Tabela 7 – O movimento de matrículas nas ETU e na EJA, 2015-2016.	135
Tabela 8 – O movimento de matrículas nas ETU e na EJA, 2015-2017.	136
Tabela 9 – O movimento de matrículas nas ETU e nas escolas de EJA 2017-2018. ...	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso
ALFASOL – Alfabetização solidária
AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BRICS – Brasil, China, Rússia, Índia e África do Sul
CECIERJ – Centro de Educação a Distância do estado do Rio de Janeiro
CEEJAS – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CID – Currículo Interativo Digital
CONALEP – Colégio Nacional de Educación Profesional Técnica
DIOES – Diário Oficial do Espírito Santo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ES – Espírito Santo
ETU – Escolas de Tempo Único
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
Fundeb – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NEEJAs – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
OCDE – Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico
OIs – Organizações Internacionais
OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PEE – Plano de Educação do Espírito Santo

PH – Paulo Hartung

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Parcerias Público-Privadas

Planfor – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RJ – Rio de Janeiro

SEDU – Secretaria de Educação

TCTs – Termos de Cooperação Técnica

TPE – Todos Pela Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
O EU PROFESSOR-PESQUISADOR ENCONTRA A PESQUISA	18
CAPÍTULO 1 – APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO	22
1.1 OBJETIVO GERAL.....	29
1.1.1 Objetivos específicos	29
CAPÍTULO 2 – ESTUDOS DE REVISÃO: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES EXISTENTES	31
2.1 PRODUÇÕES RELACIONADAS AO ÂMBITO GLOBAL	35
2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PRODUZIDA EM ÂMBITO MUNDIAL	38
2.3 A LITERATURA PRODUZIDA NO BRASIL.....	40
2.3.1 As produções do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos sobre a política educacional no ES e os estudos sobre a nova gestão educacional no ES	44
CAPÍTULO 3 – INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS	49
3.1 A GLOBALIZAÇÃO	52
3.2 A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO	57
3.3 O ESTADO: A INSTABILIDADE DO CONCEITO	61
3.3.1 A natureza do Estado na nova gestão pública	63
3.4 A TECITURA BRASILEIRA: O CONTEXTO DO CONTEXTO	68
3.5 ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO PERCURSO DA PESQUISA.....	74
4 O CONTEXTO HISTÓRICO DE 1990-2018: O MANDATO, A CAPACIDADE E A GOVERNANÇA NO PAÍS	78
4.1 ESPÍRITO SANTO: OS CAMINHOS EM DIREÇÃO À NOVA GESTÃO PÚBLICA..	83
4.2 A NOVA GOVERNANÇA EDUCACIONAL NO ES	90
5 GOVERNANÇA: EJA-S/A	96
5.1 O MANDATO PARA A EJA NO ES.....	98
5.2 A FUNDAÇÃO CECIERJ E A EJA DIGITAL	101
5.3 NOVA EJA: O ESTADO E A RELAÇÃO DE CONSENTIMENTO E FORÇA	107
5.4 O PROGRAMA BOLSA SEDU	112
5.4.1 O Estado empreendedor: das parcerias à transformação que “eles” querem	115

6 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E A REORGANIZAÇÃO DA OFERTA DA EJA	121
6.1 ESCOLAS DE TEMPO ÚNICO: IMPLICAÇÕES PARA A EJA	123
6.2 A REDUÇÃO NA OFERTA DA EJA	127
6.3 A DIALÉTICA DA OFERTA DA EJA COM A POLÍTICA DE MELHORIA NOS ÍNDICES EDUCACIONAIS	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE	159

APRESENTAÇÃO

A problemática suscitada pelo título deste trabalho não tem uma resposta simples, definitiva e exata. O mundo é demasiadamente complexo, e a história, produto da ação humana, não nos permite afirmações teleológicas. No entanto, as mudanças ocorridas com relação à educação formal apontam tendências que nos obrigam a repensar que tipo de escola queremos, sobretudo que espécie de sociedade estamos construindo. Permitam-me começar afirmando que essa construção envolve um complexo rol de decisões políticas influenciadas por poderosas organizações do comércio mundial. Em tais decisões, a ampla maioria da população, especialmente a parcela localizada na extremidade mais inferior do espectro riqueza/pobreza, é, efetivamente, excluída do processo.

Em decorrência dessa exclusão, os interesses graúdos e privados dos grupos dominantes se materializam na política educacional com o objetivo de responder às necessidades do capital, transformando a tudo e a todos, em direção a uma cultura que se mantenha segundo os interesses dos grupos mais abastados economicamente. Nesse sentido, são os rumos da sociedade que estão em jogo, de modo que tais rumos passam pelas vias da reconfiguração do poder estatal em um mundo globalizado e, cada vez mais, sob a influência das instituições supranacionais, incidindo em sérias mudanças na educação formal.

Tomando como empréstimo as palavras do governador do Espírito Santo, Paulo Hartung (PH), ditas durante o período escolhido para este estudo (2015 a 2018), sobre seu programa educacional mais importante (as Escolas de Tempo Único): “[...] o programa Escola Viva, que não é uma política de governo, e sim uma política pública transformadora para os capixabas” (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 3), podemos afirmar que o referido projeto englobou desde a aquisição de novos prédios e reformas de espaços escolares até fechamentos de turnos, realocação de turmas e reelaboração dos tempos escolares, mesmo ante diversas mobilizações contrárias dos estudantes, professores e membros das comunidades.

Nesse ínterim, as mudanças trouxeram diversos desdobramentos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo que as implicações para a modalidade impuseram a necessidade da análise sobre a qual nos debruçamos neste trabalho. Buscamos, assim, analisar a política educacional posta para a EJA durante o governo PH, no período referido, suas proposições, seus objetivos e suas implicações no contexto da nova gestão pública, o que compartilhamos neste trabalho.

O estudo do contexto, que vai reconfigurando a forma de gestão da educação pública no ES e seus entrelaçamentos com a EJA, é o que apresentamos neste texto, como um convite à leitura para as pessoas interessadas no estudo da política educacional, especialmente aquelas que, de alguma forma, vinculam-se à modalidade EJA: professoras-professores, estudantes, militantes, pesquisadores-pesquisadoras, além de outras que desejam ampliar o conhecimento sobre os processos políticos. As pessoas interessadas terão acesso a uma gama de informações que têm como uma das funções explicitar a influência das políticas das Organizações Internacionais (OI) sobre as políticas locais, a partir de dados ainda não levantados em outros estudos sobre política educacional, relacionados à modalidade EJA.

As contribuições desta pesquisa vão se delineando, ainda nesta apresentação, na medida em que indicamos a forma e o conteúdo de organização do texto, de modo que a opção teórico-epistemológica, o posicionamento do pesquisador e a epistemologia assumidas demarquem a coerência das opções.

O texto está estruturado em seis capítulos principais, excetuando esta apresentação e um registro memorial do percurso formativo, no qual mostramos como o *eu-pesquisador* se encontrou com a pesquisa. O capítulo 1 engloba uma contextualização histórica do macro ao micro, apresentando a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos, geral e específicos.

No capítulo 2, mapeamos os estudos já realizados sobre política educacional e apontamos a lacuna, referente à política da EJA, no contexto atual. Os estudos foram organizados a partir da referência à escala global, passando pela escala nacional, terminando com a literatura em âmbito local. No conjunto das produções locais, estão agrupadas aquelas elaboradas pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA),

sobre política educacional, além das pesquisas realizadas por outros estudiosos. Em ambos os casos, a necessidade de estudar a política atual para a EJA fica evidente.

No capítulo 3, dialogamos com a fundamentação teórica, discutindo os conceitos de Globalização (DALE, 2008), Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), Estado (DALE, 2000; GRAMSCI, 1978); mandato, capacidade e governança (BALL, 2011; DALE; ROBERTSON, 2008), pensando-os no contexto brasileiro (SCHWARCZ; GRAMSCI, 1978). Os argumentos do terceiro capítulo dialogam com as questões sobre educação e política encontradas ao longo da obra de Paulo Freire, bem como com suas clássicas indagações: Para quem? Contra quem? A favor de quem a educação é realizada? Ainda no terceiro capítulo, detalhamos cada passo do caminho metodológico, as opções feitas (análise documental e etnografia de redes), assim como as ferramentas usadas no percurso (Microdados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e os microdados disponíveis na Plataforma da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

No quarto capítulo, analisamos as mudanças na política educacional no Brasil, compreendendo o mandato, a capacidade e a governança para a educação no país, ao longo das três últimas décadas. O objetivo é denotar as nuances do Estado brasileiro com relação aos atores supranacionais, os arranjos com os sujeitos privados da sociedade e como isso tem refletido, em âmbito nacional, na EJA, desde os anos de 1990; e, no ES, a partir de 2010.

No quinto, investigamos a EJA estadual, tendo em vista os sujeitos modernizadores, no bojo de um Estado que se reconfigura e deixa de ser o único provedor, regulador e financiador, passando a atuar de modo semelhante aos parâmetros e em parceria com a iniciativa privada. Ainda nesta parte, analisamos as tendências para a sociedade, em consequência à reconfiguração do Estado e que, de certa forma, estão relacionadas às mudanças na EJA.

No último capítulo, apresentamos os dados referentes à reorganização da oferta, ou seja, ao fechamento e abertura de turmas, turnos e escolas da EJA, entre 2015 e 2018. Argumentamos que o movimento de reorganização está no complexo conjunto das mudanças estatais, isto é, para além de uma simples dinâmica resultante do movimento

de oferta e demanda, presente em qualquer sistema educacional. Também no sexto capítulo, deixamos uma série de indagações que emanaram no decorrer desta investigação e que, certamente, possibilitarão o desenvolvimento de novos estudos.

As considerações finais resumem os fatos encontrados em cada momento deste estudo e atentam para a necessidade de renovação das formas de resistência, a fim de discutir, negociar e, por vezes, contra-argumentar as propostas de um Estado que, definitivamente, não é o mesmo, nem tem as mesmas pretensões de 30 anos atrás.

Reiteramos, assim, o convite à leitura deste texto que, em tempos de desmantelamento das políticas públicas e de destituição dos direitos sociais, traz sua contribuição para o campo da política educacional, ao explorar as implicações de tal política para a EJA. O estudo, portanto, abre possibilidades de leituras críticas do contexto político, frente às ameaças e para a compreensão da complexidade do fenômeno da relação público-privada, fatos que nos levaram à investigação sobre a EJA e seus rumos na política educacional do ES.

O EU PROFESSOR-PESQUISADOR ENCONTRA A PESQUISA

Antes de nos aproximarmos do tema, que trata das mudanças no estado do ES com relação à política educacional da EJA, explicitarei as razões que me fizeram assumir a proposta desta pesquisa, e como essa aproximação aconteceu. O percurso até tal encontro compreendeu um itinerário anteposto por outros rumos na educação, distintos da EJA. Cada trecho do caminho colaborou com a construção do eu-educador e com minha formação, enquanto ser humano. Juntas, as partes do caminho resultaram na transformação do modo de sentir o mundo e na corresponsabilidade que mina da parte (que sou eu) com o todo, o mundo e os que nele habitam. Para melhor dialogar com o leitor, essa é a única parte do texto cujo uso da primeira pessoa do singular prevalece. O relato biográfico tem o propósito de compartilhar um pouco da minha trajetória até o retorno à academia para os fins da pesquisa em ciências humanas.

A gênese desse senso humanístico formou-se quando era estudante do fundamental e médio, prosseguindo no ensino superior e na pós-graduação. Sempre

estudei em instituições públicas, seja na escola regular, seja no curso de música. A condição de aluno em instituição governamental e as longas horas de estudo como instrumentista trouxeram-me a reflexão, a disciplina e a criatividade, necessárias para dedicar-me aos estudos, para os processos de escrita e para a vida. Em outras palavras, constituíram-me como ser sensível. Sensibilidade essa, que não se sumaria à audição ou ao reconhecimento dos sons musicais, mas corrobora para a escuta atenta às necessidades do outro.

A paixão pela música conduziu-me ao contato com línguas estrangeiras e, conseqüentemente, ao desejo de estudar inglês. Como não possuía recursos financeiros suficientes para estudá-lo, fui autodidata. Consegui um livro em volume único, o qual estudei de uma ponta a outra; isso, paralelamente às traduções de músicas, numa época em que a *internet* era embrionária e longe da minha realidade. O bacharelado em piano foi deixado de lado (a música, jamais) para seguir na Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O ingresso no curso de Letras-Ingês na UFES ocorreu em 2003 e seu término em 2006. Os anos da graduação romperam com a referência de ensino público que conheci no ensino médio, deficiente e impregnado de greves. A chegada à universidade também ampliou a forma de enxergar a educação, pois mostrou-me as possibilidades e o dever de fazer diferença no ensino público. A experiência nos dois polos formou-me como sujeito para ensinar-aprender. Em resumo, fez-me corresponsável na luta pela educação pública.

Tendo a responsabilidade em vista, prestei concursos públicos para o magistério e minha dedicação foi trabalhar com crianças e adolescentes da periferia. Nesses dez anos professados no ensino público regular, errei, mas também acertei, no intento de tecer os fios em uma aprendizagem que não fosse “só para inglês ver”. Meu compromisso com o estudante tinha o objetivo de oportunizar o que não me havia sido ofertado, durante os anos colegiais: o direito de conhecer uma língua estrangeira de modo mais consistente. Talvez por conta desse fato, orientava e cobrava intensamente dos educandos, do domínio gramatical escrito à pronúncia, ao ponto de avaliá-los oralmente na língua-alvo. Alguns dos estudantes, reencontro pelos corredores dos centros

acadêmicos, seja na graduação, seja na pós-graduação da Universidade. Receava que passassem pelo ensino formal sem absorverem o mínimo de conhecimento linguístico exigido.

No entanto, esse receio veio ao pó quando percebi que a educação estava para além de ensinar estruturas linguísticas, do foco na performance e da exatidão no idioma. Comecei, então, a trabalhar com projetos, tendo em vista ao desenvolvimento da argumentação escrita, do pensamento crítico em relação às estruturas sociais, que nos estão postas, e na autonomia do estudante. Os projetos tinham a duração de um trimestre, culminando com a entrega de material escrito e apresentações ao final do período. Essa perspectiva demandou uma reformulação nos meus modos de avaliar. Em vez da nota final centrar-se nas provas escritas e orais, o processo avaliativo passou a ser holístico, sendo aberta ao estudante a chance de refletir, refazer e reelaborar-se a cada tarefa.

A mudança na forma avaliativa refletia a gênese de uma transformação surgida em mim. A mudança se fundamentava no desejo de aprofundar-me academicamente, mudar de espaço, de me revigorar na educação. Então, em 2017, encontrei ânimo após remover-me de unidade escolar na prefeitura de Vitória. Naquele ano, comecei a trabalhar em uma das escolas ofertantes da modalidade EJA, no turno vespertino. O horário diferenciado para a EJA me chamou a atenção, pois parecia ser um modelo de escola completamente distinto dos já vivenciados por mim. Com uma dinâmica de funcionamento diferente, a escola Admardo Serafim de Oliveira me fez percorrer os espaços espalhados pela cidade, conhecer a população à margem das políticas públicas e aprender a trabalhar de modo interdisciplinar. Houve, assim, a chance e a obrigação de atualização constante, de estudo e problematização da educação, já que a dinâmica temporal da escola e o público atendido exigiam uma outra dedicação por parte de todos, inclusive do professor.

O ritmo pedagógico da escola me revirou dos pés à cabeça, no melhor dos sentidos, e me desmontou como docente. Na EJA, encontrei-me. Compreendi que educar ultrapassa os limites do foco em proficiência e em competências, para o alcance do ser humano, seja ontologicamente, seja epistemologicamente. Na escola, redescobri Freire.

Durante as reuniões de estudo, os livros do pensador eram detalhados. É claro que já havia tido contato com um ou outro livro dele, mas não havia “degustado”, de fato, sua obra. Cada capítulo estudado era como se me obrigasse a refazer o processo pedagógico. Percebi que não há dissociação entre educar e militar em favor dos oprimidos. Por isso, não havia como emudecer-me junto ao contexto de desmantelamentos avivados no país nos últimos anos. A situação arrancou-me do conforto e me encorajou a participar da seleção para o mestrado em Educação, com a opção pela linha Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Tendo sido aprovado no processo seletivo, o privilégio de estudar a modalidade tem um significado especial. Por meio desta pesquisa, viso à contribuição para refletir sobre o Estado, a EJA, os desafios e os rumos para a modalidade. Sendo assim,

Situando-me entre os educadores e educadoras progressistas do Brasil, hoje, diria que nos assumir assim significa, por exemplo, trabalhar lucidamente em favor da *escola pública*, em favor da *melhoria de seus padrões*, em *defesa da dignidade dos docentes*, de sua *formação permanente* (FREIRE, 2001, p. 50, grifos do autor).

Nessa retrospectiva, encontramos-nos: o eu professor progressista, o eu pesquisador e o agente transformador. Postos em um só, me com-ponho e re-ponho a refletir sobre o período de 2015 a 2018, no ES, compreendendo que o quadriênio expressa não só um período de mudanças, mas aponta para uma mudança de período com relação ao poder estatal, o que tem se tornado cada vez mais evidente.

CAPÍTULO 1 – APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

No contexto do mundo globalizado, os processos políticos locais tendem a acompanhar a dinâmica da economia mundial, introduzindo soluções mercadológicas que alteram os modelos tradicionais de provisão, financiamento e governança. Nesse sentido, o Estado condescende com termos e proposições neoliberais, tais como: competição, produção de conhecimentos voltados para o capital e a educação ao longo da vida, segundo a definição neoliberal (DALE; ROBERTSON, 2007). A adesão a esse discurso tem justificado, em parte, inúmeras reformas educacionais ocorridas ao redor do mundo e, tais reformas, em geral, desconsideram as diferenças e idiosincrasias regionais (BONAL; VERGER, 2016; ROBERTSON, VERGER, 2012). Assim sendo, as mudanças se baseiam mais em critérios globais do que regionais.

Tais mudanças englobam a reconfiguração Estatal, pela qual se instaura uma política de ajustes e onde o Estado se abre para privatizações. Frequentemente, as medidas adotadas para a resolução de problemas estão sob a influência e ação de Organizações Supranacionais, incluindo, nesse processo, empresas internacionais, corporações financeiras, instituições filantrópicas, companhias nacionais, além de outros membros da sociedade civil. Os atores envolvidos nesse processo exibem lados múltiplos, estruturas diversas, redes entrelaçadas, multilaterais e complexas, conectando o local com processos globais. Mesmo sem estarem oficialmente no sistema governamental formal, podem sugerir mudanças normativas (SASSEN, 2006), estruturais e pedagógicas para a educação. Lida-se, portanto, com um Estado descentralizado cujas fronteiras entre o caráter público e os interesses privados são completamente nebulosas e intrincadas, o que torna a análise da política educacional, no contexto atual, extremamente complexa (BALL, 2014).

Certos de tal complexidade e cientes de que a educação não está isolada dos eventos históricos, começamos com uma contextualização histórica, aproximando-se do Estado brasileiro. Retomar alguns aspectos da história tem o objetivo de reconsiderar de onde viemos e entender o ponto ao qual chegamos, com relação à influência de atores não-estatais no poder público brasileiro. Nessa retomada histórica, percebemos três

níveis de influências externas, que podem ser separadas em: a) *supranacional*, (Organizações Internacionais, fundações e organizações transnacionais); b) *internacional* (companhias privadas internacionais e nacionais); c) *local* (relativo às articulações e aos arranjos políticos feitos com o empresariado, estabelecidos no ES).

A influência supranacional, em geral, é representada pelos poderosos bancos do planeta, bem como pelas fundações e organizações transnacionais, que a partir dos anos 1970 intensificaram sua atuação no país. Naquela década, o modelo modernizante adotado pelo militarismo implicou, diretamente, a ajuda externa. O Ministério da Educação (MEC) manteve um acordo com a *United States Agency for International Development* (USAID), além de outros pactos assinados “com o apoio de instituições renomadas, tais como a Fundação Rockefeller, a Fundação Ford, o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)” (SILVA, 2016, p. 465). Tais acordos impulsionaram reformas em diversos segmentos educacionais (KRAFZIK, 2006) e caracterizaram o período com a concatenação da escola pública às necessidades e aos interesses do mercado, em favor da privatização do ensino público (SAVIANI, 2008).

Nas décadas subsequentes, agrupamentos com o setor privado trouxeram nova configuração ao Estado. Nos anos de 1990, por exemplo, o período de transformações reascendeu e foi materializado através de financiamentos e iniciativas educacionais, propostas governamentais e aprovação de novas diretrizes normativas, influenciadas, dentre outros, pelas OIs, recolocando o país nos caminhos competitivos neoliberais (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Dos anos 2000 em diante, alguns organismos internacionais e agências supranacionais, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa para a Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREAL) influenciaram diversos entes da federação a aderirem ao método da gestão por resultados. A influência aconteceu, principalmente, por meio da vinculação entre a captação de financiamento, os resultados obtidos nas avaliações externas e o alcance das metas estabelecidas para a educação (SEGATTO; ABRUCIO, 2016).

A partir de 2010, a ação das Ols na participação e na proposição de políticas parece que se acentuou. Em 2017, o governo brasileiro anunciou a quantia de recursos financeiros destinados à reforma do Novo Ensino Médio e, posteriormente, repassados aos entes federados, conforme apontam Ferreira, Fonseca e Scaff (2019, p. 1734):

O retrocesso instituído por essa contrarreforma se consolida de forma mais contundente em julho de 2017, mediante anúncio do governo brasileiro de parceria com o Banco Mundial a fim de obter financiamento para viabilizar a implantação da Lei nº. 13.415/2017 nos estados da federação. A decisão sobre o acordo foi publicada no Diário Oficial da União no dia 17 de julho de 2017 e o valor estimado dos investimentos é de US\$ 1,577 bilhão, sendo que US\$ 250 milhões poderão ser financiados em cinco anos pelo Bird (MEC, 2017), ou seja, pouco mais de 15% do valor total pactuado. De acordo com informe do MEC no dia 24/01/2018, os recursos estarão vinculados ao Programa para Resultados (PforR)¹ e o Ministro afirma que o dinheiro será liberado por etapas, à medida que os planos de trabalho dos estados forem aprovados pelo Governo Federal.

O dinheiro apoiou 27 secretarias estaduais na implementação do Ensino Médio em tempo único, prometendo desembolsar 221 milhões de dólares de acordo com os avanços identificados na educação em cada secretaria, além de um auxílio técnico de 29 milhões para cada estado. Ademais, trouxe o modelo da gestão por resultados para as entidades subnacionais envolvidas. Um exemplo foi o empréstimo de 17 milhões do BM, concedido ao Governo da Bahia, para efetuar as metas previstas para a educação pública, transformando o modelo de gestão tradicional em um modelo de gestão baseada em resultados, no ano 2017 (BANCO MUNDIAL, 2017).

Além das organizações transnacionais, as instituições privadas “*internacionais*” também atuam como importantes partícipes na política pública do país, e isso não é uma característica exclusiva do novo milênio. Na verdade, tais instituições estiveram presentes tanto no período imperial como nos anos 1990 em diante, nunca saindo de cena no Brasil, embora tenham se transmutado com o tempo (CUNHA, 2014). Campos (2010) mostra que a implantação de uma Política de Educação Pública no século XIX, no Rio de Janeiro, possibilitava o aluguel de casas para escolas públicas. A prática não era apenas uma estratégia econômica, mas sim uma política de Estado, haja vista a

¹ De acordo com as autoras, “O PforR vincula os repasses do empréstimo ao alcance de resultados, que são medidos por indicadores que serão acordados entre o MEC e o Banco. É por meio do PforR que o projeto pretende apoiar as secretarias estaduais e distrital de educação” (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1735).

vantagem previdenciária que os arrendatários tinham. A atividade tornou-se um grande negócio para a elite da época (CAMPOS, 2010).

Com o passar do tempo, as formas de interligação entre o público e o privado se modificaram, ofuscando as políticas públicas e alterando o papel do Estado. Sobre os anos 1990, Machado (1998) identifica a tendência de distanciamento do poder público, no que diz respeito à definição e à implementação de políticas eficientes para garantir a EJA. Ao examinar o programa Alfabetização Solidária (Alfasol), ela observa, como parte dos discursos neoliberais, a tendência à substituição de políticas públicas pela solidariedade (MACHADO, 1998; COMERLATO; MORAES, 2013). A instituição coordenadora do Alfasol, Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), recebia recursos do Ministério da Educação e das empresas associadas, 95 no total, movimentando a ordem de R\$ 12 milhões advindos das instituições privadas, somados aos 103 milhões de reais provenientes do MEC (BEGUIN, 2009, p. 102).

Na década seguinte, em 2006, a “organização sem fins lucrativos” Todos Pela Educação (TPE) foi criada por um grupo de intelectuais orgânicos do capital. O movimento englobou membros de iniciativas privadas, organizações sociais do chamado Terceiro Setor, além de educadores e gestores públicos de educação, interessados na corresponsabilidade, eficiência, efetividade, eficácia e na aplicação desses princípios na educação (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). O TPE impulsionou uma série de ações realizadas em parceria com o setor público.

As ações podem ser resumidas em: a) o Movimento em prol de matrículas na EJA (2005), realizado em parceria com a Natura; b) o prêmio para educadores da EJA (2006), uma iniciativa do instituto Unibanco e a ONG Alfabetização Solidária; c) o Ensino Médio em tempo único, uma iniciativa do Governo Federal direcionada para algumas unidades da federação (Pará, Ceará, Piauí, Mato Grosso do Sul, Goiás e São Paulo), em parceria com o Instituto Unibanco, cujo objetivo era fornecer apoio técnico para qualificar a gestão do Ensino Médio a fim de reestruturar currículos e aumentar o número de aulas progressivamente (2012); d) o programa Ciências sem Fronteiras (2011), em parceria com a Fundação Lemann, que conectou estudantes com diversas universidades do mundo até 2015; f) o Seminário Internacional de Desafios e Oportunidades para os Anos

Finais do Ensino Fundamental no Brasil (2017), em parceria com o BM, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Instituto Inspirare; g) o Seminário sobre evidências na elaboração de políticas públicas (2018), com um consultor do Instituto Ayrton Senna, visando fomentar a cultura da evidência baseada em dados, sobre o que funciona, ou não, na educação; f) o programa “Escola Conectada”, implementado em conjunto com a Telefônica Vivo e as instituições brasileiras Natura Inspirare e Instituto Educadigital, a fim de universalizar a tecnologia por meio da instalação de *internet* de alta velocidade em escolas públicas até 2024.

Em paralelo aos movimentos supranacional e nacional, uma série de movimentações e arranjos público-privados ascenderam nos limites subnacionais. No ES, um grupo de 16 empresários capixabas, descontentes com os caminhos político-econômicos tomados pelo Estado, fundaram, em 2003, o *Movimento Empresarial Espírito Santo em Ação*, com o lema: “Contribuir para a construção de um estado de referência” (RAINHA, 2012). O grupo subsidiou a campanha eleitoral de Paulo Hartung (PH), que foi eleito governador em três períodos no estado. Desde o primeiro governo de PH (2002-2006), a entidade tem tido influência política, mas tal influência aumentou no segundo período (2006-2010), consolidando-se no terceiro (2015-2018). Os membros do movimento têm sugerido metas e proposições, têm participado das elaborações de planos estratégicos, setoriais, de desenvolvimento e da formulação de políticas, dentre elas, a educacional (RAINHA, 2012).

Nesse sentido, podemos observar que a atuação das OIs, somada aos arranjos com o empresariado, em níveis nacional e local, apontam que a direção da política pública educacional foi alterada e essa alteração teve e tem desdobramentos no ES. “Na década de 1990, a intervenção do BM na política educacional brasileira teve um total de financiamento combinado de cerca de US\$ 1 bilhão, com a aprovação de 6 projetos que contemplaram 13 estados brasileiros, dentre eles, o ES” (FIGUEIREDO, 2009). Em 2015, com a tendência mais agressiva de abertura para a participação da sociedade civil, alguns membros do TPE estiveram presentes no ES para ministrarem o seminário Escola e Família, promovido pela Secretaria de Educação do estado (ESPÍRITO SANTO; TPE,

2015). Em 2017, o ES voltou a ser assistido pelo BM, pois ele foi uma das 27 unidades da federação beneficiadas com o empréstimo para a modernização do Ensino Médio.

A junção das forças externas com a interna (Supranacional + Sociedade Civil + Estado do ES) mostrou relações intrincadas e expôs a complexidade da análise à qual nos propusemos a investigar. Não se vive mais no Brasil imperial, nem sob o Estado ditatorial, nem nos anos 1990, quando as ações político-econômicas privatizaram várias companhias públicas, entregando a prestação de serviços para o setor privado.

Sendo assim, entendemos que a política atual se materializa em um contexto no qual ocorrem privatizações mais complexas (BALL, 2014). Em outras palavras, aquela forma de privatizar dos anos 1990 pode existir ainda, mas, certamente, as formas de privatizações se reinventaram. Hoje, existem inúmeros arranjos por dentro do sistema, privatizações endógenas (conceito abordado mais à frente) que talvez causem a impressão de um Estado fragilizado, corroído por dentro, pela incapacidade de realizar ações de efetivas mudanças. Mas a ideia de um Estado fraco e ineficiente não se sustenta no neoliberalismo, pois o ponto central do sistema neoliberal é a harmonização do poder público com os desejos do capital (MÉSZÁROS, 2015; ROBERTSON; DALE, 2017; BALL, 2014; LAVAL, 2019). Há, portanto, uma rede de atores distintos interessados no Estado, cujo objetivo macro comum é o mercadológico, mas tal objetivo é impossível de ser alcançado sem a cooperação estatal. Esse novo modelo de gerir, que agrupa as Ols, as instituições privadas e o Estado, denomina-se Nova Gestão Pública (NGP) e envolve mudanças que vão “de governo para governança, da burocracia para as redes; do prestador para o contratante” (BALL, 2014, p. 37).

No ES, as mudanças no Estado impulsionaram a política educacional de modo que foram feitas reorganizações nos sistemas de ensino, alterando a vida dos educandos e educadores, especialmente no segundo período do governador Paulo Hartung, de acordo com um estudo de Oliveira Junior (2013). Entre 2015 e 2018, as alterações se intensificaram, motivo pelo qual delimitamos este estudo a esse quadriênio. A razão para tal delimitação relaciona-se diretamente à crescente inserção de parceiros do setor privado na rede pública e aos diversos projetos de transformação para a educação.

Três desses projetos alteraram toda a forma de realizar a educação formal no ES: o projeto “Escola de Tempo Único” (ETU), popularmente conhecido como programa “Escolas Vivas”, começou a ser implantado no ES a partir de 2015, como parte da reforma do Novo Ensino Médio, visando à transformação de escolas de tempo parcial em ETU. O segundo foi a implantação da “EJA semipresencial”, quando a modalidade passa a funcionar três dias por semana. O aluno comparece à unidade escolar às terças, quartas e quintas-feiras, enquanto cumpre a carga-horária das segundas e sextas-feiras em casa. O terceiro projeto foi a ampliação da EJA Digital, ou seja, o aumento de escolas nas quais os estudantes apenas comparecem presencialmente para realizar as avaliações.

Enquanto o projeto relativo às ETU pretende a transformação de 50% das escolas de tempo parcial para tempo único até 2025, o segundo e o terceiro (EJA semipresencial e digital) caminham ao revés, pelo menos com relação ao tempo na escola. No lugar da ampliação temporal, observamos a redução do tempo presencial; e, no lugar da ampliação dos espaços físicos, observou-se o encerramento de escolas, turnos e turmas. Defendemos que há uma relação dialética entre esses três projetos; ao mesmo tempo, entendemos que os três são desdobramentos influenciados por uma política global para a educação.

Portanto, a ação das OIs, a complexidade do Estado brasileiro, sua reconfiguração e os reflexos dessa nova configuração na política capixaba levaram-nos a delimitar o seguinte problema de pesquisa:

Considerando a influência das OIs na política educacional brasileira, os arranjos com o setor privado e a reconfiguração do Estado, propomo-nos a investigar as implicações das políticas educacionais postas para a EJA no governo PH, no ES, de 2015 a 2018, seus propósitos e seus objetivos, analisando como tais proposições consolidam os interesses acedidos e propagados pela Nova Gestão Pública no ES.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a influência das políticas globais incorporadas pelo projeto político no governo PH, de 2015 a 2018, evidenciando seus entrelaçamentos e implicações para a reconfiguração da modalidade EJA, no contexto da nova governança.

1.1.1 Objetivos específicos

O objetivo principal se desdobra em três específicos, que foram aperfeiçoados ao longo da construção da pesquisa:

- a) compreender os entrelaçamentos históricos que levaram à reconfiguração das políticas educativas no ES, já que a política educacional da EJA representa uma fração que ganha sentido no momento histórico em que é concebida;
- b) examinar o mandato, a capacidade e a governança educacional no período e como esses conceitos tocam a modalidade na NGP;
- c) analisar o sentido do desmantelamento da EJA, a partir dos dados relacionados à reorganização de sua oferta, buscando compreender o processo no contexto e lógica da agenda global.

Os objetivos descritos acima se relacionam às seguintes hipóteses:

A conexão entre as redes privadas e o setor público retrata a configuração de uma Nova Gestão Pública, organizada entre parceiros no sentido de uma governança e influenciada por uma política internacional que altera as configurações, mas conserva os elementos fundamentais para a continuidade e manutenção do *status-quo* capitalista.

A governança já estava apregoada nos documentos e planos estratégicos para o estado. Ela pode ter os motivos implícitos que explicam o desmonte da EJA no estado, na medida em que legitima outros rumos políticos para a modalidade.

A NGP no ES pode consolidar desigualdades, na medida em que se processa com políticas desiguais, vistas na contradição do sistema que, enquanto promove a abertura de novas unidades e amplia o tempo escolar do ensino médio regular para um ensino em tempo integral, fecha as portas e reduz o tempo presente nas turmas da EJA.

As hipóteses foram elaboradas à medida que nos aproximamos da literatura existente sobre o Estado e a política educacional, que abordamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – ESTUDOS DE REVISÃO: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES EXISTENTES

O objetivo deste capítulo é identificar as produções científicas que dialogam com a temática da Educação na Nova Gestão Pública e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. A intenção é aproximar-se da literatura, levantando as referências encontradas sobre o tema (CERVO; BERVIAN, 2002), sendo que essas referências podem estar em formato de “livros, *sites*, revistas, vídeo, enfim, tudo que possa contribuir para um primeiro contato com o objeto de estudo investigado” (UNESP, 2015, p. 3). No caso deste trabalho, são considerados capítulos de livros, artigos, dissertações e teses. Revisitar a literatura, nesse sentido, tem um caráter configurativo, pois visa à geração de teoria e categorias, e não à verificação de hipóteses predefinidas (VERGER; MOSCHETTI; FONTDEVILA, 2017), além de afunilar as questões com relação ao objeto de estudo.

O caminho metodológico envolveu duas etapas maiores. A primeira delas pôde ser subdividida em três fases, sendo elas: a) definição da base de dados, b) definição dos descritores e c) estratégias de busca. A segunda, significou a inclusão/exclusão e a análise e interpretação dos resultados encontrados.

Pela abrangência, a plataforma escolhida como **base de dados** foi o *Google Scholar*, pois foi a que melhor permitiu a aproximação mais ampla ao objeto estudado, haja vista os diversos materiais, entre livros, capítulos, artigos e dissertações disponíveis na plataforma. O segundo passo foi a **definição do descritor**, que envolveu a escolha de termos que satisfizessem uma quantia de resultados possíveis. Nas primeiras buscas, os descritores usados foram: *Public private partnership*, sem aspas, e “*Global education*”, resultando em capítulos que, após uma seleção, foram incorporados nesta parte. Entretanto, em relação aos artigos, uma quantia imensurável de trabalhos apareceu, sendo mais de 15.000 produções no total. Com a quantidade inviável, tentamos “setor privado educação de jovens e adultos”; dessa vez, a quantidade reduziu, mas ainda era excessiva: 13.000 trabalhos. Repensamos, então, os descritores, seguindo a coerência com os termos delimitados à pesquisa. Sendo assim, os marcadores usados foram

“Agenda Globalmente estruturada” + “educação”, aparecendo 188 trabalhos, segundo a contagem do buscador.

A terceira fase relacionou-se às **estratégias de busca**. Esse passo envolveu a delimitação temporal dos artigos na data de 2010 a 2019. Além disso, a seleção englobou artigos escritos em língua inglesa ou espanhola, mas privilegiou os estudos em português. O uso dessas estratégias ajudou a reduzir o número, ainda excessivo, colaborando para identificar vários trabalhos, sobrepostos nos resultados. Essas três fases concluem a primeira etapa.

A segunda etapa envolveu **a inclusão/exclusão do material encontrado**. Após a eliminação dos resultados duplicados, a verificação e exclusão dos demais trabalhos foi feita por intermédio da leitura dos resumos, nos casos dos artigos, das dissertações e teses; e da introdução e das conclusões, no caso dos capítulos. Após a leitura, avançamos para os dois últimos passos: **categorização dos estudos selecionados, análise e interpretação dos resultados**. Os trabalhos foram categorizados do nível global ao local, ou seja, das produções abrangendo os países europeus e o eixo da América Latina, seguindo em direção às produções no Brasil.

Além desse caminho, buscamos as produções da UFES, no sentido de encontrar as dissertações, teses e os trabalhos relativos à política estadual de EJA, que, após uma filtragem, foram incluídas neste capítulo. O destaque a esse material se justifica na relevância em relação ao objeto e ao *locus* deste estudo. Portanto, ainda que não tenham feito parte das etapas descritas sobre o Google Acadêmico, elas nos importam.

Tendo dito isso, o mapeamento das produções selecionadas ficou do seguinte modo:

Quadro 1 – Produções relacionadas ao objeto de estudo na literatura científica: da escala global à local.

PRODUÇÕES SOBRE O CONTEXTO MUNDIAL			
ANO	TÍTULO	IMPORTÂNCIA	ABRANGÊNCIA
2010	The Routledge International Handbook of the Sociology of Education	Pensar a complexidade da conjuntura estatal	Diversos países no mundo
2012	Parcerias público-privadas na educação, novos atores e modelos de governança em um mundo globalizante	Fazer distinção entre as PPPs e os arranjos entre o Público e o Privado no Brasil	Diversos países no mundo
PRODUÇÕES SOBRE O CONTEXTO MUNDIAL			
2018	A Educação de Adultos em Portugal e os traços da Política Global em tempos de austeridade	Relação de uma Agenda Global com as políticas de austeridade	Portugal
2019	A educação de adultos num contexto de transformação estrutural das políticas educativas	Pensar a AGEE criticamente e trazer Paulo Freire para a discussão	Portugal
2018	O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais	Pensar as diferenças de atuação das OIs no período militar e o contexto atual	México
2017	La privatización educativa em América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias	Pensar os modelos de privatização na América Latina, e entender em qual deles se encaixa a situação do Brasil	América Latina
2017	O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais	Influência das OIs durante regimes autoritários na América	América Latina
PRODUÇÕES SOBRE O BRASIL			
2007	Plano nacional de educação (PNE) no Brasil: premissas da educação para o desenvolvimento	Relação do Plano Nacional de Educação e a agenda global para a educação	Brasil
2017	Atuação em Rede e o Projeto Jovem de	Estudo sobre o Instituto Unibanco	Brasil

	Futuro: a privatização do público		
2018	A gestão dos programas mais educação e escola a tempo inteiro: uma análise de políticas para educação em tempo integral	Influência da OCDE na política das Escolas de Tempo Único	Brasil
2018	A luta em defesa da escola pública: algumas notas para debate	Privatização nos governos FHC e Lula/ relação com a alfabetização de adultos	Brasil
2018	Políticas para a Educação Básica no Brasil a partir dos anos de 1990: a confrontação de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação	Análise da política nacional na conjuntura da AGEE	Brasil
PRODUÇÕES SOBRE O BRASIL			
2019	Educação na agenda 2030 e Emenda Constitucional 95: uma erosão do direito à educação	Análise da política nacional na conjuntura da AGEE	Brasil
2019	Construção das Políticas de Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco: qual a racionalidade?	Análise da política nacional na conjuntura da AGEE	Brasil
2020	Redes, expertos y la internacionalización de políticas educativas	Transferência de políticas/ intertextualidades das políticas locais com a política das OIs	Brasil
PRODUÇÕES SOBRE O ES			
1996	Plano Estadual de Educação: por uma escola democrática	Participação do NEJA na elaboração de políticas para a EJA estadual	ES
1999	Políticas de Educação de Jovens e Adultos	Participação do NEJA na elaboração de políticas para a EJA estadual	ES
2004	Educação de Jovens e Adultos no percurso da política educacional e a afirmação do direito à educação	Participação do NEJA na elaboração de políticas para a EJA estadual	ES

2007	Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos	Participação do NEJA na elaboração de políticas para a EJA estadual	ES
2011	Trajectoria histórica das políticas públicas da educação de jovens e adultos no estado do Espírito Santo, no período de 1995 a 2004	Expõe uma visão panorâmica da EJA no ES	ES
2012	Articulação de interesses entre setor privado e poder público: o movimento empresarial Espírito Santo em Ação e o governo do estado do Espírito Santo	Mudanças na conjuntura governamental/ Atuação do setor privado na política	ES
2017	A Educação de Jovens e Adultos no estado do Espírito Santo: os (des)caminhos da política	Impactos das mudanças políticas no desmantelamento da EJA	ES
2017	O projeto Escola Viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo	A concepção educativa da Nova Gestão Pública nas Escolas de Tempo Integral	ES
2019	O programa “Escola Viva” no município de Alegre-ES: a implementação a partir da perspectiva dos professores	Alguns desdobramentos dessa concepção na visão docente	ES
NOSSA PESQUISA: A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EJA			

Fonte: Elaboração do autor (2021).

2.1 PRODUÇÕES RELACIONADAS AO ÂMBITO GLOBAL

As produções realizadas em todo o mundo sobre a nova conjuntura política e as mudanças na educação são inumeráveis. Por isso, escolhemos uma representação dos estudos que analisam as mudanças na política educacional em diversos lugares ao redor do globo terrestre. Alguns livros escolhidos foram “The Routledge International Handbook of the Sociology of Education”, “Parcerias público-privada na educação, novos atores e

modelos de governança em um mundo globalizante” e “A escola não é uma empresa”. Na categoria artigos, elegemos dois artigos produzidos por estudiosos portugueses, que versam sobre as mudanças educacionais na NGP.

O livro “The Routledge International Handbook of the Sociology of Education”, organizado por Apple *et al.* (2010), reúne grandes nomes de cientistas políticos dispostos a discutirem as novas configurações governamentais. Dentre os capítulos, o de Stephen Ball versa sobre as múltiplas formas de poder, chamadas de *heterarquia*. Essa nova maneira baseia-se em relações em rede, dentro e através de comunidades políticas, configuradas para suprir a capacidade governamental.

Os estudos em “Parcerias público-privadas (PPP) na educação, novos atores e modelos de governança em um mundo globalizante” (ROBERTSON *et al.*, 2012) também são relevantes aqui. O livro traz vários textos, revisitando a evolução dos discursos políticos mundiais em torno das PPPs. Cada capítulo descortina os papéis das PPPs e seus proponentes governamentais, que assim como os Organismos Internacionais, motivam, influenciam e moldam novas formas políticas. Cada autor oferece uma resposta a duas questões importantes: “Nos novos arranjos de parceria quem vence e quem perde? Quem tem o poder para decidir?” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 5).

Essas perguntas estão conectadas à nova gestão estatal e seus desdobramentos que, por seu turno, Laval (2019) discute no livro “A escola não é uma empresa”. A tradução do francês para o português ganhou um capítulo sobre o Brasil, onde o autor aponta que o sistema educacional brasileiro é bem mais neoliberal que o francês, pois há uma predominância de oligopólios na educação difíceis de serem combatidos, fazendo do país um caso único no mundo. Ele sugere que a pressão das instituições internacionais, tais como a Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o BM, concatenadas com alguns grupos dominantes locais, influenciam ajustes e reformas aparentemente distantes do campo educacional, mas que, na verdade, encaixam-se como quebra-cabeças no final.

Feita essa análise sobre os capítulos, alguns artigos foram escolhidos e agrupados nesta parte, pois relacionam a influência da Agenda Globalmente Estruturada para a

Educação com as reformas na política educacional. Barros (2018) analisa os programas educacionais de adultos em Portugal, percebendo uma estreita relação entre “as condições conjunturais e influências supranacionais que permitiram a emergência de uma nova Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal” (BARROS, 2018, p. 460). Ela afirma que as políticas de EFA aparecem entrelaçadas em um contexto neoliberal que exalta a questão econômica. Nesse contexto, o que acontece “é um estreitamento radical dos pressupostos humanistas, ao passo que sobressaem as políticas de austeridade que, no caso português, se faz por uma gestão pública, basicamente elitista”. Seu texto, porém, não se mantém imerso no pessimismo. Ela encerra com a esperança de que novas ações humanizadoras se concretizem em favor da humanidade, “para nós e para as gerações vindouras que não de sobreviver à ameaça do capitalismo neoliberal opressor” (BARROS, 2018, p. 478).

O artigo de Martins (2019) problematiza alguns dos principais desafios enfrentados pelos docentes da EFA. Inspirado nos resultados encontrados para sua tese de doutoramento, ele analisa as políticas públicas implementadas em Portugal. A argumentação fundamenta-se na AGEE, sendo que ele reitera o que outros autores afirmam sobre a questão da perda da soberania estatal, ao ceder espaço para as forças econômicas e as exigências dos organismos internacionais. Em suas palavras, “os governos debatem-se com duas vinculações mutuamente incompatíveis entre si. Por um lado, têm que atender às solicitações dos eleitores nos espaços nacionais e por outro lado, confrontam-se com as imposições e as exigências dos poderes supranacionais” (MARTINS, 2019, p. 7).

Verger, Moschetti, Fontdevila (2017) e Silva (2017) também analisam a influência dos Agentes Internacionais sobre a educação, não em Portugal, mas na América Latina. O estudo de Bonal (2017) identifica sete trajetórias em relação à privatização educacional. Estas são: a) privatização como parte da reforma estrutural do Estado; b) como reforma incremental; c) a privatização por defeito e a emergência das escolas de baixo custo; d) as alianças históricas entre o setor público e privado; e) a privatização pela via do desastre; f) a contenção da privatização e f) a privatização latente. De acordo com o autor, o Brasil está situado na segunda categoria, ou seja, nas privatizações

incrementais, que ocorrem por três vias: destinação direta de recursos, renúncia fiscal e subsídio ao financiamento estudantil. Elas estão presentes em todos os níveis educacionais e tornam o sistema em um quase-mercado oculto.

O artigo de Silva (2017) foi incluído nesta parte, pois versa sobre a influência das OIs na política educacional mexicana. O autor argumenta que o ensino voltado para competências no México foi influenciado por atores internacionais, dentre outros: o BM, a OIT, a OCDE e a Organização das Nações Unidas (ONU). A parte que nos concerne é a que trata da educação de adultos. Ele retoma a década de 1970, quando a relação tênue que o país mantinha com o BM propiciou a criação do Colégio Nacional de Educação Profissional (CONALEP). O pressuposto da época era a necessidade “de formação de técnicos de nível médio ante a inadequada formação que recebiam os estudantes mexicanos, até então” (SILVA, 2017, p. 9).

2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PRODUZIDA EM ÂMBITO MUNDIAL

O capítulo de Ball (2010) afirma que a nova governança exclui alguns membros da sociedade civil no processo de decisão, e novos discursos e subjetividades se originam (BALL, 2012). A exclusão tende a minar os processos democráticos e colabora para a construção de regimes autoritários. As perguntas “Nos novos arranjos de parceria quem vence e quem perde? Quem tem o poder para decidir?” colocadas por Robertson (2012) se aproximam dos questionamentos deste trabalho, mas vale lembrar que seu capítulo faz várias referências à Parceria Público Privada (PPP)², e as parcerias estabelecidas entre o público e o privado, no Brasil, nem sempre cabem na categoria das PPPs, sendo muito mais complexas, tal como confirma Laval (2019).

No capítulo inicial, ele versa sobre a singularidade do Brasil, englobando a relação generalizada entre as empresas e as estruturas de aprendizagem. A singularidade brasileira talvez esteja além do poder privado adentrar o setor público, mas nas pessoas

² O termo Parceria Público Privada (PPP) foi regulamentado pela lei n.º 11.079/2004, que estabelece critérios para a celebração das PPPs. Dentre os critérios, está o valor mínimo de 10 milhões de reais, vedada a prestação de serviços inferior a cinco anos (BRASIL, 2004). Entendemos que as parcerias ocorridas na educação nem sempre cabem na descrição legal, e por isso, usamos termos como atores, entes privados, quebrando a intertextualidade com o termo consagrado na lei.

públicas que comandam os oligopólios privados. Isso dificulta ainda mais a identificação das fronteiras entre os interesses privados e públicos.

Ademais, o texto de Laval infere que os ajustes nas leis trabalhistas e na previdência se completam nas reformas educacionais. A escola assume o discurso dos empregadores quando utiliza os termos “flexibilidade”, “autonomia” e “empreendedorismo” de modo exagerado ou com significados que representam o pensamento do mercado. O problema é que a mudança semântica, além de ajustar-se aos princípios e interesses mercadológicos, constrói pensamentos e instaura uma nova cultura voltada para a produção e o consumo sem limites.

Contra essa nova cultura, o artigo de Martins se torna relevante, pois constrói uma ponte entre Paulo Freire e a AGEE, discutindo a “educação ao longo da vida”. Através das aproximações com Freire, ele sustenta uma base epistemológica para a discussão sobre o tema, distanciando-se do entendimento hegemônico e reducionista, apropriado pelas OIs, pela economia e pelas políticas educacionais contemporâneas. Muito embora sua discussão seja sobre a EFA (o que não equivale à EJA no Brasil), seus argumentos podem ser aplicados aos jovens, adultos e idosos que não são empresários de si mesmos, e para quem a formação não se encerra na relação única com a empregabilidade.

Com relação aos textos sobre a América Latina, Verger, Moschetti, Fontdevila (2017) nos ajuda a entender a categoria em que o Brasil se encontra com referência aos processos de privatização, e o artigo de Silva sobre o México revela algumas características, análogas ao período militar no Brasil, quando os interesses do BM estavam fortemente intrincados à política educacional. A justificativa, na época, era a indispensabilidade de suprir a mão de obra para as indústrias que se instalavam no país. Contudo, para além disso, seu artigo nos leva ao questionamento sobre qual seria o interesse desses organismos nas pessoas (não alcançadas pela escola ou expulsas dela) nas circunstâncias do capitalismo atual, em que a substituição de mão de obra humana por novas tecnologias e a dialética das reformas sobressaltam o achatamento dos direitos. Nesse sentido, assim como o CONALEP, no México, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no Brasil, foram utilizados para, duplamente, alfabetizar e

garantir a ascensão capitalista, diversas políticas efetuadas hoje ocorrem para benefício dos grandes mandantes capitalistas.

A diferença entre aquele período e hoje é que a conjuntura histórica, política e econômica atual agrava a situação; primeiramente porque o Estado “garantidor de direitos” subtrai-se dessa tarefa; segundo, porque as empresas da atualidade não têm um país de referência, como tinham as multinacionais dos anos 1970. Elas atuam com sedes no mundo todo. Além disso, o avanço da tecnologia possibilitou diversas mudanças históricas com relação ao estudo e ao trabalho. Nesse sentido, o investimento na educação, normalmente patrocinado pelas grandes companhias, com sedes em diversos locais, tem uma implicação enorme nas mudanças propostas para a escola, para o trabalho, para as relações de consumo e para o acúmulo de riquezas.

2.3 A LITERATURA PRODUZIDA NO BRASIL

No rol dos pesquisadores nacionais que estudam o Estado, na conjuntura das reformas, estão Peroni, Adrião, Shiroma e Krawczyk. A produção bibliográfica da professora Vera Peroni perpassa uma longa trajetória debatendo o papel do Estado na política educacional (2003); a educação brasileira em tempos neoliberais (2006); os novos elementos que se juntam na simbiose público-privado (2008); as redefinições do papel do Estado e das fronteiras entre o privado e o público (2008, 2011); o investimento do terceiro setor, na forma de filantropia educacional (2015, 2017); as múltiplas formas de materialização do privado na educação pública brasileira (2018); chegando aos estudos sobre o contexto corrente do país: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “o discurso da qualidade e o direito à educação” e como todo esse emaranhado se interliga às dimensões do público-privado.

Em um artigo de 2017, Antunes e Peroni ensejam um debate sobre as relações entre o setor público e privado, enfatizando as implicações para o processo democrático. A conclusão do estudo confirma que o envolvimento do setor privado na elaboração de políticas públicas no Brasil traz consequências graves para a educação, bem como para a democracia (ANTUNES; PERONI, 2017).

Algumas produções de Peroni assinam parceria com outra estudiosa do tema, a Professora Theresa Adrião. Os estudos de Adrião abrangem a influência dos grupos empresariais e a educação pública brasileira (ADRIÃO, 2013, 2015, 2016, 2017). Em um livro organizado por Adrião e Garcia (2018), Garcia, Brazílio e Kaleda discutem a participação dos atores privados na educação de Minas Gerais de 2005 a 2015. Um dos atores analisados é o Instituto Unibanco, através do Programa Jovem do Futuro. Após a análise, as autoras afirmam que o Programa,

Em que pesem declarações de sucesso do próprio instituto, não logrou êxito em relação a suas metas anunciadas, segundo as pesquisas realizadas. Todavia, o programa foi disseminado posteriormente em outros estados e associado à proposição de inovação no ensino médio por parte do governo federal no ano de 2011 (GARCIA; BRAZÍLIO; KALEDA, 2018, p. 114).

A conclusão exprime a visão que vem sendo construída acerca do mercado como solucionador de problemas, tal como já afirmava Peroni e Caetano (2016):

Essa perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, não é uma visão isolada de um Instituto. Ela está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformá-lo ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado deverá superar as falhas do Estado; portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI; CAETANO, 2016, p. 424-25).

Outro ponto que deve ser destacado nos estudos de Adrião é a confirmação dos novos modelos de privatização na conjuntura de um *filantropocapitalismo* (BALL, 2014), cujos braços levantam a bandeira do social, mas os dedos tocam as mãos dos fundos de investimento (ADRIÃO, 2018). Essa política *filantropocapialista* faz intertextualidade com a política das OIs. Ao analisar um dos documentos da OCDE que versa sobre filantropia, Adrião (2017, p. 13) confirma essa intertextualidade:

VENTURE PHILANTHROPY IN DEVELOPMENT de 2014, desde 2012 a OCDE instituiu uma rede global, vinculada ao Centro de Desenvolvimento da própria OCDE, constituída por um pequeno grupo de fundações que integram duas frentes de trabalho. A primeira frente relacionada à filantropia empresarial, a segunda as inovações desenvolvidas por filantropos. Para a OCDE, o quadro de recessivo dos países da zona do Euro e a conseqüente diminuição dos fundos públicos para a promoção do desenvolvimento em países pobres, exigiria a participação mais direta desses grupos privados e de sua 'expertise' e recursos.

Outra estudiosa grandemente interessada no Estado e suas novas configurações é Nora Krawczyk. O livro "Escola pública, tempos difíceis, mas não impossíveis" reúne

um cabedal de estudiosos dedicados ao tema: educação em tempos de neoliberalismo. Dentre eles, Lombardi (2018) faz um balanço do avanço do *privatismo* nos governos FHC e petistas. O *privatismo* ocorreu em modos e níveis diferentes ao longo desses governos, mas ele destaca que, muito embora o ritmo de privatizações tenha desacelerado no governo Lula, a tentativa de sanar os nódulos da alfabetização proporcionou firmar o compromisso do movimento TPE, em conjugação como os interesses privados.

Shiroma, Garcia, Campos (2011) concentra a análise no discurso subentendido e nas intertextualidades do texto do TPE; o exame do documento base do movimento constata similaridades entre os itens difundidos pelos organismos multilaterais e as políticas determinadas pelos governos locais. Vale lembrar que, em um artigo anterior (2015), ela discutia a relação entre a elaboração de políticas regionais alinhadas às agendas internacionais. Seu estudo usa a metodologia da etnografia de redes, pela qual se permitiu apontar os envolvimento público-privados na educação e o fenômeno da “transferência de políticas”, que ocorre através de um complexo processo de formulação de políticas em diálogo com especialistas em educação (SHIROMA, 2019). As medidas privatizantes, no entanto, não foram eficientes para a solução dos nódulos educacionais, tal como a erradicação do analfabetismo, quesito que toca fortemente a EJA.

Além dos capítulos e autores mencionados, alguns artigos nos importam. Em 2017, Aita *et al.* (2017) analisaram a conformidade entre o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, que estabelece a elevação da qualidade em todos os níveis educacionais do Brasil, e as proposições das OIs. Na análise, as metas estabelecidas no PNE são observadas e comparadas com as diretrizes internacionais, sugeridas na composição das metas e dos objetivos do “Marco de ação-Educação 2030”. Após a comparação, fica evidente que ambos têm metas em comum. Desse modo, “as políticas de caráter intergovernamental produzidas pelos organismos internacionais atuam no sentido de estabelecer uma agenda globalmente estruturada” (AITA *et al.*, 2017, p. 88-99).

Além de Aita *et al.* (2017), Costa e Gentil (2018) examinam como as metas aprovadas pela ONU, no ano de 2015, estão presentes na agenda 2030 e na emenda constitucional 95, que sanciona um novo regime fiscal no país, e como corroboram para

o desmantelamento do direito à educação no Brasil. De acordo com os autores, a Proposta de Emenda Constitucional mantém os interesses hegemônicos e contundentes com os desejos de uma elite, e sendo assim, age em detrimento do direito socioeducacional do povo brasileiro. O artigo confirma a tendência de tornar a educação como uma mercadoria lucrativa, sobressaindo os valores privados (COSTA; GENTIL, 2018).

O estudo de Cavalcanti (2018) problematiza a construção das políticas de EJA em Pernambuco, tentando encontrar o viés da sua racionalidade, no período de 2012 a 2015. Ela promove uma interlocução entre Habermas e Freire para discutir a “categoria fundante da ação no mundo da vida e no mundo dos sistemas” (CAVALCANTI, 2018, p. 3), além de trazer as colaborações de Dale para a discussão. A partir de entrevistas feitas com educadores, ficam evidenciadas, por um lado, as ínfimas possibilidades de diálogo e de participação na construção das políticas no estado nordestino; por outro, a tentativa de reverter a política imposta pelo sistema aos sujeitos.

Além dos artigos, a tese de Barbieri (2018) analisa como a AGEE tem alcançado a elaboração de políticas para o Ensino Básico no Brasil. Ela argumenta que

A AGEE para a educação básica vem sendo internalizada no Brasil não via imposição internacional, mas por um processo de assimilação ativa. Identificam-se como principais agentes de conformação da AGEE no país: o Grupo Banco Mundial (GBM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Ministério da Educação (MEC), grupos empresariais e instituições filantrópicas, como o Instituto Ayrton Senna (IAS). Destacam-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um importante *benchmarking* edificador da AGEE no Brasil no campo da avaliação, assim como o projeto de avaliação do IAS, desenvolvido junto à OCDE e baseado nos princípios do *Big Five* (iniciativa do GBM) (BARBIERI, 2018, p. 10).

A relevância de cada estudo reportado nos parágrafos acima é ampla e variada neste trabalho. As produções de Peroni, por exemplo, revelam como os processos políticos no Brasil mudaram ao longo dos anos, demonstrando alguns dos desdobramentos para a política educacional nacional, bem como para a democracia. A abordagem de Adrião e Shiroma confirma a intertextualidade existente entre as políticas locais e os interesses políticos das instituições supranacionais, o que Aita *et al.* (2017), Barbieri (2018), Costa e Gentil (2018) concordam.

Como os autores supramencionados concentram-se no âmbito do Estado-nação, ainda falta investigar as produções sobre a política estadual no ES. Em vista disso, buscamos os estudos que consideram a política educacional na Nova Gestão Pública no ES e examinamos aqueles que versam sobre a política estadual de jovens e adultos, a fim de percebermos as lacunas existentes e, a partir delas, desenvolvermos esta pesquisa.

2.3.1 As produções do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos sobre a política educacional no ES e os estudos sobre a nova gestão educacional no ES

Destacamos, então, os estudos realizados pelo NEJA e apresentamos o que alguns pesquisadores já abordaram sobre a política de educação no estado, enfatizando suas contribuições para a elaboração e análise da política educacional no ES. Para isso, subdividimos esta seção em duas partes. Na primeira, aproximamo-nos dos capítulos, artigos, dissertações e teses, feitos pelos integrantes do NEJA, em parceria com a Secretaria de Educação do ES (SEDU) ou sem a colaboração dela. Na segunda, abordamos alguns artigos, dissertações e teses referentes ao ES, pós anos 2000, concentrando-nos em trabalhos preocupados em investigar os desdobramentos da Nova Gestão Pública.

A trajetória do NEJA totaliza mais de 20 anos. Em 1996, o núcleo colaborou com a SEDU na construção do Plano Estadual de Educação (PNE), escrevendo a proposição da política relacionada à EJA. O capítulo destacava o programa “Todos podem ler”, que ocorria através da parceria com empresas e instituições públicas e tinha a preocupação de flexibilizar os tempos da EJA. Os argumentos do capítulo tomam como base as necessidades e as diversidades econômicas, sociais e culturais dos alunos (ESPÍRITO SANTO, 1996). Tal flexibilização, então, estaria de mãos dadas com a elaboração de material didático compatível e adequado à EJA, ou seja, com uma proposta de trabalho diferenciada para a modalidade. Além disso, estaria em conexão com as iniciativas que buscavam a participação política dos sujeitos, em acordo com outras ações político-pedagógicas para a EJA (ESPÍRITO SANTO, 1996). Nota-se, portanto, um sentido

diferente do que se tem visto com relação aos arranjos entre o setor público e o privado, principalmente os estabelecidos depois dos anos 2000, assim como uma semântica diferente da atual para o termo “flexibilização”.

Em 1999, um texto semelhante ao documento de 1996 foi publicado pela Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação. A parte desse estudo que nos interessa é a análise das “intrincadas relações entre o contexto das políticas vigentes, o papel do Estado na indução dessas políticas, as práticas sociais e as determinações” (OLIVEIRA, 1999, p. 56), que estão totalmente relacionadas à trajetória da EJA no ES. Segundo a autora, a modalidade teve momentos profícuos, como os vividos de 1995 a 1997, mas, ao se aproximar do fim daquela década, a tendência de reduzir a modalidade à suplência configurou-se como um retrocesso para os defensores da EJA, que a têm pautado como um direito socioeducacional.

Em 2003, o Fórum de EJA, vinculado ao NEJA, colaborou com o governo do ES na discussão e formulação do projeto “Alfabetização é um direito”. Seu objetivo principal era a redução de 30% do índice de analfabetismo entre os anos 2004 e 2008, no ES. O programa manteve uma relação dialógica com membros de grupo de pesquisa da UFES e propunha uma oferta de EJA que se estendia para além dos limites da escola tradicional, alcançando outros espaços, tais como Organizações Não Governamentais (ONGs), igrejas, instituições públicas e privadas. Nesse regime de parcerias, os parceiros concederiam os espaços para a execução das aulas, enquanto a SEDU cederia professores, material didático e faria o acompanhamento pedagógico, por meio de formações continuadas (ESPÍRITO SANTO, 2004).

Em 2004, Oliveira publicou um capítulo no livro “Política educacional do Espírito Santo”. O capítulo destaca a busca por “legitimar o esforço da gestão democrática e a escuta dos diversos segmentos e seus diferentes atores”, participantes na formulação do Plano Estadual para os anos 2003-2006. O corpo do texto traz um rico histórico da EJA estadual, concluindo com os indicativos propostos pelos partícipes à SEDU, tal como o “fortalecimento de parcerias já existentes com a Universidade, ONGs e outras instâncias para a proposição de projetos de extensão”, visando à formação continuada dos professores da EJA (OLIVEIRA, 2004, p. 143).

Em 2007, foram concluídos os trabalhos sobre as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, iniciados em 2002. Para essa conclusão, houve um debate entre aproximadamente 1.500 pessoas – alunos, pedagogos, diretores, educadores, membros do Conselho Estadual de Educação e profissionais das Superintendências Regionais da SEDU. A união entre todos esses sujeitos assegurou o debate coletivo e relativamente democrático, sendo um passo importante para a EJA (ESPÍRITO SANTO, 2007).

Mais adiante, Oliveira *et al.* (2011) analisaram a política estadual de EJA no período de 1995 a 2004. Os parágrafos que abordam as tomadas de decisões influenciadas pelos organismos internacionais nos importam. Como exemplo, o Plano Decenal Educação para Todos (1994-2004) para o ES foi uma resposta da mobilização brasileira quanto ao cumprimento dos compromissos internacionais, estabelecidos pela Declaração Mundial de Educação para Todos (OLIVEIRA *et al.*, 2011).

Além desses estudos, destacamos a dissertação de Rainha (2012). A estudiosa mostra o início de uma reviravolta na elaboração da política estadual não apenas com relação à educação, mas também em outras áreas, quando o movimento Espírito Santo em Ação começa a se fortalecer, o que corresponde ao ano de 2006 em diante. Rainha (2012, p. 6) conclui que:

Notadamente, a entidade teve ampla participação nos processos de elaboração de planos de desenvolvimentos setoriais e globais do governo Paulo Hartung, participando, portanto, da etapa de formulação das políticas governamentais. No Espírito Santo, o arranjo institucional pertinente à relação entre o Executivo e o Legislativo é fortemente marcado por características do ultrapresidencialismo estadual, no qual o Executivo se sobrepõe ao Legislativo no processo decisório.

Mais adiante, Oliveira e Lirio (2017) estudam uma das políticas educacionais do governo Paulo Hartung, materializada no Programa Escola de Tempo Único (ETU), também conhecido como Escola Viva. Eles destacam a tendência de privatização do sistema público como resultante de um processo antidemocrático, pois eximiu o diálogo com a sociedade. Peterle e Lima (2017) acrescentam que a mídia de massa cumpriu o papel de difundir a ideologia hegemônica, abstenendo-se de informar os desmontes promovidos pelo poder público no ES, dentre eles, o desmantelamento da EJA.

Em 2019, Gonçalves estudou o caso da Escola Aristeu Aguiar, que foi transformada em ETU. O estudo de caso compreende que

Dentro do contexto em que se insere, o programa se alinha à lógica da cartilha gerencialista do setor privado, que promove uma formação de Capital Humano, declaradamente, voltada para o desenvolvimento econômico do Estado. O que nos levou a buscar compreender como isso era viabilizado através do programa (e de suas 'inovações') e como os professores compreendiam isso no seu próprio trabalho (GONÇALVES, 2019, p. 226).

A pesquisa citada revela que as inovações do currículo tiveram dois motivos principais: alavancar os índices nas avaliações externas, garantindo bons resultados e, por conseguinte, legitimar o discurso da qualidade educacional; bem como transformar os indivíduos com relação às competências e habilidades para que estejam habituados a atingirem metas e resultados e a se adaptarem às exigências do mercado, no que diz respeito à colaboração e à flexibilidade.

Com relação à EJA na conjuntura da Nova Gestão Pública no ES, o texto de Fraga *et al.* (2017) considera a política estadual a respeito da EJA e seus des(caminhos) políticos. As autoras analisam a política de oferta estadual no período de 2010 a 2014, averiguando o quantitativo de pessoas que não concluíram a Educação Básica, comparando esse quantitativo às matrículas nos ensinos fundamental e médio. Elas concluem que existe um hiato “entre a legislação vigente e a realidade dos sujeitos jovens e adultos, o que acaba ferindo o direito público subjetivo de ter acesso à educação”. O estudo constatou que a expansão da oferta da EJA estadual sustentava-se pelo aumento de matrículas em alguns municípios, enquanto a realidade, na maioria deles, era de uma expressiva queda nos matriculados (FRAGA *et al.*, 2017, p. 55-73).

Em sua tese, publicada em 2018, Fraga continuou seus questionamentos sobre a EJA estadual, analisando a modalidade no contexto da AGEE. Ela vê o papel dos organismos internacionais e a ação deles como fortes influenciadores de políticas nacionais. Seu estudo identifica uma mudança na integralidade do Estado, que passa a ser elaborador de ações. Tal mudança estatal se relaciona à participação de outros atores e outros setores no planejamento e nas estratégias para a educação, o que evidencia a redução das instituições estatais, bem como a negligência ao direito educacional que deve ser garantido ao público da EJA. Segundo a autora:

As políticas de redução da pobreza, de promoção da alfabetização, de focalização nos grupos mais vulneráveis, desenvolvimento econômico e a ênfase na educação e aprendizagem ao longo da vida, dentre outras categorias, incidem expressamente na formulação das políticas educativas de EJA, desafiando a

capacidade de tensionamento da sociedade civil, em específico os Fóruns de EJA, na mudança dos rumos das políticas educativas. Reafirma-se, assim, a submissão do Estado brasileiro a uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (FRAGA, 2018, p. 8).

As produções do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos mostram o diálogo, a influência e as críticas da UFES com relação à política para a EJA no estado ao longo dos anos. Ao mesmo tempo, exibem a pertinência e a necessidade de se voltar o olhar para a política de EJA capixaba no contexto pós 2010. Os estudos também confirmam que as mudanças ocorridas no âmbito do Estado-nação se materializam em reformas que alteram a forma de gerir a coisa pública ao nível subnacional, tal como apontam os trabalhos realizados pelo NEJA e as dissertações e teses sobre o ES, especialmente aquelas realizadas a partir de 2006.

Contudo, as pesquisas revelam uma lacuna em relação ao estudo da política da EJA no período que apontamos para esta investigação, haja vista que as mudanças na modalidade estão no contexto de uma nova gestão pública. A NGP demanda um aprofundamento teórico e, sendo assim, perguntamos: o que a reconfiguração do Estado revela sobre a educação na tecitura da globalização, das mudanças econômicas e em que se relaciona a agência de atores fora do eixo público? Quais são as complexidades desse Estado reconfigurado com relação ao mandato educacional, à captação de recursos humanos e financeiros e às novas formas de governança? Existe uma transformação em curso ou muda-se tudo para não mudar nada? Essas são algumas das questões que abordamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Este capítulo se concentra na abordagem teórico-epistemológica, fazendo interlocução com diversos estudiosos que evidenciam a relação entre epistemologia e política. Nesta tarefa, usamos as contribuições teóricas de autores como: Ball (2014, 2015); Dale (2000, 2004, 2006); Robertson e Dale (2008); Gramsci (1978) e Apple (2017). As reflexões, desencadeadas em torno das relações epistemológicas e políticas no processo de conhecimento, apontam a necessidade de ampliar as interlocuções para aprofundamento na compreensão do objeto de estudo. Para tal, buscamos explorar os conceitos de: a) globalização; b) Agenda Globalmente Estruturada para a Educação-AGEE; c) Estado; e d) mandato, a capacidade e a governança para a educação/EJA. No decorrer deste capítulo, retomamos Freire para a discussão sobre o contexto brasileiro e o processo de mudança descrito por ele, quando caracteriza a “sociedade em transição”. É importante reiterar que a abordagem epistemológica parte da premissa que a educação é um ato político (FREIRE, 2001) e, sendo assim, deve ser analisada de modo relacional.

Segundo Miranda *et al.* (2005), a análise sobre a geração de políticas abrange a investigação dos eventos políticos, o diagnóstico do problema e as proposições políticas, que compreendem três níveis discursivos: o reconhecimento da existência do discurso dominante, a análise das ideologias corporativas e da ideologia tecnocrata especializada. Em outras palavras, envolve averiguar a produção de textos e os discursos educacionais, em diálogo com outras áreas, tais como a social e a econômica, sendo esse processo imbuído de política. Nesse sentido, não é difícil concluir qual visão política prevalece quando os programas e as inovações pensadas para o campo educacional resultam de arranjos entre o poder público e privado³. Diversos estudos, tal como o de Afonso (2001), confirmam que a participação empresarial traz a visão privada para o ensino público, apontando que a diminuição da autonomia do Estado na elaboração de políticas educacionais é um fator inerente aos processos de globalização e à conjuntura transnacional do capitalismo.

³ Para mais reflexões sobre a influência dos atores não governamentais, especialmente no Brasil, os autores Bernardi, Ucsak e Rossi (2018) discutem e indicam as interferências do setor privado na elaboração da política para o Ensino Médio (BNCC), através do movimento Todos pela Educação (TPE).

Seguindo essa lógica, os documentos transnacionais sobre a educação estão fundamentados em estudos que, longe de serem apenas para a identificação de problemas e proposição de soluções, têm objetivos político-econômicos muito claros. Em outras palavras,

Elas (As OIs) pretendem a construção de um conjunto de políticas e práticas tão liberais quanto possível, através da eliminação de barreiras 'desnecessárias' a elas, tais como a 'interferência' do Estado, a fim de permitir o desenvolvimento ótimo dos mercados capitalistas que irão (argumenta-se) trazer maior prosperidade para todos (ROBERTSON; DALE, 2008, p. 4)⁴.

À semelhança das prescrições transnacionais, os planos governamentais, estratégicos e os documentos, em níveis nacional e subnacional, usam um grande número de teóricos e dados que comprovam, ao modo do sistema, a necessidade de reformas. Porém, é importante lembrar que a escolha das pesquisas que apoiam as reformas educacionais, geralmente, leva mais em conta os critérios políticos do que os aspectos técnicos e pedagógicos, isto é, depende das pretensões estabelecidas por cada organismo ou cada Estado (DALE, 2004).

Sendo completamente político, o processo que compreende a educação deve ser analisado sob o ponto de vista relacional. Por natureza, o processo pedagógico é encharcado de trocas mútuas entre educador-educando, ensino-aprendizagem, perguntas-respostas, que são desenvolvidas de modos vários, em movimentos verticais e horizontais. Entretanto, quando o assunto é política educacional e seus possíveis desdobramentos, o movimento dialógico se estende a relações mais complexas. Apple (2017) diz que “Nenhuma instituição ou prática pode ser entendida a menos que as conectemos às suas formas e práticas institucionais, conhecidas como as questões de dominação e subordinação em uma sociedade mais ampla” (APPLE, 2017)⁵.

⁴ O texto original diz: “The purposes are fairly plain. They are the construction of as liberal a set of policies and practices as possible, through the elimination of ‘unnecessary’ barriers to them, such as state ‘interference’, in order to enable the optimum development of capitalist markets which will (it is argued) bring greater prosperity to everyone” (ROBERTSON; DALE, 2008, p. 4).

⁵ A palestra em que Apple expressa a frase citada está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=RqseVRW0Ic0&t=5s&ab_channel=UniartsHelsinki. A citação no original diz “No institution or practice can be understood unless we connect them to its institutional forms and practices, it’s known by those issues of dominance and subordination in a large society. Acesso em: 20 dez. 2020.

A lógica relacional apresentada por Apple diz respeito à totalidade das práticas e, principalmente, das políticas educacionais. Desse modo, quando uma determinada política educacional é voltada exclusivamente para adolescentes de 15 a 17 anos, em idade e série equivalentes, ela desconsidera a existência de outros grupos que não se encaixam nessa categoria; ademais, quando um projeto educacional é denominado de “Escola Viva” (como ocorreu no caso do estado do ES), está implícita a ideia de que as demais escolas não têm essa característica. Logo, se não são vivas, que tipo de escolas são?

A resposta, sendo simples ou não, na verdade revela que as decisões e os estudos sobre a política educacional confirmam as relações de dominação e subordinação estabelecidas para um projeto macro de sociedade. Aliam-se, para esse projeto, as instituições (transnacionais, estatais e privadas), que avançam em uma agenda visando à transformação dos sistemas educativos, tanto nas economias desenvolvidas quanto nas nações em processo de modernização. Em todo caso, a justificativa para as mudanças provém de estudos ou pesquisas, os quais são usados, porém, como suporte para intenções políticas.

Cientes da responsabilidade epistemológica que um estudo sobre política educacional envolve, reiteramos os questionamentos de Freire (1979, p. 58):

Na investigação, quem vai conhecer? A quem serve este conhecimento? Com quem se conhece? Contra quem se conhece? Como se conhece? Por que se conhece e para quê? Descobrimos, então, que essas perguntas clarificam uma epistemologia. Não se pode pensar uma investigação sem pensar nessa epistemologia.

Mesmo escritas há mais de quarenta anos, suas palavras justificam o porquê de iniciarmos este capítulo com esses esclarecimentos, pois, de alguma forma, eles implicam o “posicionamento”, aqui feito através do discurso. Falar é uma ação viva muito além da comunicação, um modo de se inscrever na ordem dos discursos (FOUCAULT, 2014). Portanto, o discurso inscrito nesta pesquisa se coloca ao lado dos subalternos, termo que apropriamos de Gramsci e cujo significado nos reposiciona em favor dos indivíduos localizados à margem da escala hegemônica.

Passemos, então, à discussão acerca das categorias: a) globalização; b) Agenda Globalmente Estruturada para a Educação; c) Estado; d) mandato, a capacidade e a governança para a educação/EJA.

3.1 A GLOBALIZAÇÃO

Compreender a natureza da globalização é uma pré-condição para entender as mudanças na política educacional contemporânea. O conceito, bastante explorado na literatura, assume definições múltiplas e abarca diferentes abrangências, visto que o fenômeno, em suas formas hegemônicas, não é um acontecimento recente, ou seja, retoma a expansão europeia e o nascimento do capitalismo. Hoje, o fenômeno se expande para diversas “áreas geográficas do mundo, incorporando, cada vez mais gente e, sujeitando à lei de mercado e à lei de valor, cada vez mais, um número maior de atividades e serviços” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 7). Essa expansão confirma que a natureza da globalização é excludente, pois promove uma espécie de neocolonialismo (GENTILI; ALENCAR, 2001). Wood (2014) concorda com essa natureza excludente, acrescentando que a globalização se acentuou no pós-guerra em um “período de internacionalização do capital, [com] seus movimentos rápidos e livres, e a mais predatória especulação financeira por todo o globo”. Ainda para a autora, “a globalização significou a abertura das economias subordinadas e sua vulnerabilidade ao capital imperial, enquanto a economia imperial continua protegida, *tanto quanto possível*, dos efeitos esperados” (WOOD, 2014, p. 103, grifo nosso).

A expressão “tanto quanto possível” sugere que as nações hegemônicas não estão imunes aos efeitos da globalização, muito embora tais efeitos nos países centrais sejam bem diferentes dos desdobramentos ocorridos nas nações periféricas. A rigor, o fenômeno se relaciona aos processos de desnacionalização, ao capital, às subjetividades políticas, à transformação de espaços urbanos e estruturas, do engendramento de disputas de classes, da intensificação e da acumulação, promovendo o aparecimento de poderosos atores, cuja atuação ocorre em escala mundial (DALE, 2004). Essas características são semelhantes ao redor do mundo, mas se considerarmos que os países

periféricos têm, no cenário, uma complexa trajetória histórica de exploração e que os laços ainda não foram totalmente rompidos com relação à dependência econômica dos países hegemônicos, os Estados-nações periféricos estão em desvantagem com relação aos países centrais.

Essa desvantagem entre as nações poderosas e os países em processo de modernização confirma que a globalização “é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzida pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE, 2004, p. 436). Algumas de suas características mais evidentes são a governação sem governo, o hiper-liberalismo, a mercadorização e o consumismo.

A governação sem governo demanda retornar à tecitura político-econômica do mundo, após a Segunda Guerra Mundial. A calamitosa situação econômica global durante aquele período exigiu “ajustes estruturais e uma variedade de medidas, que teriam o efeito de tornar as economias ainda mais vulneráveis às pressões do capital global” (WOOD, 2014, p. 103). Por conta disso, a Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico; o Banco Mundial⁶; a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tornaram-se importantes propositores de políticas, visto que os desafios enfrentados pelo mundo, após o conflito, e o pretexto de que a natureza do planeta precisaria ser alterada, por conta dos problemas mundiais, resultou em um rol de determinações voltadas para a melhoria dos problemas globais, que segundo as instituições supranacionais, não poderia ser alcançada apenas pelos esforços de cada Estado-nação (ROBERTSON, DALE, 2006).

Não exploraremos o caráter das determinações propostas para aquela época, mas, em relação ao contexto atual, essas soluções privilegiam o mercado e o consumismo. Isso não significa que as OIs sejam homogêneas em seus propósitos. Na

⁶ A organização interna do Banco Mundial é composta pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (CFI), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

verdade, como partes constituintes de um complexo de forças políticas, seus objetivos se alteram com o tempo, assim como Dale (2009, p. 879) afirma⁷:

Não existe, entre essas organizações internacionais, uma única interpretação concordante do paradigma dominante; antes, competem entre si no terreno do conhecimento/perícia consensual para elas, o qual se baseia nas suposições cognitivas das correntes dominantes da profissão econômica na existência de um mercado global e na necessidade de expandi-lo para criar mais oportunidades para as soluções de mercado preferidas, na necessidade de minimizar e focalizar o papel do Estado e na contribuição central, embora diferente, da educação para o desenvolvimento econômico e sua importância como parte das políticas sociais produtivas.

Pensando na política voltada para os critérios econômicos e nas distinções entre as OIs, podemos dizer que a OCDE tem cada vez mais poder no estabelecimento de agendas globais para as economias nacionais, não apenas para os países mais industrializados, mas também na determinação de políticas para os países com baixa renda. A Organização Mundial do Trabalho, por sua vez, atua com uma política progressiva para o comércio mundial de bens e serviços. A Organização das Nações Unidas, historicamente, teve a função de criar leis, desenvolver normas e princípios relativos à segurança internacional, de promover a ordem e o desenvolvimento, atuando em áreas complexas, tais como: migração, administração de drogas, segurança e educação. Dois dos seus importantes braços são o BM e o FMI, ambos compreendidos como representantes dos interesses das nações mais ricas. O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) são as que têm atuação mais branda nesse conjunto de instituições, muito embora também privilegiem os interesses econômicos.

As diferentes atuações dessas organizações e a ênfase geral na questão econômica indicam um fator central: foi o sistema que prevaleceu e não uma nova nação hegemônica. Esse triunfo conduziu à criação de novas maneiras de governação

⁷ O trecho da citação, no original, diz: "However, there is no single agreed interpretation of the dominant paradigm among the IOs; rather, they compete with each other on the knowledge/expertise terrain they consensually agree, which is based on: the cognitive assumptions of the dominant strands of the economics profession, (see Fourcade 2009), the existence of a global market and the need to expand it to create further opportunities for the preferred market-based solutions, the need to minimise and focus the role of the state, and the central but different contribution of education to economic development, and its importance as a part of productive social policy" (DALE, 2009, p. 879).

supranacional que se tornaram formas de autoridade sem precedentes. Nesse sentido, a adesão às políticas das OIs, frequentemente, tem um forte caráter obrigatório, podendo acontecer mediante a pressão internacional, mas sua aceitação também pode ocorrer por interesse nacional próprio, de modo mais suave e indireto (ROBERTSON *et al.*, 2007). A performance dessas organizações também indica que não são politicamente neutras, pois seus modos distintos de operação se relacionam diretamente aos Estados, que têm diferentes objetivos a serem alcançados.

Numa leitura ainda mais crítica sobre a atuação das OIs, essas organizações são o ponto central da globalização, pois se apresentam para manter a organização da economia global de modo que o sistema capitalista se perpetue (DALE, 2004), não dando conta de resolver as disparidades entre ricos e pobres. Isso porque as OIs operam em relações complexas e contraditórias. Essas relações se sobressaem na contradição entre manter o mundo seguro em nome da conquista por novos mercados e, ao mesmo tempo, promover a competitividade, principalmente entre a Europa, América e Ásia. Podemos exemplificar isso de outra forma: no momento que esse texto é escrito, o mundo tenta encontrar caminhos para vencer a pandemia da covid-19, mas, se a competição extrapola e a população, em geral, é destituída de seus empregos, as pessoas viverão apenas para o suprimento das necessidades básicas, como alimentação e higiene, o que seria um prejuízo para o capitalismo. Então, qual seria a lógica e a contradição do sistema? A lógica é manter o mínimo de condições possíveis, não por beneficência social, mas pela rotatividade econômica e para fortalecer o consumo, enquanto a contradição está no sistema produzir desigualdades e, ao mesmo tempo, promover políticas mundiais para que tais desigualdades não caiam em uma situação insustentável e comprometam o lucro dos grandes beneficiários do capital.

Manter o mínimo de condições possíveis não significa, portanto, que o sistema capitalista, conduzido pelos que comandam o mundo, tem a intenção de gerar riquezas para todos. Pelo contrário, não é preciso muita perspicácia para ver que a pobreza é resultante do processo de exploração promovida pelos poderes mais fortes do planeta. Pixley (2003, p. 71) aponta que as dívidas externas, por exemplo, colocam os países à mercê da política difundida pelos FMI, BM, da OMC etc., “sem cujo aval não é possível

manter a liquidez para que as sociedades não entrem em colapso”. Tais organismos impõem condições despóticas de redução de gastos com saúde, educação e demais serviços públicos a fim de garantir o pagamento de dívidas praticamente impagáveis. Nesse sentido, o sistema é garantidor de lucro para alguns poucos, à proporção que, para a maioria, ele é gerador de pobreza, procurando “manter o mínimo de condições possíveis” não para a promoção de igualdade econômica, mas para que o lucro dos mais ricos não seja afetado (PIXLEY, 2003, p. 71).

Considerando que garantir o mínimo é não apenas garantir a sobrevivência, mas sonhos também, argumentamos que a globalização detém uma natureza que é muito mais excludente do que inclusiva, atuando por mecanismos supranacionais heterogêneos que, por seu turno, argumentam que os vários problemas do mundo são globais e, por isso, estão fora dos limites de atuação de um Estado-nação. As questões denominadas “fora do controle” de um Estado podem vir com a justificativa dos Direitos Humanos, das pautas ecológicas, dos princípios relacionados ao mundo do trabalho, da economia, da educação e das convenções contra a corrupção.

Seja qual for a justificativa, a globalização passa pela educação, transformando estruturas e, principalmente, regimes. Sendo assim, o sistema de ensino formal é atravessado com novas formas e arranjos que ocorrem entre OIs, Estados-nações e setores privados, e tais arranjos não se formam apenas para o cumprimento das metas estabelecidas para a educação, pois intendem lançar sobre o indivíduo a racionalidade difundida e defendida pelos poderosos atores da globalização. É pelas vias das forças supranacionais e dos mecanismos político-econômicos nacionais que a globalização acontece, rompendo a falsa dicotomia da globalização como um fenômeno antagônico do aqui e do lá (DALE, 2008). Uma vez que o Estado é o grande garantidor das políticas pensadas para o capital, a agenda global se cumpre na medida em que Estados-nações incorporam as diretrizes e a política das transnacionais nas políticas locais. A abrangência e a problemática dessa agenda para a educação é o que abordaremos no tópico seguinte.

3.2 A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO

A globalização aponta uma mudança de paradigma com relação aos sistemas educativos, e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação é o meio pelo qual se estabelecem, mais claramente, as ligações entre as mudanças na economia, na política e na prática educativa (DALE, 2004). Assim, não é possível descrever e analisar o que se pretende para a escola isolando a política educacional da lógica global de um sistema de produção.

Ademais, a educação é uma complexidade que envolve o todo e, por esse motivo, torna-se crucial estudar a gênese, o processo e as contradições (TELLO; MAINARDES, 2012). Focando no processo, observamos a influência exercida pelas forças supranacionais e como os Estados-nações interpretam e absorvem tal agenda. Sobre isso, Dale (2004, p. 455) diz que:

A AGEE introduz novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como é que elas operam, e atribui essas transformações à mudança da natureza das forças supranacionais, não estando os valores culturais universais e os *scripts* imunes às forças da globalização, econômica, política e cultural.

Shiroma e Evangelista (2004) concordam e observam que a AGEE pode ser vista através da forma “global” que as reformas educacionais ocorrem ao redor do mundo, ou seja, no discurso relativamente unívoco, cujos conceitos principais incluem: flexibilidade, autonomia, competências, habilidades, descentralização e conhecimento voltado para o capital humano. Além disso, a agenda pode ser confirmada nas similaridades de suas justificativas usualmente baseadas na competitividade, meritocracia e equidade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004). Essas similaridades revelam que o “global” implica, na verdade, a ação político-econômica das forças econômicas, operando de modo supra e transnacional, a fim de romper e ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações (DALE, 2004, p. 426).

Para Dale (2004, p. 426), “a Agenda estruturada implica um conjunto sistemático de perguntas incontornáveis direcionadas aos Estados-nações, enquadradas pela relação destes com a globalização”. Ela não é descritiva, muito embora possa ter o caráter obrigatório, se vier junto com um empréstimo financeiro internacional, por

exemplo (DALE, 2004). Por intermédio dela, o capitalismo encontra seus meios para que os indivíduos acompanhem os ajustes propostos para o mundo.

A educação, como uma esfera dependente nesse processo, é um dos meios usados para a legitimação do capitalismo, centralizando-se nas seguintes questões, apresentadas por Dale (2004, p. 439):

A quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos?

Essas questões se relacionam diretamente aos fundamentos, princípios e processos da distribuição da educação formal, referentes à definição, à formulação e à avaliação do conhecimento construído na escola, e de que modo esses três pontos se relacionam entre si. “Elas nos dirigem no sentido de descobrir como é que os processos são financiados, fornecidos e regulados e como é que este tipo de forma de governação se relaciona com concepções mais amplas de governação dentro de uma sociedade” (DALE, 2004, p. 453).

Em geral, nessa agenda, a educação continua sendo pública em nível nacional, com a maior parte dela sob o controle do Estado. Contudo, é cada vez mais visível a retirada do Estado de suas responsabilizações, ocorrendo uma mudança nos paradigmas outrora considerados como consolidados, tais como as formas do Estado garantir o direito à educação. Esse direito passa a ser ofertado de modo fragmentado nos sistemas educativos, o que afeta a oportunidade dos indivíduos e dos grupos envolvidos, em uma sociedade mais ampla. Tomaremos três movimentos do capitalismo atual, mostrando como eles, ao mesmo tempo em que são defendidos pelas OIs, são absorvidos pela escola para a legitimação de processos mais sérios, em benefício de uma hipotética cultura mundial, que se consolida pelo *modus operandi* do capital.

O primeiro deles relaciona-se à mudança nas leis trabalhistas. Essas mudanças, as quais são defendidas pela política econômica do BM, do FMI e da OCDE, apontam para a passagem da era do trabalho para a dos serviços. O serviço móvel e flexível, porém, aumenta a concorrência, pois as pessoas, agora, podem assumir várias funções. Mais concorrência significa a possibilidade de uma remuneração menor, haja vista a

quantidade de pessoas aptas a realizarem uma mesma tarefa. Esse discurso de flexibilidade, primordial para a sobrevivência do capital, alcança a educação através da mudança nos regimes, em relação à flexibilidade nos tempos, horários e no currículo, engendrando e preparando o estudante para um sistema capitalista composto por uma parcela pequena de ricos e uma massa de oprimidos.

Esses ajustes são efetuados contra o trabalhador e contra o serviço público, tal como versa o BM (2017, p. 12):

Embora as regras do funcionalismo público federal imponham algumas restrições à administração da folha de pagamento no nível subnacional, há considerável variação nas práticas de remuneração e gestão entre estados e municípios. Custos significativos com folha de pagamento estão associados a regras e benefícios locais que não são regulamentados pela legislação federal. A atual gestão ineficiente de recursos humanos cria futuros passivos previdenciários adicionais. Portanto, a gestão mais rigorosa da progressão salarial no nível subnacional é condição necessária para manter estados e municípios longe da insolvência.

O sentido dessas mudanças, no entanto, pode significar abrir os espaços dentro da esfera pública para a lógica do mercado.

Essa lógica abrange também outras alterações, tais como as mudanças na previdência. Por causa delas e por causa das inovações tecnológicas, o trabalhador precisa se atualizar constantemente, já que é obrigado a ficar mais tempo no mercado de trabalho; além disso, também opera em substituição da mão de obra humana, de modo cada vez mais rápido e devastador. Tais alterações, nos propósitos da AGEE, encontram o discurso pedagógico da educação ao longo da vida (ELV) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004), porém subvertendo o conceito, que assume os ideais neoliberais, justificando a necessidade de novas certificações e cursos, ao longo de toda a vida. O treinamento e a busca pela capacitação, que não cessam, exigem a compra de equipamentos, de pacotes de ferramentas, tornando a mobilidade do conhecimento uma necessidade imprescindível para quem não quer ser imobilizado mercadologicamente.

Essa subversão da ELV demanda um parêntese para entender o conceito de educação que, segundo Freire, ocorre durante toda a vida, não se resumindo aos espaços escolares. Paiva (2012) concorda com Freire ao dizer que a EJA “tem como princípio o entendimento de que os saberes, produzidos ao longo da vida pelos sujeitos praticantes, são a base sobre a qual assentam seu estar no mundo, sua compreensão e

as explicações sobre ele” (PAIVA, 2012, p. 91). Mayo (2019) acrescenta que a ELV, da maneira como é difundida pela União Europeia e pela UNESCO, difere do entendimento de Freire, pois é vista como parte de um projeto economicista e neoliberal.

Nós argumentamos que a subversão da “ELV” também em nada se relaciona com a definição dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996) à educação. Segundo essa lei, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). Embora a definição abranja o sentido freiriano, na prática, ela é alterada cada vez que conceitos são subvertidos e incorporados pelos Estados-nações, tentando acompanhar os processos capitalistas globais. Dito de outro modo, a definição permanece inalterada na lei, mas, na prática, o capitalismo transforma o significado de educação.

Numa leitura mais acurada sobre a educação atual, “todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais” (DALE, 2004, p. 441), mostrando uma mudança de paradigma. Essa mudança sustenta três objetivos: formar um tipo de trabalhador, um modelo de consumidor e monitorar os que não serão nem produtores nem consumidores de amanhã (SHIROMA, 2004).

Mesmo com as mudanças nos marcos reguladores da educação, é difícil certificar e garantir que o professor aplique os objetivos da AGEE em sua prática docente, pois a tradução dessas políticas pode não ocorrer na sala de aula. Talvez por isso a agenda compreenda críticas ao professor e à escola, principalmente quando o assunto é o alcance de melhores índices educacionais. Esses números passam a comprovar a qualidade educacional, ditada pelos padrões internacionais. Logo, os números acabam sendo um fetiche, pois podem não significar a melhoria efetiva do sistema educacional. Além disso, a ênfase nos números revela pretensões mais importantes da agenda que, segundo Shiroma (2004, p. 535), propõe,

Além de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada; o que se ambiciona é administrar os profissionais da

educação, transformando a escola num espaço capaz de acondicionar segmentos sociais que, supostamente, poriam em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho.

Em razão dessa complexidade envolvendo os interesses presentes na AGEE, é necessário compreender a configuração do Estado na atual conjuntura. Essa compreensão é crucial para entender, eminentemente, as premissas, as intenções e os resultados da mudança educacional nos sistemas capitalistas. Voltamos, então, às indagações: A favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem a educação se realiza? (FREIRE, 2001). Quem sabe o quê? Quem ensina o quê? Quem aprende o quê? Em que circunstâncias o aprendizado ocorre? Como as questões são governadas? (DALE, 2010). São indagações que norteiam a discussão sobre o Estado, no próximo tópico, e que se desdobram na continuidade da exposição desta pesquisa.

3.3 O ESTADO: A INSTABILIDADE DO CONCEITO

Discutir o Estado implica retomar suas raízes históricas e suas definições acumuladas ao longo dos períodos históricos. Esse ator é definido como uma entidade com poder e soberania para governar um povo nos limites de sua área territorial (DICIO, 2020). No entanto, tal definição não abarca a complexidade e as transformações ocorridas no Estado ao longo do curso da história. O Estado, como um desdobramento da *polis* grega e da *civitas* romana, tem seu sentido moderno praticamente inaugurado com Maquiavel, cuja concepção defende a monarquia para haver restauração do sistema quando ocorrem situações de crise, desigualdade social extrema e declínio das instituições (MAQUIAVEL, 1996).

Desde então, o conceito vem sendo redefinido por outros cientistas. Para Bodin, o Estado (*commonwealth*) pode ser definido como o governo ordenado corretamente de um número de famílias e de suas preocupações comuns, por um poder soberano (BODIN, 1993). Rousseau presume que deva existir um contrato social envolvendo a todos, a fim de estabelecer-se um governo e um Estado para o benefício de todos (ROUSSEAU, 2007). Da instituição estatal, “derivam todos os direitos e as faculdades daquele ou daqueles a quem o poder é soberano e lhes é conferido mediante o consenso

do povo reunido” (HOBES, 1997, p. 145). Para Locke, as pessoas decidiram contratar-se uma com as outras, a fim de garantir, mais eficientemente, seus direitos (LOCKE, 1973). Em Marx, o Estado é uma instituição, produto da sociedade e sua ruptura em classes, ocorrida em um determinado grau de desenvolvimento, em que a classe mais poderosa se organizou para a proteção contra os destituídos, das classes populares (MARX; ENGELS, 2015). Weber, ao fazer distinção entre Governo e Estado, diz que uma organização política compulsória será chamada de Estado na medida em que seu órgão administrativo sustentar satisfatoriamente a alegação de monopólio da legitimidade do uso da força física para proteger sua ordem (WEBER, 2003). O número de abordagens sobre o conceito, entre os grandes estudiosos, ao longo da história, mostra que a complexidade do Estado acompanha, não apenas as mudanças históricas, mas suas conceitualizações nunca se fecham no definitivo, estando sempre em mudança.

Assim como seus conceitos oscilam, seus elementos característicos, a rigor: territorialidade, população, governo, soberania, monopólio do uso da força, constituição da lei, taxação e consentimento dos governados, não estão congelados. A humanidade fundamenta-se no orgânico, e toda substância orgânica está associada à vida e ao movimento. Sendo assim, o momento histórico em que estamos desencadeia diversas transformações que impulsionam, com mais intensidade, a conjugação do poder público com o setor privado, de modo que as funções e responsabilidades estatais, tais como a provisão, o financiamento e o controle dos bens públicos, estão abalados.

Nesse sentido, afirmam Mainardes e Alferes (2004, p. 405): “a análise do papel do Estado na atualidade inclui também as suas relações com o setor privado, com o público não estatal (terceiro setor) e diferentes formas de parcerias e ainda o papel das redes sociais e políticas que buscam influenciar a definição das políticas”. Portanto, é a natureza do Estado que está alterada.

Para compreendermos tal natureza na conjuntura do momento histórico contemporâneo, usamos como base epistêmica Gramsci (1978,1980), Ball (2011, 2012) e Dale e Robertson (2004, 2007, 2008). Abordamos o Estado no contexto global e sua relação com os organismos transnacionais e organizações não-estatais; discutimos a reconfiguração desse Estado, analisando-o na perspectiva integral (GRAMSCI, 1980);

por fim, o repensamos, considerando as características históricas de formação do povo brasileiro.

3.3.1 A natureza do Estado na nova gestão pública

Discutir a natureza do Estado na NGP exige retomar a discussão sobre a criação das organizações supranacionais, quando os Estados-nações abriram o caminho para a constituição das mesmas. Isso aconteceu durante o pós-guerra, quando a perda de confiabilidade nas instituições governamentais dos Estados-nações promoveu o reavivamento da sociedade civil, que ascendeu qual arena disposta a lidar com problemas que não poderiam ser solucionados somente pelo Estado (DALE; ROBERTSON, 2007). Desde então, a ação política das OIs se fortaleceu, tanto com relação ao poder econômico quanto ao político, ao ponto de tais organizações serem, hoje, instituições de governação, porém sem governo. Em outras palavras, elas não possuem a estrutura política de um Estado, mas têm forças política e econômica que atravessam as nações, sendo que os países que tiveram maior voz, na sua criação, continuam tendo mais poder nas tomadas de decisões, como afirma Dale (2004, p. 445): “As próprias Nações Unidas, e o leque de organizações que surgiram a elas ligadas, foram uma construção consciente dos Estados atuando em favor do interesse coletivo dos mais poderosos entre eles (e que poderia não ser do interesse de todos).

Uma vez que esse peso desigual permanece, há implicações diretas para as nações mais pobres. Uma dessas implicações é que a relação das OIs com os países mais ricos denota um grande favorecimento à política externa desses países. Esse privilégio significa que tais instituições são meios importantes para manter a perpetuação dos países centrais e a manutenção das nações periféricas em escalas análogas, não exatamente no mesmo grau em que se encontram, mas em ciclos de dependência semelhantes.

Além disso, ao passo que a globalização avançou, os problemas globalizados passaram a ocupar lugar de destaque em detrimento das questões locais, fato que tem uma conexão direta e significativa com a relação estabelecida entre as forças

supranacionais e os Estados-nações. Essa relação de força influencia reestruturações nos países hegemônicos, mas, como já dito, atua de modo muito mais enfático, propondo uma série de ajustes para os Estados-nações periféricos, em três grandes áreas possíveis: regimental, setorial e organizacional. Os ajustes desencadeiam uma reconfiguração nas relações entre o Estado e a sociedade civil, tornando-as mais complexas.

Sob a influência das OIs, o Estado é reinventado para implementar as mudanças propostas nos âmbitos dos regimes, dos setores e da organização, cujos escopos abrangem a educação. As reestruturações passam a ter em vista o cumprimento de metas e os resultados, acima de outros fatores. Atingir as proposições, no entanto, significa alterar o modelo tradicional de gestão para uma nova maneira de gerir a coisa pública. A alteração sugere a introdução de novos atores privados e, por conseguinte, cria novas subjetividades, tal como Ball (2011, p. 24) explicita:

O novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrada nas pessoas que veem o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do ‘espírito empreendedor’ de todos os empregados. Contra isso, o possível sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição do controle (...) pela motivação das pessoas em produzir com ‘qualidade’ e pelo esforço em busca da excelência (BALL, 2011, p. 24).

Com relação a esse novo modelo de gestão, Jessop (1994) o aponta como resultante da transição do Estado do Bem-Estar keynesiano⁸ para o Schumpeteriano⁹. O Estado do bem-estar englobava o discurso fordista, da produtividade e do planejamento. Em termos econômicos, esse modelo almeja garantir empregos, na medida do possível,

⁸ Keynes vê a intervenção estatal como um indispensável complemento para o funcionamento dos mercados, bem como para se garantir o máximo possível de empregos e, assim, ampliar ao máximo o índice de bem-estar da coletividade.

⁹ Schumpeter propõe um Estado organizado comercialmente, fundamentado na divisão do trabalho, na propriedade privada e na livre concorrência. Ele chama de “empreendimento” a realização de combinações novas; chama de “empresários” aqueles indivíduos cuja função é realizá-las. “Esses conceitos são a um tempo mais amplos e mais restritos do que no uso comum. Mais amplos porque em primeiro lugar chamamos ‘empresários’ não apenas aos homens de negócios ‘independentes’ em uma economia de trocas, que de modo geral são assim designados, mas todos que de fato preenchem a função pela qual o conceito é definido, mesmo que sejam, como está se tornando regra, empregados ‘dependentes’ de uma companhia, como gerentes, membros da diretoria etc., ou mesmo se o seu poder real de cumprir a função empresarial tiver outros fundamentos, tais como o controle da maioria das ações. Como a realização de combinações novas é que constitui o empresário, não é necessário que ele esteja permanentemente vinculado a uma empresa individual; muitos ‘financistas’, ‘promotores’ etc. (SCHUMPETER, 1997, p. 83).

nos limites das economias nacionais, por meio da gestão da demanda. Além disso, visa à negociação coletiva, nos “limites consistentes com os níveis de crescimento do pleno emprego” para os padrões de consumo massificado, a fim de que “todos os cidadãos possam compartilhar os frutos do crescimento econômico” (JESSOP, 1994, p. 17).

O Estado Schumpeteriano, por outro lado, assume o discurso da flexibilidade e do empreendedorismo, envolvendo estratégias econômicas e projetos hegemônicos de reforço e reavivamento da sociedade civil (BALL, 2011). No modelo de Schumpeter, empreender significa inovar, criando condições para uma transformação generalizada e radical de um determinado setor, uma atividade ou, até mesmo, um território. Nesse novo período de transformação, o empreendedor atua em direção a um novo ciclo de crescimento. Contudo, devemos considerar alguns pontos sobre a transição de um modelo para o outro.

Os Estados-nações em processo de modernização não passaram por essa transição, na medida em que nunca alcançaram, plenamente, a consolidação do Estado do bem-estar social. Uma vez que o primeiro modelo não tenha se consolidado, o que ocorre é a transformação gradativa de um Estado aos moldes do pensamento de Schumpeter, sem que, necessariamente, haja uma transição. Dessa forma, o Estado se reconfigura para alimentar os desejos econômicos de grupos no topo da pirâmide socioeconômica, sem dar conta de resolver os três problemas cruciais do capitalismo: acúmulo do capital, ordem social e legitimação (DALE, 1989).

O Estado empreendedor agrava essa tríade quando se abre para que os grandes conglomerados de empresas, característicos deste momento neoliberal, adentrem o poder público, formando redes de governança inter-relacionais, onde os limites geográficos de atuação e as dimensões sobre quem manda são extremamente difíceis de compreender (BALL, 2012). Tais conglomerados rompem as fronteiras geográficas, facilitando a expansão da exploração natural, dos insumos energéticos, a produção de mercadorias em diferentes locais do planeta e o lançamento de dejetos resultantes dos modos de produção capitalista. Nesse sentido, a exploração dos recursos naturais é um importante constitutivo para manter a ordem capitalista e a acumulação desequilibrada entre os que exploram e os que são explorados (FRASER, 2018).

Porém, esse sistema não prospera somente pela atuação das grandes empresas privadas. O capital contemporâneo precisa se associar a um poder legítimo, criando uma falsa impressão de participação democrática. Sobre isso, Fraser (2018, p. 158) afirma:

‘arranjos eleitorais inclusivos podem servir como uma força estabilizadora em tempos de normalidade, assegurando a lealdade das massas ao sistema, alertando as elites da necessidade de reforma e propelindo esforços para disciplinar o capital para o próprio bem dele’. Ademais, uma ampla mobilização democrática pode fornecer a musculatura política indispensável em tempos de crise, quando o capitalismo deve reorganizar-se ou morrer. Em todos os períodos, portanto, o poder estatal eficaz e legítimo é necessário para sustentar a acumulação em longo prazo.

Essas complexidades podem ser pensadas no âmbito de um Estado integral, conceito que apropriamos de Gramsci (1978). Segundo o autor, o Estado é composto por um aparelho hegemônico que o fortalece, e esse aparelho é constituído pela mídia, por membros de grupos poderosos financeiramente, assim como por intelectuais, que funcionam como partidos políticos em favor do Estado (GRAMSCI, 1980). Nesse sentido, o aparelho que envolve o poder estatal tem a capacidade de ditar normas culturais, que servem tanto para reiterar o pensamento dos membros que fazem parte do Estado quanto para normalizar a máxima “esse é o mundo que temos que aceitar”.

Ao conectar a concepção gramsciana e o Estado neoliberal, compreendemos que, na medida em que o Estado-nação incorpora as proposições políticas das Ols para si, ou quando ele delega suas funções aos grandes conglomerados empresariais mundiais, que não atuam em uma sede geográfica, mas que agem em diversos territórios do globo, o Estado não atua mais sozinho, e os que agem como seus “partidos” podem habitar os limites territoriais do país ou não. Além disso, a ausência de limites geopolíticos representa a conquista de novos espaços, onde o capital se moveria com mais facilidade, impulsionado pelo caráter expansionista exploratório.

Toda essa problemática confirma que temos um Estado menor, porém mais forte (DALE, 2004). Esse fortalecimento resulta dos arranjos entre o poder público e a sociedade civil hegemônica, que, por sua vez, almeja a construção de Estados mais competitivos e contratuais, difundindo as racionalidades e subjetividades do mercado. Portanto, se o Estado atual é composto por dois grandes planos (poder público + a

sociedade civil), não é possível dizer que somente o setor público é ineficiente e fraco. Na verdade, ele é robusto e eficaz na propagação dos ideais hegemônicos.

O Estado e a sociedade civil, portanto, são como um só, pois cooperam, servem à mesma classe e tentam “converter” as pessoas para aceitarem suas ideologias, basicamente por duas vias. O Estado atinge seus objetivos por meio da força, ou seja, com seus instrumentos legais, e a parte hegemônica pretende atingir seus objetivos por meio do consentimento (GRAMSCI, 1978). Ambos continuam vivos através da consolidação de um processo de formação continuada em direção às classes subalternas. No entanto, a dicotomia de Gramsci entre força e consentimento, no atual contexto, é muito mais complexa de ser identificada e compreendida, uma vez que a classe hegemônica se junta ao Estado, não só para atuar como instrumento do consentimento, mas também para propor políticas, elaborando e executando-as, como Bagguley (1994, p. 74) alerta:

Depois da recente reestruturação do Estado, a conexão Estado-sociedade civil é agora mais complexa do que nunca, parece que a simples dicotomia Gramsciana está se dissolvendo. A atual *forma* do Estado, a *forma* da sociedade civil e as formas de relacionamento entre elas envolvem radicalmente novas tecnologias políticas distintas do poder disciplinar do Estado moderno em Foucault. Essas novas formas de poder e de tecnologias políticas, poderíamos chamar *poder do mercado* (BAGGULEY, 1994, p. 74, grifos do autor).

O Estado não é uma entidade fixa e imutável, tampouco é o único formulador, planejador e executor de políticas para a educação na atualidade, agindo em harmonia com os propósitos mercadológicos mundiais e locais. Esses fatos trazem diversas complicações, mas ainda há outros pontos que devem ser considerados sobre o poder público, especialmente levando-se em conta o processo desigual de constituição do Estado brasileiro, voltado para a exploração, o que torna a discussão mais complexa. Para seguirmos, veremos o mandato, a capacidade e governança para a educação, colocada no conjunto do que nos diferencia e nos caracteriza enquanto nação, assunto abordado no próximo subitem.

3.4 A TECITURA BRASILEIRA: O CONTEXTO DO CONTEXTO

Pensando no contexto que envolve o sistema de produção capitalista mundial, nosso lugar é de periferia (SHIROMA, 2004) e essa condição foi instaurada historicamente. Ribeiro (2015), ao abordar a dimensão econômica do Brasil, o situa na categoria empresa, com o propósito de servir à elite externa e à interna. Segundo o autor, o país é produto da implantação de quatro ordens empresariais: a) a empresa escravista; b) a empresa comunitária jesuítica; c) a multiplicidade de microempresas de gêneros de subsistência e criação de gado; e a última delas, a intermediação portuária entre Brasil, Europa e África. Sendo assim, o povo brasileiro gestou precocemente as células das relações econômico-políticas desiguais que, multiplicadas, resultaram no que somos (RIBEIRO, 2015).

No primeiro ponto, o colonialismo nos legou a condição de nação exportadora de matérias-primas, deixando como herança a dependência dos países centrais. Havendo uma redução brusca no preço das mercadorias no comércio internacional, há uma perda financeira considerável e uma redução na capacidade em outras áreas, fora do círculo econômico. Um exemplo disso ocorreu durante o governo Dilma, quando o preço do petróleo caiu de \$120 para \$30¹⁰ e, posteriormente, quando o minério de ferro foi de \$160 para \$40. Em resumo, sendo afetadas as exportações, a capacidade financeira estatal para outras áreas é afetada, e isso tem um impacto considerável na política educacional.

O segundo ponto importante a ser considerado sobre o legado histórico é a concentração de cargos públicos nas mãos de clãs dominantes e, conseqüentemente, a sobreposição dos interesses privados. Segundo Schwarcz (2019), foram identificados 138 deputados pertencentes a essas famílias poderosas entre os 567 eleitos em 2018, 22% a mais que em 2014. O problema é que é comum os membros dos partidos nos estados federativos pertencerem aos clãs e, muitas vezes, também serem de partidos de

¹⁰Bastos diz que “Tanto a queda dos preços internacionais do petróleo quanto a Operação Lava-Jato se iniciaram em abril de 2014, tendo impacto grave sobre os *linkages* de renda, arrecadação fiscal e demanda interindustrial nas economias de Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e São Paulo ao longo do ano. Teriam efeitos ainda mais graves sobre o investimento em infraestrutura em razão da paralisia das grandes construtoras ao longo de 2015, reforçando o efeito negativo do aumento brutal dos preços de energia elétrica e insumos básicos antes controlados” (BASTOS, 2017, p. 26).

oposição ao Governo Federal. Quando isso acontece, eles não comparecem às reuniões para discutirem os objetivos educacionais do país. Em outras palavras, há pouca vontade desses políticos em debater a pauta educacional com o governo central, e os interesses políticos privados e o desejo de ascender na carreira é, frequentemente, maior do que a vontade de melhorar a educação (HADDAD, 2018).

Junta-se a esse desinteresse o número de políticos-empresários no parlamento e a quantidade de parlamentares que tiveram a candidatura “patrocinada” pela iniciativa privada. Um dos membros do conselho administrativo da Cogna Educacional¹¹ é um influente político que passou pelos governos de diversos presidentes. O mesmo teve grande influência em Programas de política educacional implantadas no país, tais como os programas de crédito para o aluno do ensino superior (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). Além dos políticos-empresários, houve no país uma ascensão de candidatos eleitos patrocinados por milionários, no pleito de 2018: sete deputados apoiados pelo proprietário da Fundação Lemann¹² foram eleitos, quatro para atuarem em nível federal e três no âmbito estadual.

O terceiro ponto tem raízes no período colonial, passa pela questão dos clãs, desdobra-se na dinâmica público-privada e reverbera na política educacional brasileira: a corrupção. Ela não ocorre apenas através dos atores públicos. Em 1963, descobriu-se uma operação ilegal que despejou uma grande quantia monetária para financiar a

¹¹Segundo um estudo de Pissinato e Coutinho (2019), a Kroton Educação “tornou-se líder do setor de educação básica brasileira, reafirmando sua hegemonia como a maior empresa privada educacional do mundo. Em outubro de 2019, a Kroton Educacional realizou uma expressiva reestruturação de seus negócios e de suas marcas, mudando seu nome para Cogna Educação e dividindo seu grupo em quatro grandes empresas, sendo estas a Kroton, que manteve seu nome e enfoque nos cursos de ensino superior; a Platos, que foi fundada com o objetivo de oferecer serviços de gestão voltados ao ensino superior; a Saber, que manterá o controle sobre a marca Somos e realizará a gestão das escolas de ensino fundamental e cursos de línguas; e a nova marca, Vasta Educação, responsável por ofertar às escolas materiais didáticos e serviços de gestão” (PISSINATO; COUTINHO, 2019, p. 134).

¹²De acordo com Peroni, Caetano e Arelaro (2019), “em 2013, uma delegação brasileira participou, em caráter de Missão Oficial a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional ‘Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI’, realizado na Universidade de Yale, em abril de 2013 (...). Em 2016, a Fundação assumiu a direção das revistas Nova Escola e Gestão Escolar. A partir de 2017, a Nova Escola e o Google anunciaram uma parceria de produção de planos de aula estruturados e alinhados à BNCC disponibilizados a professores. O acordo com a Google envolve, também, produzir um canal de conteúdo educacional para o ensino médio no YouTube chamado YouTube Edu. Em 2017, a Fundação Lemann e a Omidyar Network anunciaram uma parceria para desenvolver soluções tecnológicas que facilitassem a implementação da BNCC” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 44-46).

campanha de mais de 200 deputados federais e 600 estaduais, além de 8 governadores, uma imensa ilegalidade, de acordo com a lei da época. O dinheiro vinha das empresas multinacionais, de sócias do capital estrangeiro e de fontes governamentais norte-americanas com o intuito de investir contra o presidente João Goulart, interrompendo a ameaça socialista (SCHWARCS, 2019).

Essas descrições revelam algumas das características historicamente formadas relativas ao Estado-nação em que estamos. Como resultantes de processos históricos e políticos, elas ajudam a entender o contexto brasileiro, inserido no contexto macro mundial. Dito de outra forma, a conjuntura da globalização neoliberal indica os limites possíveis para o contexto, conforme denominam Dale e Gandin (2014), mas os diversos problemas locais e a dimensão histórica são relevantes para a compreensão de como as coisas são construídas, estruturadas e desenvolvidas no âmbito nacional, e como influenciam o mandato, a capacidade e a governança para a educação formal.

Amplamente abordado na literatura, o mandato refere-se àquilo que a educação deve cumprir enquanto motora do sistema. Do mandato, derivam a capacidade e a governança. O primeiro diz respeito à captação de recursos, humanos e financeiros, para a realização dos objetivos propostos. O segundo, por seu turno, está relacionado ao modo pelo qual o objetivo se realiza.

No caso brasileiro, o mandato não se desvincula da relação de dependência que o país tem com as instituições supranacionais, tal como a desenvolvida com o Banco Mundial. Na década de 1980, quando a inflação era altíssima e o país enfrentava problemas econômicos graves, a América Latina, como um todo, tomava grandes montantes de crédito do banco, visando à melhoria econômica e estrutural. Com o ajuste, a reestruturação, a estabilização da moeda no Brasil e o crescimento estrutural em diversas partes, a dependência ao credor diminuiu. Houve, então, a necessidade do banco se reinventar a fim de manter seus clientes. Assim, o interesse do banco mudou: dos assuntos estruturais e econômicos, para as questões educacionais e sociais (PERRY; GARCIA, 2017).

Os empréstimos que chegam pelas vias do BM têm implicações, tais quais as que Dale (2004, p. 446) explicita:

Embora os Estados-nação possam ter diferentes níveis de influência sobre a forma da cultura mundial e diferentes níveis de capacidade para a implementar, não são vistos como atores decisivos no seu desenvolvimento contínuo. [...] Vemos algo semelhante atualmente acontecer à medida que os Estados voluntariamente cedem aspectos significativos da sua soberania em favor de organizações internacionais face à premência de problemas de teor essencialmente econômico que individualmente não criaram e aos quais não podem responder em termos individuais.

Junta-se à questão da soberania, o programa neoliberal, a capacidade do Estado e suas implicações. O programa neoliberal está comprometido, de modo ortodoxo, com a estabilização macroeconômica, pela qual se estimulam os movimentos de privatização, de liberalização, a defesa do balanço fiscal, alcançado, em geral, por meio da retenção das contas públicas e a implantação de políticas sociais compensatórias (DALE; ROBERTSON, 2006). Tal programa atinge a educação pela introdução de modelos do mercado, maximização de competição e escolhas, redução da intervenção estatal, diminuindo o Estado como provedor, além de mudanças no financiamento e na regulação.

Uma das principais consequências neoliberais envolve a passagem do governo para a governança público-privada, por meio do mecanismo das parcerias. A mudança não é uma mera modificação. Na verdade, a questão é bem mais complexa do que a dicotomia público-privada representa. A governança “é uma tentativa de romper com a homogeneidade do Estado”, a fim de que não exista mais razões para o Estado exercer o cumprimento das funções que constituem seu papel: de financiar, prover e regular (DALE; GANDIN, 2014, p. 7). Sendo assim, ao pensar a condição brasileira, concordamos plenamente com Dale (1994, p. 110), ao afirmar que:

A distinção público-privada parece absolutamente inadequada para captar as complexidades da mudança a que os sistemas educativos estão submetidos (...) não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através das quais são regulados os que continuam a ser sistemas educativos estatais.

Um dos problemas mais complexos da relação público-privada é a reverberação nas relações políticas e, conseqüentemente, na dimensão democrática. Preocupado com as conseqüências para a democracia, Freire (mesmo estando em outro contexto) aborda os atores não governamentais, dizendo que não condenava qualquer organização não-governamental transnacional que estivesse disposta a se colocar em uma relação de

mútuo respeito com a educação nacional. Porém, jamais aceitaria qualquer organização com o discurso de cooperação que, distorcidamente, pretendesse “impor a nós suas ações em nome da ajuda que nos poderia dar” (FREIRE, 2001, p. 64). De fato, permitir o acesso e a influência das corporações privadas na gestão da educação pública e nos processos pedagógicos pode significar abrir as portas para que os valores privados ameacem as propostas democráticas da educação pública (GIROUX, 1998), promovendo uma transformação.

A palavra “transformação” exige um parêntese para explicar a distinção semântica entre as palavras “mudança” e “transformação”. No livro “Educação e mudança” (1987), cujo foco é o período de reabertura política no Brasil, Freire, em grande parte, não se preocupa com as distinções semânticas dessas palavras, sendo, praticamente, intercambiáveis em significado. No entanto, em algumas passagens, denotamos que o termo “mudança” se refere a alterações mais rápidas e pontuais, enquanto “transformação” compreende o todo, resultante do conjunto de mudanças, como na frase: “Quando o homem (ser humano) compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1987, p. 30). Logo, considerando o processo transformativo como contínuo e inacabado, “transformar” remete a um ato mais amplo do que o termo “mudança” expressa.

Feito o parêntese, nosso argumento é que mudança e transformação interpassam as alterações feitas no Estado contemporâneo. Sendo assim, o conjunto de mudanças legais, na política educativa e no processo pedagógico, aponta uma transformação na sociedade em nível macro, reverberando diretamente no caráter democrático.

A preocupação de Freire com a democracia corresponde à sua inquietação acerca da alienação dos sujeitos. Com isso, ele define um ser alienado como aquele que “não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios” (FREIRE, 1987, p. 35). Os olhos alheios, em Freire, criam um nexos com aqueles olhos, aos quais Marx se referia quando declarou que “a burguesia cria um mundo à sua imagem e semelhança” (MARX, 2015, p. 67). A perspectiva burguesa, voltada para os interesses próprios, seria o risco que o “olhar-o-mundo-com-olhos-alheios” carrega.

Em tal perspectiva, a imagem e a semelhança do olhar alheio não são construídas em um dia, como na narrativa bíblica da criação. Ela é construída por mudanças que, gradativamente, promovem a transformação de pensamento e concepções. Quando as mudanças se consolidam, um período se encerra e começa outro. Nesse sentido, há sempre uma relação antagônica entre o velho e o novo, pois “uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de se comportar, que buscam plenitude” (FREIRE, 1987, p. 33). Se os valores perdem o equilíbrio e diminuem suas forças, começam a decair até que se esgotarem. Sua análise está fundamentada na passagem da sociedade fechada para a democrática¹³, a qual chama de sociedade em transição. Em sua visão esperançosa, o povo, apesar da forma desorganizada e ingênua, exige participação e, por conta dessa participação, surge a necessidade de uma educação problematizadora e crítica, que não se descuida da vocação ontológica dos sujeitos.

A esperança ainda vive, mas temos visto retrocessos em diversas áreas, especialmente na educacional, de modo que o mandato, a capacidade e a governança podem desencadear uma “sociedade em transição ao revés”, que não aponta para um período de mudanças, mas para uma mudança de período. Desse modo, tal como Morrow, (2019) afirma sobre o modelo opressor-oprimido de Freire, as redes de poder, juntamente com o Estado, promovem mudanças que tomam proporções bem mais complexas:

O modelo opressor-oprimido, portanto, fornece uma visão limitada das formas emergentes e redes de poder que definem a história do capitalismo e sua resposta à democratização: a mercantilização dos camponeses, a incorporação das classes trabalhadoras urbanas, a ascensão dos setores médios, o Estado do bem-estar social, [que são] organizações complexas e esforços neoliberais para mudar o controle do comportamento individual para a disciplina de mercado e autogestão (MORROW, 2019, p. 450, tradução nossa)¹⁴.

¹³O conceito de sociedade fechada aparece em diversos momentos na obra de Freire. Ele situa tal sociedade no Brasil colonial, escravocrata, sem a participação do povo e antidemocrática (FREIRE, 2018). A ruptura com essa sociedade fechada deu-se somente no século XX, o que o autor denomina fase de transição. A rachadura tardia indica nossa inexperiência democrática, já que o povo ficava à margem dos acontecimentos e não tinha voz (FREIRE, 2018).

¹⁴O texto original diz: The oppressor–oppressed model thus provides limited insight into the emerging forms and networks of power that define the history of capitalism and its response to democratization: the commodification of peasantries, the incorporation of urban working classes, the rise of the middle sectors, the welfare state, complex organizations, and neoliberal efforts to shift control of individual behavior to market discipline and self-management (MORROW, 2019, p. 450).

Em suma, o que defendemos nesta seção é que a reconfiguração do Estado atinge o mandato, a capacidade e a governança educacional. A compreensão dessas categorias deve ser pensada no bojo do panorama histórico brasileiro, que é extremamente complexo. A EJA está inserida nesse contexto, em que os projetos educacionais englobam oscilações de capacidade, além de diferentes sujeitos, que terão interesses e capacidades diferentes para mobilizar poder.

Uma vez que a educação básica é um direito humano gratuito e sua acessibilidade deve ser universal, saber por quem é *pensada*, como é financiada e por quem é realizada demandou algumas opções metodológicas.

3.5 ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO PERCURSO DA PESQUISA

Investigar em qual dimensão a NGP toca a EJA; quem faz parte da governança pública + privada; em que proporção as funções do Estado (provisão, regulação, financiamento) são alteradas; o que a reconfiguração estatal revela, em comparação à sociedade em transição abordada por Freire, demandou algumas opções metodológicas, que foram reformuladas ao longo da investigação. No processo, impôs-se a necessidade de uma metodologia mista, que englobou a análise documental, a etnografia das redes, o uso dos microdados computados pelo INEP e dos microdados educacionais sobre a educação no ES, disponibilizados pela Plataforma do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR.

A análise documental é explorada especialmente nos capítulos 4 e 5. Esse tipo de análise, além de ser muito comum nos estudos sobre política educacional, busca identificar informações factuais, partindo das questões, hipóteses e interesses propostos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Le Goff (1996, p. 538), por exemplo, exalta a importância do documento para o pesquisador, dizendo que sem ele não existiria história. Na perspectiva do autor, a pesquisa com documentos “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente”. Nesse sentido, Le Goff (1996, p. 538) acrescenta ainda que:

Hoje o método seguido pelos historiadores sofreu uma mudança. Já não se trata de fazer uma seleção de monumentos, mas sim de considerar os documentos como monumentos, ou seja, colocá-los em série e tratá-los de modo quantitativo; e, para além disso, inseri-los, nos conjuntos formados por outros monumentos: os vestígios da cultura material, os objetos coleção (cf. pesos e medidas, moeda), os tipos de habitação, a paisagem, os fósseis, (cf. fóssil) e, em particular, os restos ósseos dos animais e dos homens (cf. animal, homo). Enfim, tendo em conta o fato de que todo o documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso (cf. verdadeiro/falso), trata-se de pôr à luz as condições de produção (cf. modo de produção, produção/distribuição) e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder (cf. poder/ autoridade).

Não estamos engajados em uma pesquisa histórica, assim como o historiador indica, mas encaramos os documentos como verdadeiros monumentos, tentando mostrar em que medida eles descrevem os interesses do poder. Em outras palavras, entendemos que os textos legais são cruciais para elucidar diversas indagações desta investigação. Sendo assim, exploramos os seguintes documentos como fontes primárias: planos de governo; orientações estruturais/pedagógicas; boletins de fichamento; relatórios de auditoria, projetos e tutoriais emitidos pelo Estado, além de mais de 90 publicações feitas no Diário Oficial do ES (DIOES) em forma de Termos de Cooperação Técnica (TCTs), que contribuíram para o entendimento da política educacional e o mapeamento dos sujeitos interessados na educação capixaba.

Entendemos que o texto legal representa as vozes desses sujeitos e, por isso, entender o teor do texto não se limita à análise dos aspectos gramaticais, mas também exige levar em consideração o contexto em que o texto foi produzido, as pessoas que elaboraram o documento, o lugar de fala, os objetivos e os projetos que cada um tem para a sociedade, além das intertextualidades colocadas no texto.

Sobre o conceito de intertextualidade, tomamos a concepção de Fairclough (2001), pois nos permite entender os aspectos intrínsecos da história no texto. Além disso, a leitura e interpretação dos documentos envolve considerar as intertextualidades, de modo a compreender as esferas da luta hegemônica, uma vez que existe uma relação tênue entre o discurso e as mudanças sociais, tal como Fairclough (2001, p. 128) observa:

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens do discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem de discurso local de uma instituição, ou

podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária. O foco de atenção na investigação da mudança discursiva deveria manter a alternância entre o evento discursivo e tais mudanças estruturais, porque não é possível avaliar a importância do primeiro para os processos mais amplos de mudança social sem considerar as últimas, da mesma forma que não é possível avaliar a contribuição do discurso para a mudança social sem considerar o primeiro.

Intertextualidade é um dos elementos que compõem a Análise Crítica do Discurso (ACD). A ACD “é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (VAN DIJK, 2018, p. 113). Nessa direção, a ACD dialoga com este trabalho epistemologicamente. Porém, vale lembrar que essa metodologia é usada com o objetivo de compreender a política educacional, não para fazer uma investigação na área de linguística. Reiteramos ainda que a escolha da ACD tem um motivo. Diversos dos seus fundamentos vinculam-se à escola de Frankfurt, ou seja, na mesma escola filosófica em que o pensamento de Paulo Freire se fundamenta e com a qual boa parte do nosso referencial teórico, de alguma forma, dialoga.

A análise crítica do discurso perpassa a discussão sobre outros textos, pois, no decorrer da pesquisa, percebemos que a análise documental não responderia satisfatoriamente a todas as questões; por isso, somamos à análise dos documentos a etnografia de redes (BALL, 2014). Usar a etnografia significa considerar outros materiais além dos documentos legais supracitados, tais como sites, blogs, vídeos, redes sociais e entrevistas encontradas no ambiente virtual com os “indivíduos peças-chaves” interessados no grande negócio educacional brasileiro.

O uso dessa opção metodológica compreende um conjunto de mudanças epistemológicas ampliadas com a ascensão tecnológica. Entendemos que os ambientes sociais virtuais são locais (tais quais os lugares por onde caminhamos fisicamente), já que são espaços nos quais as pessoas, as ideias e os pensamentos se encontram. Pelo uso da etnografia de redes foi possível ampliar a compreensão dos projetos que se integram, os sujeitos em relação e os interesses comuns entre eles (BALL, 2014).

Por fim, além do enfoque misto – documental e netnográfico – explorado nos capítulos 4 e 5, esta pesquisa valeu-se dos dados do INEP com relação à oferta de EJA

pelo Estado e os microdados computados pela plataforma da Universidade Federal do Paraná para a obtenção das informações sobre a EJA e as Escolas de Tempo Único no ES, dados que são tratados no capítulo 6. As informações extraídas do INEP abarcaram a contagem das turmas da EJA no período de 2015 a 2018, o que demandou um trabalho minucioso e cauteloso como os microdados. Os números extraídos da Plataforma de Microdados Educacionais da UFPR compreenderam a contagem das matrículas existentes no ano anterior, a partir da implantação das ETU. Ambas as ferramentas deram o suporte necessário para a análise proposta nesta pesquisa, pois há uma relação perceptível entre a implementação das ETU e a reorganização da EJA.

Feitos esses esclarecimentos metodológicos, passemos à investigação do contexto histórico brasileiro, visando à reconstrução panorâmica do país com relação à política educacional. Para isso, propusemo-nos a examinar o mandato educacional pretendido pelo Estado-nação, nas três últimas décadas, considerando a presença das Ols na educação brasileira, a construção da rede de governança e o cenário que se desenrola no estado do Espírito Santo.

4 O CONTEXTO HISTÓRICO DE 1990-2018: O MANDATO, A CAPACIDADE E A GOVERNANÇA NO PAÍS

Este capítulo analisa o contexto político-econômico no país, nas três últimas décadas; e no ES, culminando com o período de 2015 a 2018. Para tal, evidenciamos a influência supranacional na política de educação brasileira e, ao mesmo tempo, apresentamos algumas descrições sobre a política educacional. O objetivo dessas descrições é compreender os caminhos construídos em direção à educação no país, afim de compreendermos os propósitos para a educação no ES, que se alinham à conjuntura da política nacional, em relação ao mandato, à capacidade e à governança.

A atuação das Organizações Internacionais (OIs) acentuou-se, principalmente a partir da década de 1990. A acentuação ocorreu concomitantemente às realocações de recursos e aos incentivos à iniciativa privada; à adesão ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela OCDE e implantado no Brasil a partir de 2002; à tentativa de aplicação dos 10 compromissos da 1ª Conferência Internacional de Educação (CIE), organizada pela ONU e pela UNICEF; e ao desenvolvimento de projetos apoiados pelo Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, tais como o Projeto Nordeste e o Programa de Ensino Médio (Promed).

Nesse período foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A criação do fundo desencadeou movimentos de municipalização em função das perdas e ganhos dos recursos e dos repasses de verbas para os Estados e municípios. A alfabetização de adultos não foi incluída na redistribuição das finanças, em decorrência do veto presidencial à lei 9.424/1996 (regulamentadora do Fundef), muito embora a Educação de Jovens e Adultos estivesse no rol dos compromissos da CIE. O veto refletia a política de mérito e eficiência que se instaurava no país, pois foi como uma punição aos estudantes fora da idade “certa”.

Na era Lula, as influências supranacionais não sucumbiram, no entanto, os recursos, apesar de subsidiarem instituições privadas, foram alocados para o fortalecimento do setor público. Alguns exemplos foram a continuação do Fundo de

Financiamento Estudantil (FIES), a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e a expansão dos Institutos Federais e das Universidades. As criações e ampliações ocorreram através dos financiamentos do BID e do BM, somados aos recursos do Governo Federal.

Ainda durante esse período presidencial, a alfabetização de adultos (EJA) foi integrada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb – antigo Fundef) e a meta do país torna-se a alfabetização para todos. A criação do Programa “Brasil Alfabetizado” envolveu o Estado, ONGs, empresas, igrejas e outros membros da sociedade civil organizada. Sendo assim, mesmo com a prosperidade econômica do período e com o aumento dos recursos para a educação de adultos, o Estado compartilhava as responsabilidades pela modalidade com as instituições privadas e organizações não lucrativas.

Nos anos do governo Dilma, o cenário político-econômico tornou-se mais austero, afetando a capacidade financeira. A articulação entre o Brasil e as OIs, localizadas nos EUA e nos países centrais da Europa, reduziu-se. A chefe de Estado privilegiou alianças Sul-sul, em detrimento das relações com as instituições financeiras multilaterais criadas em Bretton Woods¹⁵, sob o domínio estadunidense. Hirakuta (2017) cita três pontos positivos da política de relações exteriores nesse período: a) o freio contra a integralização subordinada ao neoliberalismo global liderado pelos EUA; b) o aumento da autonomia política dos países beneficiados com a criação de novas instituições supranacionais na América do Sul; c) a articulação com o Banco de desenvolvimento dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

¹⁵ Segundo Almeida (2003, p. 2), “o conceito de sistema de Bretton Woods, geralmente tomado no singular, se refere, em realidade, a duas problemáticas distintas, mas, relacionadas entre si. Por um lado, num sentido estrito, a noção remete ao papel e ao funcionamento de duas organizações internacionais criadas em meados do século XX para administrar as relações financeiras e monetárias internacionais. Por outro, num sentido mais amplo, ela se refere também, ou principalmente, às políticas implementadas por essas instituições no plano multilateral e nas suas relações com os países membros, e que constitui, de longe, o aspecto mais evidenciado na literatura especializada ou no jornalismo corrente, em vista da sensibilidade política normalmente despertada por essas políticas aparentemente “impostas” desde Washington”.

A estratégia, entretanto, não suprimiu as influências do setor privado na política educacional. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) incrementou os arranjos entre o público e o privado; as discussões sobre a reforma do ensino médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começam, com o esforço do governo em manter um diálogo com o Movimento pela Base (instituições ligadas ao sistema financeiro e às indústrias), contudo, sem permiti-las assumirem o centro do processo (AZEVEDO, 2018).

As medidas anti-imperialistas do governo Dilma provavelmente não agradaram às instituições supranacionais hegemônicas, pois contribuíram para a sua destituição do cargo presidencial. Com o Golpe de 2016, as relações com as OIs, centralizadas nos EUA e na Europa, retomam a cena principal no governo Temer. Daquele momento em diante, uma série de ajustes são acelerados e implementados, tais como as mudanças fiscais, as reformulações nas leis trabalhistas e na educação, profundamente defendidas pela OCDE, pelo BM e o FMI como maneiras de aliviar as contas públicas e promover a recuperação do país.

Segundo as OIs, as alterações promoveriam maior fluidez mercadológica, mais flexibilidade nas relações de trabalho e melhorariam os índices educacionais. Nas palavras do FMI, “o maior desafio de política para o Brasil será a introdução de reformas estruturais e a redução da rigidez de seus gastos públicos” (FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL, 2017, p. 16). A OCDE enfatiza a necessidade de uma educação eficiente que englobe o voluntariado (OCDE, 2018). O conselho do Banco Mundial para a educação prioriza a reforma curricular, a política de desempenho e a flexibilização orçamentária (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 33).

Para a educação de adultos, a UNESCO defende o fomento às parcerias com múltiplas partes interessadas, a fim de uma boa governança, incluindo:

Ministérios, autoridades locais, parlamentos, associações de educandos, meios de comunicação, grupos de voluntários, institutos de pesquisa e universidades, fundações privadas, câmaras de indústria e comércio, sindicatos, organizações internacionais e regionais), bem como aqueles que organizam os processos de ensino e aprendizagem e validação de competências em nível local, nacional, regional e internacional (UNESCO, 2016, p. 150).

As recomendações das OIs, somadas à atuação delas ao longo dos últimos 30 anos na política nacional, acompanham as mudanças da política educacional com relação ao mandato, à capacidade e à governança no setor educacional. Nos anos 1990, a ênfase estava na universalização do Ensino Fundamental, na reforma do Ensino Médio e no fomento ao Ensino Superior. Por alguns momentos, a alfabetização de adultos ganhou espaço, muito embora a EJA nunca tenha assumido a mesma posição que os outros segmentos educacionais.

A capacidade também oscila, à medida que os fundos para a educação básica são implementados e redistribuídos. Por algum tempo, os recursos que chegaram ao país por intermédio das OIs foram investidos na ampliação e nas reformas das universidades, bem como na construção dos Institutos Federais. A aplicação do dinheiro na educação pública revelou uma quebra de ritmo em relação à política neoliberal em ascensão nos anos 1990. Essa quebra não significou uma ruptura com o sistema.

A não-ruptura fica evidente em relação à governança. Percebemos uma transformação gradual e significativa no Estado, que se abre para instituições não estatais localizadas no país, além da relação estabelecida com as supranacionais. Essas modificações ganham mais força quando as instituições internacionais reassumem posições de destaque no governo Temer, mesmo período em que as instituições privadas no país ganham espaço, passando a atuar não apenas como parceiros coadjuvantes na realização do mandato educacional, mas como indutores de política, com maior influência e maior poder de decisão.

Essas informações sobre o mandato, a capacidade e a governança supranacionais, da participação da sociedade e das mudanças com relação ao mandato, capacidade e governança, nos períodos citados, podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Influências das OIs, o mandato, a capacidade e a constituição da governança nos três últimos mandatos de governo.

GOVERNO FHC: 1995 – 01/01/2003	
MANDATO	Universalizar o E. F. em 8 anos; incluir crianças de baixa renda na escola; ampliar o acesso ao E. M.; alfabetizar jovens e adultos; avaliar o ensino.
CAPACIDADE	Redistribuição da capacidade (Fundef); realocação de recursos: (PROEP, PROMED); perda de recursos para a EJA.
GOVERNANÇA	Público + privado = (Projeto Nordeste: foco: gerenciamento); (Alfasol, Planfor); (incentivo às faculdades privadas, ONGs, igrejas, Movimentos Sociais. Influências supranacionais: BID, OCDE, BM, UNESCO.
GOVERNO LULA: 2003 – 01/01/2011	
MANDATO	Universalizar o E. F. em 9 anos; projetar o EM ao nível dos países desenvolvidos; ampliar o número de acesso às escolas técnicas e universidades; erradicar o analfabetismo; avaliar o ensino.
CAPACIDADE	Aumento dos recursos para a Educação; alocação dos recursos do pré-sal para a educação.
GOVERNANÇA	Público + privado = (Alfabetização de adultos em 4 anos, Prouni, Reforma no sistema S, Ensino Médio + educação profissional); influências privadas nacionais (Todos pela Educação); influências supranacionais: BID, UNESCO, BM). REUNI.
GOVERNO DILMA: 2011 – 31/08/2016	
MANDATO	Reformular o EM; Ensino Técnico + emprego; avaliar o ensino; alfabetizar na idade certa; incentivar o ensino superior.
CAPACIDADE	Redução dos recursos para a educação; Crise econômica;
GOVERNANÇA	Público + privado = Reforma do EM; Prouni; Pronatec; alfabetização na idade certa; rede de governança (Fundação Lemann, Ayrton Senna, Unibanco, Todos pela Educação etc.). Influências supranacionais: Mercosul, Brics, OCDE.
GOVERNO TEMER: 2016 – 01/01/2019	
MANDATO	Aumentar o Ensino a Distância; aprovar a Reforma do EM; suspender o Pronatec e Prouni; reformular o Fies.
CAPACIDADE	Redução de recursos; Implantação do teto de gastos públicos;
GOVERNANÇA	Público + privado= reforma do EM; Fies; Aumento do poder dos atores privados; incentivo à tecnologia na educação; (Fundação Lemann, Ayrton Senna, Unibanco, TPE etc), Influências supranacionais: BM, UNESCO, OCDE, FMI etc.

Legenda: EM = Ensino Médio; Prouni = Programa Universidade para Todos; Pronatec: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Embora aceleradas, as informações sobre as OIs e as influências delas na política nacional são importantes para visualizar o contexto e para o avanço em direção ao *locus*, centro desse estudo, ou seja, o estado do Espírito Santo. O ES é parte da conjuntura política mundial e brasileira e, por vezes, esteve à frente das outras unidades federativas no que se refere às reformas e à promoção de políticas. As mudanças preconizadas no período 2015-2018 no estado, com relação ao percurso político-econômico e educacional, ganham destaque na seção seguinte.

4.1 ESPÍRITO SANTO: OS CAMINHOS EM DIREÇÃO À NOVA GESTÃO PÚBLICA

As mudanças no cenário nacional influenciam o panorama político-econômico no Espírito Santo. Todavia, não nos interessa revisitar as três últimas décadas no estado, pois já foi assunto explorado por outros estudiosos. No lugar disso, partimos dos anos 2000. A atenção dada ao período justifica-se pelo vai e vem dos governantes (Paulo Hartung e Renato Casagrande), que há 17 anos se revezam no poder, ambos cumprindo a agenda supranacional para a educação. PH assumiu o estado por três vezes; Casagrande, por dois períodos. Devido à delimitação temporal deste estudo estar nos anos de 2015 a 2018, direcionou-se o foco ao último período Hartung. Somente no momento em que os documentos são tratados é que o governo Casagrande aparece, visto que algumas alterações têm relevância e reverberam no quadriênio escolhido para a investigação. Começamos com a trajetória política de PH, sem intenção biográfica, mas objetivando explicitar as mudanças na governança e os aspectos democráticos, abalados pela maneira como a construção do poder é esquematizada nos períodos.

O engajamento político de PH destacou-se no Diretório Acadêmico da UFES em 1978, quando liderava a chapa estudantil denominada “construção”. Um dos atos mais memoráveis desse período ocorreu na Praça Oito, em 1980, no centro de Vitória, quando os estudantes realizaram um enterro simbólico do MEC e iniciaram uma greve que teve a duração de 20 dias (UFES, 2016). Elegeu-se deputado estadual por duas vezes, ficando no cargo de 1983 a 1990; em 1990, conquistou o cargo de deputado federal, mas o interrompeu para assumir a prefeitura de Vitória, cargo em que ficou até 1 de janeiro de 1997. Desde então, assumiu o senado uma vez e o governo do estado por três vezes.

A ascensão ao primeiro período (2003) ocorreu através de um “movimento de consenso da necessidade” (GRAMSCI, 1978), envolvendo a ONG empresarial capixaba ES em ação e o forte apoio da mídia. A estratégia desses grupos hegemônicos era convencer os capixabas de que o período turbulento dos anos anteriores a 2003 havia terminado e um novo ES estava começando¹⁶.

¹⁶Em 2003, o jornal “A Tribuna” publicou uma seção especial sobre PH com o título “Paulo Hartung governador, um novo Espírito Santo”. A reportagem trouxe toda a trajetória estudantil e política de PH,

Juntos, o primeiro e o segundo períodos como governador foram marcados por avanços e retrocessos. Por um lado, promoveu o equilíbrio financeiro, paralelo à retomada da potencialidade investidora, à regulação da inflação e à estabilização da política fazendária no país (SIMÕES, 2014). Esse período “foi fruto da necessidade dos setores econômicos capixabas e nacionais”, visando ajustar as políticas estaduais por meio da estabilidade política, bem como da consolidação de uma outra compreensão de gestão governamental (OLIVEIRA JR, 2013, p. 78).

Por outro lado, evidenciam-se a estabilidade e o discurso sobre “unidade” para promover o crescimento respiraram ares de autoritarismo (SIMÕES, 2014). Foi o fortalecimento da relação política com o empresariado que ajudou a centralizar o poder nas mãos do governador. Ao ser reeleito, PH usou a

justificativa de romper com o poder de chantagem utilizado pela Assembleia legislativa do ES em períodos anteriores para convocar os empresários a depositarem demandas no executivo, não nas mãos dos parlamentares. Na verdade, ‘o governador pretendia esvaziar as atribuições do Legislativo, centralizando em si o papel da sociedade’ (RAINHA, 2012, p. 124).

Além de levar à concentração de poder, foi o setor privado que apoiou o projeto para o Estado, cujo lema era “Um novo Espírito Santo”, ou seja, a ala empresarial defendia um novo modo de gerir a política pública no estado, que foi consolidado no terceiro período de PH como governante do ES. A Nova Gestão Pública ganhou elogios dos grupos econômicos, pois, segundo eles, trouxe um duplo resultado para o ES: a primeira colocação no *ranking* do tesouro nacional e o primeiro lugar no país no nível médio de ensino, de acordo com os índices do IDEB. Por conta desse saldo, PH foi convidado a apresentar tal modelo de gestão na universidade de Oxford, na Inglaterra, a pedido das Fundações Lemann e Brava. O encontro intitulado “Encontro de Altas Autoridades Brazil Rising – Uma Nova Gestão Pública para um Novo Brasil” foi para um grupo seleta, interessado em discutir o futuro do país nos sentidos econômico e educacional (ESPÍRITO SANTO, 2018).

tendo o objetivo de convencer e de construir um consenso na população de que a melhor opção política para o ES, naquele momento, era PH. PAULO Hartung: um novo Espírito Santo. *Jornal A Tribuna*, 1 jan. 2003. Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20170216_aj12181_politica_especial_.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

A nova forma de gestão, além contradizer a luta do movimento estudantil no início dos anos 1980, trouxe as políticas públicas para a mão dos interesses privados. Contudo, permitir que o setor privado estabeleça objetivos e elabore políticas esconde um grande risco, na medida em que o Estado passa a cumprir os ideais burgueses (DALE, 2004). No caso do ES, a entrada dos sujeitos privados, patrocinadores da ascensão de PH na política estadual, fortaleceu o caráter antidemocrático que os arranjos público-privados podem trazer, tal qual a perspectiva apontada por Giroux (1998).

Isso porque o processo de discussão sobre a educação passa a ocorrer por intermédio de algumas pessoas públicas e alguns convidados seletos, tal como ocorreu no encontro em Oxford. Nesse sentido, muitos atores são excluídos das discussões, tais como intelectuais da educação; representantes docentes, como os estudiosos de política educacional da Universidade Federal do ES; estudantes e sindicatos. Logo, o diálogo começa e acaba entre membros da elite, encerrando-se neles. Nesse sentido, permanecem os resquícios de uma sociedade fechada (FREIRE, 2018), na qual o diálogo se restringe ao grupo regente. Reiterando as palavras de Freire, “nenhuma vinculação dialogal [há] entre estas elites e estas massas, para quem ter tarefa seria somente seguir e obedecer” (FREIRE, 2018, p. 67).

Como a construção dos caminhos políticos e os propósitos educacionais para o período 2015-2018 nascem de diálogos e discussões entre empresariado, determinados membros da sociedade civil, profissionais capacitados (experts), entidades públicas de demais unidades federativas, dentre outros, saber o que foi dialogado entre tais entes envolve a investigação dos documentos referentes à educação no estado. Por isso, consideramos: planos de Governo; orientações estratégicas e orientações pedagógicas; resoluções do Conselho Estadual de Educação; projeto de diagnóstico de desempenho; tutoriais; certificações; reportagens publicadas no Diário Oficial; documentos relacionados à Cooperação Técnica entre o Estado e o setor privado.

Após a leitura dos documentos encontrados, alguns foram selecionados devido à relevância para o período analisado. Dentre eles, estão: o Plano de Desenvolvimento ES-2025, publicado em 2006, estabelecendo metas para a educação no ES até 2025; e o Plano ES 2030 (2013), com propostas de governo para o ES; o Plano de Educação

Estadual (PEE-2015-2025), que traça as metas e estratégias para a educação no decênio; as Orientações Estratégicas referentes ao quadriênio 2015-2018; as Orientações para a Nova EJA (2016), que delineiam as justificativas e os objetivos da EJA semipresencial; o Diagnóstico de Desempenho, produzido durante o segundo governo de PH (2006), mas com implicações que reverberaram no período 2015-2018; as resoluções que oficializaram a abertura e o fechamento de unidades de EJA (2014); o Tutorial sobre Voluntariado, que marca o incentivo dado às ações voluntárias, em 2018; e o certificado dado ao ES, pela Nova Gestão Pública. Além desses, foram selecionados diversos Termos de Cooperação Técnica (TCTs), em conjunto com reportagens publicadas no DIOES e relatórios das instituições vinculadas ao ES. Os TCTs oficializam a participação de entes privados na educação, e as reportagens elucidam sobre o mandato e a governança para a educação no estado.

Após a realização desses esclarecimentos, os documentos foram agrupados cronologicamente, segundo a forma e o conteúdo, conforme a distribuição no quadro abaixo.

Quadro 3 – Os documentos encontrados sobre o período 2015-2018.

DOCUMENTOS ENCONTRADOS		
TIPO/ TÍTULO	DATA	OBJETIVO
Projeto “Diagnóstico do Desempenho Educacional no Espírito Santo”, relatório de pesquisa qualitativa	2006	Diagnosticar os problemas da educação capixaba
Plano de Desenvolvimento ES-2025	2006	Descrever o plano de desenvolvimento para o estado
Plano de Desenvolvimento ES 2030	2013	Apresentar um plano de desenvolvimento
Conexões para o futuro. A retomada do desenvolvimento. Programa para o governo do estado do Espírito Santo 2015-2018	2014	Apresentar as propostas de Governo
Plano de Educação do Espírito Santo 2015-2025	2015	Descrever as metas para a educação e apresentar os meios para alcançá-las
Orientações Estratégicas 2015-2018	2015	Apontar desafios e apresentar estratégias para o ES
Orientações Pedagógicas para a EJA Semipresencial	2016	Apresentar justificativas da mudança e orientações para o semipresencial
Tutorial Programa Escola - Voluntariado	2018	Explicar sobre o voluntariado na Educação
Termos de Cooperação técnica - Diários Oficiais 2015-2018	2015, 2016, 2017, 2018	Oficializar os parceiros privados da SEDU

Resoluções do CEE-ES	2014-2018	Oficializar a abertura/fechamento de escolas
Certificado	2018	Premiar o estado pela inovação na gestão pública
Reportagens no DIOES	2015-2018	Informar sobre as ações no estado

Legenda: CEE= Conselho Estadual de Educação

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Analizamos as metas para a educação capixaba usando como referência os seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento ES-2025; Plano de Desenvolvimento ES-30; Plano de Educação do Espírito Santo 2015-2025 (PEE); e as Orientações Estratégicas e o Plano de Governo 2015-2018. O Plano de Desenvolvimento Espírito Santo-2025 foi elaborado durante o segundo governo de Hartung e enfoca o ensino voltado para suprir as necessidades do mercado. Já o Plano de Desenvolvimento ES 30, partiu da necessidade de atualizar o Plano de 2006, revisitado na contextualização externa e interna, nas metas e nos objetivos estratégicos; mantendo, em geral, os mesmos princípios de 2006. Sua elaboração resultou do arranjo entre o movimento empresarial capixaba “ES em Ação”, a Petrobrás e experts do setor educacional e de outras áreas. O PEE e as orientações traçam estratégias para o quadriênio 2015-2018 (Orientações estratégicas e Plano de Governo) e para os anos posteriores (PEE-2015-2025).

Os documentos apresentam algumas intertextualidades com os discursos das Instituições Supranacionais, vistos através dos termos: descentralização, desenvolvimento do capital humano, promoção da competitividade, articulação com a iniciativa privada, promoção de uma nova gestão baseada em resultados e a expansão da tecnologia para a redução da pobreza. Esses princípios dão sustentação à análise sobre a política para a EJA, que será abordada no capítulo 5.

O discurso da descentralização, como uma tendência que se consolida no Plano de Governo PH (2015), mostra que o Estado, sendo o principal responsável pela promoção do desenvolvimento econômico e social, passa a “ser mais promotor e indutor das ações da iniciativa privada e dos municípios, do que propriamente um executor” de políticas (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 14). Notamos que a mudança no papel do Estado – de executor para indutor – traduz o consenso, entre os elaboradores do documento,

sobre a falta de credibilidade das instituições públicas, ratificada nas palavras descritas no mesmo Plano:

Também é fato a crise de legitimidade que o estado enfrenta hoje e, como enfrentá-la é um desafio que passa pela recuperação da credibilidade das instituições de governo, o que somente será alcançado pela melhoria do uso dos recursos públicos e da qualidade na prestação de serviços à população. Fortalecer os órgãos de controle e os mecanismos de avaliação de impacto das políticas públicas e dos seus resultados concretos são imperativos na nossa agenda de governo (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 14).

As similaridades entre os princípios elencados no documento e os elementos defendidos pelas instituições supranacionais revelam a natureza uníssona da agenda global que Shiroma e Evangelista (2004) apontam para a educação, e que o documento estadual confirma: *meritocratizar* o serviço público (p. 16); implantar a gestão por resultados (p. 15); estabelecer metas para firmar parcerias com o terceiro setor (p. 37); ampliar o controle social e firmar parcerias de descentralização (p. 14); ampliar o incentivo da participação da população (p. 15) e ampliar o governo eletrônico (p. 15).

Ao apoiarem a implantação de um novo ES fundamentado nesses princípios, que exprimem mais as necessidades globais do que as locais, as vozes presentes no documento repetem a narrativa de um Estado mau (DALE, 2013), que deve se tornar mais livre e competitivo. A redução do Estado burocrático, contudo, não garante a relação horizontal entre Estado e seus governados. Pelo contrário, vemos o Estado operando através do controle simbólico, velado na meta de ampliar o incentivo da participação popular e de aumentar o governo eletrônico. O aumento do governo eletrônico verticaliza as comunicações, em vez de torná-las mais maleáveis, uma vez que há maior controle. Quanto ao aumento do incentivo à participação popular, o estado do ES cumpriu exatamente sua proposta, já que “aumentar o incentivo” não significa, necessariamente, aumentar a participação, principalmente porque esse incentivo pode vir por meio do repasse de recursos financeiros à iniciativa privada.

Essas mudanças políticas, conforme apresentadas nos documentos, abrangem a educação, que seguiu os meios, principalmente com relação à implementação da gestão por resultados, ao estabelecimento de parcerias com o setor privado e à criação de novas tecnologias. O modelo de gestão por resultados implicou a implementação de planos estratégicos, de ação anual e monitoramento nas unidades escolares, além do

aprimoramento da seleção e da capacitação dos diretores de escola (ESPÍRITO SANTO, 2015).

O modelo também exigiu uma nova política de formação para o magistério, que se cumpriu por meio da descentralização das ações, de parcerias com instituições privadas e pelas vias da tecnologia. Sobre a criação de novas tecnologias na educação, o plano de governo (2014) apresenta a proposta para diversos segmentos educacionais, mas não contempla a EJA. A aplicação visa ao desenvolvimento da ciência e, para isso, inclui: “a educação infantil (0 a 5 anos), o ensino fundamental (6 a 14 anos), o médio e profissionalizante (15 a 17 anos); e o ensino superior” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 17), ou seja, a tecnologia, como fomento para a ciência, não é uma política para a EJA.

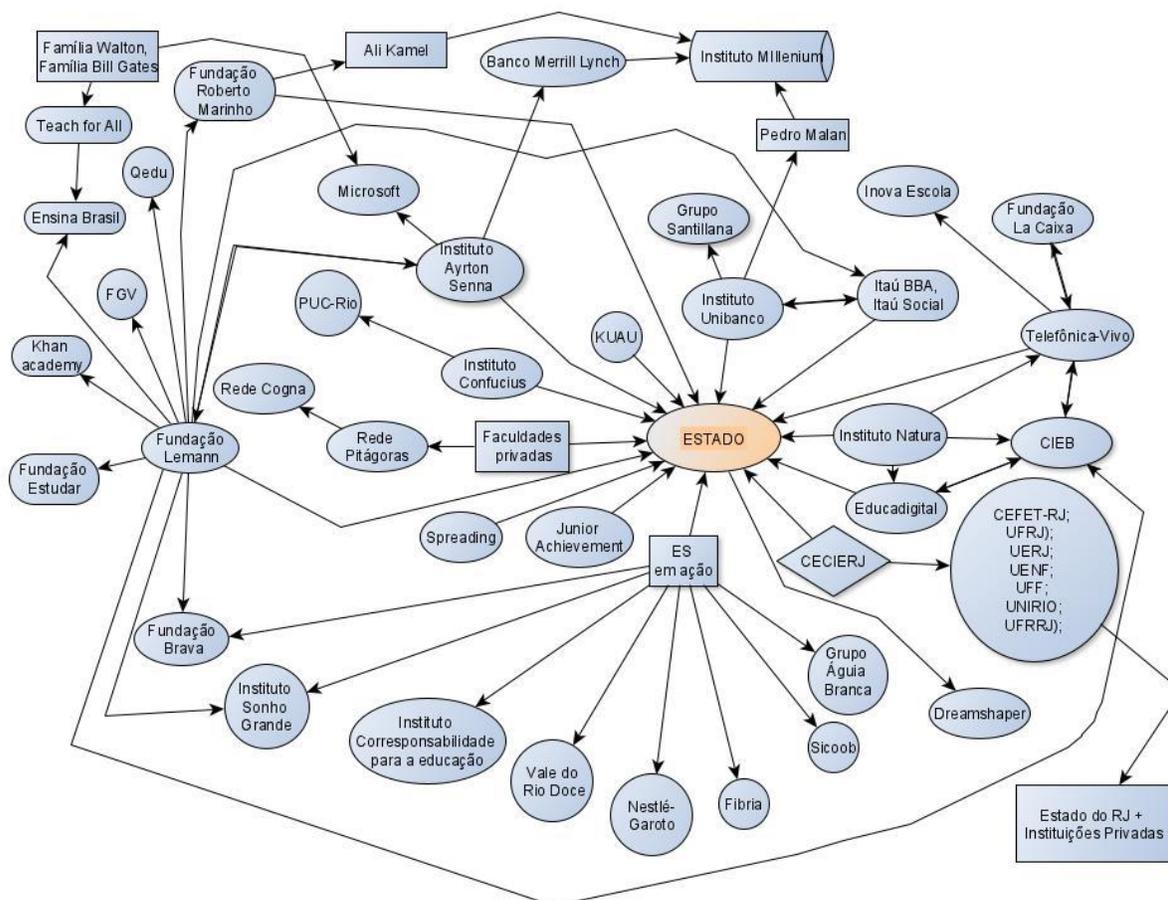
Passando para as “Orientações Estratégicas” (2015), observamos a concordância com relação à Nova Gestão, na ênfase dada ao desenvolvimento do capital humano. O documento versa sobre a importância da “qualificação do capital humano para o ensino infantil, assim como para o nível superior, como uma base necessária para o desenvolvimento sustentável da sociedade capixaba, nas três dimensões seguintes: social, econômica e ambiental” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 47). Esse desenvolvimento é viabilizado por várias estratégias de suposta valorização da carreira docente, e de um gerenciamento da chamada capacitação de diretores “das escolas das redes estadual e municipal de ensino, com destaque para a adoção de um sistema de certificação, concessão de bolsas e premiações” (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 50).

Ao todo, esses documentos expressam o mandato para a educação, proposto por um Estado reconfigurado por uma nova forma de gerir a *res publica*. As metas e os objetivos no novo gerenciamento demandam a captação de recursos financeiros e humanos. Por isso, o estado do ES se abre à descentralização, cedendo à pressão da dinâmica neoliberal contra poderes centralizadores (DALE, 2013). Essa descentralização no ES não significou a *horizontalização* da política, mas a fragmentação dela, sendo que a junção dos fragmentos forma um ES cada vez mais à imagem e semelhança dos grupos hegemônicos neoliberais. Saber quem são esses grupos hegemônicos é a tarefa que nos instiga.

4.2 A NOVA GOVERNANÇA EDUCACIONAL NO ES

Desvendar quem são os atores-sujeitos e quais são as relações formadas entre eles exigiu a análise dos Termos de Cooperação Técnica, em conjunto com inúmeras reportagens no DIOES, assim como investigações aos *websites* das empresas encontradas nos TCTs e seus parceiros. Após buscas minuciosas e leituras dos diversos textos publicados pelo poder público e pelas iniciativas privadas, chegamos ao seguinte sociograma:

Sociograma 1 – As instituições privadas na educação do ES, 2015-2018.



Fonte: Elaboração do autor (2021). Adaptado do Diário Oficial do ES, 2015-2018.

O sociograma indica por quem e como a globalização chega ao ES. Um exemplo é a Fundação Lemann. Ela é parceira do estado e principal financiadora do “Ensina

Brasil”, representante brasileira da instituição estadunidense “*Teach for All*”, da família Walton, braço social do império Gates. São exemplos também a Microsoft, parceira do “Instituto Ayrton Senna”, e a empresa espanhola “Telefônica Vivo”, forte atuante na política educacional do ES por meio de cursos formativos oferecidos pela “Inova Escola”. A instituição Inova Escola pertence à Telefônica, em parceria com o maior banco hispânico, “La Caixa”. A empresa de telefonia é uma das principais acionistas do banco espanhol.

Um outro exemplo de como a globalização alcança o ES ocorreu em 2018. Nesse ano, foi implantado o programa LETRUS nas escolas estaduais. Ao final da experiência, a mensuração foi feita via LETRUS, em parceria com o laboratório de J-PAL/MIT (*The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab*), com a Fundação Lemann e pesquisadores da FGV-EESP, envolvendo 167 unidades escolares participantes da rede estadual de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2018). As quatro exemplificações provam que a globalização não é um fenômeno apenas do “lá”, porquanto ocorre aqui, por meio da ação política das empresas internacionais, com atuação em diversos locais do mundo e aptas a reproduzirem no aqui a política do lá (DALE, 2008).

Mas esse não é o único meio por onde a globalização entra na educação. Ela chega por intermédio das reproduções discursivas, defendidas por instituições internacionais e replicadas pelos entes privados nacionais, formando uma corrente de reprodução do pensamento. Identificamos os elos dessa reprodução de pensamentos relativos ao empreendedorismo, protagonismo, à meritocracia, flexibilidade e ao filantropismo na política educacional.

Em 2016, o ES promoveu a “Educação Empreendedora”, em parceria com a EDP Escelsa, que tem como chefe executivo (no momento em que este texto é escrito, 2020-2021) o português Miguel Queimado. Para ele, empreendedorismo não é uma técnica, mas uma atitude que deve ser aprendida na escola. O discurso do empresário português foi impregnado pelo estado do ES, que ofereceu um curso de formação sobre gestão escolar a mais de 200 profissionais (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 5). A capacitação foi semipresencial e visava refletir sobre propostas ligadas à educação empreendedora.

Paralelo ao princípio empreendedor, o protagonismo estudantil ganhou espaço na educação do estado. No dia 26 de janeiro de 2015, o Secretário de Educação recebeu o superintendente executivo do Itaú e sua gerente de gestão do conhecimento “para discutir estratégias de gestão com foco na aprendizagem dos alunos das escolas da rede estadual” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 3). O superintendente do banco é um dos membros do Instituto Millenium, assim como outros que aparecem no sociograma (Ali Kamel, canal Futura; Ricardo Diniz – vice-presidente do *Bank of America*; Merrill Lynch Brasil; Pedro Malan – Instituto Unibanco etc.). Em agosto do mesmo ano, 300 profissionais, entre diretores, supervisores e pedagogos, participaram do curso de formação “Jovem do Futuro”, promovido pelo Unibanco, cuja metodologia pauta a gestão por resultados e a promoção do protagonismo estudantil. O programa abarcou mais de 150 escolas e visou à construção de um processo de mudança, por intermédio da gestão (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 5).

Além do empreendedorismo e do protagonismo, a meritocracia, o monitoramento e a avaliação também estiveram presentes. Em 2016, foi lançado o programa Bolsa SEDU, em acordo com instituições privadas de ensino e tendo em vista a formação do jovem para o mercado de trabalho. Nas palavras do secretário Haroldo Rocha: “Os bons empregos são para quem tem uma boa formação” (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 3). A oportunidade de estudos extras, no entanto, exigiu concorrência às vagas, as quais foram limitadas aos alunos com médias mais altas em química, física e matemática. Considerando o controle avaliativo, o ES instituiu o Sistema de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas do ES no segundo semestre de 2017, com o intuito de melhorar a qualidade e subsidiar as tomadas de decisões nas políticas públicas, dando transparência a elas.

O sistema envolveu os representantes de entidades não governamentais: Marcos Lisboa (Diretor-presidente do INSPER), Ricardo Henriques¹⁷ (Superintendente do

¹⁷ Ricardo Henriques foi secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, a SECAD. Atualmente, é membro dos Conselhos: Anistia Internacional (Brasil), Associação Comercial do rio de Janeiro (ACRJ), Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT), Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE-FGO), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSM), Fundação Itaú Social (FIS), Instituto Natura, Instituto República, Instituto

Instituto Unibanco), André Portela (FGV/SP) e Ricardo Paes de Barros (INSPER e Instituto Ayrton Senna). Em 2018, o monitoramento apontou a necessidade de combater o abandono e evasão escolar. A conclusão do estudo fornecido pelo INSPER, Instituto Ayrton Senna, Fundação Brava e Instituto Unibanco ao estado apontou como soluções:

- a) Construção de Centros de Mídia; b) Uso de Tecnologias e Ensino Híbrido; b) Apoio aos Municípios na Promoção do Engajamento Juvenil e na Redução do Abandono e Evasão; d) Ampliação e Construção de Novas Escolas; e) Formação do Professor e Apoio à Prática Didática; f) Currículo Inovador (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 3).

Essas implementações somam-se ao discurso do voluntariado e da flexibilidade, em bastante uso no governo PH. Para visualizar a presença do voluntariado durante o período, observamos o número de aparições da palavra no DIOES. Identificamos a tendência crescente entre 2015 e 2018, como observado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Número de entradas do termo “voluntariado” no diário oficial.

O “VOLUNTARIADO” NOS DIÁRIOS OFICIAIS DO ES

ANO	Nº de aparições	ANO	Nº de aparições
2011	19	2015	41
2012	15	2016	66
2013	17	2017	78
2014	40	2018	68

Fonte: Elaboração do autor (2019). Adaptado do DIOES.

Na educação, o termo voluntariado se materializou com a parceria do Estado com a *startup* capixaba “*Spreading*”, em 2018. A SEDU lançou um tutorial com explicações sobre o cadastramento das escolas e a solicitação de serviço voluntário. O cadastro escolar e o pedido ocorrem via plataforma da *startup*, disponível na aba “Programa de voluntariado”, no menu do sítio oficial da SEDU. A seleção e o encaminhamento do voluntário e a avaliação após a atividade são responsabilidades da empresa contratada, enquanto o monitoramento é realizado pelo poder público.

Além do voluntariado, o discurso da flexibilização chega através das mudanças no currículo das escolas em tempo único e nos tempos reduzidos para o estudante da EJA, no modelo semipresencial, bem como na expansão do ensino digital. O estudante

escolhe as disciplinas no Ensino Médio (geralmente orientadas para o mercado), enquanto o educando da EJA escolhe entre cursar a EJA semipresencial ou a digital, discussão que abordaremos no capítulo 5.

Os documentos governamentais expressam a preocupação da educação capaz de preparar o estudante para competir no mercado, conforme as variações e exigências da economia externa. Em outras palavras, os documentos mesclam proposições legais e metas que, na verdade, tentam convencer que a tecnologia é o meio certo para o alívio da pobreza, para o acesso ao conhecimento e a inserção social, conforme dito no documento de 2013:

Com a análise do contexto externo, observa-se que, a partir de nossos potenciais econômicos setoriais, da logística e do posicionamento diferenciado e estratégico, é possível, com inovação e tecnologia, adensar cadeias e formar uma plataforma de demanda diversificada e agregadora de valor, lançando-nos para o futuro (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 47).

A investigação dos Termos de Cooperação Técnica e a leitura das reportagens publicadas no DIOES indicam que a globalização chega ao estado e está longe de ser um fenômeno simplesmente no qual o ali se conecta com o aqui. Ela cria um aqui-global (DALE, 2008) na proporção em que empresas internacionais cumprem seus propósitos ao se aliarem às instituições privadas nacionais, ou vice-versa. Também, o ali se conecta com o aqui por meio de intertextualidades com o discurso dominante das instituições internacionais. Tal discurso adentra a política educacional e se estende ao processo pedagógico, sendo a escola um dos ambientes onde ocorre a legitimação do sistema dominante mundial.

Tanto os arranjos quanto o discurso, ao reduzir quase tudo na educação ao empreendedorismo, apoiam a retirada do Estado com relação às suas responsabilidades de provisão, financiamento e regulação da *res publica*; a mudança paradigmática é incentivada pelo protagonismo, abordado segundo as expectativas mercadológicas; pela ênfase no mérito, no monitoramento e na avaliação, que devem perseguir os parâmetros indicados pelos países ricos. No processo, até mesmo o voluntariado tem fins lucrativos. O *filantropreendimento*, como denomina Ball (2014), é a tradução da ação empresarial direcionada à filantropia, na medida em que há alguém enriquecendo com o serviço

voluntário. Em suma, a filantropia é vista como uma das partes concernentes à educação empreendedora.

Tal educação é o meio pelo qual o Estado legitima-se como empreendedor. O poder público se repete como um agente da economia e para ela, em vez de um promotor de política social. O mandato privilegia a economia, a capacidade pública dá lugar aos serviços da iniciativa privada e a governança abre-se para fora da burocracia estatal, que, por seu turno, reinou absoluta por anos no setor público.

O difícil nesses arranjos é especificar o caminho do dinheiro, pois as instituições se autodenominam sem fins lucrativos, quando na verdade operam em nome do mercado. Sabe-se que estão em jogo a venda de formações, de materiais didáticos, a isenção de impostos, dentre outras questões. No entanto, a quantidade exata de dinheiro envolvido ainda é uma caixa preta. Parte integrante desse mercado é, agora, o Estado, que se reconfigura à semelhança do mundo dos negócios, tanto por intermédio de arranjos (privatização exógena) quanto pela política de adesão aos princípios mercadológicos (privatização endógena), cujos discursos fazem intertextualidades com as instituições supranacionais.

Essas reflexões nos permitem ler a conjuntura político-econômica, no âmbito do estado, e como a EJA é atingida, o que nos fez centrar a investigação sobre os documentos referentes à EJA. Utilizamos também os sites oficiais, blogs, Facebook, YouTube, dentre outras fontes que indicam o pensamento dos atores e as relações entre os institutos, fundações e empresas envolvidas na EJA.

No movimento da análise, começamos a pensar, então, sobre: Quem são os atores da iniciativa privada interessados na educação de adultos, jovens e idosos? Quais relações de governança se formam? Qual é o papel do Estado, no conjunto da governança, em relação à dicotomia “força e consentimento”? Esse papel reflete uma sociedade em transição? São perguntas abordadas no capítulo seguinte.

5 GOVERNANÇA: EJA-S/A

O objetivo deste capítulo é compreender a ação do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos. Para chegarmos a tal compreensão, o percurso investigativo exigiu analisar as instituições interessadas na EJA, em conjunto com os documentos apresentados no capítulo anterior. Ao todo, algumas instituições se destacam: o Centro de Ciências e Educação a Distância do Rio de Janeiro (CECIERJ); a Natura *Inspirare*; a Fundação Telefônica; o Instituto *Educadigital*; a *Google Education* e as Instituições Privadas do ES, conveniadas com a SEDU.

Cada uma delas está relacionada a um programa ou tem um fim específico na modalidade. A CECIERJ é responsável pela EJA digital; a Natura *Inspirare*, junto com a Telefônica S.A. e o instituto *Educadigital*, estão relacionadas ao programa “Currículo Interativo Digital”. A *Google for Education* oferta seus recursos em plataformas virtuais para reforço escolar, aperfeiçoamento e planejamento pedagógicos; algumas instituições capixabas operam na venda de bolsas para o programa Bolsa SEDU, além da *Spreading*, que atua no voluntariado, como explanado no capítulo anterior.

No quadro a seguir é possível visualizar, com mais detalhes, cada uma das instituições sobreditas e seus objetivos:

Quadro 4 – Instituições privadas na EJA do ES.

INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
CECIERJ	Implantação de plataforma destinada à EJA, abrangendo matrícula on-line, organização de documentação escolar, material didático, vídeos, sala de aula on-line, atendimentos on-line e presencial, publicações dos professores e resultados das avaliações. Somente as avaliações (provas) são realizadas presencialmente.
<p>Instituto Natura <i>Inspirare</i>; Fundação Telefônica/Vivo Instituto <i>Educadigital</i> (da TIC Educa e da Secretaria da Educação do estado de São Paulo).</p>	Implantação do Currículo Interativo Digital, cujo propósito é apoiar estudantes que querem reforçar seus estudos, auxiliar professores no planejamento e enriquecimento das aulas e, também, colocar-se à disposição dos pais que desejam acompanhar a educação dos filhos. Voltada também à EJA.

Fundação Telefônica/Vivo	Formação de professores (inclusive da EJA), através dos seguintes cursos on-line: a) Jogos e brincadeiras, para além da seriação. b) Fotografia na aprendizagem: novos olhares para construir o conhecimento c) Mudanças de tempos e espaços para inovação pedagógica d) Escola na nuvem: ferramentas gratuitas de produção on-line e) Avaliação: para quê e como avaliar etc.
Instituições privadas do ES	Programa Bolsa SEDU: programa destinado aos alunos do estado, inclusive aos da EJA, que visa oportunizar o acesso aos cursos da área da Saúde e da Indústria que não estão disponíveis nas escolas públicas.
Spreading	Cessão de direito de uso da plataforma digital SPREADING para apoiar a implantação do programa “Voluntariado na Educação”, que visa fortalecer o vínculo da escola com a família e a comunidade, qualificando os processos de aprendizagem, com foco na melhoria da aprendizagem e redução do abandono e evasão escolar.
Google for Education	Disponibilização de ferramentas da Google para docentes e discentes.

Fonte: Elaboração do autor (2021). Adaptado de informações publicadas nos DIOES.

As instituições presentes na EJA indicam mudanças no estado, as quais serão explanadas nestes parágrafos. Portanto, investiga-se quem pensa, quem executa, quem são os sujeitos em disputa pela modalidade, quais propostas eles têm e que relações intertextuais estabelecem com as forças supranacionais; o papel do Estado no conjunto multifacetário dos arranjos público-privados e a Nova EJA; além de compreender qual é o projeto macro transformacional em andamento, e como ele é legitimado por meio da escolarização.

Visando à compreensão do estado no contexto 2015-2018, primeiramente abordamos o que a lei propõe para a EJA, tendo em vista as mudanças ocorridas na modalidade. Em segundo lugar, passamos às instituições, tendo os documentos no pano de fundo e com o objetivo de mostrar a dimensão da relação força + consentimento = Estado empreendedor. No terceiro momento, analisamos o tipo de sociedade que está sendo construída, colocando em interlocução o pensamento de Paulo Freire com as narrativas da governança, desenvolvidas ao longo da obra de Roger Dale.

5.1 O MANDATO PARA A EJA NO ES

O mandato para a EJA no ES sofreu alterações sutis que podem ser vistas nos documentos. O Plano de Desenvolvimento do ES 2025, elaborado em 2006, traz para a EJA a meta de: “ampliar a oferta de educação de adultos, voltada para pessoas com mais de 18 anos, em situação de vulnerabilidade social, que desejem concluir o ensino fundamental ou médio” (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 93). No Plano de Desenvolvimento 2030, o objetivo não é ampliar, mas “fomentar a expansão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada ao processo de educação continuada que habilita para as novas realidades do mundo profissional, em contínua mudança” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 159).

Dois anos depois, o Plano Estadual de Educação PEE 2015-2025 traz diversas propostas nas metas 8, 9 e 10, cujos objetivos tocam a EJA. Dentre elas, destacamos a Meta 09:

elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5%, até 2015, e até a vigência deste PEE, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”, assegurando a continuidade da escolarização básica.

Estratégia 9.11

considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de superação do analfabetismo;

Estratégia 9.16

(...) qualificar os centros de educação de jovens e adultos, com a utilização de metodologias pedagógicas inovadoras, modernização da estrutura tecnológica e garantia de acessibilidade (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 7).

Nenhum dos planos utiliza as palavras digital ou semipresencial como metodologia para a educação de adultos. Contudo, ocorreram duas alterações importantes na modalidade, com relação a esses termos, entre 2016 e 2017: foi implementada a EJA semipresencial e foram criados núcleos de ensino digital. Em vista da mudança, a SEDU lançou um documento com orientações Estruturais/Pedagógicas para a EJA semipresencial (2016), justificando a mudança em três objetivos: melhorar a qualificação, propiciar a conciliação trabalho-estudo e reduzir a evasão, conforme descrito no documento:

Para concretizar esses propósitos educacionais, e atender às necessidades de formação dos alunos, [busca-se prepará-los] para que sejam empreendedores frente aos desafios sociais e econômicos inclusive do mercado de trabalho, [...]

considerando as dificuldades dos alunos Jovens e Adultos em conciliar os estudos ao trabalho e a evasão decorrente desta, decidiu-se oferecer a EJA semipresencial, buscando atender as necessidades pedagógicas desse público (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 3-4).

As justificativas apresentam aspectos educacionais, mas, na verdade, compreendem questões econômicas.

A primeira delas subjaz na “melhoria da qualificação”. Para tal, enfatiza-se o empreendedorismo como solução para o alívio à pobreza e expansão das oportunidades. No entanto, o empreendedorismo é insuficiente, se outras transformações sociais não acompanham as mudanças educacionais (BALL, 2015). Pensando dialeticamente, quando a lei privilegia a educação empreendedora para elevar a qualidade, ela deprecia os problemas mais agudos em termos de agenda governamental. Sendo assim, o texto ignora a desigualdade econômico-social, a falta de assistência à saúde e as discrepâncias relativas à moradia que, em geral, atingem os estudantes da EJA.

A segunda justificativa para a mudança é a adequação dos tempos da escola para que o estudante concilie estudo e trabalho. O Estado flexibiliza a escola para que a educação se adapte ao mercado. Porém, se a educação é uma das grandes responsáveis pela elevação do padrão econômico de vida, deveria ocorrer o contrário: o mercado é quem deveria flexibilizar o horário do estudante-trabalhador em prol de sua escolaridade. Em vez disso, subjuga-se a educação à economia, invertendo as prioridades. A lógica, então, é que a sujeição ao mercado vale mais do que a condição do estudante-trabalhador em relação à apropriação do conhecimento (BALL, 2015). Além disso, a justificativa tem implicações diretas para o direito humano à educação. Os direitos, agora, são construídos, em termos de consumidor; as regras em favor da negociação pesam muito mais do que aquelas regras referentes aos direitos dos cidadãos (DALE; ROBERTSON, 2007).

O terceiro ponto diz respeito à evasão. O discurso da evasão, como um problema da EJA, é reproduzido por professores, gestores e outros envolvidos na modalidade. Pensando nesse problema e questionando, como Foucault: “o que há de perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?” (FOUCAULT, 2014, p. 8). O perigo está em tais discursos serem apropriados pelas autoridades e

incorporados em lei, de um modo que venham contra nós, velando as demandas cruciais referentes à evasão na EJA.

Um exemplo disso foi o “Projeto de diagnóstico de desempenho educacional no ES”, realizado em 2006, em que 24 pessoas foram entrevistadas, entre gestores e especialistas em educação, de modo que, segundo eles, o problema da EJA estava na má qualidade do ensino, no alto número de evasão, nos conflitos geracionais, na falta de condição dos egressos em se inserirem no mercado de trabalho, dentre outros problemas. Nenhum entrevistado, porém, questionou (ou, se questionou, o questionamento não aparece no diagnóstico) sobre as condições de planejamento dos profissionais e o que mais leva à baixa qualidade do ensino; nem o motivo do conflito geracional, que está em um ensino regular ineficiente e falho; tampouco pensaram sobre como assegurar a permanência para um estudante que sobrevive em meio à falta de recursos, de tempo e local adequado para o estudo; que precisa privilegiar o trabalho para o sustento; que deve lidar com a violência, a paternidade/maternidade precoces, além de outros fatores que, certamente, estão ligados à evasão.

Nesse sentido, a evasão, que muitos insistem ser a problemática principal da EJA, é considerada por Paulo Freire como a “expulsão” da classe trabalhadora, gestada por várias outras questões socioeconômicas, como as mencionadas, e que atravessam a vida do estudante, constituindo-se em vários desafios relativos à sua permanência na escola (FREIRE, 2001).

O fato é que tais discursos, principalmente o da evasão, serviram para alimentar mudanças na modalidade, voltadas principalmente para as questões mercadológicas. Quais atores-sujeitos participam desse processo de mudanças e quais as implicações para a modalidade e para o Estado é o que discutiremos. Sendo assim, começamos por um dos principais partícipes: o Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do estado do Rio de Janeiro.

5.2 A FUNDAÇÃO CECIERJ E A EJA DIGITAL

Entender um pouco da atuação do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ é de onde partimos. A entidade tem forte presença nas áreas de graduação a distância, pré-vestibular social, cursos de extensão e formação continuada para professores e na oferta da EJA a distância no Rio de Janeiro. Seu envolvimento com a EJA no ES foi oficializado em dezembro de 2016, quando o governo estadual estabeleceu um acordo com a fundação para inovar e facilitar o atendimento do aluno jovem ou adulto no estado. Dentre as inovações propostas, está o desenvolvimento de “um ambiente virtual customizado para o público da EJA, com linguagem dialógica e adaptada ao estudo autônomo” (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 3).

Tal proposta implicou a criação dos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJAs) em sete cidades capixabas em 2017. Os novos núcleos somaram-se aos quatro Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs) existentes, totalizando 11 unidades da EJA digital no estado. Ambos possuem funcionamento e metodologias similares. A partir da efetivação da matrícula, o estudante acessa o material de estudo em um ambiente virtual ou o retira impresso, na escola onde funciona o Centro ou o Núcleo. O aluno estuda o fascículo em casa para fazer uma prova, realizada após o estudante terminar o conteúdo da disciplina. Os fascículos são extensos e o estudante pode procurar o professor presencialmente, em caso de dúvidas. Caso não haja possibilidade de conciliar o horário do professor e do educando para o “tira-dúvidas”, o esclarecimento deve ser efetuado em um ambiente on-line, ou seja, o aluno escreve a pergunta, o professor a responde e envia de volta.

Feita essa explanação, o arranjo com a CECIERJ nos importa, pois concretiza uma das propostas designadas para a EJA durante o quadriênio 2015-2018. O Plano de Desenvolvimento do ES-2025 propõe avançar na qualidade da educação formal e, para tal, objetiva “a universalização do acesso à tecnologia da informação e a ampliação da oferta educacional para jovens e adultos em condições de alta vulnerabilidade que reforçarão o combate às causas da pobreza” (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 52). Dessa

forma, a parceria Estado + CECIERJ foi a maneira encontrada para a expansão tecnológica, por seu turno, realizada através da ampliação da oferta da EJA Digital.

Além disso, o acordo com a fundação seria um meio para a correção de fluxo e para o acompanhamento individualizado, tal como explica a estratégia 8.1 do PEE 2015-20125, direcionada à EJA:

Oferecer programas e tecnologias para a correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para a recuperação e progressão parcial, bem como privilegiar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 7).

Podemos notar que a tecnologia chega para combater as causas da pobreza e para corrigir o atraso educacional, transformando a modalidade. Notamos ainda que o documento traz o “acompanhamento pedagógico individualizado”, mas subverte o termo segundo os interesses do Estado empreendedor. Na verdade, há um processo de individualização muito diferente do acompanhamento individualizado, que deveria ocorrer com a ajuda tecnológica. O acompanhamento individualizado implica um planejamento pedagógico pensado a partir das necessidades do indivíduo-estudante, respeitando o ritmo e os interesses de cada um. O processo de individualização, em contraste, passa a realização do aprendizado para as mãos do estudante, como se ele fosse empreendedor de si mesmo.

Outro ponto relevante sobre o acordo estabelecido com a CECIERJ é a peculiaridade da “parceira” com relação aos demais arranjos do Estado. A fundação é pública e está vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro (SECTI), desde que foi regulamentada pela lei complementar n.º 103/2002. Ela é composta por um consórcio de instituições públicas; contudo, suas receitas constituem-se de doações estatais, auxílio e subvenções de instituições privadas, dentre outras, como indica o artigo nono do documento que estabelece sua criação:

Art. 9º – Constituem receitas da Fundação CECIERJ:

- I – dotações e receitas consignadas nos orçamentos da União, do Estado e dos Municípios;
- II – dotações de fundos de programas especiais;
- III – auxílios ou subvenções de Poderes, órgãos, entidades públicas ou privadas, independentes de sua nacionalidade;

IV – rendas auferidas com a prestação de serviços e outras atividades produtivas;
 V – taxas e emolumentos;
 VI – outras rendas destinadas à consecução de seus fins, bem como oriundas de propriedade intelectual (RIO DE JANEIRO, 2002, p. 3).

Nota-se que o apoio financeiro é dado pelo Estado e as doações são feitas por empresários, provavelmente interessados tanto nos propósitos educacionais-sociais quanto em dedução de impostos. Além disso, um estudo de Freire¹⁸ (2013) constatou que a fundação tem o suporte financeiro da Universidade Aberta do Brasil, do BNDES e da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que, por seu turno, atua na captação de recursos por meio de convênios nacionais e internacionais. Segundo Freire (2013, p. 65), na prática,

A CECIERJ é responsável pela gestão financeira. A verba orçamentária do Governo do estado do Rio de Janeiro é destinada à instituição, para pôr em funcionamento os diversos processos necessários à operacionalização do CEDERJ, além de processos próprios da Fundação CECIERJ. Entre eles, estão o pagamento de bolsas aos docentes das universidades participantes que atuarem junto aos cursos a distância, o pagamento de alguns tutores, o equipamento, operacionalização dos polos regionais em espaços cedidos pelas prefeituras, a montagem de material didático elaborado por docentes das universidades participantes.

Os documentos relativos ao acordo entre o estado do ES e a parceira dizem que não houve custo direto para o Estado. No entanto, o caminho do dinheiro é visto pelo fornecimento de material didático, pela compra de equipamentos tecnológicos e licenças, assim como por outros programas pedagógicos. A fundação exigiu que o material didático utilizado pela EJA no ES fosse produzido e fornecido pela instituição (CECIERJ).

Ademais, a implantação de plataformas educacionais exige a compra de diversos aparatos tecnológicos, normalmente bastante custosos. No caso da EJA Digital, reiteramos que as operações abrangem matrícula on-line, organização de documentação escolar, bons programas de vídeos, salas de aula virtuais e atendimentos on-line, ou seja, investimentos em redes de internet sem fio. Em outras palavras, o ensino digital requer uma boa capacidade financeira para arcar com aparelhos tecnológicos que, vale lembrar, têm prazo de validade, e para comprar licenças referentes ao uso de softwares. Para ter

¹⁸ Só para esclarecer ao(à) leitor(a) que Freire (2013) não remete a Paulo Freire, mas à pesquisadora Djenane Luisa Freire.

uma ideia da quantia envolvida, buscamos os dados de um pregão realizado a fim de adquirir computadores e impressoras para a CECIERJ, em 2014, no RJ, que teve o custo de R\$ 103.290,93 (RIO DE JANEIRO, 2014), e para o licenciamento dos softwares *Windows 8* e *office 2010*, destinados à Fundação, em 2015, em que foi estimado o gasto de R\$169.000 (RIO DE JANEIRO, 2015).

A quantia dá pistas da capacidade envolvida nas aquisições educacionais, frequentemente envolvendo muito dinheiro, mas desviado de forma ilícita¹⁹. Se fosse melhor utilizado, talvez poderia atenuar problemas mais graves do ensino público. Em vez disso, o Estado “prefere” receber os empréstimos estrangeiros, cedendo espaço para a ação das Organizações Internacionais (DALE, 2004) e, com isso, submete-se às suas políticas que, em geral, exprimem uma agenda global para a educação.

As características dessa agenda, a rigor, empreendedorismo, individualização, flexibilidade e menos dependência do professor, representam transformações no *ethos* da EJA capixaba e no papel do Estado, que, por sua vez, segue as direções supranacionais para a educação formal. A alteração é vista na proposta de ampliação da EJA digital. Criado para uma situação específica, o ensino digital sai da excepcionalidade para a “normalidade” ao passo que se torna uma opção de estudos, agora, consolidada pelos NEEJAs, que funcionam com a mesma referência da instrução programada, mas que, no fim, incentivam à individualização, à educação empreendedora, contínua e voltada para o mercado.

Apesar disso e muito embora a consolidação da EJA Digital nos revele um retrocesso, ela rendeu premiação ao Governo do ES: o Prêmio Inovés condecorou a gestão no ES como semifinalista da categoria Projeto em desenvolvimento-ES, pelas mudanças operadas na EJA Digital. O reconhecimento pela inovação, porém, não considerou o prejuízo trazido para a relação educador-educando, com relação ao processo dialógico.

¹⁹No sítio on-line do Ministério Público do Rio de Janeiro, foi denunciado um esquema de corrupção, envolvendo políticos do RJ e as empresas conveniadas ao Estado. Dentre as empresas, algumas eram ligadas à CECIERJ. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/regiao2/sala-de-imprensa/docs/cautelares-op-furna-da-onca>. Acesso em: 30 ago. 2020.

O diálogo na escola não se resume ao encontro entre dois indivíduos que falam. Ele se estende à negociação, à discussão e ao debate, abrindo as portas para transformações e para as relações com o mundo. Como a educação é um dos meios para a legitimação do sistema, a educação digital busca legitimar outro tipo de sociedade. Nesse novo modelo, os modos dialógicos são reconfigurados, afetando as relações entre os humanos, entre os indivíduos para com o mundo. Como Freire (1983, p. 30) afirma, o diálogo é crucial, pois

o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência, nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isso o torna capaz de relacionar-se; de sair de si, de projetar-se nos outros; de transcender.

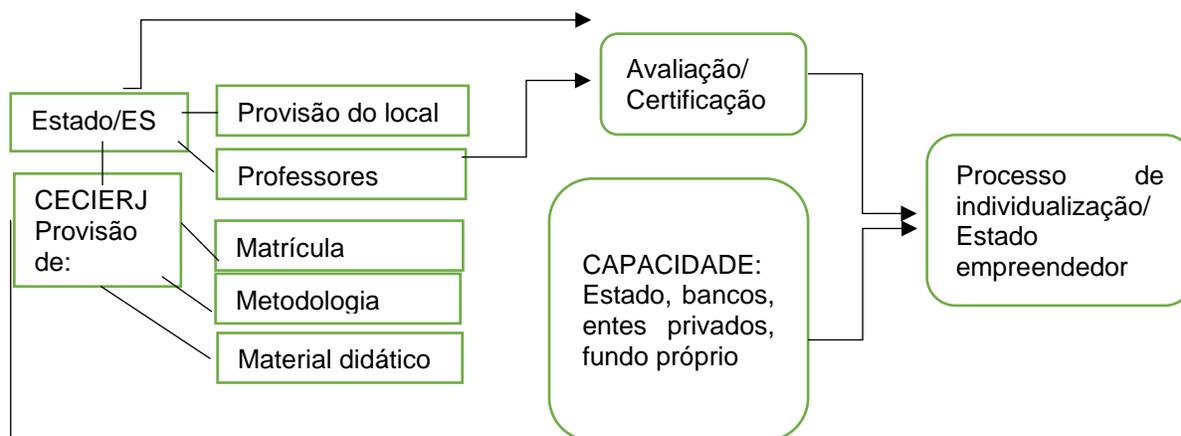
Além da questão relacional, há uma realocação do saber. Sabemos que o conhecimento não está centrado unicamente no professor; mas, na educação digital, seu controle se perde totalmente. Freire, em toda a sua obra, problematizou os saberes, dizendo que o educador não é a única fonte de conhecimento. De fato, se a educação ocorre no percurso da existência humana, cada pessoa constrói conhecimentos de acordo com o tempo e o meio em que está inserida (PAIVA, 2012). Nesse sentido, os saberes dos educandos não devem ser desmerecidos, mas devem ser somados ao conhecimento do professor, de modo que novas construções gnosiológicas ocorram. No entanto, a EJA digital transforma o professor em tutor, uma vez que o docente não participa da seleção nem da produção do material didático, tampouco lhe é possibilitado acompanhar a progressão gnosiológica do estudante diariamente. No lugar disso, a internet se torna a grande aliada da aprendizagem, pois o estudante aprende em casa. O problema é que os meios virtuais armazenam dados sobre tudo o que queremos e podemos aprender, mas é necessário filtrar a informação e, muitas vezes, o educando não percebe a necessidade desse cuidado.

Um estudo realizado por Robertson (2007) sobre a tecnologia na sala de aula apontou que as novas tecnologias aumentam os desafios do professor com relação ao ensino, alteram a dinâmica da sala de aula, redistribuem o conhecimento, reorganizam os espaços de aprendizagem e inserem uma nova lógica pedagógica, já que outros atores entram em cena. Sua análise pode ser transposta para pensarmos a EJA Digital

se pensarmos na sala de aula, que antes compartilhava o espaço com a tecnologia, mas, agora, perde totalmente o seu lugar, pois o ensino muda para o espaço privado. A alteração de local, ao mesmo tempo em que propicia o não-controle sobre os acessos dos estudantes, constrói outras subjetividades devido às inverdades e à falta de confiabilidade que, por vezes, a informação na internet traz.

Nesse sentido, retomamos as perguntas: A quem é ensinado o quê? Como o ensino é feito? Por quem? Onde? As respostas dessas perguntas já foram explanadas, mas elas mostram muito mais do que respostas sobre o processo pedagógico. Elas compreendem um Estado que responsabiliza o indivíduo pelo processo de aprendizado, alterando as funções e responsabilidades que antes eram exclusivas do poder público. As alterações de provisão e as mudanças referentes à capacidade podem ser vistas na relação SEDU-CECIERJ, que se assume da seguinte maneira:

Esquema 1 – A parceria SEDU-CECIERJ e o papel do Estado.



Fonte: Elaboração do autor (2021).

Podem ser observadas no esquema algumas alterações do Estado quanto à provisão, regulação e ao financiamento da educação. Contudo, a Fundação não é a única que atinge a EJA. Outros projetos interligam o poder público + instituições privadas e abrangem a modalidade, seja ela digital ou na forma semipresencial. O Currículo Interativo Digital, a *Google for Education* e o Bolsa SEDU envolvem outras instituições privadas na gestão e no funcionamento da EJA no ES.

5.3 NOVA EJA: O ESTADO E A RELAÇÃO DE CONSENTIMENTO E FORÇA

As mudanças, até então evidenciadas na função do Estado, especificamente pela parceria com a CECIERJ para a implementação da EJA Digital, ocorrem simultaneamente à implementação da EJA semipresencial. Assim, no início de 2017, mesmo ano em que a oferta da EJA Digital aumentou, a oferta da EJA Semipresencial tornou-se a única modalidade de oferta em todo o ES. Importa, a este ponto, descrever a política que tem sido chamada de Nova EJA, em sua caracterização e na forma como foi proposta.

Na EJA Semipresencial, a carga-horária presencial do estudante passa de cinco para três dias, enquanto a carga horária referente aos dois dias restantes é realizada por meio de tarefas fora do ambiente escolar. A proposta é denominada pelo estado de Ensino Híbrido. Contudo, não há plataforma virtual apropriada de forma sistemática, coerente com o modelo proposto, nem materiais didáticos disponíveis como na EJA Digital. Assim, os estudantes do modelo semipresencial contam com a criatividade do professor para suprir os dois dias com atividades não presenciais.

Mesmo sem contar com a disponibilidade de uma plataforma efetiva, o poder público justifica a utilização da metodologia híbrida por meio de recursos tecnológicos disponibilizados pela SEDU: o Currículo Interativo Digital, a *Google for Education*, a Meflix, a plataforma Geogebra, o Canal Futura, o Hora do ENEM e a TV Escola, todos fundamentados no uso da tecnologia. O objetivo principal é expresso nas palavras de um desses parceiros: “Quando os computadores chegaram às escolas, nossa intenção era educar para o uso das tecnologias, hoje usamos as tecnologias para educar” (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 7). A preocupação com o ensino que leve em conta as condições pedagógicas que favoreçam a aprendizagem do estudante é algo completamente desconsiderado. A investigação de cada um dos atores envolvidos no fornecimento de recursos tecnológicos não responde totalmente à questão, mas pode acender uma luz sobre outros aspectos relativos ao Estado na conjuntura da NGP e da Nova EJA. Em meio aos vários partícipes, concentrar-nos-emos primeiramente no Currículo Interativo Digital (CID), tendo em vista as inter-relações que abarca.

O CID envolve, inicialmente, três grandes instituições privadas: o instituto *Inspirare*, o *Educadigital* e a fundação Telefônica Vivo, sendo que cada uma estabelece relações de parcerias com outras instituições. O *Inspirare* (que pertence à Natura cosméticos) firmou parceria com o Governo Federal, em 2013, para o desenvolvimento do site “Escola Digital”, com mais de 1.200 ferramentas de ensino, entre videoaulas, jogos, animações, mapas e infográficos. Em 2015, foi lançada uma nova versão, por meio da parceria Telefônica Vivo + Instituto Natura + Instituto *Inspirare*.

Ao longo de sua constituição, o Currículo Interativo manteve aproximações com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e a fundação Porvir – dois parceiros da educação no ES, ambos pertencentes à Natura. Além dessas, outras fundações colaboraram para a constituição do CID, tais como a fundação ‘Aprender’, a fundação Lemann e a Faz Sentido (essa última é uma parceria entre a Natura, o Unibanco e a Agência Tellus). A Tellus é uma agência de suporte tecnológico, uma escola e um instituto de inovação em serviços públicos. Em 2017, a Aprender foi incorporada como um produto da Fundação Porvir, tendo o *marketplace*²⁰ entre empreendedores e educadores ativado pelo CIEB (RELATÓRIO-NATURA, 2016, p. 12). Algum tempo depois, a organização *Educadigital* passou a integrar o time que objetiva propor iniciativas inovadoras para a educação.

Uma das iniciativas resultou no “Currículo Interativo Digital”, em 2016. A plataforma chega quando a implementação da EJA semipresencial estava em fase embrionária e quando o aumento no número de CEEJAs e NEEJAs ainda não havia sido efetuado. É provável que o CID esteja no conjunto de estratégias advindas com as mudanças, pois seus objetivos encontram os propósitos da Nova EJA, ou seja, contemplam a promoção da “autonomia” dos alunos, o desenvolvimento dos estudantes “ativos”, a proposição da autoria com ferramentas digitais e a abertura para mudanças pedagógicas (BOLETIM CID, 2016).

O Boletim de atividades do Currículo Interativo Digital, publicado pela SEDU, em 2018, informa que foram ofertados 43 cursos aos professores (22 em 2016, nove em

²⁰Loja virtual mediada por uma empresa, na qual empreendedores se inscrevem e vendem suas mercadorias.

2017 e 12 em 2108, respectivamente). O relatório também aponta nove cursos promovidos pelo Inova Educação, por meio do programa Escolas Conectadas, em parceria com a *Profuturo*, todos institutos advindos da Telefônica Vivo. O Inova Educação promove ações em parceria com a Fundação La Caixa; juntas, as fundações incentivam a Educação a Distância. No íterim de 2016 a 2018, 26.083 profissionais ligados à educação no ES participaram das formações, sendo o CEEJA Pedro Antônio Vitalli, em Colatina, ES, uma das escolas com mais participações nos cursos ofertados pela plataforma.

As formações nos levam a perguntar as intencionalidades do poder público quando delega ao setor privado a formação em serviço dos professores. A resposta exige uma pesquisa mais ampla, porém os títulos dos cursos de formação (conforme podem ser observados na próxima figura) indicam que as intenções se relacionam à legitimação de diferentes espaços como locais de aprendizagem, dos tempos flexíveis, do *super-uso* da tecnologia e da individualização. As formações, então, englobam estratégias de consenso e convencimento (GRAMSCI, 1978) em relação às propostas discriminadas na lei para a EJA. Em outras palavras, já que os documentos não são suficientes para garantir a mudança, os cursos de formação surgem com o objetivo de convencer os profissionais sobre as novas propostas. Portanto, a transferência das formações do Estado para a iniciativa privada não significa, apenas, delegar tarefas.

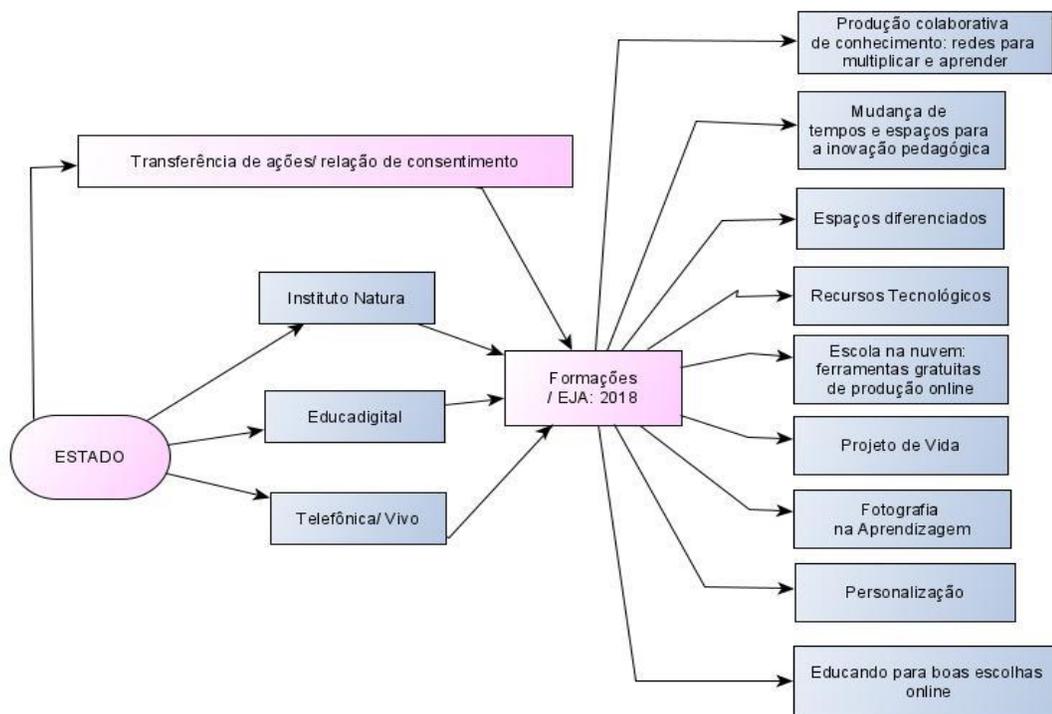
Numa primeira leitura, evidencia-se o caráter empreendedor, pois a responsabilidade da capacitação passa para o professor, em vez de ser uma obrigação do Estado-empregador. O educador deve se inscrever no curso, caso contrário, não será contemplado. Ademais, o formato on-line pode exigir do(a) professor(a) a aquisição de equipamentos compatíveis e a separação de um tempo, fora da carga horária de trabalho ou nos horários de planejamento, para a realização do curso. Conseqüentemente, os encontros formativos presenciais, os quais possibilitam o encontro face a face com os colegas de profissão, tendem a se reduzir, dificultando ou, ao menos, modificando os modos de articulação política, movimentos de greve e outras decisões que exigem discussões maiores.

Um outro ponto importante é que as mudanças na EJA, que definitivamente aconteceram sem diálogo com as categorias envolvidas, tornaram esse modelo de formação praticamente obrigatório, ao mesmo tempo em que a desinformação sobre a Nova EJA passou a comprometer as condições de trabalho. Dentre os cursos oferecidos nas formações, com o tema “Mudanças de tempos e espaços para a inovação pedagógica”, inferimos que o Estado tenha encontrado, por meio desse curso, uma outra forma de alcançar o professor, no sentido de propiciar preparo dos profissionais para o trabalho com a Nova EJA. Se considerarmos a falta de comunicação e diálogo existentes durante as mudanças no formato da oferta da modalidade, percebemos a ação coercitiva do Estado. Nesse sentido, a formação, aliada à falta de diálogo durante o processo, expressam coerção e convencimento, além de se fomentar o mercado da formação pelo veio das parcerias. Dessa forma, a necessidade de aprender a lidar com a EJA semipresencial tornou as formações um modo de precarização do trabalho do professor.

Mais uma vez, o Estado muda sua atuação, de modo que a provisão, o financiamento e a regulação são alterados profundamente. A lógica não é capacitar o professor para lidar com os problemas identificados no diagnóstico da EJA, de 2006: evasão-permanência do aluno na modalidade; déficit na qualidade educacional (incentivo à leitura, formação do estudante, aspectos culturais que possam ser usados para melhorar o processo pedagógico etc.). Pelo contrário, esses temas não são sugeridos.

No lugar deles, entram assuntos relativos às novas tecnologias, pois expressam os interesses das companhias empresariais que ofertam as formações aos professores, como se o processo pedagógico se resumisse às questões digitais. Além disso, a formação virtual pode propiciar retorno financeiro à Telefônica. Como os cursos são on-line, e faltam equipamentos e tempo para o professor realizar o curso no ambiente escolar, é quase uma demanda a compra de aparatos tecnológicos e de um bom pacote de dados para a realização da capacitação. Quem forma os profissionais sobre recursos tecnológicos é a própria empresa detentora de grande parte do mercado de telefonia e internet, por exemplo. Logo, quem proporciona a formação se relaciona com o porquê formativo e com o “para onde” o processo formativo se desloca (dos cursos presenciais para o ambiente privado). Ante as mudanças, temos a seguinte configuração:

Esquema 2 – Quem oferta as formações e os cursos oferecidos.



Fonte: Elaboração do autor (2021). Adaptado de Boletim formações, SEDU Digital (2018).

Diante das informações encontradas, compreendemos que a relação entre força e consentimento, abordada por Gramsci para descrever o Estado, é pertinente, porém mais complexa, como afirma Ball (2014). Tal complexidade justifica-se, basicamente, por três motivos principais. O primeiro é que o Estado integral, no caso do período investigado, compõe-se por vários membros e instituições representantes do pensamento hegemônico; segundo, esses atores privados são também sujeitos, na medida em que assumem o protagonismo de políticas públicas e à proporção que são organismos em relação. Terceiro, podemos compará-los a fragmentos que se ligam em propósitos comuns e que se associam ao Estado para cumprir a agenda globalmente estruturada para a educação em tempos neoliberais (DALE, 2008). Desse modo, temos um Estado mais forte (DALE, 2004), pois o poder público se alia aos setores hegemônicos da economia, tornando-se, praticamente, um com ele. É nesse sentido que existe uma

parceria, e é dessa maneira que as fronteiras entre o público e privado estão cada vez mais turvas, o que pôde ser confirmado no programa Bolsa SEDU.

5.4 O PROGRAMA BOLSA SEDU

Algumas parcerias com o setor privado tocam a Educação Profissional e a EJA, abarcando programas difundidos em âmbito nacional e nas unidades federativas (Pronatec, Mediotec, Bolsa SEDU). Nesta seção, destacamos um dos programas mais importantes durante o período 2015-2018 no estado do ES: o Programa Bolsa SEDU, que compõe a proposta da Educação ao Longo da Vida para benefício da capital, o qual tinha como objetivo:

Ampliar a oferta de educação profissional em eixos tecnológicos da área da Indústria e da Saúde, numa ação conjunta com escolas particulares, garantindo aos estudantes seu preparo para o exercício da cidadania plena e sua inserção no mundo do trabalho (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 44).

No período analisado, o Bolsa SEDU foi ofertado em 2016 e 2018, sendo caracterizado pela compra de vagas nas instituições privadas com sede no ES. Em 2016, 440 vagas foram compradas para cursos técnicos, por meio de um processo seletivo, considerando “as notas do resultado anual nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia, referentes ao ano letivo de 2015, ou ao último ano cursado pelo candidato” (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 3). Todos os finalistas do Ensino Médio, do ensino regular, da Educação Profissional Integrada, da EJA, além de todos os que foram certificados pelo ENEM, poderiam concorrer às vagas. Seis municípios capixabas foram contemplados em 2016 e oito, em 2018.

Algumas instituições privadas que já estiveram no projeto são: 1) a escola Contec, o Colégio Cristo Rei e o Centro Educacional Maxime; 2) o Centro Educacional de Aracruz e o São Camilo; 3) a escola Master, além de outras participantes (ESPÍRITO SANTO, 2010, 2018). As três do grupo 1 pertencem à rede Pitágoras de ensino (um dos braços da maior instituição privada educacional no país). Para 2021, a Cogna apresentou o faturamento de 365 milhões com o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD, 2021), através das três grandes editoras que possui: Ática, Scipione e Saraiva. As escolas da

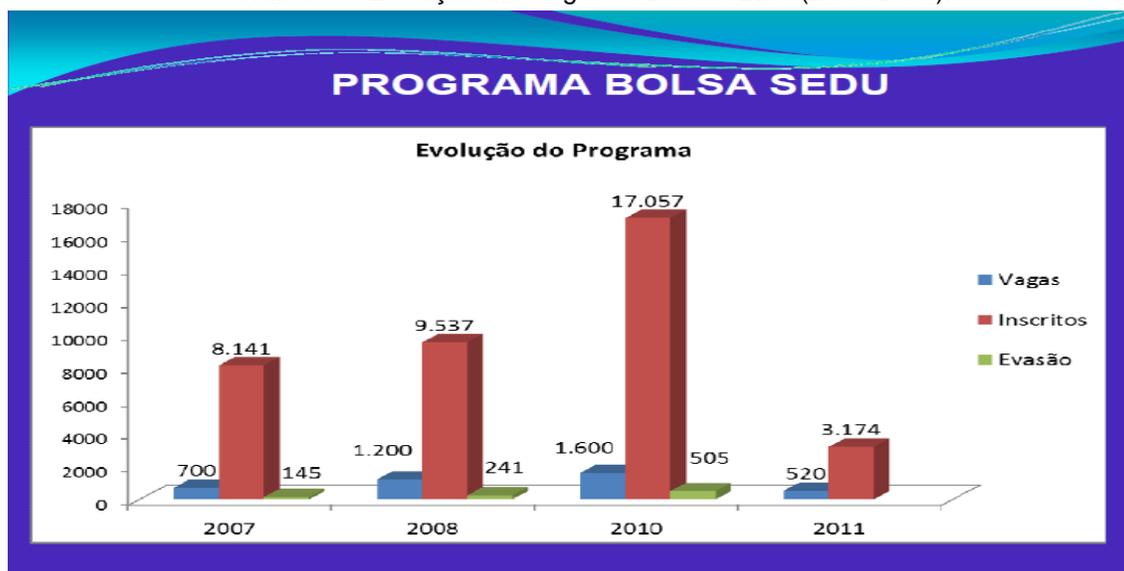
categoria 2 são administradas por uma instituição religiosa; o mantenedor e diretor da instituição na categoria 3 é também o atual (2020) presidente da Associação Empresarial do Litoral Norte do ES.

É importante demarcar as influências neoliberais e privatizantes do Programa no decorrer de sua existência. No segundo governo de Paulo Hartung, 2007-2010 (contexto de crescimento econômico), a educação profissional foi oferecida, principalmente, na forma integrada, por intermédio da compra de vagas destinadas ao Bolsa SEDU. Além disso, um documento do Tribunal de Contas do ES (2010) associa o programa às avaliações do PISA e ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica no ES. As comparações, vistas no corpo desse documento, entre os estados do país, em nível de América Latina, e com outros países ao mundo, incluem o Programa nas medidas referentes aos índices educacionais. Em comparação às outras unidades federativas do país, o documento reitera algumas propostas para a educação, tais como

Reestruturação curricular; ler escrever e contar; ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos; correção da distorção idade série; prêmio boas práticas na educação; financiamento de projetos de aprendizagem; sala de aula digital; mais tempo na escola; ampliação da oferta da educação profissional em todas as modalidades – bolsa SEDU educação profissional (ESPÍRITO SANTO-TCEES, 2010, n./d.).

No governo Casagrande, 2011-2014 (contexto de crescimento econômico), a oferta do Ensino Médio Integrado, por meio do “Brasil Profissionalizado”, em articulação com o Governo Federal, promoveu uma queda considerável na oferta do programa Bolsa SEDU. O contraste entre o período Hartung (2007-2010) e o início do período Casagrande (2011-2014) é retratado no relatório de monitoria de 2018:

Gráfico 1 – Evolução do Programa Bolsa SEDU (2007-2011).



Fonte: TCEES (2018).

Os anos de 2015 a 2018 foram marcados por uma grave crise econômica no país; mesmo assim, o Bolsa SEDU retoma com força, paralelo aos outros programas dominados pela iniciativa privada. Em outras palavras, a crise econômica não impediu o Estado de ampliar as parcerias com instituições técnicas privadas e mais vagas serem compradas. O aumento, no entanto, foi uma contradição, pois, concomitantemente, a oferta de Ensino Médio, Ensino Profissional, da EJA e da Educação do Campo sofreram perdas de turmas e desmantelamentos (LIMA; PETERLE, 2017).

Outro fator relevante no documento de auditoria e monitoramento de 2018 sobre o Programa é o quadro apresentado com a classificação de 15 países no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Nele, o Brasil aparece destacado na quinquagésima terceira posição. O dado, além de revelar a influência de OCDE na implementação da política educacional, coloca o programa Bolsa SEDU como um dos meios para avançar na escala numérica internacional. A estratégia cabe perfeitamente na argumentação de Bonal (2002), quando diz que a extensão dos sistemas avaliativos é uma das consequências trazidas pelo processo de globalização. Os Organismos Supranacionais impulsionam, com singular interesse, sistemas homogêneos de avaliação com o objetivo de compararem os resultados em nível internacional. Essa política está alicerçada no fato de que a educação se associa à competitividade e à

produtividade (BONAL, 2002). Esses dois últimos conceitos, certamente, ligados ao Programa, funcionam, na prática, como uma moeda de troca.

A concessão de bolsas nunca é realmente grátis, ou seja, se o estudante não paga, alguém paga por ele. Na prática, o programa propiciou matrículas para as escolas privadas, beneficiando-as com dinheiro público. De acordo com o sítio oficial de prestação de contas do governo estadual, o poder público pagou à Escola Master, à CedTec e à Eteses, no ano de 2018, o valor de R\$ 41.358,54, R\$ 101.724,30 e R\$101.102,93, respectivamente (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2018).

Além dos pagamentos diretos, duas outras questões importam: os impostos e a concorrência. É provável que haja abatimento nos impostos das empresas pelo fornecimento das bolsas ou pela troca de favores. Diante do abatimento de impostos para alguns, o que existe é a sensação de gratuidade, que não se concretiza quando, no final, o dinheiro público vai, em grandes quantidades, para a iniciativa privada. Portanto, há abatimento de impostos para grupos que deveriam receber taxaço por fortunas. Logo, se uns deixam de pagar, outros são obrigados arcar com a dívida pública.

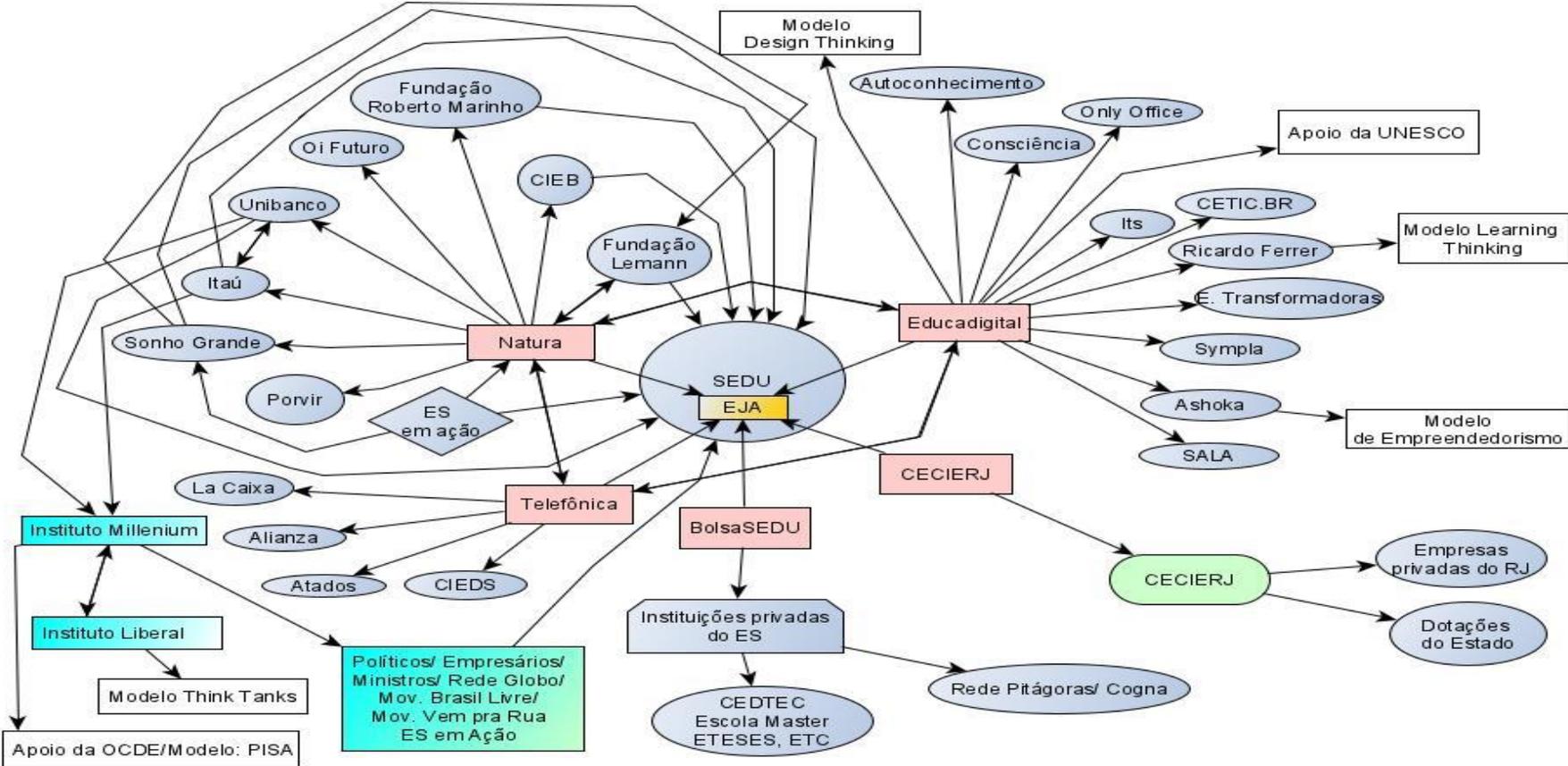
Ademais, o programa cria concorrência entre os estudantes, desde o momento da seleção até quando são lançados no mercado de trabalho. O aluno com melhores notas consegue a vaga e, ao fim do curso, cai em um mercado de seleção, sem postos de ocupação para todos e, por conta da concorrência, com remunerações mais baixas. Podemos conjecturar, então, que o programa Bolsa SEDU tem o propósito de suprir a demanda de trabalhadores que, com a flexibilização das leis trabalhistas, atuam em condições mais precárias e mais competitivas, confirmando as características de um Estado empreendedor.

5.4.1 O Estado empreendedor: das parcerias à transformação que “eles” querem

Os aspectos descritos e analisados neste capítulo sobre os “atores-sujeitos” e programas que envolvem a EJA semipresencial e a EJA Digital exibem muito mais do que a mera dicotomia público-privada; na verdade, eles retratam a complexidade do Estado, no sentido da governança pública. Os envolvidos têm propostas distintas no

âmbito micro de suas relações, mas se encontram em concomitância no campo macro, pois visam à transformação da educação e da sociedade, promovendo uma ordem política e social bem diferente da ordem vigente (DALE, 2008). A rede desses representantes, que se ligam à EJA no ES, pode ser vista no sociograma abaixo:

Sociograma 2 – Os “atores-sujeitos” na EJA no ES.



Fonte: Elaboração do autor (2021).

O sociograma expõe as inter-relações entre os sujeitos e a complexidade dos seus envolvimento com o estado do ES, como no caso da Natura. O instituto é parceiro do Unibanco, da Fundação Roberto Marinho e da Fundação Lemann; ao mesmo tempo, os quatro se relacionam com a política no ES, atuando, especialmente, no Ensino Médio em tempo único. Além disso, as interconexões provam que, apesar das peculiaridades, no fim das contas, existe um objetivo comum a ser cumprido. Tal objetivo está concatenado ao viés ideológico de outras instituições, tais como o Instituto Millenium e o Instituto Liberal. Ambos possuem membros atuantes na política brasileira e ex-empossados em cargos políticos, como o caso do ex-ministro Pedro Malan, atualmente (2020) vice-presidente do Instituto Unibanco, e do político Walfrido Maris Guia, um dos acionistas ligados à rede Pitágoras de ensino, que já esteve associada ao programa Bolsa SEDU.

O envolvimento político dos partícipes pode ser compreendido na categoria direção-execução de políticas. Quando o setor privado atua apenas na interlocução para a elaboração das políticas públicas, ele atua na direção de políticas; quando realiza os propósitos da política, atua na execução; mas, quando os dois tipos se misturam, a escola continua pública, porém as direções são mercadológicas, encaixando-se na categoria da direção-execução de políticas (PERONI, 2020). Isso confirma que a dicotomia público-privada é limitada para expressar a conjuntura complexa de um Estado reconfigurado (DALE), pois, esse mesmo Estado, que mantém a nomenclatura “pública”, incorpora em sua natureza diversos conceitos da administração de empresas (*design thinking* e *learning thinking*), como demonstrado no sociograma.

Por isso, a nova governança em rede pode trazer profundas implicações para além do processo educacional formal, uma vez que suas implementações privilegiam (em detrimento de outras) as técnicas do mercado. Os princípios estritamente fundamentados na gestão, inovação, avaliação e resultados criam novas subjetividades, em geral, perniciosas, haja vista que a escola, definitivamente, não é uma empresa, os estudantes não são empregados assalariados, tampouco funcionários.

É nessa lógica que as novas subjetividades desencadeiam narrativas, unindo ingredientes normativos/ideológicos com elementos técnicos (MAGALHÃES;

ROBERTSON; DALE, n./d.). Tais narrativas desdobram-se em subgrupos discursivos, visando ao estímulo à competição entre estudantes; à contenção orçamentária como justificativa para delegar funções estatais ao setor privado; ao fortalecimento do papel gerencial dos diretores escolares; à redução da representatividade dos sindicatos e do estudante na tomada de decisões; ao desenvolvimento de *networks*, controles externos; à mudança do modelo “público versus privado” para “público + privado”, além de novos modelos burocráticos.

Tais narrativas, portanto, nos obrigam a retornar a Freire com sua abordagem sobre a passagem da sociedade alienada para a sociedade democrática, entremeio que ele chama de “sociedade em transição”. Na sociedade da alienação,

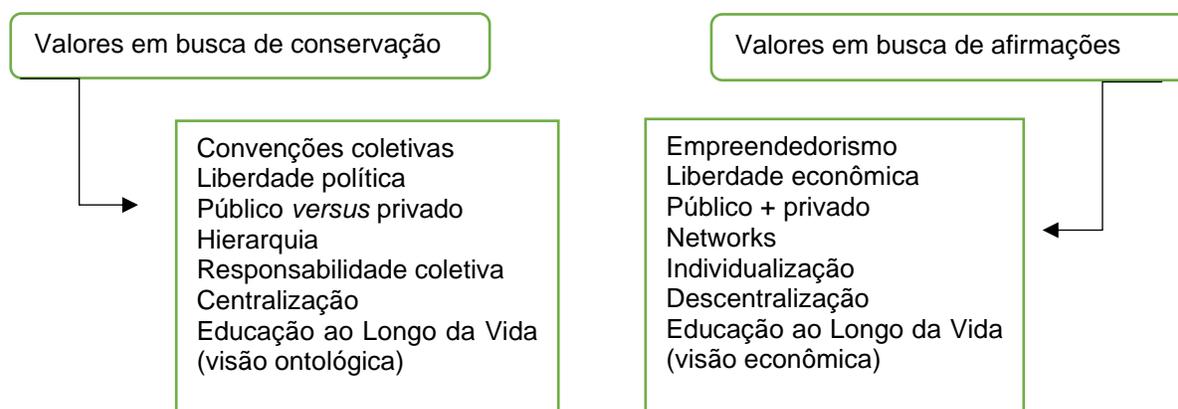
os dirigentes solucionam os problemas com fórmulas que deram resultados no estrangeiro. Fazem importação de problemas e soluções. Além disso, os técnicos estrangeiros chegam com soluções fabulosas, sem um julgamento prévio, que não correspondem à nossa idiossincrasia (FREIRE, 1987, p. 36).

Sendo assim, na democrática, a sociedade começa um processo contrário ao da alienação, com o surgimento de novos valores. Em suas palavras: “a passagem de uma época para a outra caracteriza-se por fortes contradições que se aprofundam, dia a dia, entre *valores emergentes*, em busca de afirmações/realizações, e *valores do ontem* em busca de preservação” (FREIRE, 1987, p. 33, grifo nosso). Nutrida de mudanças, a transição para um novo período implica na marcha por novos significados e temas. Quando os temas começam a se esvaír de significado e novos temas emergem, estamos em direção a uma nova época (FREIRE, 1987, p. 33).

Pensando nisso, este estudo sobre o Espírito Santo, 2015-2018, indica que a técnica especializada chega por meio de empresas brasileiras, enquanto as soluções são, na verdade, traduções de conselhos e discursos globais que almejam seguir os resultados atingidos pelos países ricos. Em outras palavras, muito embora Freire afirme que “Toda transição é mudança, mas não vice-versa” (FREIRE, 1993, p. 33), é possível dizer que há mudanças, no plural, e elas apontam um conjunto de tendências transformadoras, bem diferente do período de transição trazido por Freire, se considerarmos que ele via a transição pelas lentes da esperança substanciada na redemocratização do país na década de 1980.

Ainda nessa dialética – a compreensão de Freire e as narrativas da governança em Dale – há um conflito entre os valores de ontem e os valores de hoje, uma vez que o discurso econômico promove mudanças no setor público, refazendo não só o governo, mas remodelando os significados dos temas. Em consequência, a liberdade, outrora atrelada ao campo político, assume a semântica da economia; responsabilidade e trabalho coletivo passam ao âmbito do empreendedorismo; centralização Estatal dá lugar à descentralização; educação ao longo da vida passa a servir o modo de produção capitalista e as ações coletivas tendem a se tornar individuais, enquanto a autonomia passa a significar “ausência do Estado nas responsabilidades que são dele”, tal como mostrado no esquema abaixo:

Esquema 3 – O projeto de sociedade para o ES, defendido pelo Estado + Sociedade civil hegemônica.



Fonte: Elaboração do autor (2021).

Essas tendências têm se confirmado especialmente no período em que este texto é escrito, sendo impossível apontá-las sem abordar o período pandêmico de 2020-2021. A covid-19, além de revelar as discrepâncias socioeconômicas, trouxe diversas mudanças em relação ao trabalho, à escola e aos modos de articulação, certificando que o mundo não será o mesmo depois dela. A mudança de período, acelerada pela pandemia, não se dissocia do período de mudanças, pois o vírus apenas acelerou o processo que vinha ocorrendo intensivamente, no ES, durante 2015 a 2018. Parte desse processo foi a reconfiguração da oferta da EJA, assunto tratado a seguir.

6 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E A REORGANIZAÇÃO DA OFERTA DA EJA

Este capítulo objetiva compreender os desdobramentos da Nova Gestão Pública na EJA, entendendo o movimento de fechamento e de abertura da oferta para a modalidade como um desmonte da política de EJA. Os movimentos ocorreram em consequência da adoção de políticas disseminadas pelos Organismos Internacionais e estão diretamente relacionados ao mandato educacional estabelecido nacionalmente para a educação e a nova governança, que conecta o poder estatal e a iniciativa privada. Inferimos que o encerramento das turmas da EJA no período de 2015 a 2018 é uma das medidas tomadas pelo estado em conformidade com as propostas elencadas nos documentos analisados no capítulo 4 e em decorrência da implementação de outras políticas paralelas, tais como a transformação das Escolas de Ensino Médio Regular em Escolas de Tempo Único. Nesse sentido, o Estado, que se reconfigura através de uma nova governança, promoveu mudanças que dialogam entre si, sendo impossível analisá-las isoladamente.

Para entendermos a dialética entre as mudanças para o Ensino Médio, a oferta da EJA no ES e as políticas dos Organismos Internacionais, precisamos considerar que tal relação aconteceu paralela a uma mudança na governança estatal, que englobou um processo crescente de privatização de políticas públicas. Em 2014, no ES, o Conselho Estadual de Educação autorizou a abertura de 200 vagas para o Ensino Fundamental e 200 para o Ensino Médio a distância, realizada pela Fundação Bradesco (ESPÍRITO SANTO, 2014). Além disso, aprovou o funcionamento da EJA pelas seguintes instituições privadas: “Ideia Sociedade de Ensino Ltda” e “Instituto Nova Aliança” (ESPÍRITO SANTO, 2014). Entre 2015-2018, o contexto é de grave crise político-econômica e de captação de recursos dos bancos internacionais. Durante esse período, o ES recebeu empréstimos do BM para o financiamento da educação. As verbas chegaram para serem aplicadas na expansão de um Ensino Médio em regime de tempo único, mais voltado para o discurso do empreendedorismo, para a responsabilização individual e para a competitividade.

O movimento ocorrido na EJA e no Ensino Médio nos faz refletir sobre a privatização de políticas que, por sua vez, faz parte de um pacote de medidas para a

educação, disseminadas, principalmente, pelas OIs, tais como o Banco Mundial, FMI e OCDE, incorporadas em contexto local pelo Estado e pelas instituições empresariais nacionais. Na América Latina, o fenômeno, além de ter diferentes faces, origina-se e desdobra-se por diferentes razões. Tais motivos englobam crises econômicas, mudanças demográficas, fatores políticos, interesses dos grupos privados (motivos materiais e ideológicos comprometidos com a ampliação da iniciativa privada) e inserção dos mecanismos de mercado (BONAL, 2002). O fenômeno pode ter diversas causas, mas isso não significa que suas origens se dão separadamente; pelo contrário, elas podem ser diversas e concomitantes.

No caso do ES, o contexto durante as mudanças efetuadas envolveu uma grave crise econômica que o país atravessava, marcada por fatores políticos, interesses dos grupos privados e a inserção de mecanismos de mercado. É importante observar que a inserção de mecanismos dos mercados foi apoiada e incentivada pelo próprio Estado do ES, o que segundo Dale e Gandim (2014) pode criar discrepâncias e majorar as desigualdades, já que a introdução desses elementos, inevitavelmente, cria vencedores e perdedores. A razão principal para o agravamento da dicotomia (vencedores x perdedores) é que os resultados a serem alcançados seguem as categorias definidas pelo sistema, nesse caso, estabelecidas pelas OIs, pelo Estado e pelo poder privado. Quem não alcança o objetivo estabelecido pelo sistema é automaticamente excluído da categoria dos vencedores. Considerando a diversidade como uma característica humana, os parâmetros avaliativos deveriam considerar a multiplicidade e não estar delimitados a uma única fórmula (DALE, 2014).

Compreender como esse processo de criação de desigualdades ocorreu no ES é a tarefa sobre a qual nos debruçamos neste último capítulo. Sendo assim, descrevemos as implicações da implantação das Escolas em Tempo Único (ETU) para a EJA, e tal descrição tem o objetivo de compreender o desmantelamento da modalidade na conjuntura da Agenda Global. Na sequência, analisamos os números relativos à oferta da EJA que, em termos gerais, sofreu reduções. Mas a dinâmica da reorganização da oferta indica o aumento de matrículas em algumas escolas, o que para nós constitui uma contradição.

A partir dessa leitura, consideramos que as mudanças referentes à oferta da EJA compõem o conjunto dessas contradições, geradas por um Estado que assume a agenda global para a educação, e em decorrência das políticas voltadas para o empreendedorismo, as quais enxergam na educação um dos meios para legitimar as reformas neoliberais. Em consequência às deliberações da agenda para a educação, reforçam-se as dicotomias dos vencedores x fracassados, da bonificação x punição, reveladas na maneira pela qual se constrói o ensino formal e nas implicações que a elevação x redução de matrículas traz para a modalidade.

6.1 ESCOLAS DE TEMPO ÚNICO: IMPLICAÇÕES PARA A EJA

O processo de criação de desigualdades está relacionado à implantação de escolas em tempo integral, proposto pelo Plano Nacional de Educação²¹, Lei 13.005 de julho de 2014 (PNE). O plano, segundo a meta 6, prevê a oferta da educação integral em 50% das escolas públicas até 2024, de modo a atender, no mínimo, a 25% dos estudantes da educação básica. O mínimo estabelecido em lei significa que muitos estudantes não seriam incluídos nesse processo de implementação. Uma vez que um montante considerável é excluído, o próprio Estado é quem dissemina desigualdades.

A proposição da meta 6 do PNE foi aplicada ao ES através da implementação gradual das ETU. Na medida em que houve a implementação, dois movimentos de exclusão ocorreram. O primeiro acontece quando uma escola de dois turnos passa a oferecer apenas um, ou seja, muitos educandos são obrigados a frequentar um outro espaço, já que a escola não comporta, em um mesmo tempo, a quantidade que deveria ser agrupada em dois tempos distintos. O segundo movimento de exclusão foi a expulsão

²¹Dourado (2017, p. 176) expressa que o PNE se encontra em um contexto de lutas e resistência da educação brasileira. Em suas palavras, as políticas de gestão da educação expressam: “Uma tessitura sociopolítica complexa, que se articula às agendas transnacionais, ao Estado nacional, à relação entre entes federados, às especificidades do sistema educacional brasileiro, à gestão, à avaliação e ao financiamento, à qualidade e às concepções político-pedagógicas norteadoras, entre outros. A defesa da centralidade não negligencia ou desconhece limites na formulação do PNE, mas tem por eixo o esforço realizado, por meio de ampla participação da sociedade civil e política, em direção a um Plano de Estado para a educação brasileira, visando à garantia do direito à educação para todos/as” (DOURADO, 2017, p. 176).

da modalidade EJA do período noturno, à proporção que as ETU foram sendo efetivadas²². Podemos ver esse segundo movimento de exclusão na tabela abaixo:

Tabela 2 – Locais de implantação das ETU e as consequências na EJA.

CIDADE	ESCOLA VIVA	SITUAÇÃO DA EJA 2015-2018
Afonso Cláudio	CEEMTI Afonso Cláudio	Desapareceu em 2017 ²³ .
Alegre	CEEFMTI Aristeu Aguiar	Desapareceu em 2018.
Anchieta	CEEMTI Anchieta	Não oferecia EJA.
Aracruz	CEEMTI M. G. Schmitz	Desapareceu em 2018
Baixo Guandu	CEEMTI Baixo Guandu	Não oferecia EJA.
Barra de S. Francisco	CEEMTI João XXIII	Não oferecia EJA.
Cachoeiro	CEEMTI Francisco C. Avila Jr	Desapareceu em 2016.
	Liceu Muniz Freire	Não oferecia EJA.
Cariacica	CEEFTI Pres. Castelo Branco	Desapareceu em 2017.
	CEEFTI Itagiba Escobar	Não oferecia EJA.
	CEEMTI José Leão Nunes	Desapareceu em 2018.
	CEEMTI Maria Penedo	Não oferecia EJA.
Colatina	CEEMTI Conde de Linhares	Não oferecia EJA.
Ecoporanga	CEEFTI Daniel Comboni	Desapareceu em 2016.
Guaçuí	CEEMTI M. Miguel de Sanctis	Desapareceu em 2017.
Itapemirim	CEEMTI Washington P. Meirelles	Desapareceu em 2018.
Ílúna	CEEFMTI Henrique Coutinho	Desapareceu em 2018.
Linhares	CEEFMTI Bartouvino Costa	Desapareceu em 2017.
Mimoso do Sul	CEEFMTI Antônio Acha	Não oferecia EJA.
Montanha	CEEFMTI Eupídio C. de Oliveira	Desapareceu em 2017.
Muniz Freire	CEEFMTI Bráulio Franco	Desapareceu em 2016.
Pedro Canário	CEEMTI Manoel Duarte da Cunha	Não oferecia EJA.
S. Gabriel da Palha	CEEMTI São Gabriel da Palha	Desapareceu em 2018.
São Mateus	CEEFMTI Marita Mota Santos	Desapareceu em 2017.
Serra	CEEFMTI Joaquim Beato	Não oferecia EJA.
	CEEMTI Getunildo Pimentel	Não oferecia EJA.
	CEEFMTI P. Oliveira de Araújo	Não oferecia EJA.
Vila Velha	CEEFMTI Assisolina A. de Andrade	Não oferecia EJA.
	CEEMTI Profa. Maura Abaurre	Desapareceu em 2017.
	CEEFTI Galdino Antônio Vieira	Não oferecia EJA.
Vitória	CEEMTI São Pedro	Não oferecia 2015.

Fonte: Elaboração do autor (2021). Adaptado do INEP (2019).

²²A implantação das ETU ocorreu por duas formas: a) ampliação do número de unidades escolares e b) transformação de escolas que ofertavam o Ensino Médio em meio período em ETU. As implicações diretas podem ser vistas no segundo caso, já que no primeiro, não havia oferta de EJA.

²³Em 2019, a Escola Afonso Cláudio voltou a oferecer a EJA, após a ação do Fórum de EJA do ES e os protestos da comunidade.

O poder público esclareceu que os fechamentos da EJA aconteceram pela demanda insuficiente de estudantes no ano anterior. No entanto, os dados do INEP, com relação à matrícula, destoam da explicação apresentada pelo Estado. Isso porque o número de matrículas na EJA, antes da implantação, não era baixo, na maioria das escolas. A única exceção ocorreu na escola CEEFMTI Henrique Coutinho (Iúna), mas o número ínfimo de estudantes não justifica o fechamento, se considerarmos o direito público subjetivo do indivíduo à educação²⁴. O número de estudantes pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 3 – Número de alunos da EJA nas escolas que foram fechadas.

ESCOLAS	NÚMERO DE ESTUDANTES
CEEMTI Afonso Cláudio	220
CEEFMTI Aristeu Aguiar	110
CEEMTI M. G. Schmitz	147
CEEMTI Francisco C. Avila Jr	187
CEEFTI Pres. Castelo Branco	355
CEEMTI José Leão Nunes	165
CEEFTI Daniel Comboni	120
CEEMTI M. Miguel de Sanctis	203
CEEMTI Washington P. Meirelles	253
CEEFMTI Henrique Coutinho	9
CEEFMTI Bartouvino Costa	291
CEEFMTI Elpídio C. de Oliveira	239
CEEFMTI Bráulio Franco	35
CEEMTI São Gabriel da Palha	151
CEEFMTI Marita Mota Santos	321
CEEMTI Profa Maura Abaurre	173

Elaboração do autor (2021). Fonte: INEP (2019).

Os motivos para essas exclusões envolvem, pelo menos, três possibilidades: a força política do empréstimo do BM, a soberania fragilizada do Estado e os interesses econômicos das instituições privadas inseridas na implementação das ETU. Levando em consideração que o dinheiro para a implementação das ETU chegou pelo Banco Mundial, constatamos que a EJA não estava incluída no montante que chegou ao estado do ES e, posteriormente, o recurso foi aplicado na reformulação da estrutura educacional para o Ensino Médio em tempo único.

²⁴ Resolução sobre o fechamento das escolas.

O investimento em um determinado segmento e o desinvestimento em outro revelam que as inter-relações público-privadas, mais do que uma ambivalência, expressam um conjunto complexo de medidas que visam à transformação sociocultural (DALE, 1993), pois as mudanças servem para cumprir as demandas de uma política local que, na verdade, faz intertextualidade com os propósitos globais.

A implementação das ETU e o desmonte da EJA, além da sexta meta do PNE, relaciona-se à estratégia 8.1., que foi copiada integralmente do PNE para o PEE-ES. O documento do ES apenas troca a palavra “institucionalizar” por “ofertar”. A estratégia 8.1 no PNE visa:

Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados (BRASIL, 2014).

Machado e Alves (2017) sugerem que a proposta poderia comprometer a oferta da EJA, pois enfatiza o desenvolvimento de tecnologias para a correção de fluxo. Sendo assim, escolas podem ser fechadas e os alunos, fora da idade-série adequada, podem resolver o problema do atraso escolar através do estudo ofertado pelas vias tecnológicas. A premissa revela que o estudante privilegiado para a escola presencial é o pertencente à população de 15 a 17 anos. Entretanto, o foco na universalização do Ensino Médio em tempo único, para a tal população, relaciona-se diretamente com problemas da efetividade do Ensino Fundamental que ainda não foram resolvidos. Em outras palavras, a universalização depende da expansão de matrículas no Ensino Fundamental e da reinvenção da escola frente aos desafios da permanência e das altas taxas de reprovação.

Tendo em vista que o ensino fundamental ainda não resolveu os problemas supramencionados, o aluno que saiu antes de concluir o nível fundamental e tenta retornar mais tarde enxerga na EJA a oportunidade de acelerar seus estudos. Mas, tais alunos, a rigor, vulneráveis economicamente, encontram escolas fechadas e normalmente enfrentam dificuldades na estrutura tecnológica deficiente da escola e na aquisição de aparatos de qualidade para realizar o ensino por meio do uso de tecnologia.

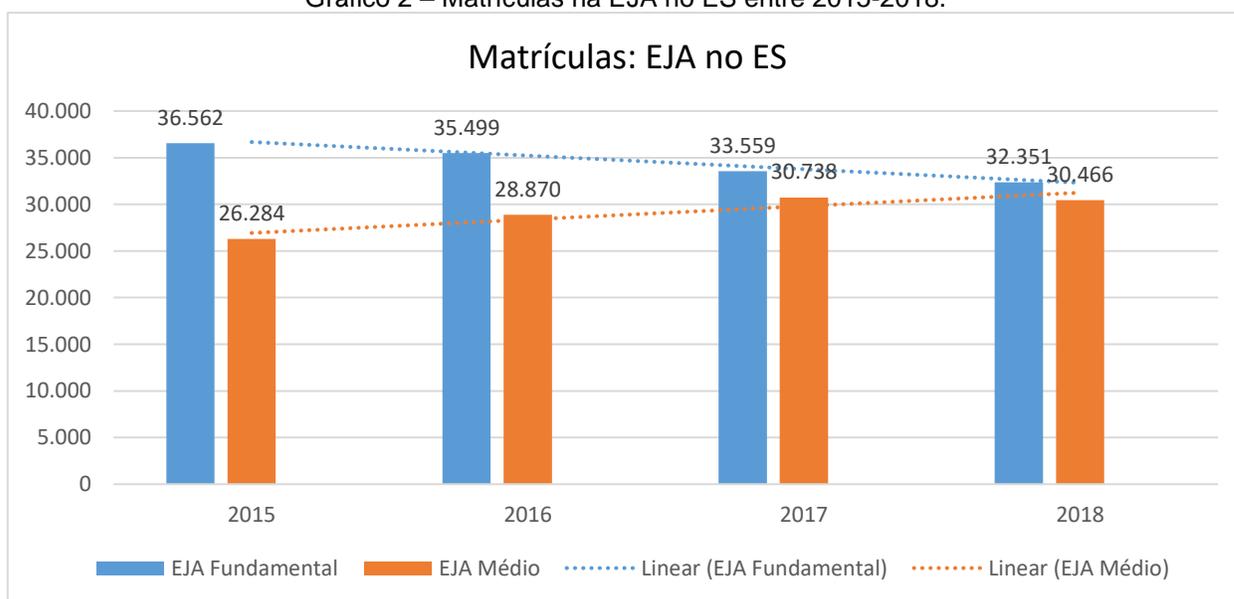
A estratégia 8.1 também pode levar o Estado a se beneficiar do limite de faixa etária estabelecido para o aluno da EJA pelo Conselho Nacional de Educação no Ensino Fundamental e Médio (15 anos para o EF e 17 anos para o EM) e incentivá-lo à aceleração dos estudos. Com referência a essa delimitação etária, Mayer destaca que é corriqueiro ver que adolescentes e jovens, ao procurarem escolas para ingressar ou retomar os estudos, são encaminhados para a EJA sem que outras oportunidades de educação lhes sejam oferecidas, cristalizando a ideia de que o Ensino Regular é para aqueles que se encontram na idade ideal (MAYER, s.d., p. 1).

Nesse sentido, é comum ver jovens com baixo rendimento escolar ou atrasados com relação à idade-série serem empurrados para a EJA para garantir o fluxo e alavancar os índices educacionais. Inferimos que o foco na política para o jovem de 15 a 17 anos e o objetivo de galgar altos índices levaram o estado do ES a expulsar alunos com baixo rendimento, algo que afeta diretamente a EJA.

6.2 A REDUÇÃO NA OFERTA DA EJA

O número de matrículas para a EJA no ES, no período 2015-2018, revela oscilações na oferta da EJA Ensino Fundamental e da EJA Ensino Médio.

Gráfico 2 – Matrículas na EJA no ES entre 2015-2018.



Fonte: Elaboração do autor (2021). Adaptado da Plataforma de Microdados da Universidade Federal do Paraná (2020).

O ritmo crescente da EJA (nível médio), de 2015 a 2017, e o decréscimo em 2018, parecem um contrassenso diante do que já apresentamos sobre a quantidade de fechamentos de turmas da modalidade, ocorridas com a implementação das ETU. Esta pesquisa nos levou a verificar a reorganização da oferta, que significou não só o fechamento significativo de turmas presenciais em determinados locais, mas a abertura/ampliação da oferta em outros. Para isso, analisamos o processo de reorganização da oferta da EJA, a partir de 11 escolas selecionadas, sobre as quais trabalhamos com os microdados do INEP. Para fins didáticos, separamos as 11 escolas em 5 blocos: “EJA-ETU”; EJA prisional; EJA-região Norte; EJA-região Sul; EJA-região metropolitana. A reorganização da oferta nessas 11 escolas está explicitada na tabela a seguir. Reiteramos que a contabilização da oferta nas demais escolas de EJA do estado do ES, durante o período 2015-2018, está disponível no anexo deste trabalho.

Tabela 4 – Escolas selecionadas para este estudo.

Escolas	PERÍODO: 2015-2018			
	Número de turmas físicas			
	2015	2016	2017	2018
1 São Gabriel da Palha (São Gabriel da Palha)	3	4	6	0
2 Lions Clube (Colatina)	25	23	17	17
2 Inah Werneck (Cachoeiro de Itapemirim)	49	39	37	31
2 C. A. de Almeida (São Mateus)	8	16	24	27
3 M^a Olinda Menezes (Pinheiros)	1	1	1	1
3 Nossa Sra. da Saúde (Ibiraçu)	8	4	5	4
4 Pedreiras	2	-	-	-
4 A. Holzmeister (S. Leopoldina)	5	3	4	4
4 Ant. Carneiro Ribeiro (Guaçuí)	10	8	13	14
4 Camila Mota (Alfredo Chaves)	4	3	4	4
5 Francelina C. Setubal (Vila Velha)	23	7	17	17
5 Hunney Ev. Piovesan (Cariacica)	11	12	13	8

Legendas: 1: EJA-Escola de Tempo Único; 2: EJA Prisional; 3: EJA-região Norte; 4: EJA-região Sul; 5: EJA-região metropolitana.

Fonte: Elaboração do autor (2020).

A escola São Gabriel da Palha é um exemplo no qual a EJA desaparece em decorrência da implementação do projeto Escola em Tempo Único, segundo os dados do INEP (2019). Em 2015, a média de estudantes era de 30 alunos, em cada uma das 3 turmas; em 2016, a média aumentou para 35, em 4 turmas; em 2017, passou a 25,1 para 6 turmas, sendo eliminada em 2018. Outras duas escolas, que não são objetos de análise, também desapareceram, gradualmente, no município. Em função do fenômeno desse desaparecimento, a escola “Ilda F. F. Martins” passou a ofertar a modalidade em 2018, no modelo semipresencial: 10 turmas foram abertas, com média de 26,2 alunos por turma. No entanto, este estudo indica que o movimento de fechamento e abertura reduziu as turmas da EJA (de 13 para 10) no município de São Gabriel, apesar da ampliação da oferta nessa escola. Além disso, concentrou a oferta em apenas uma escola do centro urbano, interditando o exercício do direito à educação para os moradores de zonas rurais.

As escolas Lions Club (Colatina), Inah Werneck (Cachoeiro de Itapemirim) e Ceciliano Abel de Almeida (São Mateus), embora localizadas em municípios diferentes, têm, pelo menos, dois pontos em comum. O primeiro ponto é o alto número de turmas; e o segundo é que as três são escolas da EJA prisional. Em Colatina, o número de turmas na unidade prisional era 25 em 2015 e 17 em 2018. Em Cachoeiro de Itapemirim, Inah Werneck foi a escola com maior oferta de turmas: 49 em 2015 e 31 em 2018. Em São Mateus, o atendimento aos estudantes detentos era via as escolas “Marita Motta Santos” e “Ceciliano Abel de Almeida”, únicos lugares com variações significativas de turmas da EJA no município. A primeira escola (Marita Motta Santos) ofertava 28 turmas em 2015, mas encerrou as atividades em 2018; a segunda (Ceciliano Abel de Almeida), que não ofertava a modalidade até 2017, passou a ter 27 turmas em 2018.

O alto número da oferta na EJA prisional em Colatina acompanha o alto índice de matriculados na EJA Digital no município. Já com relação às outras escolas da EJA da cidade, nota-se uma quantidade bem menor de matrículas:

Tabela 5 – Escolas e turmas da EJA em Colatina 2015 e 2018.

	ESCOLAS	2015	MATRÍCULAS	2018	MATRÍCULAS
		Turmas		Turmas	
COLATINA	Aristides Freire	10	198	11	309
	Geraldo V. Nogueira	7	194	-	0
	Lions Clube (EJA Prisional)	25	491	17	286
	Profª Carol Pichler	10	256	12	429
	CEEJA Pedro A. Vitalli (EJA Digital)	9	1.104	9	1.218
	TOTAL	52	1.139	40	1.024

Fonte: Elaboração do autor (2021). Adaptado de INEP (2019).

Um movimento semelhante ocorre em Cachoeiro de Itapemirim e em São Mateus. Em Cachoeiro de Itapemirim, das 22 escolas de EJA, em 2015, apenas 11 restaram em 2018, indicando um decréscimo de 196 para 94 turmas. Enquanto isso, a unidade escolar prisional e o CEEJA Cachoeiro de Itapemirim aumentaram a oferta. O CEEJA matriculou mais de 1.000 estudantes em cada ano de 2015 a 2018 e cresceu o número de alunos da EJA prisional. Com relação a São Mateus, as matrículas na EJA prisional e na EJA Digital, somadas, representavam 40% da oferta em 2018. A oferta em 2015, nas outras unidades escolares da EJA, decaiu de 1.341 para 1.107, em 2018, o equivalente a menos 234 estudantes.

Tabela 6 – Movimento de matrículas nas escolas EJA: São Mateus.

	ESCOLAS	2015	MATRÍCULAS	2018	MATRÍCULAS
		TURMAS	2015	TURMAS	2015
SÃO MATEUS	<i>NEEJA Emílio R. Zanotti</i>	8	112	2	112
	Américo Silvas	14	409	8	289
	Córrego de Sta Maria	5	105	4	93
	<i>Marita Mot. Santos (EJA Prisional)</i>	28	545	0	0
	Nestor Gomes	4	96	3	77
	Pio XXII	12	357	8	235
	Sto Antônio	6	202	6	238
	Wallace Cast. Dutra	6	172	6	175
	<i>Ceciliano A. de Almeida (EJA Prisional)</i>	0	0	27	614
	TOTAL	83	1.998	64	1.833

*Itálico = EJA Digital e EJA prisional.

Fonte: Elaboração do autor (2021). Adaptado do IDEB (2019).

O resultado encontrado sobre a reorganização da oferta da EJA permite fazer outras inferências. A primeira inferência repete que o crescimento da oferta do Ensino Digital objetiva cumprir o mandato para a educação com referência à correção de fluxo, estabelecido nacionalmente e apropriado pela política educacional no ES. Nesse sentido, o espectro da educação a distância reencontra a modalidade, com muito mais força, no momento em que a oferta da modalidade se encontra fragilizada. Também revela uma educação mais voltada para o empreendedorismo, pois a oportunidade de conseguir diploma de forma mais rápida cria a sensação de garantia de um lugar no mercado de trabalho, fortalecendo a máxima do “tempo é dinheiro”. Ao mesmo tempo, o ensino individualista renega as outras funções da escola, tais como o desenvolvimento da colaboração, do respeito ao próximo e do pensar coletivamente, que só podem ocorrer na pluralidade. Por fim, as várias estratificações do ensino reforçam o dilema que enfrentamos com relação à educação formal ser legitimadora de desigualdades, ou seja, temos um sistema estratificado que diz às pessoas que elas não são tão bem-sucedidas quanto outras (DALE, 2014).

A oferta na EJA prisional, por seu turno, confirma o alto número de detentos com baixa escolaridade no ES e levanta a importância de discutir uma educação com oportunidades mais igualitárias desde os primeiros anos escolares. Parece senso comum, mas, como Dale e Gandin (2014) dizem, o fato é que ainda somos incapazes de identificar quais são os problemas que impedem a igualdade das oportunidades. As pessoas carregam históricos construídos por estímulos diferentes; por conta disso, há capacidades que se desenvolverão de formas distintas, sendo que há algumas que não se desenvolverão. No entanto, o sistema escolar continua baseado em um parâmetro de avaliação que abre oportunidades para um tipo de estudante e expulsa outros. Sabemos disso, mas fazemos pouco para mudar a situação. Portanto, “se estamos falando sério em equalizar as oportunidades educacionais, é aí que deveríamos começar e é aí que deveríamos pôr o financiamento”, caso contrário continuamos a reproduzir desigualdades (DALE; GANDIN, 2014, p. 13).

Feitas essas reflexões sobre a reorganização da oferta nos quatro municípios (São Gabriel da Palha, São Mateus, Colatina e Cachoeiro de Itapemirim), chama a atenção a

oferta da EJA em Pinheiros e em Ibirajú. Pinheiros está localizada na região Norte-Nordeste do ES, onde se concentra a maior taxa de analfabetismo. O município perdeu algumas escolas, e o número de alunos em três, das quatro ofertantes de EJA, é entre dez a 15 discentes, o que contrasta com a alta taxa de analfabetismo, ainda não superada. Ibirajú, por seu turno, está entre os cinco municípios com o maior Índice de Desenvolvimento de Famílias (IDFs) e entre os três com menor taxa e hiato de pobreza (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 2019). Mesmo assim, ainda existem 1.500 pessoas vivendo em extrema pobreza, segundo os dados levantados pelo instituto supracitado, em 2019, o que não explica o fechamento de turmas.

Mudando o sentido, da região Norte para a região Sul do estado, podemos perceber que o movimento de desaparecimento da modalidade e a reorganização da oferta afetam, dentre outros, Domingos Martins, Santa Leopoldina, Guaçuí e Alfredo Chaves. Domingos Martins encerrou completamente a oferta de EJA estadual em 2016. Atualmente, a modalidade é ofertada por uma escola da prefeitura, em módulos, de maneira semelhante ao modelo da EJA Digital. Por causa dos problemas concernentes ao acesso à internet, os educandos comparecem à escola às quintas-feiras e aos sábados para o esclarecimento de dúvidas. Ressalta-se que o município vizinho (Marechal Floriano) não oferta a modalidade; portanto, os estudantes que residem lá são encaminhados para Domingos Martins.

A escola “Alice Hozmeister”, em Santa Leopoldina, segue a mesma tendência de desaparecimento; porquanto, quatro turmas restaram, das nove ofertadas em 2015. O município enfrenta os índices elevados de pobreza e extrema pobreza (de 36%) e lida com problemas referentes à escolarização (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 2019).

A modalidade foi extinta nos municípios Divino São Lourenço, São José do Calçado e Dores do Rio Preto, enquanto a escola Antônio Carneiro Ribeiro (localizada em Guaçuí, outro município próximo) aumentou a oferta da EJA, provavelmente na tentativa de compensar o fechamento nas cidades vizinhas. Mas o aumento não é real, pois a região onde se encontram tais cidades possuía 148 escolas em 2015, reduzidas a 59, em 2018. O decréscimo também acontece na região de Alfredo Chaves, que tinha 69

turmas em 2015, reduzidas a 42, em 2018. A cidade (Alfredo Chaves) não perdeu turmas, mas a cidade vizinha, sim: os indivíduos com escolaridade incompleta em Iconha devem procurar uma das cidades limítrofes para concluir a educação formal: Alfredo Chaves, Anchieta, Rio Novo do Sul ou Piúma.

Na região metropolitana (as escolas Hunney Everest Piovesan (HEP) e Francelina Setubal), ocorreram variações distintas com relação à oferta. A escola HEP se localiza em Cariacica, município com uma das maiores taxas de pobreza do ES (84,7%) e população analfabeta, de 15 anos ou mais, equivalente a 16.635, segundo os dados censitários. O município possuía 190 escolas de EJA em 2015, mas o número despencou para 114, em 2018. Vila Velha sofreu uma redução menor no mesmo período: de 110 para 95 turmas, mas vale lembrar que há uma oferta de 60 turmas para a EJA prisional no município.

Em suma, a redistribuição da oferta da EJA no Noroeste e no Sul do ES deve ser pensada segundo a premissa de que toda mudança tem um propósito, ao mesmo tempo que os contornos envolvendo tais modificações demandam um rigoroso debate. Nesse sentido, a nova arquitetura da oferta exprime as formas de seletividade impostas pelo estado do ES e essas formas se materializam em um sistema educacional no qual alguns estudantes não precisam frequentar a escola todos os dias e outros nem sequer precisam ir aos espaços educacionais para aprender, devendo comparecer apenas para a realização das avaliações. O problema é que esses estudantes, transformados em alvos pelo sistema, são justamente aqueles indivíduos pertencentes à mesma população que o capitalismo tornou supérflua.

Além disso, a redistribuição da oferta precisa ser observada para além da Educação de Jovens e Adultos, pois sua reconfiguração altera a maneira de realizar a educação formal. O Estado não modifica apenas a maneira pela qual se conduz o conhecimento, mas define a quem esse conhecimento chega e por meio de quem. Vimos que a redistribuição das vagas afeta, grandemente, a mobilidade estudantil e compromete o exercício do direito à educação. Nessa lógica, a política da EJA não se desvincula da política para os demais segmentos educacionais do Estado, pois se as

mudanças na modalidade forem vistas como mudanças possíveis, elas podem ser ampliadas para os outros segmentos educacionais também.

Como podemos observar, a fragmentação dos modelos de oferta, na qual um município lança ofertas semipresenciais, outro fecha turmas, ou ainda, oferta a EJA aos moldes semelhantes ao regime digital, reflete um Estado que se fragmentou e não dá conta de resolver a precariedade do trabalho docente. Há, sem dúvida, uma política deliberada de desvalorização e precarização do trabalho do professor, que é agravada com o fechamento das escolas. Em outras palavras, as educadoras não pertencem a uma escola ou a um mesmo turno, pois têm que se mover fisicamente de uma escola para outra, ou são obrigadas a trabalhar em vários turnos em uma mesma escola para fechar a carga horária de trabalho. Essa fragmentação passa a exigir mais do(a) professor(a) nos processos pedagógicos.

Além disso, as estruturas fragmentadas fomentam sistemas competitivos (DALE, 2012). Partindo desse pensamento, o fechamento das escolas presenciais pode ampliar a busca por estruturas de ensino onde o diploma chega mais rápido, tais quais as que ofertam a EJA Digital (CEEJAS e NEEJAS). Há, por um lado, uma competição entre as escolas, que passam a perder estudantes para os centros e núcleos de educação digital; por outro, essa competição também está relacionada ao alcance de bons resultados nas avaliações externas, que ponham a educação capixaba entre as melhores do IDEB, tema que abordamos na sequência deste texto.

6.3 A DIALÉTICA DA OFERTA DA EJA COM A POLÍTICA DE MELHORIA NOS ÍNDICES EDUCACIONAIS

A reconfiguração da oferta educacional no ES apontou um aumento no número de matriculados na EJA, porém em determinadas escolas. O aumento é um paradoxo, se o conjunto de escolas que desapareceu for considerado. Os dados, já analisados, levam-nos a afirmar que tal ampliação se relaciona diretamente com a transformação das escolas de Ensino Médio Regular em ETU, reafirmando a ideia de que o estado, na Nova Gestão Pública, redistribuiu a oferta educacional, a fim de acompanhar os padrões

exigidos pelas organizações internacionais e os parâmetros nacionais, tal como a OCDE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para discutirmos esse aumento pontual da oferta da EJA, consideramos os impactos ocorridos com a implantação das ETU, em três momentos: 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018, comparando a oferta nas ETU com a oferta da EJA na escola mais próxima. O objetivo foi precisar o quantitativo de matrículas em cada escola e a distância entre elas, de modo a compreender esse movimento. Para o quantitativo, usamos os dados da UFPR; e, para calcular a distância, usamos a ferramenta do *Google Maps* (direções), considerando o percurso feito a pé.

No primeiro momento (2015-2016), observamos o desaparecimento gradual da EJA nos municípios de Ecoporanga e Muniz Freire e o crescimento em uma escola de Cachoeiro de Itapemirim. A implementação da ETU “Francisco C. Ávila Junior” reduziu pela metade o número de estudantes. Ao mesmo tempo, a EJA mais próxima dobrou a oferta. Todavia, não ocorreu o mesmo movimento nas outras cidades em que as ETU foram implantadas no intervalo de 2015-2016, assim como mostra a tabela:

Tabela 7 – O movimento de matrículas nas ETU e na EJA, 2015-2016.
MOVIMENTO DE ETU E DE ESCOLAS DA EJA ENTRE 2015-2016

Cidade	Escola de Tempo Único	Oferta 2015	Oferta 2016	Escola da EJA mais próxima	Oferta 2015	Oferta 2016	Distância entre as escolas
Cachoeiro	Francisco C. Avila Jr	885	431	Quintiliano de Azevedo	30	76	1,5 km
Ecoporanga	Daniel Comboni	1.088	1.550	Não há mais EJA	-	-	-
Serra	Joaquim Beato	-	439	-	-	-	-
Muniz Freire	Braulio Franco	587	403	Não há mais EJA	-	-	-
Vitória	Escola Viva São Pedro	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração do autor (2021). Adaptado de UFPR (2020).

A partir dos dados apresentados acima, questionamos se Ecoporanga e Muniz Freire já alfabetizaram a maior parte da população e se já superaram o analfabetismo funcional, pois não ofertam mais a EJA. Além disso, não é possível saber para onde

foram os 454 estudantes que deixaram a escola Francisco Ávila Jr., em 2016, quando a mesma foi reformulada para atender ao programa de ETU.

No segundo momento de implantação das ETU (2016-2017), observamos reduções significativas no número de estudantes, bem como uma procura maior pela EJA nas escolas mais próximas às ETU implantadas nesse período, tal como mostra a tabela a seguir:

Tabela 8 – O movimento de matrículas nas ETU e na EJA, 2015-2017.
MOVIMENTO DE MATRÍCULAS NAS ETU E NA EJA ENTRE 2015-2017

Cidade	Escola de tempo único	Alunos 2016	Alunos 2017	Escola da EJA mais próxima	Alunos 2016	Alunos 2018	Distância entre as escolas
São Mateus	Marita Mota Santos	1.275	550	Dr. Emílio Roberto Zanotti (NEEJA)	0	112	28 m.
Afonso Cláudio	Afonso Cláudio	1085	287	José Cupertino (NEEJA)	0	297	500 m
Cariacica	Pres. Castelo Branco	1.021	438	João Crisóstomo Belesa	0	322	1.0 km
Vila Velha	Pr Oliveira de Araujo	-	223	Ormanda Gonçalves	121	214	800 m
	Assisolina Assis de Andrade	758	400	Agenor de Sousa Le (NEEJA)	150	194	3,4 km
	Profa Maura Abaurre	559	181	Francelina C Setubal	262	343	1,4 km
Montanha	Elpídio C. de Oliveira	478	368	Dom José Dalvit.	0	210	650 m
Guaçuí	Miguel de Sanctis	1.023	369	Antonio Carneiro Ribeiro	195	456	84 m
Linhares	Bartouvino Costa	1.350	581	CEEJA de Linhares	1.294	1.890	110 m
Iúna	Henrique Coutinho	947	486	Escola Santíssima Trindade	0	131	1,3 km
Pedro Canário	Manuel Duarte Cunha	623	353	Edward A. do Nascimento	308	291	1,0 km

Fonte: Elaboração do autor (2021). Adaptado de UFPR (2020).

Em Guaçuí (município do Sul do ES), o número de estudantes nas Escolas de Tempo Único caiu de 1.023 para 369, com a mudança. Nesse ínterim, a EJA mais próxima no município, “Antônio Carneiro Ribeiro”, aumentou o número de estudantes de

195 para 456. A mesma dinâmica de reduções abruptas e ampliação na EJA ocorreu nas escolas localizadas em *Afonso Cláudio, Cariacica, São Mateus, Montanha, Vila Velha, Linhares e Lúna*. O movimento nos levou a questionar quem são os alunos que deixaram as ETU e quais são os que ingressaram na EJA. A hipótese suscitada por essa questão deve ser pensada no conjunto de propostas globais para a educação e no contexto subnacional de 2017, quando o ES alçou a condecoração de melhor Ensino Médio público do país.

O estado argumentou que o primeiro lugar resultou das inovações implantadas nas ETU, fato que foi reconhecido pelas fundações patrocinadoras e financiadoras da educação no ES. Porém, o resultado foi alcançado com a expulsão de, praticamente, metade dos estudantes, que antes estavam matriculados no Ensino Médio regular e na EJA. Essa informação, somada ao aumento dos estudantes na EJA Digital, levanta a hipótese de que o sucesso tenha vindo devido à expulsão dos estudantes que impedem o alcance dos primeiros lugares nos ranqueamentos externos, pois a EJA não está englobada no conjunto de avaliações de larga escala, nacionais ou não, contadas para alavancar os índices educacionais.

A pressão por bons resultados sugere que os Estados existem com a mesma nomenclatura que tinham anos atrás, que ainda são influentes e poderosos, contudo, o fato de as decisões serem tomadas dentro das fronteiras do país não significa que elas estão embasadas no âmbito nacional (DALE, 2009). Desse modo, a decisão de perseguir a qualidade indicada internacionalmente vem, principalmente, da política difundida pelas OIs, como a OCDE promove através do PISA. O problema é que, ao estabelecer um parâmetro de medida, a organização assume que os Estados-nações são idênticos, em contextos e possibilidades. Sendo assim, os índices de excelência podem ser alcançados por todos os países, independentemente de suas singularidades. As entidades subnacionais, portanto, incorporam essa lógica que, na verdade, é parte de uma agenda estruturada para a educação, com valores e discursos que, além de privilegiarem o fator econômico, entregam as decisões sobre as questões humanas para o mercado. A competição por resultados, nesse sentido, envolve muito mais do que a alteração nos modos de ensino, pois, além de solidificar os princípios do mercado nos sistemas

educacionais, fomenta a concorrência entre os indivíduos, em tempos que deveríamos fomentar a colaboração.

Com isso em mente, deixamos alguns questionamentos que se abrem para a realização de novas pesquisas: O alto número de estudantes expulsos das escolas onde o “Ensino Médio integral” foi implantado representa um perfil, uma classe social ou abrange perfis e classes múltiplas? Os estudantes expulsos, evadiram? Foram para onde? Qual trabalho pedagógico foi feito com os estudantes em distorção idade-série que, talvez, tenham permanecido na escola, após a mudança para a ETU? A proliferação e o aumento da procura pela EJA Digital revelam quais mudanças e subjetividades, em relação à compreensão das formas de produção de conhecimento e em relação ao consumo desse conhecimento? As diferentes formas da oferta (Tempo Único, Digital e Semipresencial) possibilitam escolhas ou as impossibilitam? Como essas “possibilidades” de escolhas são entendidas pela comunidade escolar? Quais foram as formas de resistências e os movimentos realizados, com a comunidade escolar, ante as mudanças na educação capixaba? Essas movimentações envolveram outros grupos da sociedade civil, tais como o sindicato, os partidos de esquerda, os fóruns e os movimentos sociais? Como foi esse processo? Os estudantes das ETU e os da EJA Digital assumem ocupações diferentes ou posições semelhantes, após concluírem os estudos? Afinal, como essas estratificações no sistema se encontram com os desafios políticos de corresponsabilidade social e ambiental e o fortalecimento dos processos democráticos? Que outras mudanças devem ocorrer na educação, nesse contexto de globalização, de reconfiguração do Estado e de avanço tecnológico, a fim de que outro tipo de transformação político-social, diferente da lógica neoliberal, ocorra? São perguntas relevantes que abrem espaço para novos estudos e que se relacionam também ao próximo período de implantação das ETU (2017-2018).

Responder a esses questionamentos é necessário, pois o movimento de redução de matrículas nas ETU e de ampliação da oferta da EJA continuou no período 2017-2018, fortalecendo a hipótese supracitada.

Tabela 9 – O movimento de matrículas nas ETU e nas escolas de EJA 2017-2018.
MOVIMENTO DE MATRÍCULAS NAS ETU E NA EJA ENTRE 2017-2018

Cidade	Escolas em Tempo Único	Alunos 2017	Alunos 2018	Escola da EJA mais próxima	Alunos 2016	Alunos 2018	Distância entre as escolas
Alegre	Aristeu Aguiar	703	403	Pedro Simão (NEEJA)	110	276	2,0 km
Barra de S. Francisco	João XXIII	637	424	Gov. Lindemberg (NEEJA)	324	443	1,1 km
Cariacica	José Leão Nunes	1.077	427	Mariano Firme/ Dr. José Moysés	208/ 306	348/ 469	2,5 km 4,2 km
	Maria Penedo	779	295	Maria de L. S. Silva (NEEJA)	0	303	1,4 km
Itapemirim	Washington P. Meirelles	933	400	Domingos José Martins	186	498	2,0 km
Mimoso do Sul	Antônio Acha	619	269	Monsenhor Elias Tomasi	126	229	650 m
S. Gabriel da Palha	São Gabriel da Palha	878	251	Ilda F. F. Martins	0	262	1,4 km
Vila Velha	Gaudino A. Vieira	390	236	Humberto Piacente	216	201	1,1 km

Fonte: Elaboração do autor (2021). Adaptado de UFPR (2020).

Nesse período, a escola José Leão Nunes, em Cariacica, foi uma das mais afetadas, pois sofreu a redução de 1.077 para 427 educandos, equivalente a 60,3%. Os estudantes representados por essa porcentagem podem ter ido para as outras escolas vizinhas, incluindo a EJA Semipresencial e a Digital. Vale ressaltar que a distância entre essa ETU e a EJA mais próxima (2,5 km e 4,2 km) é relativamente maior do que nos outros exemplos, mas, como estão localizadas em área urbana e o estudante tem passe livre no transporte público, a mobilidade torna-se mais fácil.

Mesmo com a mobilidade facilitada nas áreas urbanas, a realocação dos estudantes em turmas da EJA pode ter afetado o processo pedagógico, na medida em que os professores devem lidar com grupos maiores e mais diversificados por turma. Isso é um complicador, pois o público da EJA demanda uma relação pedagógica mais voltada para as necessidades individuais, respeitando o tempo e as peculiaridades do estudante. Não que essa necessidade não exista nos outros segmentos educacionais, mas na EJA isso se potencializa. No entanto, o número de estudantes em sala não parece ser uma

preocupação dos poderosos organismos internacionais nem das instituições privadas, por seu turno, presentes na educação capixaba.

Essa falta de preocupação é vista na forma com que o estado do ES tratou os profissionais do magistério. A reconfiguração do Ensino Médio não permitiu que os profissionais com dois vínculos empregatícios conseguissem ajustar a carga horária de trabalho a um tempo único e, por conta disso, muitos foram obrigados a se removerem para escolas de meio período. Como um incentivo, o Estado ofereceu um incremento salarial de 40% para os educadores atuantes nas ETU; enquanto para os demais, a remuneração continuou a mesma.

Enquanto concedeu-se bônus para alguns, obter a remuneração passou a ser uma tarefa muito mais árdua para os profissionais da EJA. Os professores na modalidade Semipresencial passaram a ser remunerados pelas 12 horas presenciais trabalhadas (terça-quarta e quinta feira); por isso, tinham que complementar as horas restantes trabalhando dois dias em outro turno, matutino ou vespertino. As horas não presenciais (segunda e sexta-feira) se tornaram horas de trabalho não computadas para a remuneração. Logo, os professores tinham que cumprir mais tarefas, tais como planejamentos, correção de atividades e preenchimentos burocráticos em menos tempo. Desse modo, o bônus representa a política competitiva e meritocrática criada pelo próprio ente governamental. Não havendo bonificação para todos, o que sobressai é a concorrência entre os professores.

Uma justa remuneração para os docentes não parece ser uma preocupação da agenda neoliberal para a educação; pelo menos, é o que afirma Chomsky, no livro “Quem manda no mundo?”. Embora o tema do livro pareça estar desconectado com este estudo, há um parágrafo pertinente sobre como o professor é visto no contexto neoliberal, que nos permite realocá-lo nesta parte, criando um nexos plausível com a situação do professor da EJA no ES:

Os professores constituem um alvo particularmente propício como parte do esforço deliberado para destruir o sistema público de educação, desde a pré-escola até as universidades, por meio da privatização. Mais uma vez, uma política que é boa para ricos, mas um desastre para a população, bem como para a saúde de longo prazo da economia, embora seja mais uma das externalidades que são postas de lado, conquanto que prevaleçam os princípios do mercado (CHOMSKY, 2017, p. 73).

A boa notícia de toda essa conjuntura tão complexa e preocupante é que nem todos os acordos e pretensões estabelecidos entre a parte hegemônica e o Estado se materializam nas esferas sociais da forma como foram pensados, tampouco garantem os resultados esperados. Em outras palavras, por mais que tentem transformar a sociedade segundo a perspectiva e os modos de vida que sustentam os setores mais ricos, o convencimento não acontece de modo fácil. Ainda há grupos de resistência que atrapalham os interesses e a vontade dos poderosos. A questão é que, ante a reconfiguração do Estado, é imprescindível a reformulação das lutas. Tal reformulação atravessa o convencimento, no entanto, feito pelas classes subalternas e em favor delas. Assim como na teoria do Estado integral de Gramsci, as classes subalternas também podem ser parte do Estado. Só precisamos conscientizá-las politicamente disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse trabalho foi descrever e analisar o processo de privatização da política educacional no estado do ES e seus desdobramentos para a Educação de Jovens e Adultos durante o período entre 2015 a 2018 no ES, considerando as influências supranacionais da globalização e as mudanças na tecitura do Estado. Para cumprir esse objetivo macro, buscamos, inicialmente, a literatura sobre o assunto e confirmamos, através dessa investigação, a crescente presença do setor privado na política pública educacional no país. Esses estudos, somados às pesquisas levantadas sobre a política educacional no ES, (estado que esteve à frente das outras unidades subnacionais em termos de cumprir o mandato estabelecido para o ensino nacionalmente) indicaram uma Nova Gestão Pública no estado, influenciada pelas diretrizes e políticas dos Organismos Internacionais.

A constatação dessa nova gestão nos levou à hipótese de que a reconfiguração da EJA no ES, ocorrida entre 2016 e 2017, resultava dessa Nova Gestão Pública, organizada entre parceiros do setor público com o privado no sentido de uma governança, por seu turno, influenciada por uma política internacional que, alterando as configurações da educação pública, conserva os elementos fundamentais para a continuidade e manutenção do *status-quo* capitalista. Essa suposição foi confirmada na medida em que demonstramos a complexa rede de sujeitos privados que estão envolvidos na política educacional, principalmente focada no Ensino Médio, mas também, atuante na EJA do ES. Essa hipótese, semelhantemente, se confirmou quando indicamos a participação direta-indireta dos organismos internacionais, especialmente do BM e da OCDE na política educacional do estado, que ocorreu através de financiamentos e de mudanças que, certamente, só podem ser compreendidas no contexto das transformações e propostas globais para a economia, pois visam a cumprir, através de mudanças na educação, os propósitos do capitalismo em sua fase atual.

Ainda em relação à essa hipótese, no entanto, esse estudo indicou que o mandato educacional proposto por essa nova governança não apenas tende a manter o status capitalista, mas pode, ainda mais, agravar as desigualdades, à medida que fragmenta o

ensino em nome de uma Flexibilização, de um Educação ao Longo da Vida e de uma Autonomia que, subvertidas do sentido humanista, retratam a retirada do Estado de seus encargos, passando para o indivíduo comum, suas responsabilidades. Nesse sentido, as mudanças na maneira de ofertar a EJA, unicamente semipresencial ou através dos núcleos e centros de EJA digital, representam muito mais do que apenas uma diversificação da oferta, revelando uma política que culpabiliza os jovens e adultos que o próprio Estado não conseguiu assegurar o direito à educação na escola regular.

Na continuidade do estudo, confirmamos que as mudanças pensadas para a EJA no quadriênio 2015 a 2018 compreendeu uma política desmanteladora que está grandemente interligada à política de implementação das Escolas de Tempo Único. Os motivos implícitos que criam um nexo entre as ETUs e a EJA no ES interpelam a ascensão da educação pública capixaba no ranqueamento educacional do país, mérito que foi alcançado em 2017.

No entanto, a honra de ter o melhor Ensino Médio do país ocorreu com a expulsão dos estudantes matriculados nas unidades escolares, mas estavam fora da equivalência idade-série. De imediato, foram os estudantes da EJA, os primeiros a serem excluídos, haja vista que a implementação das ETUs ocasionou a supressão da modalidade nas escolas que começaram a ofertar o tempo único. À medida que essa nova forma de oferecer o EM foi se consolidando, inferimos, através da variável entre as vagas ofertadas e as matrículas efetivadas, que os estudantes do ensino regular que estavam defasados em relação à idade-série também foram excluídos, evidenciando que o bom resultado do estado no ranqueamento nacional são índices que, não necessariamente, corresponderam à melhoria da educação pública.

Em outras palavras, essa triste constatação confirmou nossa segunda hipótese: a de que a governança, apregoada nos documentos e planos estratégicos para o estado, está conectada com os motivos implícitos que explicam o desmonte da EJA no estado, pois, na medida em que promoveu outros rumos políticos para a modalidade, na verdade, tentou corrigir o fluxo, sem, contudo, melhorar efetivamente a qualidade educacional.

No lugar do aprimoramento da educação, que condiria à elevação dos índices, houve uma série de políticas desiguais, promovida pelo Estado e suas contradições, o

que confirmou nossa terceira hipótese: A NGP no ES pode consolidar desigualdades, na medida em que se processa com políticas desiguais, vistas na contradição do sistema que, enquanto promove a abertura de novas unidades e amplia o tempo escolar do ensino médio regular para um ensino em tempo único, fecha as portas e reduz o tempo presente nas turmas da EJA.

Sobre essa última suposição, todavia, um aspecto deve ser explicado: as contradições do Estado abrangem políticas complexas que, de modo algum, podem ser reduzidas ao movimento de fechamento e abertura de escolas como resultante da demanda. Dito de outro modo, o fechamento das escolas físicas e a ampliação das escolas da EJA revelam um Estado que, novamente, não garante o cumprimento dos seus deveres, pelo menos no que diz respeito ao direito à educação. Isso porque os fechamentos, que ocorreram, principalmente, nas áreas distantes das zonas urbanas, acompanharam a abertura da EJA nos centros das cidades, infringindo, portanto, o dever de o Estado garantir a educação formal a todos e a todas.

Esse movimento de fechamento-abertura conduziu ainda ao aumento da EJA digital a distância, naturalizando essa forma excepcional de ofertar a modalidade, como se a oferta a distância fosse a regra, não a exceção. Com essa mudança de foco, o Estado abriu suas portas para plataformas inovadoras, *softwares* e programas desenvolvidos pela iniciativa privada, sem que houvesse a preocupação em desenvolver uma plataforma virtual pública e de qualidade. Logo, tais interesses vão ao encontro das pretensões apregoadas pelos Organismos Internacionais e anunciadas, de modo intertextual, pelos diversos sujeitos da iniciativa privada, presentes na governança educacional no estado do ES.

O risco que corremos nessa forma de fazer política é o esvaziamento da educação pública como uma ação humanizadora e intrinsecamente política e, quando isso acontece, o estudante é visto meramente como despesa pública. Em outras palavras, o Estado, ao fechar as portas para a oferta da EJA presencial, transformar a modalidade em semipresencial, fomentar a aceleração para a certificação através de um ensino menos presencial, além de reduzir as possibilidades dialógicas entre docentes e discentes

canalizou sua capacidade financeira para questões em concomitância com o pensamento da iniciativa privada.

O resultado disso é a política que, infelizmente, sobrelevou-se no país e se apresenta com força nos anos em que essas últimas linhas da dissertação são finalizadas. Nesse sentido, os participantes dessa política dismanteladora foram e são corresponsáveis pelos descaminhos da educação, enquanto política pública atualmente. Podemos dizer que o processo de desmonte ocorrido no ES durante 2015-2018 fortaleceu movimentos da Escola “sem Partido”, da escola domiciliar e da militarização das escolas públicas, à medida que incentivou, por intermédio das mudanças na educação, a cultura do individualismo e escancarou as portas para a iniciativa privada usufruir do dinheiro público.

Portanto, concluir essas considerações implica, também, dizer que as “sementes” lançadas pela política realizada, no período 2015-2018, encontrou líderes autoritários e, mais ainda, uma pandemia, que forçadamente mudou os rumos da educação no mundo e no país. De repente, todos foram compelidos a uma excepcionalidade que nos obrigou a aderir ao ensino remoto emergencial, transformando a educação em uma situação análoga ao que aconteceu com a EJA no ES.

O problema é que a necessidade do ensino remoto, para salvar vidas, nos poupar das contaminações e sequelas da covid 19, pode oferecer um grave risco, que não está no modelo emergencial, mas nas políticas que poderão resultar da combinação do modelo remoto/híbrido com as proposições autoritárias de políticos que aplicam, ou replicam uma série de políticas de exceção, até que essas se tornem normalidade.

Fazer o caminho contrário a essa política gigantesca neoliberal significa escrever a história a contrapelo visando à tentativa de fazer uma educação pública que jamais perca de vista sua dimensão política em meio a aquilo que parece estar concretizado: a nova governança pública. O desafio, diante disso, está em construir, no dia-a-dia, uma Educação de Jovens e Adultos capaz de promover reflexões e fortalecer a criticidade, ainda que os critérios dos arranjos públicos-privados e as diretrizes das políticas internacionais pareçam prevalecer sobre as questões humanizadoras.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- AITA, S. M. R. *et al.* Plano nacional de educação (PNE) no Brasil: premissas da educação para o desenvolvimento. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, n. 11, p. 88-99, jun./out. 2017.
- ALMEIDA, P.R.de; O Brasil e o sistema de Bretton Woods: instituições e políticas em perspectiva histórica, 1944-2002. In.: o in MAZZUOLI, V. de O., e SILVA, R. L. (orgs.), *O Brasil e os acordos econômicos internacionais: perspectivas jurídicas e econômicas à luz dos acordos com o FMI*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003, pp. 30-64)
- ANTUNES, F.; PERONI, V. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 1, p. 181, 2017.
- APPLE, M. Are International Educational Reforms Really Democratic?, 2017. 1 vídeo (1h31min59sec). Publicado pelo canal Uniarts Helsinki. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=517&v=RqseVRW0lc0&feature=emb_logo&ab_channel=UniartsHelsinki. Acesso em: 08 set. 2020.
- AZEVEDO. G. C. A Base Nacional Comum Curricular atropelada pela reforma do Ensino Médio: uma entrevista com Marcelo Burgos. *Revista Perspectiva Sociológica*, n. 21, p. 5-20, 2018.
- BAGGULEY, P. Prisoners of the Beveridge dream? The political mobilization of the poor against contemporary welfare regimes. In: BURROWS, R.; LOADER, B. (Orgs.). *Towards a post-fordism welfare state?*. Londres: Routledge, 1994.
- BALL, S. *Educação Global* S. A. Novas redes e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.
- _____. New states, new governance and new education policy. In: APPLE, M.; BALL, Stephen; GANDIN, Luis. *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Milton Park: Routledge, 2010. p.155-166.
- _____. What's wrong with Education Policy research? Seven fallacies, 2015. *University of Brighton*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k9ZkF4WFraY>. Acesso em: 19 ago. 2020.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBIERI, A. F. *Políticas para a Educação Básica no Brasil a partir dos anos de 1990: a confrontação de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Maringá, Paraná, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Aline%20Barbieri.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BARROS, R. A Educação de Adultos em Portugal e os Traços da Política Global em Tempos de Austeridade. *Revista Holos*, v. 2, n. 34, p. 460-483, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6980>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *Revista de Economia Contemporânea*, núm. esp.: elocation, p. 1-63, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rec/v21n2/1415-9848-rec-21-02-e172129.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BEGUIN, N. *Parcerias e pobreza no Brasil: as contradições dos arranjos realizados entre entidades governamentais e empresas privadas para combater a pobreza no Brasil nos últimos 20 anos*. 2009. 309 f. Tese (Doutoramento em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BODIN, Jean. *Os seis livros da república* [livro I]. São Paulo: Ícone, 2011.

BONAL, X. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de investigación educativa*, v. 64, n. 3, jul./set. 2002.

BONAL, X.; VERGER, A. Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, v. 9, n. 2, p. 175-180, 2016. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8413/8006>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CAMPOS, J. C. P. *Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas*. 2010. 457 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAVALCANTI, A. C. D. Construção das Políticas de Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco: qual a racionalidade? *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 20 set. 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHOMSKY, N. *Quem manda no mundo? Com posfácio inédito sobre a era Trump*. São Paulo: Planeta, 2017.

COSTA, H.; GENTIL, H. Educação na agenda 2030 e Emenda Constitucional 95: uma erosão do direito a educação. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 28, n. 59, p. 662-681, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12949/8707>. Acesso em: 03 nov. 2019.

COMERLATO, D. M.; MORAES, J. C.; AlfaSol e Programa Brasil Alfabetizado: a parceria público-privada nas políticas de educação de jovens e adultos. *In: PERONI, V. (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 327-346.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a02.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 12, p. 109-139, 1994.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 abr. 2019.

_____. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009.

_____. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DALE, R.; GANDIN, L. A. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2014.

DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira*. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. *Plano Estadual de Educação: por uma escola democrática (1996-1999)*. Vitória: SEDU/ES, 1996.

ESTADO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estado/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M.; SCAFF, E. A. S. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out. 2019.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, 2009.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.

FRAGA, E. *Política educativa de jovens e adultos no brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para educação*. 2017. 175 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FRAGA, E. R. *et al.* A Educação de Jovens e Adultos no estado do Espírito Santo: os (des)caminhos da política. In: RÊSES, E. S.; SALES, M. C.; PEREIRA, M. L. P. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, políticas e experiências da integração à educação profissional*. Campinas: Mercado das letras, 2017.

FRASER, N.; SOUSA FILHO, J. I. R. Crise de legitimação? Sobre as contradições políticas do capitalismo financeirizado. *Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica E Modernidade*, v. 23, n. 2, p. 153-188, 2018.

FREIRE, P. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Paulo Freire: educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, D. L.; *CONSÓRCIO CEDERJ: as fragilidades de duas dimensões da organização*. 2013. 133 f. (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GANDIN, L. A.; HIPÓLITO, A. M. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). *Currículos sem fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 5-23, 2003.

GARCIA, T. ADRIÃO, T. *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Curitiba: CRV, 2018.

GARCIA, T.; BRAZÍLIO, S.; KALEDA, B. Privatização na rede estadual de ensino de Minas Gerais: programas e atores privados na gestão educacional entre 2005 e 2015. *In: GARCIA, T. ADRIÃO, T. Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Curitiba: CRV, 2018. p. 87-120.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto; com epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIROUX, H. A. "Education Incorporated?". *Educational Leadership*, v. 56, n. 2, 1998.

GONÇALVES, B. *O programa "Escola Viva" no município de Alegre-ES: a implementação a partir da perspectiva dos professores*. 2019. 245 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa De Pós-Graduação Em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

GRAMSCI, A. *Antología, selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. 4. ed. México: Siglo veintiuno, 1978.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

HOBBS, T. *Leviatã, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Nova Cultural, 2007.

JESSOP, B. The transition to post-fordism and the Schupeterian workplace. *In: BURROWS, R.; LOADER, B. Toward a Post-Fordist welfare state*. Londres: Routledge, 1994. p. 13-37.

KRAFZIK, M. L. A. *Acordo MEC /USAID – a comissão do livro técnico e do livro didático - Colted (1966 / 1971)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

KRAWCYK, N. (Org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018.

KEYNES, J. M. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOADER, B. (Orgs.). *Towards a post-fordism welfare state?* Londres: Routledge, 1994.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LOMBARDI, J. C. A luta em defesa da escola pública: algumas notas para debate. *In*: Krawczyk, N. (Org.). (2018). *Escola pública: Tempos difíceis, mas não impossíveis*. Uberlândia, MG: Navegando.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. p. 538.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (Org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* São Paulo: ANPED, 1998.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. O PNE e os desafios da educação de jovens e adultos na próxima década. *In*: DOURADO, L. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 139-172.

MAGALHÃES, A.; ROBERTSON, S.; DALE, R. Governance and rankings. (Slides). Disponível em: https://unike.au.dk/fileadmin/www.unike.au.dk/Magalhaes-Robertson-Dale_1.1_references.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

MAINARDES, J.; ALFERES, M. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. *Atos de pesquisa em educação*, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago. 2014.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. Escritos políticos. São Paulo: Nova Cultural LTDA, 1996.

MARTINS, J. E. A educação de adultos num contexto de transformação estrutural das políticas educativas. *Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 6-15, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/154>. Acesso em: 30 out. 2019

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto ao partido comunista*. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MAYO, P. Paulo Freire and the Debate on Lifelong Learning. In: TORRES, C. A. (Org.). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Massachusetts: John Wiley & Sons, Inc., 2019.

MÉSZÁROS, I. *A montanha que devemos conquistar*: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

MIRANDA, E. M.; GONZALEZ, S. N. *Proyecto de investigación 2005-2007*. Córdoba: Facultad de Investigación de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2005.

MORROW, R. A. Paulo Freire and the “Logic of Reinvention”: Power, the State, and Education in the Global Age. In: TORRES, C. A. (Org.). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Massachusetts: John Wiley & Sons, Inc., 2019.

OLIVEIRA, E. C. Educação de Jovens e Adultos no percurso da política educacional e a afirmação do direito à educação. In: FERREIRA, E. B. (Org.). *Política Educacional do Estado do Espírito Santo: a educação é um direito*. Vitória: SEEB/ SEDU, 2004.

OLIVEIRA, E. C. Políticas de Educação de Jovens e Adultos. *Caderno de política e administração da educação*, ANPAE-ES, ano I, n. II, jul./dez. 1999.

OLIVEIRA, U. J.; LIRIO, M. M. O projeto escola viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). *Revista de Pesquisa Histórica*, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistacio/article/view/25043>. Acesso em: 31 mar. 2017.

OLIVEIRA JR., R. B. *As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente*. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PAIVA, J. Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

PERONI, V. M. V.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *RBPAAE*, v. 35, n. 1, p. 035-056, jan./abr. 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, jun. 2016.

PERONI, V. M. V. O pacto federativo, financiamento e privatização da educação básica na pandemia. *In: XII Seminário Regional Sudeste da ANPAE / IV Seminário Federalismo e Políticas Educacionais Educação na Pandemia - Dilemas da democracia e o direito à educação*. 1 vídeo (3h11min30seg). Publicado pelo canal Webconferência SEAD – UFES. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=usmyWxP_CrM&ab_channel=Webconfer%C3%AAnciaSEAD-UFES. Acesso em: 22 set. 2020.

PERRY, G.; GARCIA, E. La influencia de los organismos multilaterales de desarrollo sobre las estrategias de desarrollo latino-americanas. *Revue internationale de politique de développement* [online], n. 9, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/poldev/2510>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PETERLE, T. G. S.; LIMA, M. GERENCIALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESPÍRITO SANTO. *In: IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional - A produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2017, Natal. Anais [...]*. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017_old/trabalhos/eixo1/E1A36.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

PISSINATO, W.; COUTINHO, L. C. S. A influência das fusões e aquisições no processo de financeirização da educação superior brasileira. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 5, n. Esp., p. 127-144, set./dez. 2019.

PIXLEY, J. Um apelo da bíblia: lutar por uma sociedade mais humana. *In: DUSSEL, E. (Coord.). Por um mundo diferente, alternativas para um mercado global*. Petrópolis: Vozes, p. 71-93, 2003.

RAINHA, J. *Articulação de interesses entre setor privado e poder público: o movimento empresarial Espírito Santo em Ação e o governo do Estado do Espírito Santo*. 2012. Tese de doutorado (Programa de pós em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global, 2015.

ROBERTSON, S. L. Globalization, Education Governance and Citizenship Regimes: new democratic deficits and social injustices. *In: LIPMAN, P.; MONKMAN, K. (Orgs.). Handbook of Social Justice and Education*. New York: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 542-543.

_____. *'Aliens in the Classroom 2: When Technology Meets Classroom Life'*. Bristol: University of Bristol, 2007.

_____. DALE, R. 'The World Bank, the IMF and the Possibilities of Critical Education'. *In: APPLE, M.; AU, W., GANDIN, L. International Handbook of Critical Education*.

Bristol: Routledge, 2009. p. 23-35. Disponível em: <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/21slr/>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_____. 'Changing Geographies of Power in Education: The Politics of Rescaling and its Contradictions'. Bristol: University of Bristol, 2006.

_____.; VERGER, A. Governing education through public private partnerships. In: ROBERTSON, S.; MUNGY, K.; VERGER, A.; MENASHY, F. *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*. Cheltenham: MPG books group, 2012.

_____.; DALE, R. The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. *Oxford Review of Education*, v. 39, n. 4, p. 426-445, 2013.

_____. et al. *Globalisation, Education and development: ideas, actors and dynamics*. Londres: DFID, 2007.

ROUSSEAU, J. J. *El contrato social: principio de derecho político*. Caracas: Buchivacoa, 2007.

SASSEN, S. *Territory, Authority, Rights: From Medieval to Global Assemblages*, Princeton: Princeton University Press, 2006.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SCHIMONEK, E. M. P.; ADRIÃO, T. A gestão dos programas mais educação e escola a tempo inteiro: uma análise de políticas para educação em tempo integral. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 223-243, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10792>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SCHUMPETER, J. A. *Teoria do desenvolvimento econômico uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico*. São Paulo: Nova Cultural LTDA, 1997.

SCHWARCZ, L. M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. Redes, expertos y la internacionalización de políticas educativas. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, p. 1-22, 2019.

_____.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In: BALL, S.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SEGATTO, C. I.; ABRUCIO, F. L. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. *Revista do Serviço Público Brasília*, n. 68, v. 1, p. 85-106, jan./mar. 2017.

SILVA, G. B. A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades? *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, p. 455-474, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/10445-Texto%20do%20artigo-48452-1-10-20161201%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/10445-Texto%20do%20artigo-48452-1-10-20161201%20(1).pdf). Acesso em: 03 ago. 2020.

SILVA, A. L. DA. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 0, p. 1-19, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100202&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 nov. 2019.

SIMÕES, R. G. *Estado em questão: pequenez, crime organizado e unanimidade*. Vitória: Adufes, 2014.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. *AAPE. Universidade de Ponta Grossa Brasil*, v. 20, n. 9, mar. 2012.

TORRES, C. A. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Tipos de revisão de literatura*. Botucatu: UNESP, 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

FAGUNDES, P. E. (Cord). Universidade Federal do Espírito Santo. *Comissão da verdade*. Relatório final comissão da verdade. Vitória: Supecc, 2016.

VAN DJCK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2018.

VERGER, A.; MOSCHETI, M.; FONTDEVILA, C. *La privatización educativa en la América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Abril, 2017.

WEBER, M. *Weber. uma biografia*. Niterói: Casa Jorge, 2003.

WOOD, E. M. *O império do capital*. São Paulo: Boitempo, 2014.

DOCUMENTOS E OUTRAS FONTES (SITES, RELATÓRIOS, BOLETINS ETC.)

BANCO MUNDIAL. Salvador Social Multi-Sector Service Delivery Project. Disponível em: <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P162033>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

ESPÍRITO SANTO. Plano de Educação do Espírito Santo, PEE/ES n. 10.382/2015. *Diário oficial do Estado*: seção 1, Espírito Santo, ES, n. 24029, p. 1-12, 2015.

_____. Orientações estruturais/pedagógicas à Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e Ensino Médio na metodologia semipresencial. SEDU, 2016.

_____. *Plano de Desenvolvimento*: ES 2030. Espírito Santo, ES, 2013. Disponível em: <https://planejamento.es.gov.br/Media/sep/Plano%20ES%202030/ES2030.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento ES 2025*. Espírito Santo, ES, 2006. Disponível em: <https://planejamento.es.gov.br/Media/sep/Plano%20ES%202025/Plano%20de%20Desenvolvimento%20ES%202025.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

_____. *O que são CEEJAs e NEEJAs*. Espírito Santo, ES, 2017. Disponível em: http://ceejavirtual.sedu.es.gov.br/Portal/assets/files/O_QUE_SAO_CEEJAs_E_NEEJAs.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

_____. *Conexões para o futuro: a retomada do desenvolvimento*. Programa para o governo do estado do Espírito Santo 2015-2018 Espírito Santo, ES, 2014. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/dados/2014/680/BR/ES/3/8000000427/proposta_governo1404600007130.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. *Projeto "Diagnóstico do Desempenho Educacional no Espírito Santo"*. Relatório De Pesquisa Qualitativa, 2006. Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20130128_ij01304_projetodiagnosticododesempenhoeducacional.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. *Tutorial Programa Escola-voluntariado*. 2018. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Tutorial%20Programa_Escola.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. *Diário Oficial do Espírito Santo*. Reportagens e Termos de Cooperação Técnica, 2015-2018.

_____. *Resolução CEE-ES nº 4.712/2016*. 2016. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/resolucoes-2016>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____. *Resultado do processo seletivo de cursos técnicos BOLSA SEDU 2018/2 - Edital 048/2018*. Disponível em: <https://selecaoaluno.es.gov.br/Tecnico/Concurso.aspx?id=40>. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. *Relatório de Auditoria 07/2011*. Tribunal de Contas do ES e SEDU. 2011.

_____. *Sedu Digital: fichamento dos conteúdos*. SEDU, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1x3Avm5Niarq4kFoG5y-2LfJHc_61PUbx/view. Acesso em: 30 maio 2020.

_____. *Formação dos profissionais da educação para uso das tecnologias em atividades pedagógicas*. SEDU Digital, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1n9QrgqnKd6leTFp5Tcs1CaQ5YQ5GZLlc/view>. Acesso em: 30 maio 2020.

_____. *Tecnologias Digitais para a aprendizagem*. Relatório SEDU Digital. 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1aXB2Xzep2ZR2P9RBgxmWaoIW7HWIEPrF/view>. Acesso em: 30 maio 2020.

_____. *Relatório Programa Centro Nacional de Mídias na Educação*. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mzB5RBcN61H-yrt2a3LDdTMQb9ZS5AuD/view>. Acesso em: 30 maio 2020.

_____. *Metodologias ativas novas asas para novos voos*. Sedu Digital. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_MldNDdeet5fP_YV eSi1OeFIUTNxamV7a/view. Acesso em: 30 maio 2020.

ESPÍRITO SANTO EM AÇÃO. *Relatório de Gestão ES em ação*. 2017. Disponível em: https://es-acao.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Relat%C3%B3rio-Gest%C3%A3o-ES-EM-A%C3%87%C3%83O-2017_280x220mm-media-qualidade.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019

ESPÍRITO SANTO. Tribunal de Contas do Estado. *Relatório de Auditoria e Monitoramento aos programas de concessão de bolsa*. Espírito Santo: TCEES, 2018. Disponível em: https://www.tcees.tc.br/wp-content/uploads/2018/02/501AuditoriadeMonitoramento_SEDU-SECTTI.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

GÓIS, A. *Quatro décadas de gestão educacional no Brasil Políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

INPIRARE INSTITUTO. Relatório 2016. 2016. Disponível em: <http://inspirare.org.br/wp-content/uploads/2018/05/documento-educacaointegralinovadora-inspirare.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

TELEFÔNICA. Relatório anual 2002. Estrutura acionária. 2002. Disponível em: <https://www.telefonica.com/documents/330831/344402/estrutura.pdf/871e45c8-b0d0-4af5-8e87-edcc1a10a9bf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TELEFÔNICA. Prospecto de oferta pública de até 540.257.151 certificados de depósitos de valores mobiliários (brazilian depository receipts “BDRS”), cada um representando 1 ação ordinária de emissão da telefónica, S.A. Disponível em https://www.telefonica.com/documents/162467/189654/f4_brasil.pdf/f51bfb4c-2ad7-4186-a2a8-db17d1f3a8f9. Acesso em: 15 nov. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – REORGANIZAÇÃO DA OFERTA DA EJA NO ES DURANTE O PERÍODO 2015-2018 POR REGIÕES

REGIÃO NOROESTE					
MUNICÍPIO	ESCOLA	2015 turmas	2016 turmas	2017 turmas	2018 turmas
ÁGUA DOCE DO NORTE	-	-	-	-	-
ÁGUIA BRANCA	-	-	-	-	-
BARRA DE SÃO FRANCISCO	Vargem Alegre	1	-	-	-
	NEEJA Gov. Lindemberg	13	18	13	13
ECOPORANGA	Daniel Comboni	4	-	-	-
	Cotaxe	1	-	-	-
	Ecoporanga	2	8	5	-
MANTENÓPOLIS	Christiano Dias Lopes	5	5	5	5
	Alarico José de Lima	5	5	5	5
NOVA VENÉCIA	NEEJA Daniel Comboni	6	6	8	9
	José Ant. S. Onofre	1	1	-	-
VILA PAVÃO	Ana Portela de Sá	4	1	1	-
REGIÃO CENTRO-OESTE					
MUNICÍPIO	ESCOLA	2015 turmas	2016 turmas	2017 turmas	2018 turmas
ALTO RIO NOVO	-	-	-	-	-
BAIXO GUANDU	Jones Santos Neves	10	9	10	8
	M ^a Hel. Stein Merlo	1	-	-	-
COLATINA	Aristides Freire	10	10	10	11
	Geraldo V. Nogueira	7	-	-	-
	Lions Clube	25	23	17	17
	Prof ^a Carol. Pichler	10	11	10	12
G. LINDEMBERG	-	-	-	-	-
MARILÂNDIA	Padre Ant. Volkers	2	-	-	-
	Arariboia	1	1	0	1
PANCAS	Sebastiana Grilo	2	-	-	-
	Córrego Queixada	3	1	-	-
SÃO GABRIEL DA PALHA	Prof Carlos D. M. Cunha	7	6	5	-
	São Gabriel da Palha	3	4	6	0
	Ilda F. F. Martins	-	-	-	10
SÃO D. DO NORTE	São Domingos	5	6	5	4
SÃO R. d. CANAAN	-	-	-	-	-
VILA VALÉRIO	Atílio Vivacqua	1	1	0	3

REGIÃO NORDESTE					
MUNICÍPIO	ESCOLA	2015 turmas	2016 turmas	2017 turmas	2018 turmas
BOA ESPERANÇA	Antonio Santos Neves	11	8	10	9
CONCEIÇÃO DA BARRA	Córrego do cedro	2	2	2	2
	Valdício Barbosa dos santos	2	2	2	2
	José Carlos Castro	11	7	7	9
	Prof Joaquin Fonseca	4	3	4	3
JAGUARÉ	Irmã Teresa Altoé	4	4	5	8
	Padre Manoel de Nóbrega	2	0	0	0
	Paulo Freire	2	2	0	0
	Prof Eupídio de C Oliveira	7	8	0	0
MONTANHA	Francisco Domingos Ramos	1	1	0	0
	Dom José Dalvit	0	0	9	8
MUCURICI	Mucurici	3	2	2	2
	Saturnino Ribeiro dos Santos	2	0	0	1
	São João do Sobrado	2	1	0	0
PINHEIROS	Nossa Sr ^a de Lourdes	3	5	6	6
	Maria Olinda de Menezes	1	1	1	1
	Edward A. do Nascimento	10	9	7	11
PEDRO CANÁRIO	Pedro Canário Ribeiro	1	0	0	0
	Três de Maio	1	1	1	0
	Floresta do Sul	1	1	0	0
	Luiza Bastos Faria	11	5	5	5
	Octaviano R. de Carvalho	2	2	1	2
PONTO BELO	Prof Maria Magd. da Silva	-	1	3	3
	NEEJA Emílio Roberto Zanotti	8	-	2	2
SÃO MATEUS	Américo Silves	14	11	9	8
	Córrego de Sta Maria	5	5	5	4
	Marita Motta Santos	28	17	0	0
	Nestor Gomes	4	3	3	3
	Pio XXII	12	10	8	8
	Sto Antônio	6	6	7	6
	Wallace Castello Dutra	6	6	6	6
	Cecilino Abel de Almeida	0	0	24	27

REGIÃO SUDOESTE SERRANA					
MUNICÍPIO	ESCOLA	2015	2016	2017	2018
		turmas	turmas	turmas	turmas
AFONSO	Afonso Cláudio	8	8	7	-
CLÁUDIO	NEEJA José Cupertino	-	-	8	9
	Leogildo S. de Sousa	2	2	-	-
	São Jorge	4	2	-	-
	Fazenda Campos	1	1	-	-
BREJETUBA	Álvaro Castelo	4	2	1	1
C. DE CASTELO	Profª Aldy S. M.Vargas	7	5	6	6
DOMINGO	Gisela Salloker Fayet	1	-	-	-
MARTINS	Pedreiras	2	-	-	-
L. DA TERRA	-	-	-	-	-
MAR.	-	-	-	-	-
FLORIANO					
VENDA N. DO	Liberal Zandonadi	4	5	5	-
IMIGRANTE	Floravante Caliman	4	5	6	10

REGIÃO LITORAL-SUL					
MUNICÍPIO	ESCOLA	2015	2016	2017	2018
		turmas	turmas	turmas	turmas
ALFREDO	Camila Mota	4	3	4	4
CHAVES					
ANCHIETA	Cel Gomes de Oliveira	9	8	8	8
ICONHA	Cel Antônio Duarte	3	2	1	-
	Graúna	4	-	-	-
	Antônio Jacques Soares	11	5	-	-
ITAPEMIRIM	Leopoldino Rocha	10	10	9	6
	Washington P. Meirelles	11	8	6	-
MARATAÍZES	Domingos José Martins	7	5	6	14
PIÚMA	Filomena Quitiba	6	7	7	8
PRES. KENNEDY	-	-	-	-	-
RIO NOVO DO		4	4	2	2
SUL					

REGIÃO CENTRAL-SERRANA					
MUNICÍPIO	ESCOLA	2015	2016	2017	2018
		turmas	turmas	turmas	turmas
ITAGUAÇU	Eurico Salles	4	3	6	5
ITARANA	Aleyde Cosme	4	5	-	-
SANTA	Alice Holzmeister	5	3	4	4
LEOPOLDINA	Guilhermina H. K. Reinholz	4	1	1	-
	Alto rio Possmoser	1	1	-	-
STA MARIA DO	Frederico Boldt	1	1	-	-
JETIBÁ	São Luis	8	8	9	6
STA TERESA	Mª Julita	1	-	-	-

REGIÃO CAPARAÓ					
MUNICÍPIO	ESCOLA	2015	2016	2017	2018
ALEGRE	Ana Monteiro de Paiva	8	-	-	-
	Aristeu Aguiar	7	4	3	-
	José Corrente	4	1	-	-
	Profa Clélia Teixeira Do Carmo	8	2	1	1
	Pedro Simão	12	4	4	8
	Sirena Rezende Fonseca	2	-	-	-
BOM J. DO NORTE	Horácio Plínio	10	4	3	3
D. SÃO LOURENÇO	Juvenal Nolasco	8	1	-	-
DORES DO RIO PRETO	São José Dolores do R. Preto	11	-	-	-
	Pedro de A. Galveas	11	3	-	-
GUAÇUI	Antonio Carneiro Ribeiro	10	8	13	14
	Monsenhor Miguel Sanctis	6	6	-	-
	Deocleciano de Oliveira	2	2	2	1
	Isaura Marques da Silva	1	1	1	1
	Eugênio de S. da Paixão	1	-	-	-
	Professor Elvira Bruzzi	1	-	-	-
IBATIBA	Profa Maria Trindade Oliveira	4	3	4	6
IBITIRAMA	Antônio Lemos Junior	7	3	2	4
IRUPI	Bernardo Horta	8	6	6	8
IÚNA	Henrique Coutinho	3	2	1	-
	Afonso Brás	3	2	2	2
	Santíssima Trindade	-	-	-	4
MUNIZ FREIRE	Braulio Franco	2	-	-	-
	Arquimino Mattos	9	4	-	-
SÃO JOSÉ DO CALÇADO	Merces Garcia Vieira	10	7	7	7

REGIÃO CENTRAL-SUL					
MUNICÍPIO	ESCOLA	2015 turmas	2016 turmas	2017 turmas	2018 turmas
APIACÁ	Cândida Povoá	3	2	3	2
ATÍLIO VIVÁCQUA	Fernando De Abreu	11	11	6	6
	Bernardino Monteiro	10	8	7	8
	Carolina Passos Gaigher	3	3	3	3
	Lions S. P. Vidaurre	11	6	8	9
	Pres. Getúlio Vargas	3	3	3	3
	Prof Claudionor Ribeiro	3	3	3	3
	Hosana sales	10	8	8	9
	Petronilha Vidigal	7	7	4	7
	Inah Werneck	49	39	37	31
	Francisco Coelho Avila Junior	7	-	-	-
	Coutinho	4	-	-	-
	Dr Aristides Alexandre Campos	8	-	-	-
	Rotary	8	-	-	-
	Agostinho Simonato	3	3	-	-
	Fraternidade e luz	7	-	-	-
	Maria Angelica Marangoni Santana	11	-	-	-
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	Newtro ferreira de Almeida	8	4	2	-
	Pacotuba	8	5	0	0
	Pro. Domingos Ubaldo	7	5	-	-
	Quintiliano De Azevedo	13	12	12	12
	Wilson resende	4	0	0	0
	Zacheu M.da Fraga	3	2	1	-
	CEEJA de Cachoeiro de Itapemirim	9	9	9	9
CASTELO	João Bley	13	11	13	11
JERÔNIMO MONTEIRO	Jerônimo Monteiro	11	8	9	9
	Monsenhor Elias Tomasi	5	3	4	8
MIMOSO DO SUL	Pedro José Vieira	8	6	5	4
	Marcondes de Sousa	8	9	6	4
MUQUI	Senador Dirceu Cardoso	4	3	3	3
VARGEM ALTA	Presidente Luebke	8	10	8	10
	Guilherme Milanese	3	2	1	-

REGIÃO METROPOLITANA						
MUNICÍPIO	ESCOLA	2015	2016	2017	2018	
CARIACICA	José M. Ferreira	4	-	-	-	
	José R.Coutinho	5	3	4	9	
	Manoel P. de Oliveira	8	5	-	-	
	Presidente Médici	8	-	-	-	
	Mariuza Sechin	10	-	-	-	
	José Leão Nunes	6	6	5	-	
	Tiradentes	7	5	4	-	
	Ventino Costa Brandão	9	3	-	-	
	CEL Olímpio Cunha	5	3	-	-	
	Ana Lopes Balestreiro	4	4	8	8	
	Dr José moysés	7	8	10	13	
	Pres. Castelo Branco	9	8	-	-	
	Eulália Moreira	11	7	6	-	
	Hunney Everest Piovesan	11	12	13	8	
	Jesus Cristo Rei	11	11	12	10	
	João Crisóstomo Belesa	-	-	9	8	
	José Vitor Filho	5	4	5	7	
	NEEJA M ^a de L. Poyares Labuto	7	6	6	5	
	Mariano Firme	13	8	8	11	
	Nossa Sr ^a Aparecida	10	7	6	7	
	Augusto Luciano	14	14	9	9	
	Teotônio Brandão Vilela	11	12	9	8	
	Zaira M. de Andrade	13	11	9	11	
	FUNDÃO	Profa M ^a da Paz Pimentel	3	3	3	3
		Celita Bastos Garcia	8	4	2	-
		Manoel Rosindo da Silva	3	-	-	-
	Angélica Paixão	7	7	6	11	
	Joventina Simões	5	-	-	-	
	Leandro Escobar	6	6	6	7	
	Zenobia Leão	9	10	10	10	
GUARAPARI	Zuleima Fortes Faria	8	8	8	8	
	Campinho	9	8	6	7	
	Carapebus	4	-	-	-	
	Francisco Alves Mendes	8	5	5	5	
	Germano André Lube	8	9	8	8	
	Jones José do Nascimento	11	9	10	8	
	João Antunes das Dores	5	4	5	3	
	Profa Adevalni Azevedo	12	2	2	2	
	Virgínio Pereira	9	5	5	6	
	Antônio Engracio da Silva	12	8	1	9	
SERRA	Antônio Luis Valiatti	7	6	6	6	
	Aristóbulo Barbosa Leão	10	7	6	-	
	Arlindo Pereira Lopes	7	8	7	8	
	Clotilde Rato	4	2	2	5	
	João B. da M. e Albuquerque	10	8	6	6	
	Elice Baptista Gaudio	12	9	7	8	
	Francisco Nascimento	13	9	9	8	
	Iracema Conc. da Silva	11	8	9	10	
	Jacarapé	9	6	8	9	
	Laranjeiras	3	3	4	4	
	Maria Penedo	6	3	1	3	
	Maringá	5	4	6	6	

	Mestre Álvaro	11	7	12	13
	Nova Carapina	2	2	-	-
	Juraci Machado	12	8	6	6
	Maria O. de O. Menezes	6	6	7	6
	Antônio J. Peixoto Miguel	5	5	8	
	Serra sede	12	12	12	12
VIANA	Anília Knaak Buss	8	7	7	8
	Nelson Mandela	58	44	41	45
	Des. Cândido Marinho	8	-	-	-
	Prof Jorge Anizio Borjaille	4	-	-	-
	Adolfina Zamprogno	7	6	8	6
	NEEJA Agenor De Souza	5	4	9	6
	Le				
	Benício Gonçalves	8	6	7	7
	Catharina Chequer	11	10	9	10
	Cora Coralina	61	63	56	60
	Francelina C. Setubal	23	7	17	17
	Luiz Manoel Veloso	8	13	11	11
VILA VELHA	Humberto Piacente	8	8	9	9
	Geraldo Costa Alves	6	4	5	5
	Silvio Rocio	4	5	3	3
	Terra Vermelha	9	10	10	11
	Godofredo Schneider	6	6	6	4
	Ormanda Goncalves	3	4	4	6
	Profª Maura Abaurre	3	5	-	-
	Maria Ericina Santos	5	-	-	-
	Almirante Barroso	6	6	9	7
	Des Carlos Xavier Paes	7	8	9	9
	Barreto				
	Elza Lemos Andreatta	9	10	13	11
VITÓRIA	Hildebrando Lucas	10	13	15	14
	Major Alfredo Pedro	8	10	10	11
	Rabaiolli				
	CEEJA de Vitória	2	2	2	2

REGIÃO RIO DOCE					
MUNICÍPIO	ESCOLA	2015	2016	2017	2018
	Paulo D.T. Purinha	1	1	0	1
	Princesa Isabel	4	1	1	1
	José de Caldas Brito	5	4	8	7
	Auto G. e Sousa	1	1	1	1
	Luiz de Camões	4	1	-	-
	Baixo quartel	10	10	6	6
	Bartouvino Costa	7	8	-	-
	N. Sra da Conceição	11	8	9	10
	Polivalente de Linhares	9	11	9	12
	Manoel Abreu	51	32	35	37
LINHARES	Regina Banhos Paixão	13	8	8	8
	CEEJA de LINHARES	9	12	18	17
	Antonieta Banhos Fernandes	3	3	3	3
	Vila Regência	10	2	2	3
SOORETAMA	Regina Bolssanello Fornazier	4	1	1	1
	Armando B. Quitiba	4	5	6	6
	Cândido Portinari	2	2	2	5
RIO BANANAL	Rio Bananal	7	6	6	6
	Caboclo Bernardo	4	7	5	9
	Monsenhor Guilherme Schmitz	-	2	6	-
ARACRUZ	Dylio Penedo	7	9	8	9
	Ermentina Leal	19	8	11	10
	Primo Bitti	10	8	7	10
	Aparício Alvarenga	3	3	2	1
	Misael Pinto Netto	10	8	8	13
JOÃO NEIVA	João Neiva	12	9	8	9
	Narceu de Paiva Filho	3	3	4	3
IBIRAÇU	Nossa Srª da Saúde	8	4	5	4

Fonte: Elaboração do autor (2021). Fonte: INEP, 2016-2019.