

DO PNE 2014 A CONAE 2024: QUE EDUCAÇÃO QUEREMOS?

Marcele Frossard¹

Resumo: Este artigo examina os conflitos no campo educacional no Brasil, focando na relação entre educação e democracia. Destaca como decisões sobre currículo, diversidade, inclusão e gênero refletem disputas sociais mais amplas. Diversos atores buscam inserir suas agendas políticas na educação, enquanto questionamentos sobre a educação pública e propostas de privatização minam seu reconhecimento como um direito universal. Diferentes modelos de participação política – consensual ou agonística – mostram abordagens diversas para influenciar a educação. O modelo democrático brasileiro permite ambos os métodos de participação, mas questões mais profundas sobre as visões futuras da sociedade e objetivos educacionais permanecem sem solução. A falta de diálogo e posições rígidas impedem a criação de novos projetos nacionais, levantando perguntas fundamentais sobre a educação e a sociedade desejadas. Analisar a história recente e a articulação entre tempo, subjetividade e pertencimento é crucial para abordar essas questões.

Palavras-chave: Educação; Democracia; Políticas Públicas.

Abstract: This article examines the conflicts within the educational field in Brazil, focusing on the interplay between education and democracy. It highlights how decisions on curriculum, diversity, inclusion, and gender reflect broader societal disputes. Various stakeholders aim to embed their political agendas in education, while challenges to public education and moves toward privatization undermine its recognition as a universal right. Different models of political participation – consensual or agonistic – showcase diverse approaches to influencing education. The Brazilian democratic model allows for both participation methods, yet deeper issues regarding future societal visions and educational goals remain unresolved. The lack of dialogue and entrenched positions impede the creation of new national projects, raising fundamental

¹ Marcelle Frossard é coordenadora de programa e políticas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS-UERJ) e mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

questions about the desired education and society. Analyzing recent history and the interplay of time, subjectivity, and belonging is crucial for addressing these issues.

Keywords: Education; Democracy; Public Policies.

1. Introdução

Desde 2013² pesquisei políticas públicas educacionais no Brasil, começando pelo Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, passando pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017, até as políticas atuais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), constitucionalizado em 2020, e a proposta de educação domiciliar, ainda em curso. Desde 2023, venho acompanhando o processo de recomposição do Fórum Nacional de Educação e a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2024. Neste artigo intento realizar uma breve análise destes 10 anos de pesquisa e atividade profissional³ vinculados ao campo da educação e das ciências sociais no Brasil.

Neste período são evidentes as mudanças contextuais, políticas e culturais que o país atravessa e a educação tem sido uma importante arena de disputa. O avanço de setores conservadores na política, o impacto das tecnologias em diferentes setores, bem como mudanças comportamentais e sociais provocadas pelo período da pandemia de Covid-19 são alguns dos fatores que indicam transformações no campo da educação.

Novos atores, estratégias de participação, narrativas e discursos foram formalizados⁴ e consolidados ao longo destes 10 anos. Este balanço no atual momento é importante devido à urgência da construção do novo Plano Nacional de Educação; à realização de um grande evento para a educação, que foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024; e à abertura para

² Início a contagem pela pesquisa de mestrado, mas desde a graduação venho me dedicando a pesquisar sobre educação, mas sem o foco em políticas públicas.

³ Desde 2019 faço parte da equipe de coordenação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, organização do terceiro setor que se constitui como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país e realiza incidência política, pesquisa e articulação nacional em favor da educação pública. Grande parte dos dados que tenho acesso e espaços que frequento desde então são parte da atuação na Campanha. Informações disponíveis em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>.

⁴ Projetos de lei como PL 3.170/201 e seus apensados, além das políticas indicadas no Mapeamento Educação Sob Ataque no Brasil, atestam este processo de formalização e consolidação. Para saber mais acesse: <https://educacaosobataque.org/>.

a participação social no atual governo federal, formalizada através da recomposição do Fórum Nacional de Educação (FNE).

A relação entre educação e democratização faz parte dos estudos que venho desenvolvendo. E gostaria de destacar que desde a fundação do Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004⁵, tem-se observado um questionamento da relação entre educação e os preceitos democráticos (GUILHERME; PICOLI, 2018). A partir do fortalecimento deste movimento, tanto o Plano Nacional de Educação 2014-2024 quanto as políticas que estão sendo desenvolvidas atualmente são impactadas pela herança de seu *modus operandi* (OFFERNI, 2020) e de suas ideias permanecerem na incidência política de grupos conservadores sobre as políticas educacionais.

Dito isto, este trabalho se organiza para apresentar, na primeira seção, a relação e o papel previsto para a educação pública na Constituição de 1988, o que justifica uma educação que não é neutra ou puramente técnica, mas que tem seu sentido associado ao fortalecimento da democracia brasileira e da garantia de direito para todos os cidadãos.

Em seguida, apresenta-se o conceito de campo de Pierre Bourdieu para tratar das relações que compõem o campo da educação no Brasil. O objetivo é demonstrar que enquanto campo, está sujeito a porosidade, jogo de forças e atuação de atores de outros campos que forcem a participação de novos atores no campo da educação e mudanças, inclusive sobre o que se entende como educação escolar pública.

Apesar de sua relevância para compreender a chegada de novos atores e a recomposição de forças que compõem o campo da educação no Brasil, entendi durante a pesquisa de doutorado que os conceitos de Pierre Bourdieu não eram suficientes para analisar as diferentes concepções sobre educação e democracia, o que justificava ou não o apoio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para diferentes atores do campo da educação. Assim, decidi fazer uma análise de discurso com intuito de compreender as raízes das concepções sobre educação, democracia, participação que os atores apoiavam.

Sendo assim, a terceira seção trata de uma análise especificamente desenvolvida na tese, que diz respeito à pergunta: que educação queremos?

2. Educação e democratização

⁵ Para saber mais: <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>. Acesso em: 25/09/2024.

A relação entre educação pública e democratização está prevista na Constituição de 1988 e é reconhecida como pilar para a manutenção da democracia brasileira. Através de outras políticas, como as despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Estado brasileiro é o principal responsável pela educação pública, financeira e organizacionalmente.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, a educação e a escola pública são objeto de análise de pesquisa de diferentes áreas. Nos anos 1990, houve o processo de municipalização e expansão da rede de educação pública brasileira (ARRETCHE, 2002), momento a partir do qual a qualidade da infraestrutura, da educação, da formação de professores, dentre outros, vem assumindo protagonismo no debate sobre educação pública. Constantemente a escola pública é interpelada sobre seu papel, mas até hoje se mantém como a principal instituição na relação entre o Estado e os cidadãos brasileiros, seja por sua principal função, a de educar formalmente, ou pelos outros diversos papéis que assume (ALGEBAILLE, 2009).

Durante a pesquisa desenvolvida para a tese de doutorado, através da análise dos discursos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que parecia ser unanimidade durante o Plano Nacional de Educação 2014-2024 começou a assumir novos contornos. Ou seja, a certeza da educação pública como pilar da democracia brasileira, especificamente da educação pública, laica e que deve seguir os preceitos constitucionais, passou a ser questionada e isto se mantém até o momento presente.

A influência de grupos religiosos, ou que se autointitulam conservadores ou neutros politicamente, que passaram a exigir uma educação também neutra, ou afeita aos princípios que defendem a família e a pátria começaram a assumir proeminência. Já na discussão sobre a BNCC, iniciada em 2015, grupos organizados como o Movimento Escola Sem Partido exigiam a retirada de termos como gênero do documento. Desde a pandemia de Covid-19 e da eleição de Jair Messias Bolsonaro, outros grupos também assumiram relevância, como os defensores da educação domiciliar (FROSSARD, 2022).

De todo modo, o que estas mudanças apresentam é novamente um questionamento da escola pública e do seu papel. Afinal, que futuro queremos para o país? E como esta escola pode preparar a sociedade brasileira para alcançar este futuro? Apesar do intenso debate e de sua reverberação, o papel constitucional da escola deve sempre ser recordado e retificado, de acordo com o previsto nos artigos 206 e 207 da Constituição de 1988.

A seção seguinte trata do campo da educação no Brasil, a partir do conceito de Pierre Bourdieu e dos atores que participam nas disputas próprias deste campo. O objetivo é apresentar as estratégias destes novos atores para consolidar suas narrativas e as possibilidades para educação, além dos preceitos constitucionais. No período das pesquisas revisitadas neste trabalho estes grupos podem ser subdivididos em dois grandes interesses: privatização e ideologia conservadora⁶.

3. O Campo da educação no Brasil: disputas e novos atores⁷

O conceito de campo de Pierre Bourdieu é uma importante ferramenta para os estudos sobre educação no Brasil, como apresentado por Renato Ortiz (2013). O conceito foi desenvolvido por Bourdieu para analisar redes de relações, disputas, tensões próprias de meios profissionais específicos e a relação destes espaços com outros espaços de poder. Assim, o conceito permite analisar o papel crescente do mercado, do terceiro setor, de grupos religiosos e de novos atores, como grupos conservadores, no universo educacional nas últimas décadas.

Para este trabalho, o conceito de campo é importante por permitir delimitar o objeto a ser analisado, além disso, conhecer melhor o que o autor define por campo é crucial para evitar confundir o conceito com o senso comum criado sobre ele. Segundo Pierre Bourdieu, a noção de campo funciona como um delimitador do objeto que se pretende observar, lembrando sempre que o “objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades” (BOURDIEU, 2011, p. 27).

É uma maneira de pensar o objeto dentro de seu espaço social, envolvido na teia de relações da qual faz parte. Os agentes e grupos de agentes são definidos por suas posições relativas no espaço social, que por sua vez é construído por propriedades atuantes (diferentes espécies de poder ou de capital que ocorrem nos diferentes campos) e também pode ser definido como:

(...) um espaço multidimensional, conjunto aberto de campos relativamente autônomos, quer dizer, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações, de modo mais ou menos firme e mais ou menos direto ao campo de produção econômica: no interior de cada um dos subespaços, os ocupantes das posições dominantes e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente

⁶ Esta é uma categorização simples a fim de explicação para este trabalho, o que não significa que existam apenas estas subdivisões e que elas não se superpõem eventualmente.

⁷ Esta seção é reprodução de parte da dissertação de mestrado da autora.

envolvidos em lutas de diferentes formas (sem por isso se constituírem necessariamente em grupos antagonistas) (BOURDIEU, 2011, p. 153).

Para compreender estes conceitos é necessário reforçar que Bourdieu analisa a sociedade a partir do ponto de vista relacional e das representações simbólicas construídas a partir das relações sociais. Os conceitos de Bourdieu não podem ser compreendidos quando separados deste modelo de análise. Em seus trabalhos o autor deixa claro que não pretende tornar a realidade social artefatos abstratos ou vê-las como uma realidade unívoca. Para ele, o que existe é um espaço de relações, que é tão real quanto o espaço geográfico.

O campo social é um espaço multidimensional de posições; um agente nunca é, ele está em relação a outros agentes, e esta posição se altera de acordo com múltiplas variáveis. As lutas e disputas de um campo funcionam como estratégias para que os agentes alcancem novas posições ou para alterar normas e textos próprios do campo.

Ao analisar um determinado objeto social, é preciso observar a complexidade das relações sociais que o envolve, evitando que a substancialidade da realidade encubra suas diferentes faces. Normalmente quando o pesquisador se interessa por um determinado objeto, ele se interessa por uma de suas faces, ou seja, se interessa por uma realidade que se fez notar, e a partir deste ponto busca as interfaces que se relacionam com este objeto. As relações que o envolvem, as categorias pré-construídas a seu respeito e o lugar que o ocupa no espaço social, formam uma teia de relações de forças – campo de poder – que estão envolvidas nas lutas pelos monopólios de poder.

O objeto sociológico construído não pode ser pinçado da sua realidade social, por isso ao analisar um campo se estará sempre relacionando-o com outros campos. Um campo específico está relacionado com o campo institucional a que está ligado, ao campo de poder que o sustenta e assim por diante. Por isso, a questão metodológica que se coloca é se ele deve ser analisado a partir de um recorte, ou ao contrário, deve-se analisar a realidade social a que pertence para recortá-lo.

O que Bourdieu (2011) aconselha é que, embora seja mais difícil e até mesmo medíocre, o melhor seria ter um conhecimento, mesmo que superficial, do todo ao qual o campo pertence para depois recortá-lo. O objetivo é conseguir desenhar de maneira mais clara as relações, ou “as grandes linhas de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado” (p. 31-32). Além disso, evita-se a construção de mecanismos e princípios que não são inerentes ao objeto, mas que lhes são exteriores.

Ao fazer um levantamento a respeito de um tema que pretende analisar sob o conceito de campo, o pesquisador deve inicialmente se perguntar sobre a validade deste conceito para sua análise. Depois deve se perguntar como obter uma amostra deste campo. O estudo de campo deve levar em consideração os principais agentes que colaboraram em sua estruturação – sejam eles intelectuais, políticos ou instituições. A forma materializada do campo social está presente em instituições e na forma que é incorporada nas atitudes dos agentes que fazem funcionar essas ações ou resistir a elas.

A luta que envolve os agentes de um determinado campo normalmente são lutas simbólicas pelo monopólio do poder, ou seja, “pela capacidade reconhecida de dizer a verdade do que está em jogo no debate” (BOURDIEU, 2011, p. 55). Elas expressam as relações de força objetivas entre os agentes envolvidos, de forma mais precisa, entre os diferentes campos em que estes estão implicados. Estas lutas simbólicas também foram objeto de estudo do autor que as considerava uma forma importante de compreender as disputas existentes entre os diferentes grupos sociais. As lutas simbólicas são um dos fios condutores para se compreender a obra de Bourdieu, pois através delas os agentes participam na construção do campo social e dos diferentes campos sociais, atuando na construção do espaço e do mundo social. Estas lutas existem desde a base das relações sociais até as esferas mais complexas deste convívio.

A resultante da relação entre os campos é o espaço de interação. Este espaço funciona como uma interseção dos diferentes campos, da disputa dos agentes destes campos, que não estão dispostos aleatoriamente, mas sim hierarquicamente: “O espaço de interação é o lugar da atualização da interseção entre os diferentes campos” (BOURDIEU, 2011, p. 55).

Para se posicionarem de maneira a conquistar posições, estes atores dispõem de um principal instrumento: o discurso. É através das estratégias de discurso que as relações de força simbólica entre os campos são disputadas, com base nas estratégias retóricas. O campo deve ser entendido, portanto, como lugar de tensões, lutas e disputas, que tem como objetivo alterar as relações que o constituem. Uma das características do campo é sua permanência em relação às mudanças. Existe no interior do campo, a tentativa de manutenção das normas e práticas, o que lhe confere o aspecto de imutabilidade. Porém, ao mesmo tempo o campo sofre influência do mundo social com o qual se relaciona, assimilando, normalmente de forma lenta e gradual, novas regras e características.

Assim sendo, o caminho percorrido até aqui teve como objetivo apresentar alguns dos principais conceitos de Bourdieu a fim de determinar sua aplicabilidade para compreender

como se estrutura o discurso, os grupos, agentes e instituições que disputam a definição de educação no Brasil. O campo se caracteriza pelo *habitus* de seus agentes, o vocabulário característico, o reconhecimento de textos que regulamentam suas atividades, a divisão entre a teoria e a prática.

A teoria dos campos é sempre uma análise sobre produtores em luta pela apropriação do capital específico de um campo, presos em estratégias de conservação ou de subversão, ela sempre busca compreender as estratégias destes agentes em manter ou alterar suas posições.

Ao utilizar o conceito de campo para analisar a educação brasileira o que se percebe é a existência de um campo educacional, inclusive devido a sua constante reconfiguração de práticas, estratégias, relações de poder e atores. Embora, ao realizar análises históricas, note-se a permanência de determinados atores e segmentos, existe uma porosidade do campo e uma relação com os outros campos com os quais se relaciona.

A partir deste conceito e da análise de Bourdieu sobre a economia das trocas linguísticas faz-se necessário outro grau de análise, relacionado com os discursos que fundamentam as práticas dos atores que compõem o campo da educação e que justificam suas ações. Este tema será melhor desenvolvido na próxima seção.

4. Raízes epistemológicas: que educação pública brasileira queremos para o futuro que imaginamos?⁸

Ao sistematizar artigos e estudos sobre a história da educação no Brasil, observei a presença de uma pergunta recorrente: “que educação pública brasileira queremos para o futuro que imaginamos?”. As diferentes gerações de pensadores sobre o Brasil e sobre educação e mais recentemente, com a formalização dos cursos científicos no país, de cientistas e intelectuais se perguntaram como a educação escolar pública poderia colaborar para alcançar um determinado futuro imaginado.

Com este propósito, a educação passou a ser compreendida como ferramenta fundamental para expansão da cidadania, dos direitos humanos e constitucionais; para redução de desigualdades; para formação de mão de obra capacitada; e, de maneira geral, como impulsionadora do progresso econômico e social brasileiro. A partir do Movimento Escola Nova se consolidou a perspectiva de que a educação escolar pública seria responsável por

⁸ Este capítulo contém reproduções de trechos da tese da autora.

formar um homem novo brasileiro (PEREIRA, FELIPE, FRANÇA, 2012), capacitado para participar politicamente em um modelo de governo democrático e da sociedade burguesa. A Constituição de 1988 e as leis subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases, consolidam esta noção e a escola pública é finalmente universalizada no país na década de 1990 (ARRETCHE, 2002).

Essa é a narrativa mais conhecida e replicada em múltiplos estudos sobre educação. Mas não foi tão simples, homogêneo e garantido assim. Nas entrelinhas desta história está a luta contra processos de privatização, que buscaram de diferentes maneiras institucionalizar processos em benefício próprio; a participação de grupos religiosos que buscaram manter suas instituições de ensino com apoio do Estado; assim como múltiplos discursos sobre a não necessidade da escola pública (FROSSARD, 2015; 2020).

Nos dias de hoje, as mesmas investidas estão presentes em diversos projetos de lei no congresso e nas assembleias e câmaras dos entes federados. Interesses econômicos, políticos, ideológicos abundam nesses projetos e iniciativas, o que exigiu durante a pesquisa desenvolvida no doutorado, questionamentos sobre os diferentes modelos de participação democrática. E nem sempre esses modelos são formalizados e transparentes, o que faz com que as pesquisas realizadas com dados secundários nem sempre alcancem essas sutilezas.

A partir da pesquisa de doutorado ficou evidente que os atores que participavam das disputas sobre a Base Nacional Comum Curricular adotavam duas principais estratégias de participação: através do consenso ou do conflito. O primeiro modelo de participação normalmente está associado às teorias e formas de governo republicanas e liberal; o segundo o modelo agonístico conforme definido por Chantal Mouffe em sua crítica à democracia deliberativa.

O modelo agonístico é herdeiro da tradição que questiona o modelo de racionalidade que fundamenta as teorias liberais e republicanas, normalmente associado aos questionamentos de Michael Foucault da ciência e da racionalidade. O consenso sem exclusão defendido pela teoria liberal de Raws e Habermas é visto por Chantal Mouffe como incompatível com o pluralismo de valores, isto porque a adesão à democracia liberal é fundamentada com um tipo de acordo racional que inviabiliza a possibilidade de contestação. Deste modo, o pluralismo é relegado ao domínio do não-público e a política é isolada de suas consequências. A incapacidade de manterem a separação que propõem, entre o público e o privado, ou o procedimental e o substancial, evidencia que a política não é um terreno neutro que poderia ser

isolado do pluralismo de valores ou que soluções universais e racionais poderiam ser formuladas (MOUFFE, 2005, p. 16).

Outro aspecto da crítica da autora concerne à relação entre autonomia privada e autonomia pública. Segundo Mouffe, ambos falham ao tentarem conciliar “liberdade dos antigos” com a “liberdade dos modernos”, inspirados pelos termos de Benjamin Constant, pois durante este exercício negam o caráter paradoxal da democracia moderna e a tensão fundamental entre a lógica da democracia e a lógica do liberalismo. Além de criticar esta tentativa de conciliação, a autora também aponta que ao invés de buscar uma solução final, pautada em uma solução racional final, é preciso reconhecer a tensão entre essas duas “gramáticas” e evitar um isolamento da política dos efeitos do pluralismo.

Crítica dos pressupostos democráticos representativos de Habermas, Chantal Mouffe observa que a substituição de uma racionalidade objetiva por uma racionalidade comunicativa não é suficiente para encontrar alternativas para o problema da lealdade política. O consentimento não é o mecanismo que garante a autoridade das instituições públicas para Chantal Mouffe, que propõe o pensamento sobre adesão dos cidadãos ao reconhecerem suas obrigações de obedecer às condições prescritas pela *res publica*.

Os cidadãos democráticos, portanto, assumem este *status* quando reconhecem um conjunto de práticas. Logo, a fidelidade às instituições democráticas não é uma questão de justificativa racional, mas de disponibilidades de formas democráticas de individualidade e subjetividade. Ou seja, ao considerarem apenas a racionalidade, os teóricos da democracia procedimental ou da democracia deliberativa perdem de vista o papel crucial desempenhado pelas paixões e os afetos na garantia da fidelidade e dos valores democráticos.

Em “Sobre o político”, Chantal Mouffe (2015) se dirige a outra vertente teórica que não a da democracia deliberativa, como descrito anteriormente. Nesta obra, o foco são as teorias pós-políticas, que apresentam uma visão otimista sobre a globalização e uma crença em um mundo em que as diferenças serão ultrapassadas, como entre a esquerda e a direita. Os objetivos centrais desta teoria são o consenso e a reconciliação. Para Mouffe, esta é uma visão antipolítica que nega os antagonismos existentes e cria obstáculos para a criação de um espaço profícuo de discussão, marcado por uma perspectiva agonística.

A partir do arcabouço conceitual delineado pela autora, é possível abordar o que ela define como alternativa ao modelo deliberativo ou agregativo, o agonístico. Reconhecida a dimensão do político, como antagonismo irreduzível, e da política, enquanto conjunto de

práticas que procuram estabelecer uma ordem, a autora resolve o que critica nas teorias racionalistas. Ou seja, evita a construção de um consenso pela supressão do antagonismo e propõe um novo caminho para a suposição da oposição nós-eles, que ultrapasse uma relação de oposição entre inimigos que devem ser erradicados. O conflito também precisa assumir uma forma que não destrua o ente político, por isso deve existir alguma forma de vínculo entre as partes em conflito.

Deste modo o que se pode afirmar é que o debate sobre educação, embora exercite as contradições entre os atores e os discursos, o modo como a política foi conduzida demonstra que o conflito não se restringe a procedimentos. A questão “que educação queremos?” se refere mais do que a disputa sobre uma política educacional ou currículo escolar, mas por projetos de sociedade.

5. Conclusão

A partir dos estudos brevemente apresentados aqui, o que se conclui é que as disputas próprias do campo da educação, especificamente sobre a relação entre educação e democracia, evidenciam uma discussão mais profunda sobre os projetos de sociedade em disputa no Brasil. Assim, as decisões sobre currículo, diversidade na educação, inclusão, gênero, dentre outros assuntos, indicam que escola e que educação estão relacionadas com diferentes projetos.

Ao associar o futuro do país e da sociedade brasileira com a educação, atores de diferentes campos compreendem que incidir politicamente sobre o campo da educação é uma maneira de incluir na escola suas agendas. Por outro lado, o questionamento da escola pública e de sua necessidade, sugerindo processos de privatização e dificultar o acesso à educação escolar pública, indicam o não reconhecimento da universalidade da educação enquanto direito.

Os modelos de participação política, consensual ou agonístico, são diferentes maneiras de encontrar formas de afirmação de interesses distintos para a educação. O modelo democrático brasileiro, pelo que as pesquisas demonstram até aqui, tem possibilidades de participação para ambos os modelos. Mas o que se percebe está para além das estratégias de participação, mas para bloqueios sobre o que desejar para o futuro e conseqüentemente para a educação.

A ausência de diálogos, as posições absolutas e a dificuldade de forjar novos projetos para o país, demonstram uma certa desordem na compreensão do tempo e da capacidade de

trabalhar em prol de um futuro coletivo (OLIVEIRA; FROSSARD, 2023). A pergunta: “que educação queremos?” não tem uma resposta imediata e é equivalente a outra pergunta: “que sociedade queremos?”. Para isso é fundamental análises sobre o passado recente; sobre a articulação tempo, subjetividade e pertencimento, particularmente no campo da política e da educação.

Referências:

ALGEBAILLE, E.B. Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. *Educação & Sociedade* [online]. 2002, v. 23, n. 80, pp. 25-48. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000003>>. Epub 11 Dez 2002. ISSN 1678-4626.

FROSSARD, M. O campo da educação no Brasil: disputas sobre a educação escolar pública. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25226/25226.PDF>>.

FROSSARD, M. Raízes epistemológicas dos discursos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://lav-uerj.org/wp-content/uploads/2022/05/Tese-Marcele-Frossard-2020.pdf>>.

FROSSARD, M. Homeschooling (educação domiciliar) e democracia: uma contradição radical? *Cadernos da Pedagogia*, v. 16, n. 35, p. 54-69, maio-agosto/2022. Disponível em: <<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1854>>.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>>.

MOUFFE, C. *The democratic paradox*. London: Verso, 2000.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia & Política*, Curitiba, v. 25, p. 11-23, nov. 2005.

MOUFFE, C. *Sobre o político*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OFFERNI, R. L. Escola Sem Partido: origem e *modus operandi* de um movimento liberal-conservador e desdobramentos para os conteúdos de sociologia e história. Dissertação apresentada na Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d2f70752-500a-4b39-9cdb-fad625469b9f/content>>.

OLIVEIRA, E. M.; FROSSARD, M. Nostalgias em Disputa: As Desordens do Tempo nos Programas de Governo de Lula e de Bolsonaro em 2022. *Revista Comunicando*, 12(1), e023012, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.58050/comunicando.v12i1.313>>.

ORTIZ, R. Nota sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. *Sociologia & Antropologia*, v. 3, n. 5, p. 81–90, jan. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sant/a/DY5jSpQDyHw4qrJzGvMsnqD/#ModalHowcite>>.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 239–252, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i45e.8640120. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640>>.