

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO APARTHEID SOCIAL NA EDUCAÇÃO

HIGH SCHOOL REFORM: THE INSTITUTIONALIZATION OF SOCIAL APARTHEID IN EDUCATION

LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA:
LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE APARTHEID SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

CARMEN SYLVIA VIDIGAL MORAES¹ 

CELSO JOÃO FERRETTI² 

IVANY RODRIGUES PINO³ 

ROBERTO LEHER⁴ 

LUANA COSTA ALMEIDA⁵ 

SALOMÃO BARROS XIMENES⁶ 

CLAUDIO ALMIR DALBOSCO⁷ 

SANDRA MARIA ZÁKIA LIAN SOUZA⁸ 

ANTÔNIO ALVARO SOARES ZUIN⁹ 

ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA¹⁰ 

ANA MARIA FONSECA DE ALMEIDA¹¹ 

ANDERSON RICARDO TREVISAN¹² 

DÉBORA MAZZA¹³ 

LICÍNIO CARLOS VIANA DA SILVA LIMA¹⁴ 

NELSON CARDOSO AMARAL¹⁵ 

PEDRO GOERGEN¹⁶ 

XAVIER RAMBLA¹⁷ 

VICENTE SISTO¹⁸ 

1.Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo (SP), Brasil. E-mail: moraescs@usp.br

2.Centro de Estudos Educação e Sociedade – Campinas (SP), Brasil. E-mail: celsojoaoferretti@gmail.com

3.Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil./Centro de Estudos Educação e Sociedade – Campinas (SP) Brasil. E-mail: ivanyypino@gmail.com

4.Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: leher.roberto@gmail.com

5.Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas – Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – São Carlos (SP), Brasil./Centro de Estudos Educação e Sociedade – Campinas (SP), Brasil. E-mail: luana.ees@gmail.com

6.Universidade Federal do ABC – Centro de Engenharia – Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas – Santo André (SP), Brasil. E-mail: salomaoximenes@gmail.com

7.Universidade de Passo Fundo – Faculdade de Educação – Passo Fundo, (RS), Brasil. E-mail: vcdalbosco@hotmail.com

8.Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo (SP), Brasil. E-mail: sanzakia@usp.br

9.Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas – Departamento de Educação – São Carlos (SP), Brasil. E-mail: dazu@ufscar.br

10.Universidade de Federal do Paraná – Departamento de Planejamento e Administração Escolar – Curitiba (PR), Brasil. E-mail: adrianadragonesilveira@gmail.com

11.Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil. E-mail: aalmeida@unicamp.br

12.Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil. E-mail: detrevis@unicamp.br

13.Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil. E-mail: dmazza@unicamp.br

14.Universidade do Minho – Departamento de Ciências Sociais da Educação – Braga, Portugal. E-mail: llima@ie.uminho.pt

15.Universidade Federal de Goiás – Departamento de Educação – Goiânia (GO), Brasil. E-mail: nelsoncardosoamaral@gmail.com

16.Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Filosofia e História da Educação – Campinas (SP), Brasil. E-mail: pedro.goergen@hotmail.com

17.Universitat Autònoma de Barcelona – Departament de Sociologia – Barcelona, Espanha. E-mail: xavier.rambla@uab.cat

18.Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Escuela de Psicología – Valparaíso, Chile. E-mail: vicente.sisto@gmail.com

O ano de 2022 inicia-se com um cenário bastante complexo, que vem suscitando preocupações e expectativas: o luto pela recorrência da pandemia e o crescimento do número de vítimas; o agravamento das crises econômicas e políticas no país, e sua incidência sobre as condições de vida da maioria da população; a destruição profunda e cumulativa promovida pelas políticas governamentais nos campos da educação e da cultura, da ciência e da tecnologia e, por fim, a iminência de um período eleitoral em que forças antidemocráticas não hesitarão em reproduzir intensa campanha de desinformação, baseada em boatos, agressões e inverdades, objetivando debilitar o debate público construtivo sobre o porvir do país.

Na escola pública, particularmente na educação básica, as reformas curriculares promovidas pelas redes de governança, constituídas por relações de colaboração entre o setor público e o setor privado, têm ampliado a exclusão educacional e o empobrecimento dos conteúdos escolares nas diferentes etapas e modalidades.

A Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 521, de 13 de julho de 2021, para contornar impeditivos gerados pela pandemia provocada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), instituiu o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio, no qual se encontra explicitada a articulação da reforma do Ensino Médio a um conjunto mais amplo de reformulações curriculares e das políticas de avaliação produzidas no período: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a reformulação dos materiais didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No estado de São Paulo, onde a implantação da reforma do Ensino Médio encontra-se mais avançada, as contradições e os retrocessos adquirem maior visibilidade.

Nessas circunstâncias, a revista *Educação & Sociedade* retorna à temática do Ensino Médio (EM), etapa fundamental de formação da juventude brasileira, questão já problematizada em outros editoriais e em muitos dos artigos nela publicados, com o objetivo tanto de alertar para a gravidade crescente da situação, quanto de contribuir para o avanço crítico da reflexão e da luta em defesa da escola pública.

A atual reforma do EM homologada pelo MEC, como muitas das reformas anteriores, volta-se predominantemente para propostas de reestruturação curricular criticadas pela comunidade educacional, deixando de considerar complementarmente outras reformas imprescindíveis ao bom êxito de sua implementação, como, por exemplo, aquelas visando ao regime de contratação e remuneração de professores e seu processo de formação ou aquelas voltadas à adequação física das unidades escolares.

Em nossa história educacional, em particular no EM, as reformas necessárias à materialização da reforma curricular, como as elencadas anteriormente, não são planejadas. revestindo-se, por isso, do caráter de improvisação e/ou de imposição.

Nem mesmo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pensados como forma de organização escolar pública, revelou-se completamente adequada ao desenvolvimento da integração entre o EM e a educação profissional, pois, em que pese o rigor da formação geral, ainda persistem dificuldades de infraestrutura acadêmica e de organização curricular para assegurar o EM integrado, visto que a retomada da concepção de ensino integrado é recente: os Institutos foram criados em 2008 – quatro anos após, portanto, a reformulação da Lei n. 9394/96, que instituiu a possibilidade da referida integração. A situação é muito mais preocupante nas escolas públicas de EM dos estados que nem sequer lograram assegurar consistente formação científica e cultural a todos os seus estudantes, objetivo ainda não plenamente alcançado em virtude da falta de professores e de infraestrutura. Os itinerários formativos não resultam de elaborações tecidas em estreito diálogo com os sistemas de ensino e com a comunidade escolar. Atualmente, a quase totalidade das escolas não possui, pela sua estrutura, condições de desenvolver a integração proposta na legislação.

Parece-nos que duas circunstâncias concorrem para esse tipo de situação.

A primeira está relacionada à disputa de interesses entre classes e grupos sociais, a qual atravessa

o campo educacional: a tendência observada em nossa realidade de os setores dominantes hegemônicos na sociedade civil e no aparelho de Estado encetarem processos de reformulação curricular a partir de orientações e/ou determinações de reformulação curricular desenvolvidas em outros países, cujas concepções educacionais estão em consonância com suas aspirações imediatas e tidas como as mais avançadas num dado momento histórico. Na maioria das vezes, como sabido, tais reformulações são adotadas sem levar em consideração nossas peculiaridades históricas e culturais, assim como as necessidades econômicas, sociais e educacionais da maioria da população brasileira.

A segunda circunstância, decorrente da primeira, diz respeito à concepção de currículo que informa as mudanças, centrada, basicamente, no elenco de disciplinas, áreas de conhecimento, metodologias de ensino e de avaliação, desconhecendo que, embora esses aspectos constituam-se centrais, não são os únicos a serem considerados na estruturação do currículo prescrito. O currículo abrange todo o processo educativo que se desenrola no âmbito das unidades escolares, ainda que tenha em vista o desenvolvimento do currículo prescrito. Não por outra razão, referências são feitas, nas discussões teóricas, ao chamado “currículo real” em contraposição ou relação ao prescrito, assim como ao “currículo oculto”, tendo por referência as diferentes formas pelas quais a instituição escolar lida com as desigualdades sociais e as diversidades da população discente.

No que se refere à Lei n. 13.415 e à BNCC, como estruturantes da reforma do EM, as questões anteriormente apontadas fazem-se presentes. A proposta colocada em prática pela reforma do EM, tendo por base a BNCC, é referenciada em concepções curriculares pensadas e postas em prática por agências de fomento internacional e por parte de países que contam com estruturas educacionais muito diversas daquelas existentes nas escolas públicas brasileiras.

As mudanças na estrutura do currículo do EM que a reforma se propõe promover, bem como as inovações na concepção de educação que a BNCC pretende instituir, não encontram, na materialidade das escolas públicas brasileiras de EM, condições estruturais para as viabilizarem com sucesso, haja vista os processos deficientes de contratação e distribuição dos professores pelas unidades escolares, os baixos salários pagos a eles e as péssimas condições de trabalho com que se defrontam, a situação precária dos prédios escolares e o número excessivo de alunos por turma, bem como o acesso desigual e deficitário das escolas às redes e aos equipamentos digitais etc. Os dados do Censo Escolar de 2017 indicam que 53% dos municípios do país possuíam apenas uma escola de EM regular ou profissionalizante, enquanto 41,9% das escolas trabalhavam em turno triplo (TOLEDO, 2017).

Recente artigo publicado pela revista *Carta Capital* (CÁSSIO, 2021) chama a atenção para algumas dessas limitações. As críticas que têm sido endereçadas à reforma do EM centram-se, de um lado, sobre a estrutura da organização do currículo prescrito, tal como expressa a Lei n. 13.415/2017 e, de outro, sobre a concepção de educação que sustenta a formação por competência, defendida pela BNCC. Não cabe, neste texto, retomar tais críticas, disponíveis em diferentes artigos publicados em vários periódicos acadêmicos, inclusive *Educação & Sociedade*.

Todavia, cabe ressaltar pelo menos três aspectos presentes em tais críticas. O primeiro diz respeito à insistência para que a formação oferecida aos jovens que cursam o EM volte-se predominantemente à formação para o trabalho. Não cabe desconsiderar tal preocupação, expressa inclusive na Lei n. 9394/96, mas uma coisa é levá-la em consideração, outra é transformá-la no princípio fundamental de tal formação, priorizando, com esse objetivo, o desenvolvimento e o cultivo de competências cognitivas e socioemocionais. Em resumo, a questão principal é: que formação a reforma oferece e para qual trabalho dispõe?

O segundo, inseparável do primeiro, diz respeito à segmentação do currículo prescrito em uma parte de formação geral e comum para todos os estudantes, regida pela BNCC, e outra, constituída por cinco itinerários formativos que, segundo a Lei n. 13.415, devem promover o “aprofundamento” nas respectivas

“áreas de conhecimento” – linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional –, entre as quais os jovens poderiam fazer, pretensamente, suas escolhas para finalizar o curso do EM.

Além da redução da carga horária da formação geral e comum – de 2.400 h, mínimo considerado antes da reforma, para as atuais 1800 h –, ficou evidente que a possibilidade de escolhas pelo “protagonismo juvenil” é uma ficção, visto que os itinerários oferecidos pelas escolas são definidos pelas Secretarias de Educação independentemente das preferências dos alunos. No caso de São Paulo, cada escola pode oferecer até dois itinerários.

A oferta dos arranjos curriculares para os itinerários formativos pode variar entre os entes federativos, mas, de modo geral, tem como consequências produzir, de um lado, lacunas na formação básica dos alunos pela impossibilidade de se apropriarem dos conhecimentos ofertados no conjunto das áreas e, de outro, sugerir “especializações” precoces e restritas, segundo as demandas imediatas do mercado de trabalho, a serem completadas, talvez, no Ensino Superior, por uma minoria.

O terceiro aspecto remete à concepção de educação que orienta toda a proposta da reforma do EM sustentada na BNCC. Tal concepção, expressa sob a denominação de formação por competência, consiste na substituição do domínio dos fundamentos teóricos e/ou científicos dos diferentes campos do conhecimento pela priorização da dimensão pragmática e, ainda mais, utilitária de saberes operacionais, originários desses mesmos campos, a serem mobilizados em séries de atividades voltadas para a resolução prática de situações do cotidiano, em geral relacionadas ao desenvolvimento do empreendedorismo ou à elaboração de “projetos de vida” dos jovens, buscando orientá-los para a “escolha” dos itinerários formativos propostos pela Lei n. 13.415 ou para a formação profissional próxima ou futura.

Promove-se, com isso, o aprofundamento da dualidade estrutural no EM – a divisão entre formação geral e formação profissional – e o empobrecimento da educação básica oferecida pela escola pública, ainda que a duração do dia escolar venha, em certos casos, a ser estendida pela proposição da escola de tempo integral, a qual, na concepção e na forma como está sendo implementada, tem se mostrado promotora de exclusão social.

Nessa direção, os três aspectos examinados contrariam os argumentos brandidos pela própria reforma, os quais sugerem que as preocupações fundamentais de seus propositores seriam, de um lado, evitar a baixa qualidade do ensino público oferecido e, de outro, o abandono do EM por parte dos jovens.

O conjunto dos elementos apontados vem sendo utilizado para fundamentar a prática pedagógica por meio da qual promove-se o deslocamento do ensino para a aprendizagem e do professor para o aluno, recaindo-se numa dicotomia absurda entre o ensinar e o aprender, como se ambos, no processo educativo, representassem dois atos distintos e não coubesse a professores e alunos constituírem, em conjunto, “cúmplices” na busca pelo domínio do saber, tal como propõe Gramsci, na perspectiva de que é papel do professor ser o guia nesse processo, mas levando em consideração a condição social de seus alunos, bem como os efeitos da cultura em que esses vivem e sua visão do mundo, tendo em vista entendê-la, questioná-la e ampliá-la qualitativamente, de modo a que ganhem, como cidadãos, independência e autonomia.

Necessário enfatizar que a recente reforma do EM brasileiro não é apenas a expressão de uma mudança curricular, mas de uma ação sistêmica sobre a educação básica que tem por base as pressões do capital pela formação de sujeitos sociais capazes de se adequarem às necessidades postas para o enfrentamento de suas próprias crises e das transformações que produzem nas esferas da produção e dos serviços.

Tais crises e transformações afetam não só as formas de produção e realização da mais-valia, mas também, e em consequência, o emprego e seu desdobramento na promoção de reformas trabalhistas e na proposição de demandas em relação à formação da força de trabalho adequada, tanto cognitiva quanto

subjetivamente, ao enfrentamento das transformações anteriormente referidas. Expectativas são, então, criadas em relação ao papel a ser desempenhado pelo Estado nessa formação.

Por outro lado, setores da sociedade civil, muitas vezes ligados a empresas, tendem, num contexto neoliberal, a produzir a crítica das ações estatais por considerarem que essas não contemplam suas necessidades e expectativas em relação à educação a ser oferecida, o que lhes propicia intervir de forma a produzir ações que, circunscrevendo as promovidas pelo Estado ou articulando-se com elas, possam definir ou interferir decisivamente na definição de políticas públicas, entre elas as educacionais.

O que se observou no país, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi a institucionalização e o progressivo aprofundamento de tais intervenções por meio da cooperação entre a esfera estatal e a privada, visando à produção de ações sistêmicas na definição e na realização de políticas públicas, inclusive propondo a incorporação de experiências educacionais conduzidas privadamente por meio de “colaborações” com o Estado visando “[à] melhoria da qualidade do ensino” oferecido por esse. Tais perspectivas materializam-se sob a forma de proposições organizacionais, curriculares, metodológicas, entre outras, que são apresentadas ao Estado por meio da venda de assessorias, de treinamento de professores e da produção de material instrucional, como, por exemplo, os livros produzidos por meio do PNLD e os sistemas e plataformas de ensino de corporações educacionais.

Mais recentemente, os propositores da reforma do EM têm se voltado para a questão da formação dos docentes que atuam na educação básica, pois, no seu entender, aquela provida pelos cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades públicas peca por ser demasiado teórica e “ideológica”, disponibilizando para a educação pública professores que não têm conhecimento e domínio dos saberes práticos necessários ao adequado desenvolvimento das propostas curriculares, entre elas a relativa à reforma do EM. Não se trata aqui, tão somente, da perspectiva de favorecer a formação privada de professores para a rede pública, mas, pior que isso, da tentativa de transformar todo o processo de tal formação de modo a adequá-lo tanto às proposições delineadas pela Lei n. 13.415 quanto pela BNCC. O que significa alinhar a formação docente às políticas gerencialistas, meritocráticas e de responsabilização dos professores como modo de regulação das práticas educacionais, políticas que se articulam às reformas internacionais e promovem a progressiva desprofissionalização docente.

A reforma do EM de que trata a Lei n. 13.415, assim como a BNCC, tem sua história recente pontilhada de questionamentos, desde suas proposições iniciais. O PL n. 6840/2013 foi criticado em artigos acadêmicos, em eventos educacionais e em audiências públicas na Câmara Federal e no Senado, inclusive com a participação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que edita a revista *Educação & Sociedade*.

A Medida Provisória n. 746/2016, por meio da qual o governo Michel Temer pretendeu, às pressas, aprovar uma primeira versão da Lei n. 13.415, foi amplamente rejeitada nos mesmos canais, inclusive por meio da ocupação de escolas públicas de EM por parte de estudantes desse nível de ensino.

A Lei n. 13.415 sofreu os mesmos questionamentos durante o processo de sua aprovação e, mais recentemente, no período de seu exame pelo Conselho Nacional de Educação e pelo MEC, tendo em vista sua implementação.

Esse breve histórico expressa a negação da reforma do EM, não apenas por parte de educadores, mas também de amplos setores sociais. Tal negação deve continuar em benefício dos jovens brasileiros cuja formação básica de qualidade e oportunidades posteriores de educação dependem da revogação da Lei n. 13.415.

Nesse sentido, a melhor expectativa dos educadores comprometidos com a educação pública é de que o ano de 2022 seja de afirmação da democracia no país e de reconstituição dos direitos sociais e, assim, a luta pela democracia não pode prescindir da revogação das medidas impostas por atos unilaterais, como

é o caso do Novo Ensino Médio, restabelecendo os espaços coletivos reconhecidos como legítimos pela comunidade educacional brasileira.

A luta pela revogação da reforma do EM e pela ampliação e a efetivação do direito à educação pública, laica e de qualidade para todos os brasileiros, luta histórica dos movimentos sociais populares, das entidades científicas e sindicais de trabalhadores, ocupará a tribuna da Conferência Nacional da Educação Popular (CONAPE) e de suas conferências estaduais e municipais, bem como os diferentes espaços sociais que nossa voz possa alcançar e ressoar!

2022 é também o décimo ano de vigência da “Lei de Cotas” (Lei n. 12.711/2012), que reserva no mínimo 50% das vagas nas instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação, por curso e turno, para estudantes oriundos do Ensino Médio nas escolas públicas, com cotas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, além de estudantes de baixa renda. A Lei previu, em seu artigo 7º, que em dez anos deveria haver uma revisão do programa, razão pela qual há intenso debate na sociedade, nos movimentos sociais e no parlamento.

Educação & Sociedade entende que a valorização da escola pública e os critérios étnico e racial são eixos centrais da política de ação afirmativa de ingresso no Ensino Superior público, juntamente com a inclusão de estudantes de baixa renda e de pessoas com deficiência. Tal política amplia a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão produzidos nas universidades e tem como resultado romper com o circuito de privilégios sociais e raciais que se refletem na educação. Por isso, somamo-nos ao Manifesto pela Prorrogação da “Lei de Cotas” no Congresso Nacional, encabeçado por Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as), Consórcio Nacional de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEABs) e Núcleo de Acompanhamento de Políticas Públicas de Igualdade Racial da Fundação Perseu Abramo e assinado por dezenas de organizações científicas e da sociedade civil brasileira (MANIFESTO..., 2022). A legislação deve ser prorrogada e aprimorada em seu processo de implementação, juntamente com a incorporação de novas políticas de ação afirmativa que gradativamente eliminem as históricas desigualdades brasileiras.

Com a proposta de fortalecer o debate sobre a consolidação e o aprimoramento das políticas de ação afirmativa, *Educação & Sociedade* convocou autores e autoras a apresentarem artigos para a seção especial: “Ações afirmativas para a promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios”, publicada no volume 42 (2021) tendo como editora convidada Nilma Lino Gomes (UFMG) e editores convidados José Eustáquio Brito (UEMG) e Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR). Dada a relevância já destacada e a excelente acolhida da chamada entre pesquisadores da área, com mais de cinquenta submissões avaliadas, os editores e as editoras de *Educação & Sociedade* decidiram dar continuidade à seção no volume 43, deste ano de 2022.

A resposta da comunidade acadêmica e a qualidade e a diversidade da produção recebida são mostras incontestes dos efeitos em termos de qualidade e democratização que as políticas de ação afirmativa já produzem nas universidades e nos centros de pesquisa do país, ao mesmo tempo que apontam ser necessário seguir avançando e ampliando tais políticas, inclusive nos espaços de divulgação científica.

Referências

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 01 mar. 2022,

CÁSSIO, F. O desmonte do ensino médio já está acontecendo. **Carta Capital**, 16 nov. 2021. Educação.

MANIFESTO pela prorrogação da “Lei de Cotas” no Congresso Nacional, 2021. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Manifesto-prorrogac%CC%A7a%CC%83o-da-Lei-de-cotas.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

TOLEDO, L. F. Reforma do Ensino Médio esbarra em falta de estrutura e recursos. **Estado de S. Paulo**, 04 jun. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Nota de Pesar - Lisete Regina Gomes Arelaro

Militante aguerrida e incansável, Lisete que acaba de nos deixar no último dia 12 de março de 2022, é referência nas lutas em defesa da escola pública, laica, de gestão democrática e qualidade social para a população trabalhadora.

Exerceu sua combatividade em diversos espaços, como professora e diretora da escola básica, na academia, nos movimentos sociais populares, nas entidades científicas e sindicais e na administração pública.

Participou da equipe do professor Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992), foi Secretária Municipal de Educação de Diadema (grande São Paulo) por duas vezes (1993-1996 e 2001-2002).

Na universidade, ocupou a Direção da Faculdade de Educação da USP (2010-2014), e contribuiu significativamente, com seus estudos e pesquisas, para o aprofundamento da reflexão teórica no campo da formação de professores, da gestão e financiamento educacional, assim como para o avanço das políticas públicas de educação.

No MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), integrou, entre outros, o projeto de formação de educadores infantis. Na Associação dos Docentes da USP, foi membro permanente do Grupo de Trabalho em Pesquisa Educacional.

Na década de 1980, atuou, com destaque, no Fórum em Defesa da Escola Pública, na ANDE (Associação Nacional da Educação) e na ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), participando das CBE (Conferências Nacionais de Educação), organizadas por essas entidades e pelo CEDES. Participou, também, ativamente dos CONED (Congressos Nacionais de Educação), para a elaboração do I Plano Nacional de Educação (2011-2020). Mais recentemente, protagonizou a criação do FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação), compondo sua diretoria na gestão 2015-2017.

A força e a lucidez de Lisete continuarão a brilhar, a iluminar a luta dos educadores pela escola pública democrática e popular!

Professora Lisete, presente!

Nota da Editora

REGINALDO CARMELO CORRÊA DE MORAES, meu amigo, acadêmico, intelectual das Ciências Sociais e Políticas, foi um importante colaborador da revista *Educação & Sociedade* e do CEDES. Interlocutor constante e sempre disponível, desde sua admissão na Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista e,

posteriormente no Instituto de Ciências Sociais e Políticas da mesma instituição, Reginaldo participou ativamente da construção de *Educação & Sociedade* e das pautas, atuando também como palestrante dos Seminários de Educação Brasileira promovidos pelo CEDES. Lembranças eternas e agradecimentos perenes ao amigo e colega Reginaldo.

É uma honra para *Educação & Sociedade* publicar o artigo “1968 – Movimentos estudantis e operários: entrevista com Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes”, dos autores Maria Ribeiro do Valle e Pablo Emanuel Romero Almada, com quem somamos nossas homenagens ao amigo e intelectual Reginaldo, presente de muitas formas, inclusive na história do CEDES e de *Educação & Sociedade*. Reginaldo está presente no mundo através de seu caminho, traçado em sua vida, construído de forma generosa e aberta.

Reginaldo presente!

Profa. Dra. Ivany R. Pino